

*Le Discours Identitaire D'Enseignants Intervenant
Auprès de Jeunes en Difficulté:
“On N'est pas Juste des Enseignants”*

STEPHANE MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

ABSTRACT: Ce texte aborde la question de la construction de l'identité professionnelle des enseignants d'un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER). L'identité professionnelle, qui émerge des expériences de l'acteur et des interactions produites dans le contexte de travail, est conçue comme un mouvement à la fois collectif et individuel mettant en scène des processus d'affiliation et d'identification mais aussi de distinction et de différenciation. Les résultats reposent sur de entrevues semi-dirigées menées auprès de quatre enseignants d'un CFER. Ils font ressortir que l'identité professionnelle de ces enseignants se distingue de celle des enseignants des écoles "régulières" dans la mesure où elle s'articule autour des quatre fonctions majeures soit celles de pédagogue, de travailleur social, de technicien et d'entrepreneur.

ABSTRACT: This paper addresses the issue regarding the establishment of the teacher's professional identity in a Training and Retraining Center within a Company (TRCC). The professional identity comes from the person's experience and its interactions in a working environment. This identity acts for a collective matter and as well, for an individual one setting a process of affiliation, identification, and also of distinction and differentiation. Four teachers from TRCC have been interviewed and invited to exchange views. Thanks to these interviews and discussions, we noticed that those teachers have a professional identity which is distinct from "purely academic" teachers. It is due to the fact that their identity has to merge four major functions: pedagogy, social worker, technician, and entrepreneur.

Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire sur la construction de l'identité professionnelle par des enseignants oeuvrant dans un Centre de formation en entreprise en récupération (CFER). Il

institution (Berthier, 1996). L'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Il n'en va plus de même aujourd'hui (Fullan, 1982). En effet, les qualifications, les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner ne vont pas de soi (Martineau, 1997), les classes sont désormais hétérogènes et les élèves ne respectent plus automatiquement l'autorité de l'enseignant incarnée dans son statut et ses compétences. C'est ce qui fait dire à Develay:

Hier, un professeur enseignait à des élèves sélectionnés, acquis aux normes d'une culture scolaire empreinte de tradition et dont l'appropriation pouvait les promouvoir socialement. Aujourd'hui, un professeur enseigne à des élèves souvent étrangers par leur vécu familial aux normes du collège ou du lycée et vivant parfois le temps scolaire comme une contrainte sans contrepartie. La réussite sociale ne leur semble plus aussi nettement dépendre de la réussite scolaire. L'identité professionnelle d'un professeur se confondait hier avec l'enseignement de sa discipline. L'identité professionnelle d'un enseignant se caractérise aujourd'hui par sa capacité à faciliter pour ses élèves l'apprentissage de sa discipline. (1995, p. 11)

Ainsi, il n'y a que quelques décennies encore, l'identité professionnelle des enseignants était relativement stable car elle pouvait compter sur un contexte favorable, des manières traditionnelles de faire la classe, une population étudiante soigneusement sélectionnée et homogène, des valeurs et des normes communément partagées notamment au regard des savoirs valorisés et des règles d'autorité et, enfin, une formation essentiellement pratique (étroitement liée aux besoins et aux intérêts du métier) dispensée dans les écoles normales (Martineau & Gauthier, 2000).

De manière plus générale, parlant des sociétés modernes où les acteurs sont obligés de produire eux-mêmes les orientations de leurs actions, Dubet affirme (2000, p. 78): "L'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas "donné" par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes." Cela n'est pas sans incidence sur le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants. Devant composer avec des logiques d'action variables, ces derniers ne peuvent plus s'en remettre à un rôle clairement défini et à un statut sans ambiguïté pour construire leur identité professionnelle. Celle-ci s'édifie plutôt sur la base d'un travail d'interprétation constant des expériences personnelles vécues (Dubet, 1994).

L'identité professionnelle des enseignants n'est donc plus une donnée stable et immuable (Lang, 1999) mais plutôt dynamique et interactive (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, & Chervrier, 2001). Les

paramètres traditionnels de définition de soi sur le plan professionnel ont littéralement explosé: rapport prioritaire à la matière enseignée, vision de l'enseignement comme transmission d'un corpus culturel, autorité presque assurée sur les élèves, valorisation sociale du métier, etc. On observe ainsi une prolifération et une fragmentation des savoirs, une autorité des «maîtres» fortement questionnée, une hétérogénéité de la clientèle scolaire, une formation souvent dénoncée comme trop distante de la pratique, etc. Les enseignants, comme groupe professionnel, doivent alors renégocier leur identité à partir des situations concrètes d'exercice de leur métier où chaque acteur, individuellement, se voit obligé de recharger de sens son engagement au travail à partir de son expérience (Dubet, 1994).

Dans ces circonstances, les contextes de formation et de travail jouent un rôle majeur dans la constitution de l'identité professionnelle (Lessard & Tardif, 2003). Autrement dit, lorsque le contexte de formation et de pratique change, l'identité professionnelle s'en trouve également modifiée. C'est d'ailleurs ce que montre de manière éloquente la recherche comparative entre des enseignants français et anglais menée par Mallet (1998). Ce dernier explique en effet que la prise en charge quasi-complète du rôle d'enseignant par les stagiaires anglais permet une socialisation rapide au monde enseignant et, par la même occasion, aide à la construction d'une identité professionnelle claire. À l'inverse, le mode de formation français, où la première année est à toute fin pratique exclusivement dévolue à la préparation pour l'examen de sélection ("bachotage"), favorise la persistance d'une identité enseignante floue, "tiraillée." Les recherches menées sous la direction de Blanchard-Laville et de Nadot (2000) confirment d'ailleurs ce constat pour la France. Dans un autre registre, mais toujours pour illustrer l'influence du contexte sur le processus de construction de l'identité professionnelle, on peut se référer aux travaux de Gohier et de ses collègues (2001) lesquelles démontrent que l'identité professionnelle se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question. Celles-ci sont générées par des changements dans la tâche, l'intervention à un autre niveau scolaire ou auprès de clientèles différentes comme, par exemple, avec des élèves éprouvant des troubles de comportement et d'apprentissage ou, enfin, par des conflits avec la direction de l'établissement. Dans le même temps, c'est ce que laisse entendre Abric (1994) lorsqu'il soutient qu'en contexte professionnel, les facteurs culturels et les systèmes de normes et de valeurs jouent un rôle tout aussi important que l'activité singulière de l'acteur dans le processus d'appropriation des pratiques.

