



Identité professionnelle enseignante et QSV

Nathalie Panissal, Nicolas Hervé

► To cite this version:

Nathalie Panissal, Nicolas Hervé. Identité professionnelle enseignante et QSV. Cécil. Gardiès; Laurent Fauré; Sylvie Sognos. Changement et professionnalisation, Cépaduès éditions, pp.131-148, 2020, 978-2-36493-860-1. <hal-02935707>

HAL Id: hal-02935707

<https://hal.science/hal-02935707v1>

Submitted on 16 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Chapitre 7 : Identité professionnelle enseignante et QSV : Quels changements ?

Nathalie Panissal & Nicolas Hervé
Université Toulouse, UMR EFTS, ENSFEA

1.1 Introduction

Les questions socialement vives (QSV) sont des questions complexes, controversées, chargées d'incertitudes et de valeurs, impliquant des savoirs interdisciplinaires pour lesquels il n'y a pas de consensus dans la sphère scientifique des producteurs de savoirs. Ces questions sont objet de débats dans la société et dans les médias, et dans la classe lors de leur enseignement. Elles peuvent être plus ou moins vives en fonction de l'actualité (Legardez, 2017). On peut citer comme exemples de QSV particulièrement présentes dans les établissements scolaires agricoles le veganisme, l'interdiction du glyphosate, ou bien la réintroduction du loup. La didactique des QSV étudie les conditions de mise à l'étude de ces questions. Elle se revendique comme une didactique engagée (Simonneaux & Legardez, 2011). Elle vise à éduquer des éco-citoyens critiques et émancipés en développant par l'éducation leur culture scientifique, sociétale et politique.

Cette perspective nécessite un changement de paradigme éducatif, qui s'inscrit pour partie en rupture avec un management strictement disciplinaire de la classe et des savoirs. Il convient dans ce contexte d'ouvrir des espaces, dans et hors la classe, pour concevoir des situations qui conduisent les apprenants à la co-construction des savoirs interdisciplinaires, incertains et complexes, ainsi qu'à leur *empowerment*¹.

¹ Ou pouvoir d'agir, capacitation citoyenne. En tant que mécanisme sociopolitique l'empowerment met en jeu un développement individuel de construction de l'estime de soi

Ce challenge impacte nécessairement l'identité professionnelle des enseignants. Cet article vise à comprendre comment l'identité professionnelle des enseignants est affectée par la mise en œuvre d'un enseignement des QSV.

1.2 Une mise en forme scolaire de l'enseignement des QSV en rupture avec les pratiques

Des travaux récents témoignent de l'intérêt de mettre en œuvre avec les élèves une démarche d'enquête à propos d'une QSV, initiée par une analyse socio-épistémologique (Simonneaux et al., 2017) et mobilisant différents dispositifs didactiques (Simonneaux et coll., 2019) : cartographies de controverses (Hervé, 2019), débats (Dupont & Panissal, 2015), rencontres d'acteurs, actions publiques, scénarii du futur, dilemmes éthiques (Panissal & Viallet, 2019).

La vocation affichée de l'enquête comme forme scolaire consiste à valoriser le développement de la complexité des liens entre la nature de la science, les savoirs, l'expertise, l'éthique, les discours et pratiques d'acteurs engagés autour d'une controverse, la capacitation et l'engagement citoyens critiques.

Sur le plan didactique, de nombreux travaux sur l'enseignement des savoirs controversés (SSI *Socio-Scientific Issues*, STSE Sciences Technologie Société Environnement, QSV) ont mis en évidence que la non stabilité épistémologique du savoir, ses ramifications pluridisciplinaires et les controverses qui y sont associées dérangent les enseignants dans leur identité disciplinaire académique (Sadler, Amirshokoochi, Kazempour, & Allspaw, 2006 ; Aikenhead, 2006). Cette insécurité est renforcée par l'inadéquation des méthodes pédagogiques traditionnelles des disciplines pour enseigner une QSV (Bernard & Albert, 2018). Effectivement, plusieurs études montrent que bien que les enseignants soient en accord avec l'intégration de questions controversées dans l'enseignement des sciences, peu la mettent en pratique (Sund, 2016, Ekborg, Tidemand & Nielsen, 2017).

Plus spécifiquement dans le champ QSV, plusieurs auteurs ont montré

ainsi que de ses compétences, couplé avec un engagement collectif au service d'une action sociale transformatrice. (Bacqué & Biewener, 2013).

les risques et difficultés que présente la prise en charge d'une QSV (Panissal, Jeziorski & Legardez, 2016, Panissal & Vieu, 2018). Bien que Pedretti, Bencze, Hewitt, Romkey & Jivraj (2008) aient mis en évidence des difficultés et tensions chez des enseignants qu'ils attribuent à des questions d'identité et d'idéologie, ils n'abordent pas la question de l'identité professionnelle enseignante, mais davantage la culture des enseignants de sciences confrontés aux enseignements STSE (Science Technologie Société et Environnement). Pour ces raisons nous souhaitons approfondir la question du « qui suis-je ? » face au changement de paradigme éducatif que nécessite l'enseignement d'un savoir complexe, au-delà des enseignants de sciences, car comme le précise Tap (1980), les périodes de transformations ou de changements impactent l'identité d'un sujet.

