



Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante

Amaury Daele, Annick Rossier and Silvia Sá



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/4074>
DOI: 10.4000/ripes.4074
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Brought to you by Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Electronic reference

Amaury Daele, Annick Rossier and Silvia Sá, "Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 38(2) | 2022, Online since 19 September 2022, connection on 14 October 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/4074> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>

This text was automatically generated on 23 September 2022.



Creative Commons - Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante

Amaury Daele, Annick Rossier and Silvia Sá

1. Introduction et problématique

- 1 Depuis le début des années 2000, de nombreuses études sont menées à propos de la formation et du développement professionnel des formateurs d'enseignants (Brody et Hadar, 2018; Loughran, 2014). Ces formateurs peuvent être des enseignants-chercheurs universitaires, des enseignants recevant des stagiaires dans leur classe ou des enseignants intervenant ponctuellement en formation initiale ou continue (Kelchtermans et al., 2018; Smith, 2003). Kelchtermans et al. (2018) définissent un formateur d'enseignant comme toute personne professionnellement impliquée dans la formation initiale ou continue d'enseignants. Cette définition semble très simple mais concerne en réalité de nombreux groupes de professionnels aux pratiques variées qui ne s'identifient parfois pas eux-mêmes explicitement comme formateurs d'enseignants.
- 2 Les raisons de l'intérêt récent pour leur développement professionnel sont diverses et liées, entre autres, à l'universitarisation progressive des formations d'enseignants dans le monde (Jorro et Wittorski, 2013), au besoin de développer des formations d'enseignants de qualité pour assurer par voie de conséquence un enseignement primaire et secondaire de qualité, ainsi qu'au besoin de maintenir un intérêt pour la profession de formateur d'enseignants en l'identifiant en tant que telle (Kelchtermans et al., 2018; Smith, 2003). Au fil de cette contribution, nous envisageons la construction identitaire dans une approche dynamique et évolutive qui nous conduit à tisser des liens avec le processus de développement professionnel, ici entendu en tant que « processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble

leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances [...] pour un bon exercice professionnel » (Day, 1999, p. 4).

- 3 Afin de former les formateurs d'enseignants et de les accompagner dans leur développement professionnel, de nombreuses initiatives et expériences ont vu le jour : des formations en début et en cours de carrière (Lunenberg, 2002; Smith, 2003), l'accompagnement de formateurs d'enseignants en début de carrière (Harrison et McKeon, 2010; Kosnik et al., 2011), l'organisation de groupes d'analyse de pratique et de communautés de pratique (Hadar et Brody, 2010, 2016; Patton et Parker, 2017), l'encouragement à la réflexion personnelle (Russell, 2018; Schnellert et al., 2014; Zeichner, 2005), etc.
- 4 Les études et initiatives de soutien au développement professionnel des formateurs d'enseignants restent actuellement centrées sur les formateurs en formation initiale d'enseignants et font en général une distinction nette entre les formateurs d'enseignants exerçant dans une institution de formation d'enseignants et les enseignants en fonction dans une école, même si ceux-ci accompagnent ponctuellement des étudiants en stage dans leur classe (Hadar et Brody, 2018). Certains auteurs s'interrogent sur les profils de compétences de ces formateurs d'enseignants avec l'idée, dans certains pays, de mettre sur pied des formations de base dans ce domaine ainsi qu'une certification (Koster et Dengerink, 2008). Or, dans les formations continues diplômantes que nous pilotons dans notre institution en Suisse, les compétences et expériences attendues des formateurs d'enseignants sont sensiblement différentes de celles attendues en formation initiale : davantage d'expérience de terrain, des connaissances pointues dans des domaines éducatifs spécifiques, des compétences de recherche, des capacités d'analyse de situations d'enseignement plus complexes, etc. Ceci peut avoir une incidence sur la définition de leur identité professionnelle. De plus, de nombreux formateurs de notre institution exercent une activité d'enseignement en primaire ou secondaire à temps partiel, ce qui nuance la distinction habituellement faite dans la littérature entre les deux fonctions. Par ailleurs, dans nos formations, de nombreux formateurs externes interviennent : psychologues, médecins, consultants indépendants, et autres experts. Professionnellement, ils s'identifient peu comme formateurs d'enseignants, mais plutôt comme des experts qui interviennent dans une formation d'enseignants.
- 5 Ces constats de départ soulignent l'intérêt d'explorer plus en détail ces représentations et trajectoires multiples. Smith (2003) identifie trois raisons principales pour lesquelles il lui semble important que les formateurs d'enseignants s'intéressent à leur propre développement professionnel et définissent ainsi mieux leur identité au sein de cette profession : améliorer leur profession, maintenir de l'intérêt pour leur profession et évoluer dans leur profession. Elle identifie également plusieurs pistes d'actions individuelles et collectives pour ce faire :
 - 6 - Poursuivre des études académiques et obtenir des diplômes dans le domaine de la formation des enseignants;
 - 7 - Participer à des ateliers et des séminaires en dehors de leur institution;
 - 8 - Se former en équipe au sein de l'institution;
 - 9 - Obtenir du feedback à propos de ses enseignements;
 - 10 - Rechercher un soutien pédagogique (volontaire ou obligatoire);
 - 11 - Organiser du tutorat entre pairs.

- 12 Ces pistes d'action se confrontent dans la réalité à certains obstacles (organisationnels et individuels), en particulier le temps à disposition, le fait que de nombreux formateurs d'enseignants sont employés à temps partiel, certaines craintes associées au changement et à la confrontation avec des avis critiques de collègues ou d'étudiants.
- 13 D'autres études ont porté sur les jeunes formateurs d'enseignants (Kosnik et al., 2011) et mettent en évidence les nombreux défis auxquels ils peuvent être confrontés en début de carrière, notamment :
- 14 - L'acquisition de connaissances et d'expérience pédagogique spécifiques;
- 15 - Le développement de leurs connaissances issues de leurs années d'études;
- 16 - Le développement de leur identité en tant que chercheurs;
- 17 - Les stratégies pour travailler avec des enseignants-formateurs dans le contexte scolaire;
- 18 - L'acquisition de connaissances pratiques à propos de leur institution de formation d'enseignants.
- 19 Devant cette réalité, deux questions s'imposent à nous, en tant que responsables de la qualité et du pilotage de ces formations continues diplômantes :
- 20 1) Comment ces formateurs définissent-ils leur identité professionnelle en tant que formateurs d'enseignants en formations continues diplômantes?
- 21 2) Comment se préparent-ils à exercer cette fonction, en particulier comment apprennent-ils de leur expérience?
- 22 Répondre à ces questions nous permettrait de mieux connaître leur identité professionnelle telle qu'ils la définissent eux-mêmes ainsi que leurs besoins. Cela nous aiderait par conséquent à développer un soutien adapté aux besoins pédagogiques évoqués dans leur discours ou dans le cadre des évaluations de leurs formations.
- 23 Dans cet article, nous rendons compte d'une étude exploratoire visant à répondre à ces deux questions générales de recherche. Après avoir défini les notions de développement professionnel et d'identité professionnelle, nous avons interviewé six formatrices et formateurs intervenant dans des formations continues diplômantes d'enseignants. Nous présentons nos données sous forme de cas (Becker, 2016) en identifiant les différents aspects de leur identité professionnelle liés à la place de l'activité qu'ils déploient (Jorro et Wittorski, 2013), à leur parcours de formation (initiale et continue) et à leur relation avec l'institution (apports d'une dynamique collective). Nous procédons ensuite à une discussion de nos résultats en proposant une brève analyse inter-cas. Nous envisageons enfin quelques perspectives de recherche et d'accompagnement des formateurs dans les conclusions de l'article.