C'est pourquoi il est permis de se demander en quoi la philosophie des CFER, le contexte d'intervention, l'organisation du travail, la population

scolaire ainsi que la pédagogie particulière mise en place dans ces établissements exercent une influence sur l'identité professionnelle des enseignants qui oeuvrent dans un tel établissement.

Qu'est-ce qu'un CFER?

Avant, de poursuivre et de spécifier notre cadre d'analyse, il convient maintenant d'apporter quelques informations nécessaires pour comprendre ce que sont les centres de formation en entreprise et récupération. Les CFER sont des établissements scolaires d'une quarantaine d'élèves qui dispensent une formation échelonnée sur deux années sanctionnée par une reconnaissance officielle du ministère de l'Éducation du Québec, le "Certificat de formation en entreprise et recuperation" (Martineau & Presseau, 2002, p. 31). La plupart des CFER sont rattachés à une Commission Scolaire, mais certains peuvent être affiliés à un Centre Jeunesse. Ils véhiculent une philosophie basée sur la valorisation de l'engagement social des élèves, l'entrepreneuriat institutionnel et le développement durable. Ils visent le développement de personnes autonomes, de citoyens engagés et de travailleurs productifs. Le plus souvent, ils accueillent des jeunes de 16 à 18 ans en difficultés graves d'apprentissage, de comportement ou ayant une déficience légère et qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année d'études secondaires. La prise en charge des élèves repose sur la "tâche globale" à savoir que les enseignants interviennent systématiquement en équipe à toutes les étapes de la formation. Ainsi, les activités de conceptions des cours, de prestations en classe et de suivi auprès des élèves se font invariablement en équipe. Dans ces circonstances, chaque enseignant se place constamment sous le regard de ses pairs.

Les apprentissages visés dans les CFER sont globalement de trois ordres: (1) l'acquisition de comportements moraux et le développement social et personnel, (2) la connaissance du marché de l'emploi et l'entraînement au travail manuel, et (3) la connaissance et la promotion du développement durable. Ils passent par trois différents canaux: la classe, l'entreprise, et les caravanes.

En classe, diverses stratégies d'enseignement sont mises en place par les enseignants, mais toutes sont caractérisées par un dénominateur commun: une pédagogie du concret. À cet effet, le Réseau des CFER fournit aux enseignants un guide pédagogique qui propose diverses activités de formation. Par exemple, l'apprentissage du français se fait principalement au moyen de la lecture quotidienne du journal. Cet outil offre aussi la possibilité d'établir des liens interdisciplinaires avec l'histoire, la géographie, la

politique, etc. Dans la même veine, l'apprentissage des mathématiques se fait à partir de la résolution de problèmes concrets, près du vécu des jeunes, telle l'élaboration d'un budget pour l'achat d'une automobile. Il en est de même de l'apprentissage du monde du marché du travail qui se fait par le biais de l'examen de conventions collectives, par la résolution d'études de cas réels.

Les entreprises, créées par les CFER eux-mêmes, visent d'abord la formation et ensuite la productivité. Une partie de l'encadrement des élèves se fait par des employés mais les enseignants participent activement à cette formation pratique. Ainsi, il est possible d'assurer un arrimage entre les apprentissages faits en classe et ceux réalisés en atelier. Ces entreprises sont basées le plus souvent sur l'exploitation de matières résiduelles: recyclage de pièces d'ordinateurs ou de peinture, restauration de vieux meubles, etc. Les profits générés par l'entreprise, gérés par le réseau, sont réinvestis en services aux jeunes ou permettent l'attribution de fonds de démarrage à d'autres institutions désireuses de créer un Centre qui partage la même philosophie.

À chaque année, plusieurs des élèves sont entraînés à présenter ce que l'on appelle les "caravans." Celles-ci consistent en une exposition itinérante dans les écoles primaires de la province sur la récupération et sur l'efficacité énergétique. Elles sont l'occasion pour les jeunes des CFER de diffuser leurs connaissances en matière de protection de l'environnement auprès d'élèves du primaire et d'amener ces derniers à réfléchir sur leurs attitudes et comportements à l'égard de l'environnement. Cette expérience se veut l'occasion de faire vivre une véritable réussite aux jeunes, réussite qui contribuera à rehausser leur estime de soi.

Le premier Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER inc.) a été créé en septembre 1990 à Victoriaville. Les CFER, regroupés en réseau, se sont dotés d'un fonds de démarrage et de développement, d'une revue (*Le Recycleur*) qui relate les activités d'un CFER à l'autre et dresse des portraits de jeunes ainsi que d'un colloque annuel qui permet l'échange sur les pratiques novatrices des enseignants et fait état des développements du réseau. Le modèle CFER semble connaître un certain succès. Ainsi, actuellement, une vingtaine d'organismes, créés par autant d'institutions, se réclament de cette appellation au Québec.