1.3 Une définition psychosociale de l'identité professionnelle au service de la didactique des QSV

Plusieurs approches opérationnalisent le concept d'identité professionnelle, par exemple en prenant un point de vue sociologique, psychologique, ou bien psychosociologique.

Dans l'approche sociologique, Dubar (2000) considère l'identité professionnelle comme la résultante de processus de socialisation qui construisent une personne, un résultat « à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel » (p. 109). La construction de l'identité professionnelle se réalise dans l'interaction qui mobilise trois piliers : le moi, le nous et autrui. L'identité professionnelle d'un individu est intimement liée au sentiment qu'il éprouve d'appartenir à un groupe professionnel, dont il accepte normes et valeurs pour se socialiser. C'est donc un exercice sur soi que fait l'individu dans un milieu professionnel de façon à y être reconnu. Ainsi, pour Dubar, les deux processus de construction identitaires en étroite inter-relation sont : le processus biographique (identité pour soi) et le processus interactionnel (identité pour autrui) et c'est bien ce tissage qui est le moteur de cette dynamique identitaire au long cours.

En complément de l'approche sociologique Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) proposent un modèle psycho-social de l'identité professionnelle qui met le focus sur des facteurs psychologiques

individuels lors de la construction identitaire. Prenant appui sur les processus d'identisation (singularisation de l'individu) et d'identification (appartenance au groupe), les auteurs montrent que c'est dans « l'aller et retour constant, (...) entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (p. 5) que le sujet élabore son identité. L'identité professionnelle est donc le fruit d'un processus dynamique de construction de soi en perpétuel mouvement du début à la fin de la carrière. La construction identitaire se réalise à travers les tensions ou difficultés que traverse la personne dans les moments clés de son exercice professionnel. Elles témoignent du travail identitaire du sujet qui s'exerce via des mécanismes de doutes, d'exploration ou d'expérimentation pour retrouver la consonance.

Ce sont ces mécanismes que nous souhaitons repérer dans les représentations des enseignants, afin de mieux comprendre comment une pratique d'enseignement peut intégrer la prise en charge didactique d'une QSV. Pour cela, nous nous appuyons sur le modèle de Gohier et al. (2001) qui appréhende l'identité professionnelle enseignante à partir de différents rapports que construit l'enseignant avec son environnement professionnel. Ainsi, dans ce modèle sont distinguées :

Les représentations de soi, qui concernent le rapport à soi (réflexion sur soi, affirmation de sa singularité) et les qualités d'introspection et de mise à distance de soi.

Les rapports à la profession, qui sont déclinés en :

- *Rapport au travail* : savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques, sur les processus d'apprentissage.
- *Rapport aux responsabilités* : règles, éthiques, déontologies, qualité du travail, responsabilité vis-à-vis de l'élève, des parents et de la société.
- *Rapport aux apprenants* : relation pédagogique, intellectuelle, affective, visée éducative ou d'apprentissage pour l'élève, modèles de l'enseignement.
- *Rapport aux collègues* : travail en équipe, appartenance au groupe, participation à la vie des établissements, engagement social ou syndical.
- *Rapport aux institutions sociales* : projet éducatif, mandat pour former des citoyens conformes aux finalités de la société et possibilité de redéfinir en retour ce mandat.

Ce modèle nous servira de cadre théorique pour construire des indices d'identité professionnelle à propos de l'enseignement des QSV.

1.4 Question de recherche

Dans ce chapitre, nous faisons le choix de nous intéresser à des enseignants en formation initiale pour deux raisons majeures :

- Compréhensive : les identités professionnelles des enseignants du second degré ont été construites sur une longue durée (culture disciplinaire) et il s'avère parfois délicat pour les professionnels de répondre aux évolutions (Rayou, 2010). Nous postulons que les enseignants stagiaires dont l'identité professionnelle disciplinaire est en cours de construction n'auront pas encore pu mettre en œuvre des stratégies (Kaddouri, 2006) de contournement ou d'engagement vis-à-vis des QSV, et qu'il sera possible de percevoir la mobilisation de quelques ressources, définies par Perez-Roux (2016) comme des « potentialités qui pourraient s'activer par le biais de l'expérience et conduire au développement singulier des compétences attendues » (p. 61).
- Praxéologique : en tant qu'école de formation des enseignants de l'enseignement agricole, nous dispensons chaque année des sessions de formation aux QSV (formation initiale et continue). Les travaux menés ont pour but d'améliorer les dispositifs de formation.