2. Développement et identité professionnelle des formateurs d'enseignants

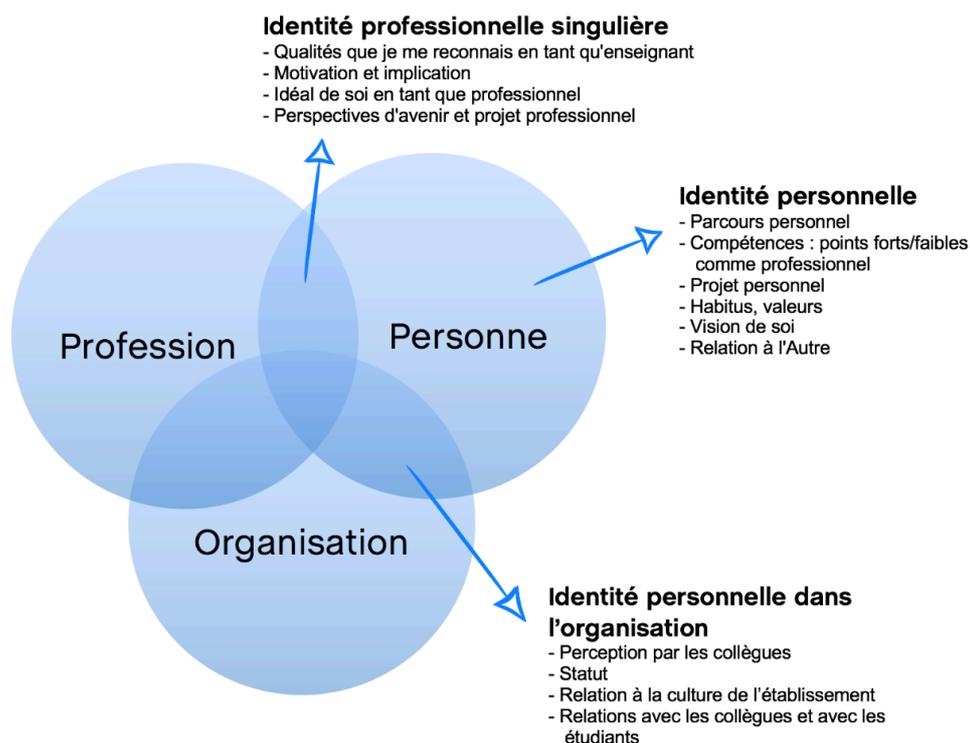
- 24 Depuis les années 1990, la définition la plus largement répandue et commentée du développement professionnel est celle de Day (1999). Donnay et Charlier (2006) en retiennent les éléments principaux suivants : « [Le développement professionnel est] un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne

développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (2006, p. 13). *Il y a ainsi un lien direct entre développement professionnel et identité professionnelle en ceci que l'identité évolue en fonction des étapes et opportunités de développement professionnel.* Concrètement, Donnay et Charlier (2006) rappellent que le développement de l'identité professionnelle d'un enseignant ou d'un formateur ne se déroule pas de façon continue et planifiée tout au long d'une carrière. Il s'agit plutôt d'un processus qui n'est pas toujours conscient et qui est lié aux opportunités qu'offre de manière intermittente le contexte professionnel.

- 25 Selon Donnay et Charlier (2006, p. 24), la notion d'identité professionnelle peut être envisagée comme un discours évaluatif et attributif à propos de soi en tant que professionnel. Il s'agit d'une représentation de soi dans un contexte professionnel donné. Cette représentation se situe et se développe à l'intersection de trois champs : « personnel » (singularité de la personne), « professionnel » (conduite des activités de travail) et « organisationnel » (historique, fonctionnement, règles, etc. de l'organisation dans laquelle s'insère le professionnel). Pour l'analyse, nous nous sommes focalisés sur trois espaces touchés par le processus de construction identitaire et schématisés dans la figure 1 ci-dessous. En effet, en lien avec nos deux questions de recherche, nous avons porté notre attention sur le champ de la « personne » (son identité personnelle), articulé à deux espaces particuliers d'interaction « l'identité professionnelle singulière » et « l'identité personnelle dans l'organisation ». Les interactions entre les champs du modèle de Donnay et Charlier (2006, p. 24) permettent de représenter l'aspect pluriel et interrelié, évolutif et dynamique du développement professionnel. Ainsi, il a été privilégié aux six dimensions plus récemment mises à jour par Mukamurera (2014) : personnelle (valeurs, représentations de soi et de son rôle, etc.), pédagogique et didactique, disciplinaire, critique (réflexion et conscience des enjeux sociaux de l'enseignement), collective (collaboration avec les acteurs de la vie scolaire) et organisationnelle.
- 26 Notre approche étant exploratoire, nous avons choisi de nous référer à une approche large et générale de l'identité professionnelle, telle que celle proposée par Donnay et Charlier (2006). Cependant, plusieurs éléments issus de la littérature actuelle ont ici été mobilisés et articulés, afin de mieux situer et comprendre nos objectifs et notre approche méthodologique.
- 27 Nous définissons plus précisément ci-dessous nos catégories d'analyse basées sur les champs du modèle de Donnay et Charlier (2006). Elles se déclinent sous forme de questions qui servent d'indicateurs d'analyse de nos entretiens et pour la présentation par cas :
- 28 1. *Identité personnelle.* Il s'agit de l'identité de la personne qui s'ancre dans son histoire personnelle : comment voit-elle ses propres compétences, quel est son projet personnel pour articuler vie personnelle et professionnelle, quelles sont ses valeurs, les ressources sur lesquelles elle s'appuie pour mener ses projets à bien, comment voit-elle ses relations avec les autres, etc.?
- 29 2. *Identité professionnelle singulière.* A l'intersection entre champs personnel et professionnel, l'identité professionnelle singulière concerne la représentation que la personne se fait d'elle-même en tant que professionnelle : quelles qualités se reconnaît-elle comme professionnelle, quel idéal de « bonne » professionnelle poursuit-elle, quels sont ses perspectives d'avenir dans sa profession, etc.?

- 30 3. *Identité personnelle dans l'organisation*. A l'intersection entre champs personnel et organisationnel, l'identité personnelle dans l'organisation touche à la façon dont le professionnel est perçu par son organisation et ses collègues, de même qu'en lien avec les étudiants : quel est son statut, sa place au sein de son groupe de collègues et au sein de l'organisation, comment perçoit-il l'influence de ses collègues et de l'organisation sur lui-même, quelle cohérence perçoit-il entre son identité personnelle et la place qu'il prend dans l'organisation, etc.?

Figure 1. Modèle descripteur de l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2006, p. 33)



- 31 Pour répondre à nos questions de recherche portant sur l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants, nous avons élaboré une méthodologie spécifique de recherche en plusieurs étapes, que nous détaillons ci-après.