Cadre d'analyse

Le concept d'identité professionnelle a pris de l'importance ces dernières années notamment dans les recherches en psychologie du travail et en sociologie des professions (Azzi & Klein, 1998; Baugnet, 1998; Blin, 1997; Cohen-Scali, 2000; Gohier & Schleifer, 1993; Moessinger, 2000). Gohier et ses

collaborateurs (1997 et 1999) soutiennent que l'identité professionnelle comporte un triple aspect; elle relève tout à la fois du social (attentes de la société), du professionnel et du psycho-individuel. Ils précisent:

Les mécanismes de la construction identitaire se reflètent dans les qualités requises dans l'enseignement comme profession, ce qui conforte l'idée que l'identité professionnelle ne saurait être uniquement un identité socialement donnée (par le groupe des enseignants ou, plus largement, par la société), mais est composée de ce qu'on peut appeler l'identité personnelle (que la personne s'attribue comme telle) et de l'identité sociale de la personne et fait appel à des dimensions psycho-individuelles et sociales dans sa constitution. (Gohier, et al., 1997-2001, p. 17)

On comprend alors que l'identité professionnelle trouve son origine à la fois dans les représentations sociales, dans les relations de travail et dans les représentations de soi. Dans le même ordre d'idée et en schématisant, on peut repérer trois dimensions de l'identité professionnelle: le soi (la manière dont je me définis); les appartenances sociales (l'ensemble des relations d'exclusion et d'inclusion); l'implication sociale (le degré d'intériorisation des rôles et des statuts) (Cohen-Scali, 2000).

Une autre distinction nous renvoie à la double acception du concept d'identité professionnelle: collective et individuelle (Sainsaulieu, 1977). Dans sa forme collective, elle relève d'un système d'idées partagées par le groupe. Au plan individuel, elle correspond à un système personnel d'idées. Dans ce dernier cas, l'action (au travail) semble centrale dans la construction de l'identité professionnelle (Martineau, Breton, & Presseau, 2005). En effet, c'est dans l'action que se rencontrent: les représentations de soi, les représentations d'autrui, les représentations du travail. En d'autres termes, l'identité professionnelle émerge des expériences du sujet et des interactions produites dans le contexte de travail. Ici, vécu subjectif et contraintes objectives se conjuguent. S'il n'y a pas obligatoirement rupture ou contradiction entre les deux, le passage de l'identité individuelle à l'identité collective se traduit, selon certains auteurs, par un processus de "dépersonnalisation" où l'acteur abandonne ou ajuste ses caractéristiques personnelles en fonction de celles du groupe (Turner, Oakes, & Haslam, 1994). La cohésion du groupe repose alors sur la perception des similarités entre les membres. On s'entend donc pour attribuer à l'identité professionnelle les caractéristiques suivantes (Blin, 1997): (a) elle est toujours vécue subjectivement, (b) elle résulte de la conscience d'appartenir à un groupe, (c) elle se définit par opposition et différenciation, and (d) elle s'appréhende par un ensemble de représentations. Ainsi, l'identité

professionnelle, non seulement varie d'un groupe à l'autre mais également d'un individu à l'autre.

Dans une recherche menée au début des années quatre-vingt-dix auprès d'enseignants d'électrotechnique de cégeps québécois, Turcot (1991) adopte une définition qui met l'accent sur l'aspect collectif et sur l'influence de la situation de travail:

Construction symbolique et représentation dynamique que se font les individus d'eux-mêmes et des autres, à travers le partage d'une même catégorie d'emploi et en s'inscrivant dans des rapports particuliers au travail et au métier. Il s'agit en fait d'un système de perceptions et d'évaluation, commun à un ensemble de personnes étant dans un même contexte organisationnel et se traduisant par des comportements prévisible. (p. 59)

Cette recherche montre bien que la construction de l'identité professionnelle, même si elle prend corps dans un contexte de partage de représentations communes à un groupe, est un processus individualisé. Par exemple, à partir des entrevues qu'elle a réalisé auprès des enseignants, Turcot propose une classification des types d'identité professionnelle selon le principal pôle identitaire: l'enseignant didacticien; l'enseignant gestionnaire; l'enseignant spécialiste; l'enseignant technologue; l'enseignant praticien.

Ce va-et-vient entre les dimensions de groupe et les dimensions personnelles conduit Dubar (1996) à refuser de distinguer l'identité individuelle de l'identité collective. Selon lui, l'identité doit plutôt être pensée comme l'articulation de deux transactions: (1) interne à l'individu (un dialogue entre soi et soi), (2) externe à lui (entre l'individu et les institutions). Il définit donc l'identité professionnelle comme étant "le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus, et définissent les institutions" (1996, p. 111). De son côté, Blin (1997, p. 187) fournit une définition sensiblement différente, mettant l'accent sur la situation de travail et le processus de distinction par rapport aux autres groupes professionnels: "L'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociaux ou professionnels." Ajoutons que dans ce processus de constitution de l'identité professionnelle la construction des savoirs et des compétences et leur reconnaissance par autrui occupent une place centrale: "La transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des compétences,

des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées" (Dubar, 1996, p. 126). Savoirs et compétences constituent en partie la culture professionnelle.

L'identité professionnelle est bien entendu étroitement liée à la culture professionnelle. C'est ce qui fait dire à Lessard (1986, p. 166):

Si la culture professionnelle d'un groupe peut être définie comme l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à ce groupe, apprises et partagées par ses membres et qui servent à constituer, objectivement et symboliquement, ceux-ci en groupe particulier et distinct, l'identité professionnelle doit être saisie comme l'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu. Concept psychosociologique, l'identité professionnelle, c'est le rapport qui lie le praticien à son métier et au groupe de pairs.