L'identité professionnelle des enseignants débutants se construit au travers de conflits et tensions dans l'organisation des espaces et des temporalités de travail, dans l'expression de différentes représentations du métier (par exemple entre ce qu'ils vivent sur leur lieu de stage et dans l'école de formation) (Philippot, 2014 ; Zimmerman, Flavier, et Méard, 2012). L'originalité de notre questionnement est d'envisager la question de l'inscription dans le métier au regard d'une mise sous contrainte des pratiques « ordinaires » d'enseignement, celles liées notamment à des savoirs disciplinaires stabilisés.

L'objectif de ce travail consiste alors à repérer les tensions exprimées dans les représentations des enseignants stagiaires pour comprendre leurs difficultés lors de la prise en charge didactique d'une QSV.

1.5 Méthodologie

Les travaux présentés ici sont une étude exploratoire conduite auprès d'un groupe de 12 enseignants stagiaires volontaires lauréats de concours

externes de l'enseignement agricole. Ces stagiaires sont regroupés à l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole durant leur année de titularisation, pendant quatre périodes de deux à trois semaines. Au cours de leur formation, ces enseignants stagiaires ont choisi, parmi plusieurs possibilités, un séminaire de recherche au sein duquel ils sont accompagnés pour mettre en œuvre un dispositif innovant d'enseignement de type QSV. Depuis 2014, l'enseignement agricole œuvre pour la transition agroécologique et de nombreuses QSV voient le jour. Les travaux de recherche de la didactique des QSV peuvent ainsi offrir des pistes pédagogiques pour aborder ces questions, et ce transfert est travaillé dans ce séminaire. Après avoir expérimenté l'enseignement d'une QSV de leur choix avec leur classe au cours de leur année de stage en master 2, ils ont été conviés à participer à un focus-group. Le guide d'entretien du focus groupe porte sur leur motivation dans le choix d'une QSV, les intérêts et difficultés qu'ils ont pu trouver dans l'enseignement, la réception des élèves, et une explicitation et justification des dispositifs utilisés.

Les disciplines de concours de ces enseignants sont : éducation socio-culturelle, éducation sociale et familiale, documentation, anglais, production animale, production végétale, économie-gestion, mathématiques-physique-chimie. Trois conseillers principaux d'éducation participent également à l'étude car ils ont mis en œuvre des enseignements QSV.

Nous nous interrogeons sur l'impact d'un tel dispositif pour des enseignants en début de carrière alors que leur identité professionnelle disciplinaire n'est pas encore installée. Il s'agit d'analyser l'expression du ressenti, des difficultés ou bien de l'intérêt (indices de questionnement de l'identité professionnelle QSV) lors d'un focus-group, d'une durée d'une heure, en termes de rapports à soi et des rapports à la profession (Gohier et al., 2001). Bien que la méthode du focus-group ne soit pas l'outil usuel d'investigation de l'identité professionnelle, nous avons fait ce choix pour cette première approche car nous pensons que le dispositif de formation leur permet de construire le sens de leurs pratiques au sein d'une communauté de pairs (c'est le sens du séminaire de recherche auquel ils participent), et qu'une confrontation collective de leurs représentations permettra d'apporter un premier éclairage qui ne pourrait être amené par des entretiens individuels. En effet, outre leurs difficultés, nous cherchons également à comprendre ce qui fait unité pour eux. Bien que Dubar (2000) insiste sur l'écèlement des modèles dominants en matière d'identité et l'émergence d'identités incertaines et individualisées, nous faisons l'hypothèse qu'il existe des traits saillants qui regroupent les enseignants

qui se sont engagés dans ce format pédagogique et nous souhaitons les repérer afin de mieux comprendre l'engagement des enseignants dans l'enseignement des QSV.

Ces travaux se situent dans le contexte d'une recherche intervention (Bedin, 2013), un des auteurs a accompagné le travail des enseignants stagiaires au sein du séminaire de recherche, l'autre auteur a animé le focus-group en restant extérieur au dispositif de formation.

Le focus-group a été enregistré sous format audio, entièrement retranscrit et anonymisé. Il est ensuite traité par le biais d'une analyse de contenus (Bardin, 2013). Les tours de paroles sont répartis en fonction des catégories prédéfinies par le modèle *des rapports à* de Gohier et al. (2001).

1.6 Présentation des résultats

Nous présentons les résultats en reprenant les catégories définies dans la méthodologie.