3. Méthodologie

3.1. Contexte de l'étude et échantillon

- 32 Les cas sont présentés à partir d'un corpus d'entretiens recueillis entre décembre 2018 et mars 2019 auprès de six formateurs internes et externes intervenant dans des programmes de formation continue certifiée de la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP VD). Pour constituer notre échantillon, nous avons utilisé les critères de sélection suivants, cherchant à diversifier le profil des intervenants :
- 33 1. des formateurs internes à la HEP (n=4) et externes (n=2);
- 34 2. des formateurs de différents programmes certifiants (6 programmes concernés);

- 35 3. des profils de formateurs détenteurs (n=3) ou non (n=3) d'un titre d'enseignement et avec des origines disciplinaires variées (ex : psychologie, lettres, biologie, pédagogie spécialisée, etc.);
- 36 4. trois formateurs combinent une expérience en formation initiale et continue; trois n'ont jamais enseigné en formation initiale.
- 37 Dans ce choix de cas multiples, l'échantillonnage repose sur des critères plutôt contextuels (Savoie-Zajc, 2007) et cherche à assurer une variation maximale (Miles et Huberman, 2003, p. 60). Sur les six formateurs interrogés, deux d'entre eux (Fabien et Patricia) concilient un volet de recherche dans leurs activités (formateurs détenteurs d'un doctorat). Par ailleurs, tous ont une expérience de formateur à « temps partiel » à la HEP, conciliant cette activité (principale ou secondaire, selon les cas) avec un autre contrat ou activité en lien avec le monde scolaire. En outre, parmi ce groupe d'étude, deux des formateurs interrogés (Renée et Patricia) ont décidé récemment d'augmenter leur activité à la HEP à plein temps, se situant, au moment de leur interview, dans cette transition.

3.2. Collecte de données

- 38 Les entretiens semi-directifs étaient structurés selon les champs du modèle de Donnay et Charlier (2006), complétés par des apports qui renvoient à la dynamique identitaire (Brody et Hadar, 2018) :
- 39 - Identité professionnelle : rôle et statut dans les formations continues certifiantes, parcours de formation et parcours professionnel, « projet » ou « philosophie » personnelle par rapport à la formation continue certifiante; façon dont ce projet ou philosophie trouve écho au sein de l'institution, etc.
- 40 - Événements significatifs en lien avec le développement professionnel : exemples de situations qui ont suscité un sentiment de développer des connaissances et compétences nécessaires pour être formateur d'enseignants en formation continue, connaissances et compétences mobilisées dans l'activité de formation continue d'enseignants, etc.
- 41 - Projets personnels de développement en lien avec cette activité de formateur d'enseignants.
- 42 Le discours recueilli et transcrit a été analysé avec la technique d'analyse thématique de contenu (L'Ecuyer, 1990), en nous basant sur le modèle des champs du processus de construction identitaire (Donnay et Charlier, 2006) que nous avons utilisé comme grille d'analyse. Avec cette manière de procéder, notre raisonnement part des particularités de chaque cas (Becker, 2016) pour ensuite repérer des points communs et des différences entre eux (Miles et Huberman, 2003).

3.3. Analyse, présentation et interprétation des résultats

- 43 Nous avons procédé par analyse de cas (anonymisés), qui sont successivement synthétisés et analysés dans la section suivante. Dans cet article, afin de ne pas allonger le texte, nous avons choisi de ne présenter en détails que trois des six cas, représentatifs des différents profils des personnes interviewées, en tenant compte en particulier de deux critères : deux personnes sont formatrices internes à l'institution

(Renée et Patricia) et une est formatrice externe (Éric); deux ont une carrière d'enseignantes (Renée et Éric) et une à un profil académique avec thèse de doctorat (Patricia). Cependant, nous utiliserons les analyses des six interviews pour procéder à l'analyse inter-cas. Nous présentons nos données en les classant selon les trois champs retenus pour définir l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants (Donnay et Charlier, 2006) :

- 44 - Identité personnelle;
- 45 - Identité professionnelle singulière;
- 46 - Identité personnelle dans l'organisation.
- 47 Cette première analyse intra-cas nous a permis d'obtenir un aperçu de quelques parcours et extraits d'événements significatifs. Comme illustré dans le schéma 1, ces champs se recouvrent dans le modèle de Donnay et Charlier (2006). Ils concernent « la personne », tout en portant une focale particulière et articulée avec « la profession » (sous l'identité professionnelle singulière) et « l'organisation » (sous « l'identité personnelle dans l'organisation »).
- 48 Dans la discussion des résultats, sur la base de ce cadre d'analyse, nous cherchons à identifier les éléments communs et les différences entre les six cas en suivant les stratégies d'analyse inter-cas suggérées par Miles et Huberman (2003). Un tableau inter-cas (en annexe) a permis de fusionner et de dégager les éléments principaux, obtenant un aperçu synthétique et comparatif des indicateurs précis de chaque catégorie d'analyse.

4. Résultats : présentation des cas

4.1. Renée (49 ans) : « Être formatrice, c'est être en relation »

4.1.1. Identité personnelle

- 49 Renée a une vingtaine d'années d'expérience d'enseignement auprès d'enfants en début de scolarité, puis d'adolescents. Son expérience avec les adolescents lui donne l'opportunité de rejoindre la HEP. Deux formations diplômantes lui permettent d'accomplir cette évolution de carrière. Durant quelques années, Renée a géré en parallèle son activité d'enseignante et de formatrice. Elle est actuellement à plein temps à la HEP.

4.1.2. Identité professionnelle singulière

- 50 *Qualités en tant que formatrice*
- 51 Renée est exigeante envers elle-même : « J'ai de la peine à me satisfaire de quelque chose. Donc, j'essaie toujours d'affiner un peu ». Elle se sent compétente dans le domaine de l'animation et s'appuie pour cela sur son expérience antérieure : « En fait, j'ai remarqué qu'enseigner, ça je sais faire [...] Tout ce qui concerne les relations que j'ai avec les étudiants où je vais les chercher, où je questionne leurs regards, leurs attitudes où j'essaie de faire rebondir pour qu'ils se sentent concernés qu'ils puissent aussi participer [...] je faisais déjà beaucoup avec mes élèves. » Par contre, Renée se sent encore peu à l'aise dans la posture de formatrice experte d'un domaine spécifique : « Il a fallu que je construisse ces modules. [...] Les lectures

ça prend beaucoup de temps. Une fois que tu as fait ta lecture, c'est bien joli, mais qu'est-ce qu'on va en retenir? Qu'est-ce qu'on va transmettre? »

52 *Motivation et implication*

53 Le travail en équipe pédagogique motive Renée à s'engager encore plus pour ses enseignements. Elle participe également à des colloques dans le but de se former.