Ce processus suppose que l'acteur se voit confirmé dans son évolution – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécialité de son métier – c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence. Mais l'identité professionnelle suppose aussi des confirmations identitaires venant de l'extérieur (Lessard & Tardif, 2003). Par exemple, dans le cas d'un enseignant, cette reconnaissance pourrait provenir de la direction d'école, des collègues, des parents, des élèves, voire même du grand public. Ces confirmations sont l'objet de transactions entre le sujet et les autres de telle sorte que l'identité professionnelle est toujours objet de négociation et non pas le fruit d'un "étiquetage" autoritaire. Elle recouvre donc à la fois un processus relationnel (identité pour autrui) et un processus biographique (identité pour soi) (Dubar, 1996). L'identité pour soi relève d'un acte d'appartenance. Quant à l'identité pour autrui, elle se rapporte à un acte d'attribution. L'identité professionnelle renvoie par conséquent aux phénomènes d'affiliation (je partage des intérêts communs avec ceux qui occupent le même type d'emploi que moi) et d'appartenance (je me reconnaïs comme membre d'un corps de métier et je suis reconnu comme tel par mes pairs). Elle requiert aussi l'intersubjectivité et le dialogue avec autrui à savoir que ma reconnaissance identitaire demande la présence et l'acceptation de l'autre (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000; Freitag, 2002). Gohier et al. (2001), en se référant aux travaux de Tap (1986), insistent pour leur part sur les dimensions psychologiques du processus et préfèrent plutôt parler d'identisation (mécanisme par lequel le sujet tend à se différencier des autres) et d'identification (mécanisme par lequel le sujet se reconnaît des ressemblances avec un ou des groupes). Par ailleurs, dans le modèle de la construction de l'identité professionnelle qu'ils proposent, ces mêmes auteurs

introduisent les concepts de contiguïté (sentiment de partage avec autrui) et de congruence (sentiment de cohérence du soi).

Dit autrement, le processus de construction de l'identité professionnelle repose à la fois sur l'intégration formelle à un groupe (délivrance d'un statut, attribution d'un rôle, description de tâches) et sur les interactions (la sociabilité) avec les autres acteurs impliqués dans le même contexte de travail. Il mobilise en outre des mécanismes psychologiques profonds et complexes chez le sujet: je m'identifie à autrui (identification) ou je m'en distancie (identisation) – je conserve mon image de moi (congruence) ou je me laisse interpeller par mes ressemblances avec l'autre (contiguïté). Ces mécanismes ne forment toutefois pas des oppositions tranchées mais ils entretiennent plutôt des rapports dialectiques. En somme, la construction de l'identité professionnelle est traversée par plusieurs processus – l'affiliation, l'appartenance, l'identisation, l'identification, la congruence, la contiguïté – qui sont tous marqués du sceau du rapport à autrui (que ce dernier soit conçu comme sujet individuel ou collectif). Alors, l'identité professionnelle est moins transmise que construite sur la base des catégories sociales, des positions héritées et des expériences et des stratégies identitaires adoptées par le sujet. Elle est donc le fruit d'un processus dynamique et interactif (Gohier et al., 2001).

De ce qui précède, on en déduit que, bien qu'il s'agisse d'un construit qui résulte de déséquilibres successifs (Gohier et al., 2001), la structuration de l'identité professionnelle est un processus "normal" qui est en constante évolution en contexte de travail. Tout intervenant en milieu de travail (identité singulière) et tout groupe professionnel (identité collective) de manière explicite ou implicite se crée une identité professionnelle. Cette construction est liée au contexte d'exercice et aux rapports entretenus avec les autres acteurs ou les autres groupes concernés (par exemple, en contexte scolaire, la direction, les élèves, les parents, les collègues, etc.). Plus encore, dans l'action, les aspirations, les finalités, les sentiments, liés à la projection de soi dans l'avenir sont régulièrement remodelés parfois même de manière radicale (comme cela peut être le cas à l'occasion d'une crise plus ou moins profonde qui remet en question le sujet). En conséquence, et en accord avec les différents aspects que nous venons d'évoquer, nous empruntons ici la définition de l'identité professionnelle des enseignants fournie par Gohier et ses collaborateurs (2001, p. 13):

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette

représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale.

En fin de compte, à travers l'exercice d'un métier se joue la trame complexe de la construction de l'estime de soi ainsi que la réalisation de ses aspirations professionnelles (Lessard & Tardif, 2003).

Méthodologie

La recherche présentée ici a été réalisée dans un CFER en milieu urbain fréquenté par environ une quarantaine d'élèves et dont l'enseignement était dispensé par quatre enseignants (3 femmes et 1 homme). Ces quatre enseignants représentaient alors la totalité de l'équipe enseignante de l'établissement. Les trois enseignantes comptaient parmi les fondatrices du Centre. Tous avaient reçu une formation pour intervenir auprès de jeunes en difficulté d'apprentissage et détenaient un diplôme universitaire en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

Les données proviennent d'entrevues menées auprès de ces quatre enseignants. Chacun a été rencontré à deux reprises pour un total de huit entrevues totalisant environ 18 heures d'enregistrement. Les entrevues étaient de type semi-directif. Elles ont eu lieu durant l'hiver 2001.

En nous basant sur les travaux de Gohier (1999, 2000, 2001), qui identifient certaines dimensions constitutives du discours identitaire des enseignants, plusieurs sous thèmes étaient abordés:

- le rapport au travail;
- le rapport aux responsabilités professionnelles;
- le rapport aux élèves; - le rapport aux collègues;
- le rapport aux parents;
- le rapport au corps enseignant;
- le rapport à l'école comme institution sociale;
- l'identification des savoirs et des compétences nécessaires pour enseigner.