1.6.1 Le rapport à soi

Les enseignants expriment tous un attachement à la QSV choisie : « c'est une question importante, donc si elle est importante, c'est qu'elle nous touche » (142). Ce qui rend une QSV importante à leurs yeux peut être lié à leur questionnement social : « j'ai pas mal d'acointance avec le milieu végan » (1). Ce peut être également lié à un engagement personnel et conscient sur la question « je suis personnellement engagée là-dedans » (31). Certains enseignants expriment aussi la difficulté qu'ils ont à transformer leurs comportements : « je me suis rendu compte que dans ma pratique, j'avais des comportements qui encourageaient justement toutes ces dominations (...) Mon objectif, à titre personnel, c'était de faire prendre conscience aux élèves ça existe, et qu'ils y contribuent quotidiennement » (31).

Les enseignants justifient leur choix, et c'est une caractéristique saillante, de mettre en œuvre un enseignement d'une QSV car celui-ci constitue avant tout une opportunité de renforcer leur soi, leurs valeurs, croyances et idéaux.

1.6.2 Le rapport aux responsabilités

Les enseignants différencient leurs responsabilités selon les QSV enseignées et leur vivacité. En effet, il y a une prescription de l'institution pour certaines QSV (par exemple le racisme ou le sexisme) et pas pour d'autres (par exemple le véganisme) : « nous, la réponse est donnée institutionnellement, on doit veiller à l'égalité entre les hommes et les femmes. C'est clairement décrit, c'est notre rôle de le mettre en avant, donc ce n'est pas comme vous où (...) il n'y a pas forcément de bonnes réponses » (194). Cette *mission* imposée par l'institution met en tension les enseignants : elle sécurise, mais conduit dans le même temps à du « politiquement correct », ce qui limite la portée émancipatoire de l'acte éducatif. Lorsqu'une QSV est vive, elle embarque généralement des émotions, les enseignants considèrent qu'il est important de le prendre en charge : « c'est vrai qu'il y a une émotion sur laquelle il y a un besoin de parler » (152) ; mais ils font part aussi de leur peur à prendre en charge « la réaction débridée de certains élèves pendant la séance, des propos qui risquent de nous choquer et qui peuvent avoir un effet à l'inverse de ce qu'on recherche sur l'ensemble du groupe » (109). Cette préoccupation soulève ici la question de la liberté d'expression et de l'accueil de la parole de l'élève, et plus largement de l'opinion de toutes parties prenantes relatives à la QSV étudiée.

1.6.3 Le rapport aux institutions sociales

Enseigner une QSV a permis aux enseignants stagiaires de bousculer leur position institutionnelle. Certains enseignants déclarent que celle-ci induit chez l'élève une défiance première face au discours porté : « on représente une institution, donc notre parole n'est pas spécialement écoutée, compréhensible, puisqu'on représente un monde qui n'est pas d'accord avec eux » (133). L'intérêt de cet enseignement est alors justement d'ouvrir une possibilité de dialogue que la position institutionnelle ne permet pas *a priori* : « c'est ça qui m'intéressait (...) on sort des discours institutionnels pour faire évoluer la pensée critique » (133). Cet écart entre la position institutionnelle et enseignement d'une QSV est vécu différemment. Certains craignent la censure de leur administration : « je sais que quand je suis arrivée avec la thématique, la direction, les collègues avaient les jetons. J'ai eu un entretien avec la proviseure. Je flippais aussi un peu qu'elle me censure » (55). D'autres s'interrogent sur les limites de leur action, entre orienter la pensée des élèves vers un point de vue qu'eux-mêmes estimaient souhaitables et les émanciper, c'est-à-dire les rendre capables d'assumer un point de vue

propre, potentiellement en opposition à celui souhaité par l'enseignant.

Ici encore les tensions qu'expriment les enseignants renvoient directement à un positionnement éthique vis-à-vis de leur profession. Ils ont fait l'expérience de transgresser des règles tacites de fonctionnement de l'institution scolaire, quand bien même l'institution elle-même reconnaît l'intérêt et la légitimité de leur démarche. Ils ont la sensation d'être *borderline*, à la limite de la transgression de leur mission éducative, mais sont également tirillés par le fait d'assister à un conflit moral.

1.6.4 Le rapport aux apprenants

C'est une certaine modalité de transmission qui est mise en avant sur le plan pédagogique : le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage est la référence implicite de la description qu'ils font des situations vécues par les élèves. En effet, « nous, on apporte très peu notre savoir, ils le construisent eux-mêmes (...) et ont les réponses entre eux » (44). Le rôle de l'enseignant est avant tout de construire une situation de problématisation de la question. C'est aussi une situation d'enseignement où l'enseignant apprend avec les élèves : « parfois, on a aussi nos propres représentations, et puis ça nous fait aussi évoluer » (54). Cette position particulière dans l'acte de transmission est ainsi décrite à un moment comme « ça change la posture d'adulte » (54).