54 Par contre, Renée ressent moins d'autonomie dans sa pratique d'enseignement à la HEP par rapport à son expérience d'enseignante primaire : *« On ne peut plus être aussi souple qu'en classe. Enfin, il y a une certaine rigueur qu'il faut mettre en place. »*

55 *Idéal de soi en tant que professionnel*

56 Pour Renée, bien enseigner c'est maîtriser des contenus, connaître les recherches dans le domaine concerné et maîtriser l'animation des cours. Dans sa pratique d'enseignement, elle désire tenir compte des spécificités des personnes, en particulier avec les participants en formation continue qu'elle accompagne durant la durée de leurs études : *« privilégier la relation avec les étudiants, de manière à pouvoir vraiment écouter leur parcours qui est différent et faire en sorte que la formation soit la plus proche du public concerné [...] pour que ça prenne du sens. »*

57 *Perspectives d'avenir et projet professionnel*

58 Renée est actuellement en tension entre sa vision de l'enseignante idéale et ce qu'elle vit en assumant de nouveaux cours. Toutefois, elle se dit confiante et perçoit cette expérience comme une opportunité de développement professionnel : devenir une *« enseignante-chercheuse [...] pas juste travailler pour le cours, mais essayer d'alimenter régulièrement par l'apport de la recherche. »* Actuellement, elle n'a pas encore eu l'occasion de mener une recherche et d'écrire un article qu'elle pourrait présenter en colloque, mais c'est un projet qu'elle vise à terme.

4.1.3. Identité personnelle dans l'organisation

59 *Statut*

60 Pour la première fois cette année, Renée est en charge d'un cours en grand groupe se focalisant sur la transmission de connaissances. Ce rôle d'experte qui lui a été attribué provoque chez elle une tension importante : *« Cette nouvelle posture d'enseignante spécialiste qui place les premiers concepts [...] ça a été voulu que ce soit moi qui reprenne ce module. Et du coup, oui j'ai le stress maintenant. »* Sa hiérarchie relativise cela : *« Mireille m'a dit : "Tu verras, à force tu vas y prendre goût [enseignement à un grand groupe]." Bon, je ne sais pas. On verra. Elle, elle aime bien et trouve ça sympa. Moi, je n'aime pas ça. Pas que je n'aime pas, mais je ne prends pas mon pied. »*

61 *Relation avec les collègues et avec les étudiants*

62 Actuellement, elle apprécie particulièrement la dynamique de collaboration avec ses collègues de travail : *« J'ai trouvé vraiment un travail où je m'épanouis. Parce que tous les jours, je me réjouis de voir mes collègues[...] c'est hyper important quand tu as ce soutien-là des collègues [...] le regard de l'autre sur ce que tu as fait, ça pousse à plus s'impliquer, aller plus loin. »*

63 Dans le programme de formation continue qui la concerne, elle considère qu'il faut être *« solide moralement »* pour supporter les situations où les participants peuvent avoir des attitudes déstabilisantes : *« Il y a beaucoup d'attaques, qui ne sont pas forcément liées à moi, mais liées justement à ces réticences, ces peurs, [des participants obligés d'entrer en*

formation pour maintenir leur emploi] [...] ils ont des attitudes agressives verbalement. » Ce contexte est spécifique à la formation continue dans laquelle Renée est impliquée.

64 En formation initiale, Renée remarque que les étudiants sont soucieux de répondre aux attentes institutionnelles et de faire juste : « ce type-là d'étudiants, j'ai l'impression que lorsque je leur parle, c'est un peu parole d'évangile. Ils sont très à l'écoute, ils sont assez scolaires, ils notent tout. Et ils veulent surtout savoir ce qu'on doit apprendre... »

65 *Relation à la culture de l'établissement*

66 Lors de ses premiers enseignements à la HEP, Renée a ressenti de la difficulté à trouver sa place en tant que formatrice externe. Actuellement responsable de programme, elle est maintenant très attentive à l'accueil et à l'intégration des formateurs dans l'équipe, en particulier les externes.

4.2. Éric (55 ans) : « Être formateur, c'est mettre en commun, partager »

4.2.1. Identité personnelle

67 Doté d'un diplôme d'éducateur obtenu il y a une trentaine d'années, il a été enseignant pendant plusieurs années retraçant un parcours marqué par la pluriactivité (détachements partiels, etc.) se construisant au fil de l'évolution des usages des technologies en classe depuis les années 80. Par un « jeu de hasard », l'usage de l'ordinateur va l'amener à assumer progressivement la coordination de cette intégration au sein de son institution : « J'étais un peu geek mais mes collègues pas. Après il fallait que je leur montre [...], j'ai commencé à donner des formations mais très peu [...]. On était déjà dans la formation d'adultes, des pairs [...]. » Au fil des années, Éric s'est formé dans une logique d'auto-formation, il a accompagné les vagues de changements en lien avec le numérique dans les établissements scolaires.

68 Dans les années 2000, il a suivi un programme en formation d'adultes. Il l'évoque en tant que moment clé dans son parcours de formateur. La rétroaction d'une collègue constitue pour lui un événement marquant et un facteur de transition, comme un passage dans sa professionnalisation « sur le tas » à une opportunité de mise à distance et réflexion sur sa pratique : « Elle m'a demandé pourquoi j'avais pris la souris de la personne et pourquoi je ne l'avais pas laissée faire toute seule. C'était la première fois finalement pour moi. Ce regard du pair, on avait eu un peu, on devait critiquer l'autre dans ces modules, mais j'avais des expériences modestes. Je suis donc rentré dans autre chose, au-delà de mes expériences propres ». A la fin de ce même programme, il a créé une association avec d'autres collègues : « dans l'idée de continuer à créer des liens, échanger, proposer des formations, toucher des enseignants, thérapeutes, institutions. On offrait des soutiens à des personnes ressources dans les écoles [...] ».

69 Intégrant par la suite un dispositif de formation certifiant, en tant que formateur et formé, il a participé à des ateliers d'analyse de pratique : « [...] ça a amené beaucoup ça, cette réflexivité, des choses qui dans le courant du travail sont plus difficiles à mettre en œuvre car on fonce et on a moins le temps ».

70 Depuis quelques années, Éric est responsable d'une cellule d'accompagnement cantonale dans le domaine scolaire.

71 *Valeurs, relation à l'autre*

- 72 Très enclin à mentionner les différents projets, logiciels, associations et alliances qu'il a mis en place, Éric évoque une logique professionnelle marquée par le réseautage : « Je voulais m'allier à d'autres collègues pour toucher la bonne cible [...]. C'était des logiques de réseautages informels, entre professionnels [...] ». Le parcours d'Éric s'appuie sur des stratégies de réseaux, de mise en pratique et de partage.

4.2.2. Identité professionnelle singulière

73 Qualités en tant que formateur

- 74 Pour Éric, être un bon formateur passe par « *comprendre les besoins en face, cette empathie. Tu commences ton cours, tu as des slides, mais tu vois vite s'ils sont perdus ou au contraire c'est bon. D'aller sur les réels besoins de l'enfant et du prof et non pas sur ce que toi-même tu aimerais refiler. [...] Il faut pas utiliser ce concept si ça va pas passer, ce feeling il est hyper important. [...] Une flexibilité obligatoire, pour moi c'est un gêne du pédagogue, si tu es pas comme ça c'est vite compliqué la vie* ». Dans le domaine des technologies, il souligne l'esprit de veille en permanence : « *C'est une nécessité, se faire violence presque même, pour aller sur des blogs, chercher, cette veille de technologie d'aide qui est extrêmement importante* ».