Les entrevues ont été soumises à une analyse de type qualitatif. Celle-ci a consisté en une première lecture flottante permettant une appropriation du discours des enseignants. Cette première lecture s'est faite à partir des dimensions ci-haut mentionnées. Ensuite, une codification des données a été réalisée à l'aide du logiciel ATLAS. Enfin, la validation a été faite par

triangulation des analyses (Van Der maren, 1999), dans l'optique d'atteindre un niveau d'accord inter-juge de 90 % sur 20 % du corpus. Au chapitre des limites de cette étude, deux éléments doivent être impérativement précisés. D'abord, en raison d'événements hors de notre contrôle (une crise majeure au sein du CFER dont nous ne pouvons rendre compte ici), il n'a pas été possible de procéder à une validation de nos analyses auprès des sujets interviewés (validation écologique). Ensuite, les résultats qui suivent ne sauraient être applicables à l'ensemble des enseignants du réseau CFER puisqu'ils ne concernent qu'une seule équipe d'enseignants. Notre démarche, qualitative et exploratoire, ne peut en effet prétendre à une généralisation tant et aussi longtemps que la même perspective théorique et les mêmes moyens empiriques n'auront pas été appliqués à d'autres établissements du réseau (Laperrière, 1997).

Présentation des résultats

Commençons d'abord par identifier les principales tendances du discours des enseignants pour chacune des dimensions abordées. Spécifions qu'afin de respecter l'espace qui nous est imparti, nous ne faisons ressortir ici que les grandes tendances en évacuant les variations individuelles.

Le rapport au travail. Les enseignants apprécient le travail au CFER car ils y trouvent un défi dans le fait d'être à la fois des "pedagogues" et des "entrepreneurs." Ainsi, décrivant la situation de travail dans un CFER, le sujet 1 affirme: "je trouve que c'est un honneur pour moi." Sur le même thème le sujet 2 dit: "c'est beaucoup d'énergies, puis en même temps, c'est intéressant." Les deux autres sujets abondent dans le même sens: "Je suis tellement bien dans ce que je fais, je suis heureuse là-dedans, ce qui touche le secteur de l'éducation, les élèves en difficulté" (sujet 3); "c'est l'fun, manipuler toutes sortes de choses, c'est essayer toutes sortes de choses, c'est relever des défis constants" (sujet 4). Le rapport au travail semble donc se conjuguer sur le mode positif et, à ce titre, il constitue probablement un élément fondateur de l'identité professionnelle. On notera que les arguments évoqués reposent sur: le prestige ("un honneur pour moi"), l'intérêt et la diversité des tâches, l'enseignement et les relations aux élèves.

Le rapport aux responsabilités professionnelles. Les enseignants conçoivent leurs responsabilités professionnelles prioritairement en lien avec les élèves et leurs caractéristiques particulières de jeunes en difficulté et à haut risque de demeurer des marginaux. Ainsi, ils ont pour mission de "rendre des jeunes autonomes, développer l'employabilité" (sujet 2). Du même souffle le sujet 1 affirme qu'ils oeuvrent "pour les aider à trouver ces forces, à les récupérer pour eux-mêmes en vue d'être des citoyens, des citoyennes qui participent à

la société de façon pleine et entière.” Le souci d’employabilité semble omniprésent: “Notre but c'est de développer des attitudes et des comportements pour qu'ils soient des bons travailleurs puis qu'ils fonctionnent dans la société” (sujet 3). Ainsi, les responsabilités sont tournées en premier lieu vers les élèves (plutôt que vers la société par exemple). Deux niveaux de responsabilités émergent: (a) la formation d'un citoyen responsable et (b) la formation d'un travailleur efficace. Ces deux objectifs font écho aux finalités de ces établissements telles que définies par le réseau québécois CFER.

Le rapport aux élèves. Ce rapport occupe la place primordiale dans le discours des enseignants. Ce sont “des élèves qui ont subi de nombreux échecs” (sujet 1), “des jeunes laissés pour compte” (sujet 1) et qui par conséquent ont besoin d'un soutien affectif particulier. Une relation de confiance doit s'établir entre l'enseignant et les élèves. Les enseignants insistent sur l'importance de croire en l'éducabilité des jeunes. Il faut être “engage” auprès d'eux et avoir une attitude d'ouverture bienveillante. Le raisonnement semble donc être le suivant: les élèves que nous éduquons sont des démunis (affectivement, socialement voire psychologiquement), une intervention tournée principalement vers l'instruction (la transmission de la matière) sera inefficace et perpétuera leurs “handicaps” par conséquent, il faut mettre avant tout l'accent sur la valorisation de l'estime de soi chez l'élève ... et cela n'est possible que dans la mesure où l'enseignant “s'engage” pleinement dans son travail et croit “dur comme fer en la possibilité de faire quelque chose avec ces jeunes” (sujet 4).

Le rapport aux collègues. Le travail en équipe s'avère un autre élément de définition capital pour les enseignants rencontrés. “La philosophie CFER, c'est d'abord la tâche globale, c'est-à-dire le travail d'équipe. ... Puis plus que le travail d'équipe, c'est le partage des valeurs communes, c'est le travail ensemble partout, tout le temps” (sujet 2). Le sujet 3 va dans le même sens: “la force d'un CFER c'est d'abord l'équipe.” Dans un CFER il n'y pas de place pour l'individualisme: “c'est un chandail de laine tricoté serré puis il n'y a pas une petite maille qui dépasse” (sujet 3). L'équipe apparaît ici non seulement comme l'outil nécessaire à une intervention efficace auprès des jeunes mais aussi comme la condition pour “passer au travers;” étant entendu qu'oeuvrer auprès d'élèves en difficultés graves représente un défi constant et épuisant tant physiquement que psychologiquement. Par conséquent, pour être accepté dans un CFER, il faut être en mesure de s'intégrer à l'équipe et en accepter les modes de fonctionnement.