Les enseignants déclarent ainsi qu'il est important de « se rendre compte qu'il y a d'autres avis que le leur et il y a d'autres façons de penser que les leurs, et à la fin, de voir que même eux, dans leur propre vision des choses, ils pouvaient se nourrir d'autres perceptions » (56), et de permettre un positionnement propre de l'élève sur la question : « c'est eux, leur positionnement » (56).

Cette posture différente, ce risque partagé conduit à une relation pédagogique intéressante, selon les enseignants : « ils m'ont dit qu'ils étaient vraiment contents de pouvoir parler de sujets d'actualité (...) de pouvoir donner leur opinion » (150). Si l'expression des enseignants est emphatique à certains moments, c'est précisément en raison de cet espace de liberté laissé aux élèves : « ce qui était aussi super intéressant, travailler avec l'incertitude, avec des trucs qu'on ignore, d'avoir cette capacité imaginative » (57).

Des tensions sont également apparues : si la liberté est donnée aux élèves, comment accueillir des paroles qui nient les valeurs du vivre ensemble ? « Concrètement, qu'est-ce que ça veut dire « accueillir les émotions », même si on entend des horreurs ? » (150). On retrouve ici la

même tension de la liberté d'expression déjà observée lors de l'analyse du rapport à la responsabilité.

1.6.5 Le rapport au travail

La possibilité de faire travailler conjointement plusieurs disciplines, et l'inscription dans les référentiels de formation pèsent énormément sur les représentations des enseignants : « on a rattaché au référentiel » (12). Le plus souvent la QSV n'est pas explicitement inscrite au programme, elle fait donc appel à l'innovation. L'étudier relève bien d'une articulation entre les contraintes institutionnelles de formation des élèves et la volonté des enseignants d'inscrire un travail scolaire ouvert sur le monde social.

Les enseignants explicitent également l'épistémologie spécifique des QSV au regard de savoirs scolaires « ordinaires » : ces questions sont conçues comme complexes : « faire ressentir qu'une question peut être complexe » (165), sources d'incertitudes (« des doutes, des incertitudes » - 100), interdisciplinaires (« une pensée assez large, qu'il y ait plusieurs entrées » (136) et génératrices d'émotions (« ça a suscité des émotions aussi fortes » (138). Ce sont effectivement des caractéristiques propres aux QSV. Ce sont des questions qui mobilisent du temps, des dispositifs d'enseignement adaptés, davantage de liberté pédagogique : « j'aime bien ces changements de rythme (...) et introduire du politique à l'école et questionner la neutralité. C'était super intéressant » (160).

Leur posture est en tension avec des pratiques habituelles d'enseignement. Certains enseignants font état d'une « peur » qu'ils ont ressentie, comme la non maîtrise des savoirs en jeu dans la QSV (« moi j'avais peur de ne pas avoir forcément les connaissances » (4). La culture disciplinaire est alors vue souvent comme un frein (« hyper faussée par notre discipline - 136, « on est beaucoup (...) trop cloisonnés dans nos disciplines » - 144). Les enseignants déclarent également que « c'est moins la posture d'enseignant, c'est vraiment la posture d'animateur » (148) qu'ils mobilisent.

En somme, ils évoquent dans ce rapport un autre modèle de transmission scolaire qui nécessite la multiplication des espace-temps et la prise en compte de la multiplicité des savoirs pour l'étude des QSV.

1.6.6 Le rapport aux collègues

L'enseignement d'une QSV est conçu par ces enseignants comme fondamentalement interdisciplinaire, si bien qu'ils expriment la nécessité

de travailler en équipe, à l'échelle d'un projet mobilisant l'établissement : « c'est intéressant qu'il y ait un projet plus global, et pourquoi pas que ce soit un projet commun avec différentes disciplines » (118). Ils voient un intérêt pour les élèves à proposer une pluralité de points de vue afin de complexifier leur regard sur la question (« aller en binôme avec quelqu'un qui a des valeurs complètement opposées » - 3).

Des tensions apparaissent cependant entre la volonté d'un travail collectif qui renforce la cohérence de la situation d'enseignement proposée, et la nécessité de se nourrir des divergences de points de vue des enseignants.

Le goût du risque n'est pas nécessairement partagé par tous les membres d'une équipe (« les collègues avaient les jetons » - 55), ils peuvent fragiliser une action en se désengageant (« les collègues m'ont lâché (...) je les ai mis en danger » - 141). Si les enseignants pointent l'importance d'être plusieurs, la coordination ou bien d'émulation du collectif est pour eux nécessaire : complémentarité des expertises (« elle, par son approche sur l'argumentaire, l'organisation, (...) alors que moi, je suis plutôt technique » - 118), partage d'un même engagement (« si l'enseignant qui participe n'a pas forcément d'engagement, ça peut inciter (...) certains freins à l'expression » - 125).