- 75 Au fil des années, Éric a développé tout un réseau de supervision auprès d'établissements, dans des modalités plus informelles d'accompagnement de pairs.

76 Motivation et implication

- 77 Au cours de ces dernières années, il a beaucoup œuvré à l'usage du numérique, malgré certaines réticences et un accueil pas toujours favorable : « *à cause de la casquette [informatique] ça n'intéressait pas tout le monde!* ». Suite à un « travail de longue haleine », il est parvenu à « instiller » de nouvelles perspectives et à déconstruire progressivement certaines représentations de différents acteurs scolaires : « *c'est à la portée de tous, pas seulement pour des geeks, déconstruire. [...] La formation d'adultes c'est aussi former nos politiques, nos décideurs et financiers. [...] J'essaye d'aller là-dedans modestement, mais je n'ai qu'une vie et quand j'y vais, je sens que ça vaut la peine.* »

78 Idéal de soi en tant que professionnel

- 79 Éric évoque l'importance du partage et de la mise en pratique, qui ont d'ailleurs ponctué sa carrière : « *je me reconnais dans du creative commons ou du partage. C'est le fond commun qui nous sauve. Le but, c'est prenez, piquez, partagez! On a des élèves qui ont des besoins particuliers c'est déjà assez compliqué, on partage! Ça c'est le leitmotiv. Les gens qui me connaissent me mettraient aussi ce qualificatif derrière. Ensuite, ce serait osezt! [...] la ténacité aussi, je ne lâche pas l'os, même si c'est pas accepté tout de suite, ça peut prendre des chemins différents.* »

80 Perspectives d'avenir et projet professionnel

- 81 Ses projets de développement professionnel se centrent sur de nouvelles synergies et un partage de ressources : « *[...] il faut qu'on aille vers du facile à lire et facile à comprendre, en images et avec des capsules vidéos [...] on met à disposition des tutoriels pour leur permettre d'y arriver, pour rendre les gens autonomes et là ils n'auront plus d'excuse, certaines personnes vont pas aimer* ».

4.2.3. Identité personnelle dans l'organisation

82 Statut

83 Éric est un formateur externe à la HEP, il intervient depuis de nombreuses années dans des dispositifs variés de formation continue.

84 *Relations avec les participants*

85 Apprès des participants, Éric attend une posture investie et de partage où l'on prend le temps de mobiliser les apports, de tester : « *Ce que j'attends et qui est difficile, c'est une pratique [...] je me demande c'est quoi cette maladie de ne pas oser? De ne pas décider de prendre le temps! [...] Je peux être bon vendeur, mais à un moment donné je n'ai pas la maîtrise!* ». Face à ces constats, il délimite son intervention et sa responsabilité, car la mise en pratique incombe ensuite selon lui à chaque participant, avec toute l'autonomie de l'action que cela suppose.

4.3. Patricia (37 ans) : « Être formatrice, c'est faire collaborer recherche et pratique »

4.3.1. Identité personnelle

86 Après un parcours académique de chercheuse en Suisse et à l'étranger et une expérience d'enseignante en formation initiale d'enseignants à l'étranger, Patricia a été engagée il y a deux ans à la HEP à temps partiel comme formatrice. Elle exerce aussi à titre privé dans l'accompagnement psycho-social de jeunes et de leur famille. Elle a quelques responsabilités dans un programme de formation continue. Son objectif serait de travailler davantage dans la formation des enseignants à la HEP et d'abandonner son activité professionnelle privée. Ses thèmes de recherche et d'enseignement se rejoignent fortement.

4.3.2. Identité professionnelle singulière

87 *Qualités en tant que formateur*

88 Patricia semble ressentir une responsabilité importante vis-à-vis des activités de formation qu'elle délivre, notamment en faisant des liens avec sa pratique professionnelle et ses réflexions de chercheuse impliquant des contacts internationaux : « *Là, je pense que c'est bien tout ce qu'on fait par rapport aux exigences des participants. [...] Je ne peux pas former sans prendre en considération ces exigences, en faisant des activités pratiques, en donnant des outils, et même de mon expérience de psychologue. [...] J'ai aussi une casquette de chercheuse... [...] Je pense que souvent dans mes entretiens, ce n'est pas vu comme un défaut d'avoir un curriculum académique.* »

89 *Motivation et implication*

90 Patricia considère que travailler comme formatrice dans un contexte de formation continue l'a changée elle-même : « *Ça m'a changée comme personne dans ma manière de former et d'enseigner en général. Donc c'est moi qui ai changé. Je suis étonnée de ce que j'ai découvert ici. [...] La manière de travailler, je la trouve plus coordonnée et je l'apprécie beaucoup. J'ai beaucoup plus de collaboration, de partage des tâches, de co-construction. Le mot-clé, c'est vraiment la co-construction de tout.* » Elle admet tout de même que les aspects administratifs (gestion des horaires, salles, etc.) liés à sa responsabilité dans la formation ne sont pas très motivants pour elle.

91 *Idéal de soi en tant que professionnel*

- 92 Le travail de collaboration et de co-construction avec ses collègues et les participants à la formation qu'elle coordonne semble constituer une valeur importante aux yeux de Patricia.
- 93 Sa double identité de chercheuse et de praticienne est aussi fortement ancrée chez elle. Elle s'en sert pour développer ses enseignements en formation continue par rapport à ses expériences antérieures en formation initiale d'enseignants : *« Par exemple dans mon cours [...], je leur ai même proposé de me faire part de leurs situations complexes à l'école avant le cours. Et à partir de l'analyse de ces situations complexes qu'ils avaient, j'ai préparé... »* C'est d'ailleurs un avantage indéniable selon elle de pouvoir faire équipe avec d'autres professionnels de terrain qui sont aussi formateurs dans la formation continue : *« [Avant], j'étais la responsable du cours, il y avait beaucoup de liberté... mais il n'y avait pas comme maintenant quelque chose de beaucoup plus pensé et co-construit. »*
- 94 *Perspectives d'avenir et projet professionnel*
- 95 Patricia va s'impliquer davantage à la HEP dans l'avenir. Elle y voit une opportunité de développer ses compétences de formatrice tout en ayant l'occasion de s'impliquer dans de nouvelles recherches.

4.3.3. Identité personnelle dans l'organisation

- 96 *Statut*
- 97 Au moment de son interview, Patricia est formatrice à temps partiel à la HEP (50 %) et psychologue. Elle est aussi impliquée dans des recherches de son unité.
- 98 *Relation avec les collègues et avec les étudiants*
- 99 Patricia lie fortement son identité au sein de l'institution avec son appartenance à l'équipe de formateurs dont certains sont externes à la HEP.
- 100 *Relation à la culture de l'établissement*
- 101 Dans les prochains mois après son interview, Patricia va augmenter son taux d'emploi à la HEP. Ceci la réjouit car cela lui permettra de s'impliquer davantage dans les formations qu'elle a en charge ainsi que dans la recherche : *« Je me réjouis de la possibilité d'augmenter mon pourcentage ici. Parce que pendant ces deux années à 50 %, j'ai beaucoup appris. A partir de mes compétences, j'ai pu m'adapter à ce qui était demandé dans cette institution. Mais je me réjouis d'avoir encore plus de temps pour faire encore mieux et pouvoir encore étudier, comprendre, connaître d'autres collègues d'autres formations. »* Elle se réjouit aussi d'avoir davantage d'opportunités pour s'impliquer dans la vie de l'institution.
- 102 Son implication dans le développement de la formation qu'elle co-dirige, elle la voit à deux niveaux, en lien avec son identité personnelle : la recherche et l'analyse de pratiques. *« Dans mon profil, je ne suis pas seulement une formatrice, mais je suis aussi une chercheuse. Je ne pourrai jamais perdre cette identité, malgré que je m'occupe de formation. Je pense que la recherche permet aussi d'améliorer nos formations. [...] [Les collaborations] me permettent de me mettre en projet et cela a du sens. Avant de faire mes cours d'une façon différente, je peux quand même me confronter avec les autres collègues. »* Elle apprécie particulièrement le cadre offert pour la collaboration en même temps que la liberté de mener des recherches. Elle concilie ainsi à ses yeux son identité de chercheuse, très reconnue, et son lien avec la pratique professionnelle.