Le rapport aux parents. Le rapport aux parents semble plutôt problématique dans la mesure où les jeunes proviennent de familles à faible

revenu dont la culture est très éloignée du monde scolaire. Les enseignants dépeignent ainsi les parents moins comme des collaborateurs que comme une partie du problème des jeunes: "c'est pas facile les contacts avec les parents" (sujet 1); "les parents ont abandonné ... les parents sont tannés de se faire juger par le système scolaire" (sujet 2); "les parents sont très peu présents" (sujet 3). Les enseignants attribuent toutefois ces rapports problématiques avec les parents au fait que ceux-ci ont "décroché" en raison du parcours scolaire chaotique de leur enfant. Dans ces circonstances, être enseignant dans un CFER c'est pouvoir œuvrer en dépit des effets néfastes que peuvent produire certains parents sur leurs enfants.

Le rapport au corps enseignant. Bien que les enseignants du CFER se définissent comme des professionnels de l'éducation, ils semblent vouloir se distinguer des enseignants "ordinaires" dans la mesure où le fait d'appartenir à une "école-entreprise" (sujet 2) crée une réalité spécifique: "Il y a la livraison d'une matière en classe, mais il y a tout le vécu, tout ce qui est à côté... Tout le vécu avec les jeunes, tout le vécu avec l'entreprise en soi et le vécu avec le conseil d'administration. Alors, voilà la différence de base qu'il y a entre le CFER et une école dite normale" (sujet 4). Cependant, le pôle de rattachement demeure la commission scolaire et ce, avant le réseau québécois des CFER. En cela, les enseignants rencontrés continuent de se percevoir comme étant des membres à part entière de la commission scolaire bien qu'ils soient à l'occasion perçus comme une entité à part: "On se fait dire, et je prends ça comme un compliment, à la commission scolaire, on est des têtes fortes, parce qu'il faut être fort pour travailler dans un CFER" (sujet 3). Il faut également noter que les membres de l'équipe ont développé le sentiment d'appartenir à une sorte d'élite enseignante (et cela est encore plus vrai pour les trois enseignantes qui ont participé à la fondation du CFER). Cette impression repose sur les éléments suivants: (a) le processus de sélection basé, dans une certaine mesure, sur l'excellence pour entrer au CFER ("on a fait des jaloux," sujet 2); (b) l'expertise pédagogique de l'équipe reconnue au sein du réseau québécois des CFER; (c) la perception d'elles-mêmes développée par les fondatrices comme étant des "femmes qui foncent"; and (d) la certitude de partager des convictions, des valeurs et des compétences communes et d'être plus "engagés" que la plupart des enseignants des écoles dites standards.

Le rapport à l'école comme institution sociale. Les enseignants conçoivent le CFER comme une école "spéciale" non seulement par sa clientèle d'adolescents en difficulté grave d'adaptation scolaire et sociale mais aussi en raison de l'organisation du travail en "tâche globale" (le travail en équipe professorale), la philosophie spécifique au réseau québécois des CFER,

philosophie mariant la formation scolaire et en entreprise à une valorisation de l'implication sociale des jeunes et le développement de leur employabilité. Un CFER c'est en quelque sorte pour eux une institution qui se démarque par son caractère novateur, l'excellence de son corps professoral et les qualités humaines dont il fait preuve. Plus que tout autre établissement scolaire, un CFER a une mission sociale autour de laquelle doit s'organiser l'ensemble des activités qui y prennent place.

L'identification des savoirs et des compétences nécessaires pour enseigner. Les enseignants du CFER que nous avons rencontrés mettent principalement l'accent sur les savoirs et les compétences à travailler en équipe, à interagir avec les jeunes, sur la polyvalence et l'adaptabilité. Il s'agit moins ici de maîtriser une discipline scolaire quelconque que de s'engager totalement dans la cause des jeunes. Ils insistent également sur leur statut de spécialistes de la pédagogie, ce qui leur permet de se différencier des autres intervenants dans le CFER (le superviseur en atelier et les employés de l'entreprise). Toutefois, les fonctions et les tâches particulières des enseignants des CFER les incitent à développer des savoirs et des compétences en entrepreneuriat. Ceux-ci comptent d'ailleurs pour une part importante dans le discours identitaire les distinguant des enseignants du réseau scolaire québécois standard.

Discussion et Interprétation des Résultats

Deux principaux types de résultats semblent émerger ici. D'une part, si l'on compare nos "données" avec les écrits de Gohier et al. (2001) et de Tardif et Lessard (1999), les enseignants du CFER paraissent avoir développé une identité professionnelle à la fois commune et distincte de celle des enseignants intervenant dans le secteur régulier. Précisons toutefois que les éléments distinctifs sont moins des différences "de nature" ou des ruptures radicales par rapport aux caractéristiques des enseignants du régulier, qu'une manière de teinter le discours, une façon de mettre l'accent sur tels ou tels aspects du travail auprès des jeunes. D'autre part, cette identité professionnelle semble se rapprocher, tout en se distinguant encore, des enseignants du secteur professionnel (Lessard & Tardif, 2003). En fait, le discours identitaire des enseignants du CFER se structure autour de quatre grandes dimensions que nous présentons un peu plus loin.

En ce qui concerne les éléments identitaires communs avec leurs confrères hors du réseau québécois des CFER signalons:

- Le rapport à l'élève (que ce soit pour le socialiser, l'instruire ou le qualifier) comme dimension primordiale de la définition de soi au travail (Tardif & Lessard, 1999).