Ce qui perturbe les enseignants relève de deux facteurs : la prédisposition différente des membres de l'équipe enseignante à prendre des risques dans ses enseignements et la crainte de la fragilisation des relations de l'équipe du fait des divergences de points de vue et valeurs. Or pour les enseignants ces deux éléments sont incontournables pour faire vivre les QSV dans la classe.

1.7 Discussion

Trois tendances se dégagent de l'analyse des résultats du focus groupe : un questionnement des enseignants sur la posture épistémologique et pédagogique à adopter, la place dans le groupe des pairs, et l'urgence de la question éthique.

1.7.1 Une posture épistémologique et pédagogique qui questionne l'identité professionnelle

A travers l'analyse des différents *rapports* à et plus particulièrement le

rapport au travail, on retrouve les résultats observés dans la littérature du champ au sujet des difficultés épistémologiques et pédagogiques rencontrées par les enseignants pour intégrer les questions controversées dans leurs pratiques (Sadler et al., 2006, Aikenhead, 2006, Lee & Witz, 2009, Tidemand & Nielsen, 2017). La nature des savoirs (savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques), la place de l'enseignant dans son contexte d'exercice, des articulations théorie-pratique, de la discipline de référence, de la pluridisciplinarité, des compétences disciplinaires, sont réinterrogées lorsqu'il s'agit d'enseigner des savoirs en cours de construction et controversés. La légitimité du savoir disciplinaire conférée à l'enseignant du fait de son appartenance au corps spécialiste de la discipline est ici mise à mal par l'incertitude inhérente aux QSV. Les schémas de l'identité professionnelle disciplinaire (culture disciplinaire) sont affaiblis et l'enseignant se voit contraint de réaménager son identité de professeur spécialiste d'une discipline (Pedretti et al., 2008). Néanmoins la peur « de ne pas avoir les connaissances » évoquée précédemment, est, chez ces enseignants, supplantée par la possibilité de co-construire le savoir avec les élèves, offerte par la mise en œuvre d'une démarche pédagogique d'enquête présentée au cours de leur formation (Simonneaux et al., 2017). Développer une pédagogie de type QSV est complexe pour l'enseignant qui doit effectuer un nombre conséquent de choix épistémologiques et pédagogiques, on perçoit ici la nécessité de développer des guides, des trames et des espaces de mise en œuvre d'enseignement de QSV à leur intention (Simonneaux & coll, 2019, Handcock, Friedrichesen, Kinslow & Sadler, 2019).

1.7.2 L'appartenance au groupe

Les tensions exprimées dans le rapport aux collègues sont au cœur même de la problématique identitaire, c'est-à-dire de la dialectique entre identisation (se différencier d'un groupe) et identification (s'assimiler à un groupe) (Tap, 1980). Ici l'assimilation au groupe QSV fait prendre le risque à l'enseignant de rentrer en confrontation voire opposition à la fois avec son groupe d'appartenance disciplinaire, avec le groupe équipe pédagogique pluridisciplinaire de l'établissement et avec le groupe institution de l'établissement. Les ressources mobilisées pour l'investigation d'une QSV ne correspondent pas nécessairement aux éléments stables du groupe d'appartenance professionnelle de l'enseignant d'une discipline donnée et aux attentes associées à ce groupe.

Ce risque est extrêmement coûteux pour le professionnel débutant car

la relation avec autrui est indispensable pour se construire, à la fois dans la dimension psychologique (le JE), mais également dans la dimension sociale (le NOUS) de l'identité professionnelle (Gohier et al., 2001).

Ainsi, bien au-delà de la question de la cohésion de l'équipe face aux élèves, ce qui se joue ici est la possibilité ou non de construire une identité QSV associée à une identité professionnelle disciplinaire car ils ne sont « *que* » stagiaires et pas encore reconnus dans leur discipline d'enseignement par la communauté éducative. Bien que pour Gohier et al. (2001), la dimension psychologique soit prépondérante sur la dimension sociale, il n'en demeure pas moins que la tâche demeure ardue pour l'enseignant motivé par les QSV. Il faut que l'attachement à la QSV soit fort pour résister aux normes de socialisation, ceci peut expliquer le fait que dans certains contextes les enseignants renoncent, bien que convaincus et outillés sur le plan pédagogique. D'autant plus que les QSV, en tant qu'innovation pédagogique, ne sont pas toujours mise en œuvre, voire connue dans les lycées. C'est effectivement un travail éthique que doit réaliser l'enseignant en résolvant l'équation à trois inconnues de décider ce qui est acceptable pour lui (son éthique personnelle), avec les autres (ses pairs), dans des institutions justes (les valeurs de la société en matière d'éducation). On peut faire l'hypothèse qu'un ancrage sur les valeurs permette à la personne d'être persévérante et à l'affût des opportunités qui pourraient s'ouvrir dans le futur ou bien être un obstacle à la mise en scène pédagogique de savoirs opposés à ses valeurs personnelles.