5. Discussion

- 103 La matrice inter-cas (tableau 1 en annexe) permet de présenter les résultats par cas et pour chaque variable correspondant à un champ (voir figure 1). Ce format de présentation nous permet de regrouper un nombre de données importantes et amène une vue d'ensemble (Miles et Huberman, 2003). Il nous a permis de conserver une richesse des données et de faciliter l'interprétation et la comparaison inter-cas. Partant de cette analyse détaillée, la présente discussion prend également en compte les données synthétisées des autres personnes interviewées : Fabien, Robert et Jacques.

5.1. Développement professionnel et construction identitaire

5.1.1. *Identité professionnelle singulière*

- 104 En comparant l'identité professionnelle singulière des six cas analysés, nous retrouvons des trajectoires diversifiées. Trois des six formateurs interrogés ont un parcours précédent (ou en parallèle) d'enseignant, mentionnant à plusieurs reprises cette expérience antérieure comme support de connaissances mobilisées pour ce nouveau rôle. Dans leur récit, devenir formateur est une suite évoquée de confrontation d'expériences et de rapprochement entre réalités et problématiques partagées de par leur insertion professionnelle dans une « pratique vécue ». Leur discours est marqué par des notions d'horizontalité, de partage, d'accompagnement réflexif avec des « pairs ». D'ailleurs, Robert perçoit la possibilité de pouvoir continuer à tester en parallèle dans ses classes certaines innovations pédagogiques comme une forme de professionnalisation dans une logique de réflexion sur l'action (Wittorski, 2007). Cette démarche lui permet de formaliser et expliciter des compétences produites dans l'action, de les transformer en savoirs d'action transmissibles à d'autres. Pour ce formateur qui continue à concilier les deux rôles, le fait d'avoir accepté ce défi a même « réformé son travail auprès des élèves ». Cette transition n'est pas toujours facile et certains formateurs expriment un sentiment de malaise et d'inconfort dans ce nouveau rôle, avec une période où il a fallu « trouver sa place » (Renée), une prise de risque qui fait parfois « flipper » (Robert).
- 105 Dans les discours des formateurs ne disposant pas de cette expérience précédente, on retrouve une évocation d'autres compétences ou regards complémentaires impliquant des défis multiples et un ensemble de ressources à mobiliser. Ce changement est parfois décrit comme un sentiment d'illégitimité (Renée et Robert), mais peut aller jusqu'au sentiment de vivre une véritable rupture, telle que décrite par Lavoie et Héту (2002). Le passage d'une institution à une autre ou d'une fonction professionnelle à une autre engendre une rupture épistémologique parfois difficile à gérer. L'identité personnelle des interviewés peut être multiple : formateurs d'enseignants, professionnel du terrain et chercheurs. L'imbrication de ces différentes identités amène des tensions dans cet essai de faire le pont entre le monde de la pratique et de la recherche (Lavoie et Héту, 2002), dans une construction de sens permanente. Toutefois, ce n'est pas le cas lorsque l'intégration et la collaboration dans l'équipe de référence sont vécues positivement, comme pour Patricia, Robert ou Renée.
- 106 Les trajectoires des personnes interviewées engendrent des ruptures mais leur permettent aussi de développer leur pratique réflexive (Donnay et Charlier, 2006) : soit en évoquant leur pratique d'enseignant, avec toute la base de connaissances

pédagogiques personnelles que cela suppose, soit en évoquant, en tant que professionnel, leur collaboration avec des enseignants. Ceci peut être illustré avec les exemples diversifiés suivants qui évoquent autant leur longue expérience d'enseignement que leurs démarches régulières pour se former :

- 107 - la possibilité d'appliquer dans des classes et modéliser leur pratique;
- 108 - les apports des lectures en tant qu'occasion de réflexion qui permet d'étayer leur analyse;
- 109 - la mobilisation de témoignages d'enseignants;
- 110 - la référence à des personnes dans leur parcours qui sont sources d'apprentissage, tels que les pairs et participants aux formations.
- 111 Dans cette construction évolutive du rôle de formateur, la prise de repères est progressive et marquée par l'insertion dans un collectif de travail qui favorise l'enrichissement mutuel, la circulation de connaissances, le partage de questionnements entre formateurs (plus et moins expérimentés) et la co-construction des programmes. Plusieurs espaces de développement professionnel sont cités dans les récits, correspondant majoritairement à des espaces d'apprentissages informels, davantage reliés à la pratique. Il est à noter qu'un seul des formateurs interviewés mentionne un dispositif formel de formation d'adultes suivi (la formation de formateur, mentionnée par Éric). Patricia et Robert évoquent les situations critiques amenées par les participants en tant que ressources pour leur formation (répertoire de « cas complexes ») et sources d'apprentissage. Au sein d'équipes aux trajectoires tout aussi multiples, Renée et Robert soulignent la complémentarité des expertises et apports des collègues au sein de leur unité. Les échanges au sein d'équipes et les moments de confrontations, questionnements entre formateurs permettent de développer une identité commune et de se développer personnellement. Dans la même lignée, le récit d'Éric, formateur externe, mais aussi celui de Patricia, est marqué par une logique de réseautage et de partage avec des pairs (projets, alliances, réseaux de partage de savoirs, etc.). Cet apport de l'apprentissage en communauté a été souligné dans les travaux de Brody et Hadar (2018) en tant que moyen privilégié de développement professionnel, mais aussi dans d'autres travaux (Kosnik et al., 2011; Schnellert et al., 2014). Ces interactions collaboratives favorisent une forme de responsabilité collective, générant de nouvelles connaissances et créant une culture qui stimule l'apprentissage ultérieur, au-delà de l'évident support émotionnel que ces échanges représentent (Brody et Hadar, 2018). Cet apport du collectif rejoint également l'analyse de Donnay et Charlier (2006) qui mentionnent l'importance des échanges de pratiques, en tant que prises de conscience collectives qui engendrent des sentiments d'appartenance à un groupe et une culture commune.