- La prégnance des savoirs d'expérience au détriment des savoirs issus de la formation initiale ou des recherches en sciences de l'éducation (Tardif & Lessard, 1999).
- L'importance de la personnalité comme l'un des fondements de la compétence professionnelle. Tous connaissent l'expression "on enseigne non seulement avec ce que l'on sait mais aussi avec ce que l'on est."
- Une représentation de l'apprentissage à l'enseignement sur le mode de la formation artisanale (sur le tas). Ici aussi tous on entendu à maintes reprises la formule suivante: "enseigner ça s'apprend sur le tas."
- Le sentiment d'effectuer un travail qui n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur par la société.

Pour ce qui est des éléments distinctifs par rapport au secteur régulier, on peut en identifier un certain nombre, dont certains sont similaires à ceux relevés par Lessard et Tardif (2003) dans le discours identitaire des enseignants du secteur professionnel:

- La dimension disciplinaire (la connaissance de la matière) prend peu de place comparativement à celle de relation d'aide et à la notion de "mission."
- L'enseignement est axé sur la maîtrise des gestes professionnels par les élèves. Définition de soi comme un professionnel "engage" qui ne compte pas son temps; une approche identifiée comme étant "syndicaliste" semblant ici faire office de repoussoir.
- L'accent est mis sur l'esprit de service et sur la relation de soutien affectif aux élèves: "le supplément d'âme" (sujet 1).
- Les enseignants se perçoivent comme des "intervenants sociaux auprès des démunis": ce qui est "un plus sur le plan humain" (sujet 1). Ils se pensent comme des intervenants éducatifs qui, en raison d'une part de la structure et de l'organisation des CFER et, d'autre part, de leurs compétences et attitudes personnelles, offrent un "petit quelque chose de plus" aux jeunes que ce qu'on peut retrouver dans une école standard.
- Le sentiment de faire "œuvre humanitaire" les anime. Cette œuvre humanitaire se conjugue sur deux modes: (a) le travail auprès de jeunes "laissés pour compte" (dimension très présente), (b) l'engagement pour le développement durable et pour l'environnement (dimension beaucoup plus discrète).
- Forte présence de la valeur du travail en équipe ce qui conduit à privilégier la collégialité à l'individualisme.
- Une partie de leur identité professionnelle se trouve "nourrie" par la dimension entrepreneuriale des CFER, c'est-à-dire que les enseignants

ne se pensent pas comme des enseignants "ordinaires" ni "juste comme des enseignants," ils se conçoivent comme des enseignants-entrepreneurs. Cependant, le terme enseignant doit impérativement précéder celui d'entrepreneur au risque, selon eux, de dénaturer dangereusement ce qu'est un CFER, lequel est avant tout un établissement scolaire.

- La variété des tâches (être enseignant, être entrepreneur, être travailleur social, psychologue, etc.) est perçue moins comme un surcroît de travail que comme un élément de valorisation professionnelle.

De cette identification des points de convergences et de divergences entre le discours identitaire des membres de l'équipe du CFER et des caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants des secteurs régulier et professionnel telles que nous les révèlent des recherches (Gohier & Alin, 2000; Gohier et al., 2001; Lessard & Tardif, 2003; Tardif & Lessard, 1999), il ressort que l'identité professionnelle des enseignants du CFER semble se construire autour de quatre axes fondamentaux:

1. *La fonction de pédagogue*: qui correspond à l'enseignement, à la tâche de structuration de la matière à enseigner, à la gestion de classe, mais aussi au fait d'agir en tant que professionnel de la pédagogie auprès du CA afin que la fonction éducative du CFER ne glisse pas derrière celle de l'entreprise, etc.
2. *La fonction de travailleur social*: qui renvoie à l'écoute des élèves et à l'aide qu'on leur apporte notamment lorsqu'ils vivent des problèmes de délinquance, de toxicomanie, etc.
3. *La fonction de technicien*: qui porte sur le travail en atelier, c'est-à-dire sur tout ce qui concerne la formation pratique des élèves dans l'entreprise.
4. *La fonction d'entrepreneur*: qui fait référence à l'implication dans la production et les destinées de l'entreprise (par exemple, assurer sa bonne marche et sa rentabilité).

Ces quatre axes paraissent s'intégrer avec une relative harmonie dans le discours tenu par les enseignants. Bien qu'elle puisse entraîner des dilemmes (par exemple, la fonction de pédagogue ne doit pas prendre le pas sur celle de travailleur social de la même manière que celle d'entrepreneur ne peut prévaloir sur celle de pédagogue), leur cohabitation ne semble pas poser problème mais plutôt faire partie intégrante de ce qui distingue un enseignant d'un CFER d'un enseignant "ordinaire." Cependant, cette cohabitation en tension est l'objet de constants réajustements de manière à s'assurer que l'on ne dévie pas de la mission de l'établissement. À l'évidence les enseignants retirent une grande fierté de posséder ces traits distinctifs.