Nous menons à l'heure actuelle des études avec des enseignants innovants plus expérimentés qui enseignent des QSV, en dehors d'un lien avec une équipe de recherche (très peu nombreux à ce jour), afin de comprendre comment ils résolvent en pratique ces difficultés et le rôle que joue les valeurs.

1.7.3 L'urgence de la question éthique

Un des traits saillants de l'engagement de ces enseignants dans un dispositif de type QSV relève de leurs valeurs, ce qui est important et ce qui compte pour eux. Ils l'expriment clairement dans le rapport à soi, aux responsabilités, institutions, apprenants et cela transparait également dans leur rapport au travail et aux collègues. Il semblerait que les valeurs soient un moteur fort pour l'engagement dans ce type de pédagogie, ce qui pose la question des enseignants qui ne partagent pas les valeurs véhiculées par une QSV, comme par exemple l'intérêt de l'agroécologie ou du *bio* pour nourrir la planète.

Bien que des tensions soient exprimées sur les pôles épistémologique et pédagogique que nous avons évoqués précédemment, nous sommes surpris par l'importance prise par le pôle éthique pour ces enseignants. Le questionnement éthique irradie tous les *rapports à* et on voit à quel point il surplombe leurs choix (Perez-Roux & Lanéelle, 2015). Sans une formation éthique, on voit difficilement comment les équipes enseignantes pourraient apprendre à négocier entre des visées de vie bonne pour soi, des visées de vie bonne avec autrui, au sein d'institutions justes (Ricœur, 1990).

1.8 Conclusion

L'analyse des représentations que les enseignants se font d'eux-mêmes et de leur profession à travers les différents rapports (Gohier et al., 2001) nous semble un modèle pertinent pour faire émerger les tensions que vivent les professionnels dans la mise en œuvre d'un dispositif QSV, à condition de la compléter d'un regard plus approfondi sur le pôle épistémologique et pédagogique dans le rapport au travail. En effet, le modèle de l'identité professionnelle de Gohier et al. (2001) est un modèle généraliste qui n'interroge pas la question didactique comme peuvent le faire nos préoccupations de didacticiens des QSV. De plus, le pôle éthique doit être distribué dans l'ensemble des *rapports à* car les QSV embarquent en leur sein valeurs, croyances, idéaux qu'il est impossible de passer sous silence.

Il ressort de l'analyse du focus-group que les valeurs personnelles sont prépondérantes pour les enseignants engagés dans les QSV. C'est leur premier moteur d'engagement. Pour eux il ne serait pas question de traiter d'une QSV si elle n'entrait pas en écho avec leurs valeurs. Ceci peut être problématique dans l'enseignement agricole, où circulent de nombreuses questions controversées, comme par exemple la réduction de l'usage des antibiotiques en élevage, la question des prédateurs comme la réintroduction du loup et de l'ours dans les systèmes naturels. Ce constat montre l'importance de l'étayage et de la formation qu'il faut mener si l'on souhaite que les enseignants dépassent le filtre de leur éthique personnelle pour émanciper les élèves.

En supplément de la question éthique, on comprend également la nécessité de fournir aux enseignants des guides et trames pédagogiques pour les sécuriser, les légitimer et les inciter à se risquer à l'enseignement des QSV. Les enseignants de notre étude ont été accompagnés toute leur année de formation pour la mise en pratique de leur enseignement d'une QSV. Tout d'abord une trame pédagogique de démarche d'enquête leur a

été présentée, à l'occasion des périodes de regroupement au cours de leur formation, ils ont également bénéficié des conseils de leurs pairs et formateurs, ce qui leur a permis de co-construire le dispositif d'enseignement.

L'engagement dans les QSV est non seulement un exercice d'émancipation des apprenants mais également des enseignants. Les *habitus* (conditionnements inhérents à une catégorie sociale donnée) fonctionnent comme des schémas d'action implicites qui traversent le social, le temps, et bien entendu le monde professionnel (Bourdieu, 1980). C'est ainsi que les *habitus* enseignants structurent l'agir d'ici et maintenant ; les ajustements produits ne constituent pas une restructuration du social (Dubar, 2000). Pour permettre la construction d'une identité professionnelle intégrant les QSV, trois leviers majeurs sont à activer en formation : une trame pédagogique, une formation à l'éthique professionnelle et l'apprentissage de la gestion pédagogique et didactique d'espaces sécurisants et sécurisés pour permettre une prise de risque partagée et co-gérée (qui constitue un point aveugle de la formation actuellement).