5.1.2. Identité personnelle dans l'organisation : culture de l'institution de formation

- 112 Si l'on compare à présent l'identité personnelle dans l'organisation des personnes interviewées, nous remarquons que deux personnes ne se sentent pas toujours en phase avec l'institution (Robert et Éric). Ces deux formateurs exercent leur activité professionnelle principale à l'externe et ne s'identifient pas toujours aux décisions ou orientations prises par l'équipe dans laquelle ils sont impliqués. A l'opposé, Jacques, formateur externe également, exprime plutôt son plaisir à collaborer au sein d'une équipe dans laquelle il a le sentiment d'apprendre. Nous retrouvons à nouveau ici ce

que nous évoquions plus haut à propos de l'importance de la place et de l'implication que peuvent avoir ces formateurs dans leur équipe pour se sentir soutenus et avoir l'envie de développer leurs compétences et représentations. Pour les formateurs internes (Renée, Fabien et Patricia), une rupture est intervenue à un moment de leur carrière pour qu'ils intègrent la HEP, au moins à temps partiel. Tous les trois mettent en avant le travail en équipe comme indispensable à leur intégration dans l'institution et pour développer leur identité de formateurs d'enseignants.

113 *Identité personnelle dans l'organisation : postures de rapport au savoir*

114 Une autre différence qui nous semble pertinente entre les personnes interviewées est celle du nombre d'années d'expérience en tant que formateur d'enseignants. Renée et Patricia sont les plus novices. Elles sont encore marquées par une certaine attention aux contenus qu'elles enseignent. Elles sont attentives à ce que ce qu'elles délivrent soit validé dans la littérature et par les liens qu'elles peuvent faire avec les besoins pratiques des participants aux formations. Les quatre autres cas considèrent davantage la littérature scientifique comme une source d'inspiration ou comme un repère pour développer chez les participants des attitudes professionnelles et un esprit critique. Les postures de rapport au savoir sont variées. Les interviewés évoquent le plus souvent une posture de praticien réflexif ou de praticien-chercheur (Donnay et Charlier, 2006). Ils tiennent un discours de réflexion à propos de leur pratique en recourant à un langage pédagogique relativement standardisé.

115 *Identité personnelle dans l'organisation : moments de « rééquilibration » dans les trajectoires*

116 Comme pour notre analyse des parcours identitaires singuliers, nous remarquons que les trajectoires identitaires dans l'organisation de nos cas sont aussi sujettes à des moments critiques ou des ruptures (Brody et Hadar, 2018; Lavoie et Hétu, 2002). Donnay et Charlier (2006, p. 60) parlent de « rééquilibration majorante » pour parler d'un changement de pratique ou de conception qui ne représente pas nécessairement pour la personne une révolution complète mais au moins une évolution prenant en compte les acquis antérieurs. Pour Renée, cette rééquilibration est en cours suite à son changement de fonction, d'enseignante à formatrice d'enseignants. Chez Robert, la confrontation avec la formation d'adultes est vécue comme une épreuve. Pour Patricia, son identité de chercheuse académique se confronte à des identités de professionnelle et de formatrice. Ces changements peuvent conduire à ressentir des moments d'incertitude, d'incompétence, de besoin de négociation ou de recherche de compromis qui entraînent des rééquilibrations dynamiques dans le parcours identitaire des six cas. Ces moments sont ensuite considérés de façon plus positive une fois la valeur ajoutée du changement identifiée, comme par exemple chez Patricia qui s'est rendue compte de la nécessité de laisser son parcours académique se confronter aux besoins du terrain, ou chez Jacques qui est finalement en recherche permanente d'amélioration de ses pratiques de formateur.

117 *Identité personnelle dans l'organisation : contrastes entre formation initiale et continue*

118 L'analyse inter-cas met en exergue une différence de représentations du rôle de formateur entre la formation initiale et la formation continue. En effet, une majorité de nos interviewés (Fabien, Renée, Robert, Jacques, Patricia) relèvent qu'en formation continue, l'exigence des participants est plus intense. Elle se focalise sur des attentes leur permettant de faire évoluer leurs pratiques professionnelles. De plus, ils ont besoin que les formateurs reconnaissent la valeur et la complexité de leur réalité

professionnelle. Cela demande aux formateurs d'être capable de mettre en place une relation authentique avec les participants où l'analyse de l'expérience professionnelle joue un rôle central dans la formation. Ils s'appuient sur leur expérience professionnelle mais également sur l'analyse des situations professionnelles de leurs participants. Dans ce contexte, l'adoption d'une posture de praticien réflexif (Donnay et Charlier, 2006) est un enjeu central. Cette relation « d'analyse entre pairs » ne se vit pas de la même façon en formation initiale, où les étudiants sont préoccupés par la réalisation des attentes institutionnelles leur permettant d'obtenir leur diplôme.

- 119 En formation continue, généralement, la responsabilité de l'apprentissage est partagée. Le participant est expert pour savoir comment ajuster sa pratique dans son contexte professionnel et le formateur soutient ce processus. De plus, les conditions de suivi sur une plus longue durée permettent des échanges qui facilitent l'accompagnement de ces changements. Toutefois, dans la situation de formation continue ayant une obligation d'être suivie avec un enjeu fort sur l'emploi des participants, la formatrice (Renée) ressent une plus forte tension autour de cet accompagnement.
- 120 Enfin, selon nos interviewés, en formation continue, la collaboration entre formateurs permet de coordonner les contenus de l'ensemble du programme alors qu'en formation initiale cette coordination est organisée par module de formation. De plus, le dispositif de pilotage des formations continues prévoit des espaces de collaboration entre formateurs permettant leur implication et la construction d'une culture commune. Les formateurs externes à l'institution apprécient particulièrement ce dispositif qui leur permet une meilleure intégration à l'équipe et leur apporte une meilleure vision de l'ensemble de la formation.

6. Conclusion et perspectives

- 121 Notre étude a visé à répondre à deux questions : comment des formateurs définissent-ils leur identité professionnelle en tant que formateurs d'enseignants en formation continue diplômante et comment se préparent-ils à exercer cette fonction? Pour ce faire, nous avons interviewé six formateurs selon une approche compréhensive et exploratoire.
- 122 Alors que nos questions de départ étaient davantage centrées sur « la personne » et sur la construction de son identité, nous avons perçu plusieurs éléments qui relèvent de dimensions collectives de l'activité. Concrètement :
- 123 - La spécificité de la formation continue diplômante par rapport à la formation initiale des enseignants qui exige de la part des formateurs des compétences approfondies en formation d'adulte, en même temps que de l'expérience pratique et des capacités à bâtir des ponts entre pratique professionnelle et résultats de recherche;
- 124 - Le travail en équipe, qui n'est en réalité pas uniquement propre à la formation continue diplômante, mais qui se déroule de façon différente qu'en formation initiale, avec des liens plus proches avec les acteurs et experts de terrain et une coordination plus constante entre les différents formateurs;
- 125 - Le travail d'accompagnement des participants aux formations est, selon nos interviewés, plus intense et se déroule sur une plus longue période qu'en formation initiale.