En somme, les enseignants du CFER ont développé une identité professionnelle à la fois individuelle (chacun tient un discours dont la coloration est particulière) et collective (ils accordent une grande importance à l'équipe). Tout en s'étant construit un système personnel d'idées, ils ont également développé un système de représentations communes basé sur le partage de valeurs (la centralité de l'élève), d'attitudes (l'engagement), de savoirs et de compétences (collégialité). Une certaine pression à la conformité tend toutefois à diminuer au maximum les possibles écarts entre les deux systèmes. En fait, la cohésion du groupe repose ici sur les similarités perçues et affirmées par chacun. Par exemple, tous les sujets ont soutenu qu'il n'y pas de place dans un CFER pour des esprits individualistes. L'organisation du travail en équipe (tâche globale) favorise probablement l'émergence d'un sentiment d'appartenance fort où chacun se voit confirmé dans son identité par ses pairs (évidemment, dans la mesure où il adopte les façons de faire et de penser du groupe). En ce sens, les mouvements de distinction (identisation) se font moins vers les collègues immédiats que vers les enseignants des écoles standards ("le chandail de laine tricoté serré" évoqué par notre sujet 3); la culture professionnelle observée encourageant plutôt de forts sentiments de contiguïté et d'identification. On note toutefois, la présence d'un certain désir de se démarquer des confrères du réseau québécois des CFER (la réputation d'excellence au plan pédagogique) ainsi que l'existence au sein de l'équipe d'un noyau identitaire composé des trois enseignantes fondatrices. Dans le même ordre d'idées, les membres de l'équipe enseignante établissent une nette distinction entre eux et les autres intervenants de l'établissement (la direction, les membres du conseil d'administration, le contremaître, et les employés de l'entreprise du CFER): "Un CFER c'est d'abord une équipe...d'abord une équipe enseignante" (sujet 3). On relève également que si la philosophie du réseau québécois des CFER est indubitablement présente dans le discours des enseignants, ses diverses composantes y sont plus où moins intégrées. C'est ainsi que les préoccupations environnementales occupent une place particulièrement congrue comme élément de définition de soi sur le plan professionnel. Enfin, et bien que l'entrée dans le CFER semble avoir été pour chacun en totale congruence avec leur représentation de soi, il apparaît tout de même que l'expérience qu'on y vit agit comme facteur de déséquilibre suffisant pour que s'y produise un processus de modification de l'identité professionnelle, processus qui, dans le cas de nos quatre répondants, a conduit à la structuration d'une nouvelle identité adaptée au contexte des CFER.

Conclusion

Nos données reposent sur l'analyse de l'équipe enseignante d'un seul CFER. C'est pourquoi elles ne peuvent être généralisées à l'ensemble des établissements du réseau. Toutefois, s'il est possible d'observer des variations individuelles dans le discours identitaire des quatre enseignants du CFER étudié (par exemple, les motifs à la base de leur engagement professionnel), ce discours présente bien des particularités qui semblent liées à la fois à la philosophie des CFER (esprit de service, développement global et, dans une moindre mesure, la protection de l'environnement, etc.), au mode d'organisation du travail pédagogique (la tâche globale), au contexte d'intervention (alternance formation en classe et en atelier), à la population scolaire distincte (des jeunes éprouvant des difficultés sévères d'apprentissage et de comportement) ainsi qu'à la pédagogie particulière mise en place (une pédagogie du concret axée sur la maîtrise des gestes professionnels). Dans ce contexte particulier de travail, les enseignants ont structuré leur identité professionnelle autour de quatre grandes fonctions: le pédagogue, le travailleur social, le technician, et l'entrepreneur. En somme, aux dires des répondants, s'ils sont bien des enseignants...ils ne sont pas juste des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles – méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris: Action Sociale.
- Azzi, A.E., & Klein, O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris: Dunod.
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris: Dunod.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris: Economica.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (dir.). (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- De Koninck, T. (2000). *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*. Paris: PUF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd éd.). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Le Seuil.

- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 71-83). Paris: PUF.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil.
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. London: Teachers College Press.
- Gauthier, C. & Martineau, S. (1998). Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître. *Pédagogie Collégiale*, 12 (2), 15-20.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (dir.). (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. & Alin, C. (dir.) (2000). *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif & H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (pp. 280-299). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, 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.
- Gohier, C. & Schleifer, M. (dir.). (1993). *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* Montréal: Logiques.
- Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp*. Montréal: Fides.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificté des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 364-389). Montréal: Gaëtan Morin.
- Legault, G.A. (1999). Devenir responsable dans une société démocratique avancée. *Pédagogie collégial*, 13(1), 6-11.

- Lessard, C. (1986). La profession enseignante: Multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189. Montréal, Université de Montréal.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke: CRP.
- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Mallet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique*. Unpublished thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Laval, Quebec.
- Martineau, S. (1998, March). Moving toward professionalism. Professionally Speaking, *The magazine of the Ontario College of Teachers*, 18-19.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: La construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris: L'Harmattan.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2002). Les CFER: Quand les pratiques novatrices sont mises au profit des jeunes en difficultés. *Éducation Canada*, 42(2), 31-33.
- Martineau, S., & Simard, D. (1997). "La professionnalisation de l'enseignement et les modèles sociaux du travail". *Pédagogie Collégiale*, 11(2), 11-13.
- Martineau, S., Breton, N., Presseau, A. (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignants. Contexte de construction et modalités de partage* (pp. 187-205). Sherbrooke: CRP.
- Moessinger, P. (2000). *Le jeu de l'identité*. Paris: PUF.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presses des Sciences politiques.
- Simard, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*. Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation, UQTR.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. & Martineau, S. (1996). Le pédagogue cultivé et la crise de la culture: Problématique et repères. (*le*) *Télémaque*, (7-8), 61-71.
- Simard, D. & Martineau, S. (1997). Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé. *Cahier de la recherche en éducation*, 4(1), 3-25.

- Simard, D. & Martineau, S. (1998). École et culture de masse: Une relation difficile, des choix à faire. *Pédagogie Collégiale*, 11(3), 12-14.
- Tap, P. (dir.) (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Paris: Privat.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- Turcot, M. (1991). *Les formes d'identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants d'électrotechnique au niveau collégial. Mémoire de maîtrise en sociologie*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Turner, J., Oakes, P., & Haslam, A. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Van Der maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Stéphane Martineau: Formé à l'Université Laval en sociologie, en anthropologie et en psychopédagogie, professeur depuis 1998 au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, membre régulier du *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) et responsable du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE).

Author's Address:

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec
CANADA G9A 5H7
EMAIL: stephane_martineau@uqtr.ca