Les premières pistes dessinées ici vont être explorées à l'échelle individuelle, notamment pour mieux comprendre comment cette identité professionnelle intégrant les QSV se développe dans la pratique au-delà de la problématique de la construction de la professionnalité enseignante pour des néo-recrutés, et notamment à travers une comparaison entre les débutants et les enseignants avec plus d'ancienneté.

Bibliographie

AIKENHEAD G.S., *Science education for everyday life: evidence-based practice*, New York: Teachers College Press, 2006.

BACQUE M.H. & BIEWENER C., *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris : Edition la découverte, 2013.

BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 2013.

BEDIN, V., *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, 2013.

BERNARD M.C. & ALBERT M., Intégration d'enjeux relatifs au vivant en classe : points de vue d'enseignants et d'enseignantes en biologie au Québec, *RDST*, 18 (2018), p. 79-102.

BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris : Minuit, 1980.

DUBAR C., *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF, 2000.

DUPONT P. & PANISSAL N., Le genre du débat sur une question socialement vive, *Éducation et didactique*, 9(2) (2015), p. 27-49.

EKBORG M., OTTANDER C., SILFVER E. & SIMON S, Teachers' experience of working with socio-scientific issues: A large scale and in depth study, *Research in Science Education*, 43(2) (2013), p. 599-617.

GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU B. & CHEVRIER J., La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (2001), p. 3-32.

HANDCOCK T.S., FRIEDRICHESEN P.J., KINSLOW A.T. & SADLER T.D., Selecting socio-scientific Issues for teaching. A grounded theory study of how science teachers collaboratively design

SSI-based curricula. *Science & Education*, 28 (6-7) (2019), p. 639-667.

HERVÉ N., L'enquête dans la cartographie des controverses : principes pour une adaptation dans l'enseignement secondaire. In J. Simonneaux (Ed.), *La démarche d'enquête, contribution à la didactique des Questions Socialement Vives*, Educagri Editions, Dijon, (2019), p. 171-188.

KADDOURIM., *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris : L'Harmattan, 2008.

LEE H. & WITZ K.G., Science teachers' inspiration for teaching socio- scientific issues: Disconnection with reform efforts, *International Journal of Science Education*, 31(7) (2009), p. 931-960.

LEGARDEZ A., Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives, *Sisyphus*, 5(2) (2017), p.79-99.

PANISSAL N., JEZIORSKI A. & LEGARDEZ A., Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège, *Dire*, 8 (2016), p. 48-64.

PANISSAL N. & VIALLET F., Pédagogie des dilemmes et didactique des QSV. Le dilemme moral : un outil pédagogique au service de la didactique des QSV pour développer le sens critique des futurs informaticiens ? *Education et formation*, (2019), p. 123-139.

PANISSAL N. & VIEU C., Débat sur une Question Socialement Vive de nanomédecine en formation continue des enseignants, *RDST*, 18 (2018), p. 161-181.

PEDRETTI E. G., BENCZE L., HEWITT J., ROMKEY L. & JIVRAJ A., Promoting issues based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology, *Science & Education*, 17 (2007), p. 941-960.

PEREZ-ROUX T., La professionnalisation des enseignants : entre

contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*, Paris : Réseau national des ESPE (2016), p. 59-71.

PEREZ-ROUX T. & LANÉELLE, X., Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4) (2015), p. 17 à 42

PHILIPPOT T., L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française préoccupations, tensions et compromis professionnels, *Formation et profession*, 22(2) (2014), p. 13-30.

RAYOU P., Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants, *Le français aujourd'hui*, 171 (2010), 41-48.

SADLER T.D., AMIRSHOKOOHI A., KAZEMPOUR M. & ALLSPAW K.M., Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4) (2006), p. 353-376.

SIMONNEAUX J. & coll., *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*, Dijon : Educagri, 2019.

SIMONNEAUX J., SIMONNEAUX L., HERVÉ N., NEDELEC L., MOLINATTI G., LIPP A., CANCIAN N., Menons l'enquête sur des QSV dans la perspective de l'EDD. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 22 (2017), p. 143-160.

SIMONNEAUX L. & LEGARDEZ A., Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post moderne. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri (2011), p. 15-30.

SUND P., Discerning selective traditions in science education: a qualitative study of teachers' responses to what is important in science

teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2) (2016), p. 387-409.

TAP P., Introduction. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat (1980), p. 7-10.

TIDEMAND S. & NIELSEN J. A. The role of socioscientific issues in biology teaching: from the perspective of teachers, *International Journal of Science Education*, 39(1) (2017), p. 44-61.

ZIMMERMANN P., FLAVIER E. & MEARD J., L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale, *Spiral-E, Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°49* (2012), p. 35-50.