- 126 Les conséquences de ces différences perçues par les formateurs interrogés sont importantes dans le processus de construction de leur identité professionnelle singulière et dans l'organisation. Ils considèrent indispensable de se former autant par le contact avec le terrain professionnel que par la recherche appliquée, ce qui leur demande un investissement intense. Cela a des conséquences à la fois sur la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et sur la façon dont ils sont perçus au sein de l'institution et en dehors. Ceci est en même temps vécu par certains comme stressant, dans la mesure où ils cherchent à être et rester en permanence des « experts ».
- 127 Ces constats rejoignent de nombreuses études précédentes à propos du développement professionnel des formateurs d'enseignants (Kelchtermans et al., 2018; Loughran, 2014; Smith, 2003). Cependant, le contexte spécifique de la formation continue diplômante nous amène, en tant que responsables du pilotage de ces formations, à développer nos moyens pour soutenir le développement de celles-ci en collaboration avec les formateurs qui y sont impliqués. Ces moyens envisagés sont autant pédagogiques qu'organisationnels, à savoir :
- 128 - L'aménagement de moments privilégiés pour la collaboration entre formateurs et acteurs de terrain;
- 129 - Le soutien pour l'organisation de modalités formatives adaptées (certifications des modules, feedbacks aux participants, recours à des stratégies hybrides, évaluation des formations, etc.);
- 130 - L'organisation de communautés de pratique de formateurs pour l'analyse et le partage de leur expérience, mais aussi pour soutenir leur implication dans les formations et intégrer les nouveaux formateurs. Ceci vise également à développer chez eux une identité commune liée à la formation continue diplômante.
- 131 Ces stratégies sont en phase avec d'autres initiatives relatées dans la littérature (Jacobs et al., 2011; Kosnik et al., 2011; Schnellert et al., 2014).
- 132 Dans cette perspective, la communication des résultats de la présente recherche aux formateurs concernés sera de nature à alimenter les réflexions. Entre l'appropriation de leur rôle de formateur d'enseignants et notre rôle de pilotage, il est intéressant de s'interroger à propos de notre influence réciproque. Cela nous permet de mieux cerner les questionnements en lien avec leurs pratiques de formation en même temps que les enjeux de pilotage de formation.
- 133 Enfin, nous revenons sur notre choix du modèle de Donnay et Charlier (2006), focalisé sur le champ de la « personne » (son identité personnelle) et deux espaces particuliers d'interaction « l'identité professionnelle singulière » et « l'identité personnelle dans l'organisation ». Ce modèle, proposé il y a plus de dix ans, nous a fourni un point de départ pour l'exploration de l'identité professionnelle et une réelle base pour l'analyse de nos entretiens. Toutefois, dans une phase plus avancée d'analyse, le modèle s'est révélé peu opérationnel car certaines catégories d'analyse ne sont pas mutuellement exclusives, ce qui a amené à opérer parfois des choix difficiles de catégorisation. Au fil du traitement des cas, ces « zones d'ombre » et questions émergentes ont demandé un réel travail d'articulation et de concertations successives entre les auteurs de cette recherche. Ce modèle a été conçu en tant qu'outil d'accompagnement et de développement de la pratique réflexive et cela a eu ses limites dans cette recherche. Le recours à toute une littérature connexe et plus actuelle nous a permis de clarifier

certaines axes et de nous réapproprier cette catégorisation de base (Brody et Hadar, 2018; Jorro et Wittorski, 2013; Kelchtermans et al., 2018).

- 134 Les perspectives de recherche à envisager pour la suite sont liées aux limites de notre étude. Il s'agirait d'interviewer d'autres formateurs impliqués dans d'autres programmes qui s'adressent à des contextes professionnels plus variés (pas uniquement le monde scolaire). Il s'agirait aussi de préciser nos questions de recherche en s'interrogeant sur les conditions du développement professionnel des formateurs, que ce soit en équipe ou en lien avec le terrain professionnel.

BIBLIOGRAPHY

Becker, H. S. (2016). *La bonne focale : De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. La Découverte.

Brody, D. L. et Hadar, L. L. (2018). Critical moments in the process of educational change: Understanding the dynamics of change among teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372741>

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. The Falmer Press.

Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Hadar, L. L. et Brody, D. L. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>

Hadar, L. L. et Brody, D. L. (2016). Talk about student learning: Promoting professional growth among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 59, 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.021>

Hadar, L. L. et Brody, D. L. (2018). Individual growth and institutional advancement: The in-house model for teacher educators' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 75, 105-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.007>

Harrison, J. et McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the "turning point" experiences. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/02607470903461968>

Jacobs, J., Assaf, L. C. et Lee, K. S. (2011). Professional development for teacher educators: Conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 37(4), 499-512. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.533587>

Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 46(4), 11-22.

Kelchtermans, G., Smith, K. et Vanderlinde, R. (2018). Towards an "international forum for teacher educator development": An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>

- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M. et Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588027>
- Koster, B. et Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
- Lavoie, M. et Héту, J.-C. (2002). Conclusion - Rupture, métissage ou affirmation d'identités premières? Dans *L'identité chez les formateurs d'enseignants : Échanges franco-québécois* (p. 261-272). L'Harmattan.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. PUQ.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Lunenberg, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/026197602200044872>
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (éd.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* Presses de l'Université du Québec.
- Patton, K. et Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (5), Hors Série, 99-111.
- Schnellert, L., Richardson, P. et Cherkowski, S. (2014). Teacher Educator Professional Development as Reflexive Inquiry. *LEARNing Landscapes*, 8(1), 233-250.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215. <https://doi.org/10.1080/0261976032000088738>
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Editions L'Harmattan.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>

ABSTRACTS

This exploratory study aims at defining the professional identity of teacher educators in a context of certified continuing education and understanding how these educators prepare to exercise this function. Interviews were conducted with internal and external educators at a teacher training institution in French-speaking Switzerland, using the model of teachers' professional identity from Donnay and Charlier (2006) as a reference framework. The content analysis of three out of six interviews, presented in the form of contrasting cases and

supplemented by an inter-case analysis, highlights the identity breaks experienced by the educators, particularly in relation to their sense of legitimacy regarding teachers in training, but also in relation to their personal trajectory as trainer within teams of trainers in initial and in-service teacher training. The perspectives relate to the support of teacher trainers in continuing education to define and strengthen their professional identity.

Cette recherche exploratoire vise à définir l'identité professionnelle de formateurs d'enseignants du milieu scolaire dans un contexte de formation continue certifiante et à comprendre comment ces formateurs se préparent à exercer cette fonction. Six interviews ont été conduites auprès de formateurs internes et externes à une institution de formation d'enseignants en Suisse romande en prenant pour cadre de référence le modèle de l'identité professionnelle des enseignants de Donnay et Charlier (2006). L'analyse de contenu de trois de ces interviews, présentée sous forme de cas et complétée d'une analyse inter-cas, met en lumière les ruptures identitaires vécues par les formateurs, notamment par rapport à leur sentiment de légitimité face à des enseignants en formation, mais aussi par rapport à leur trajectoire personnelle comme formateur au sein d'équipes de formateurs en formation initiale et continue d'enseignants. Les perspectives envisagées concernent l'accompagnement des formateurs d'enseignants en formation continue pour définir et renforcer leur identité professionnelle.

INDEX

Mots-clés: identité professionnelle, formateur d'enseignants, développement professionnel, formation continue des enseignants

AUTHORS

AMAURY DAELE

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse, amaury.daele@hepl.ch

ANNICK ROSSIER

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse, annick.rossier-morel@hepl.ch

SILVIA SÁ

Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse, silvia.sa@hepl.ch