

L’empreinte professionnelle : une activité d’écriture réflexive prospective pour accéder au processus de construction identitaire professionnelle de stagiaires en enseignement
The "professional imprint": A prospective reflective writing activity to shed light on the processes of professional identity construction in trainee teachers

Mylène Leroux, Caroline Kirouac, Nancy Goyette and Catherine Malboeuf-Hurtubise

Volume 13, Number 2, 2024

Des écrits réflexifs en formation à l’enseignement en alternance : références, postures et régulations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109897ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1109897ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leroux, M., Kirouac, C., Goyette, N. & Malboeuf-Hurtubise, C. (2024). L’empreinte professionnelle : une activité d’écriture réflexive prospective pour accéder au processus de construction identitaire professionnelle de stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 13(2), 65–82. <https://doi.org/10.7202/1109897ar>

Article abstract

Although deficit-based approaches are still predominant in teacher education, there is a growing recognition of the potential contribution of strength-based approaches to develop a positive professional identity. In light of this observation, we tested out an innovative reflective writing activity, based on positive psychology, with fifty preschool/primary teacher trainees in Quebec. The analysis of these "imprints" allows us to identify various aspects of the trainees' professional identity, to chart the evolution of the process of identity construction, and to gauge the impact of this type of activity in making this process more explicit.

L'empreinte professionnelle : une activité d'écriture réflexive prospective pour accéder au processus de construction identitaire professionnelle de stagiaires en enseignement

Mylène LEROUX*, Caroline KIROUAC**, Nancy GOYETTE***
et Catherine MALBOEUF-HURTUBISE****

*Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ)
Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.
Mylene.Leroux@uqo.ca

**Université du Québec à Rimouski, Canada.
Caroline.Kirouac@uqar.ca

***Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ)
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
Nancy.Goyette@uqtr.ca

****Laboratoire Kaléidoscope sur la psychologie de l'enfance et des arts
Université Bishops, Sherbrooke, Canada.
cmalboeu@UBishops.ca

Mots-clés : écriture réflexive ; stagiaires ; identité professionnelle ; empreinte professionnelle ; psychologie positive

Résumé : bien que les approches basées sur les déficits soient encore prédominantes en formation à l'enseignement, on reconnaît de plus en plus l'apport potentiel des approches basées sur les forces, afin de développer une identité professionnelle positive. Conséquemment, nous avons expérimenté une activité innovante d'écriture réflexive, basée sur la psychologie positive, auprès de 50 stagiaires en enseignement préscolaire/primaire au Québec. L'analyse de ces empreintes offre de dégager divers aspects constitutifs de l'identité professionnelle des stagiaires, de décrire l'évolution du processus de construction identitaire, ce qui permet d'apprécier la contribution de ce type d'activité pour rendre ce processus plus explicite.

The « professional imprint »: A prospective reflective writing activity to shed light on the processes of professional identity construction in trainee teachers

Keywords: reflective writing; trainee teachers; professional identity; professional imprint; positive psychology

Abstract: *although deficit-based approaches are still predominant in teacher education, there is a growing recognition of the potential contribution of strength-based approaches to develop a positive professional identity. In light of this observation, we tested out an innovative reflective writing activity, based on positive psychology, with fifty preschool/primary teacher trainees in Quebec. The analysis of these "imprints" allows us to identify various aspects of the trainees' professional identity, to chart the evolution of the process of identity construction, and to gauge the impact of this type of activity in making this process more explicit.*

Introduction

L'identité professionnelle de l'enseignante¹ se construit de manière dynamique et interactive (Beauchamp et Thomas, 2009), intégrant des dimensions à la fois psychologique et sociologique (Gohier *et al.*, 2001). En formation initiale à l'enseignement, elle se développe surtout lors de situations professionnelles telles que les stages (Boraita et Crahay, 2013), où émergent de nombreuses tensions identitaires (Kaddouri, 2008 ; Perez-Roux, 2012). Pour les futures enseignantes, les stages de formation pratique représentent souvent la composante la plus importante et pertinente de leur parcours universitaire (Mena *et al.*, 2017), mais elle est aussi source de stress et d'inquiétudes diverses, surtout lors du dernier stage de la formation qui est particulièrement exigeant (Eksi et Yakisik, 2016).

Problématique

D'aucuns soutiennent ainsi que des stagiaires en enseignement vivent de la détresse psychologique, ce qui peut engendrer un lot de conséquences néfastes (Caires *et al.*, 2012). Pourtant, relativement peu d'attention a été portée sur les demandes liées aux stages, de même que la santé mentale et le bien-être des étudiantes-stagiaires en enseignement dans les écrits scientifiques (Gardner, 2010 ; Goyette, 2019). Par ailleurs, comme certains l'indiquent, l'expérience seule, telle que celle vécue lors des stages, ne suffit pas pour apprendre à devenir enseignante ; elle doit s'accompagner d'une certaine réflexivité (Lapointe et Guillemette, 2015 ; Paquay, 2012). La réflexion sur la pratique est ainsi considérée par plusieurs comme un véritable pivot du développement professionnel (Buisse *et al.*, 2019 ; Correa Molina *et al.*, 2010 ; Gouin *et al.*, 2018), notamment parce qu'elle permet la prise de recul sur l'expérience vécue et d'en dégager des apprentissages. L'écriture réflexive sous forme de journal ou de bilan des apprentissages est bien souvent mobilisée dans cette intention au cours de la formation initiale à l'enseignement (Balslev *et al.*, 2021).

Or, tel qu'évoqué par Malo (2010), le contexte de formation formelle relié aux stages de formation à l'enseignement produit souvent un effet de conformité, en ce sens que les stagiaires se plient aux consignes et exigences formulées, souvent en lien avec l'évaluation, ce qui pourrait laisser penser qu'on s'éloigne d'une réflexion authentique, c'est-à-dire une réflexion sincère qui favorise véritablement le développement professionnel de la personne. En effet, « même s'ils se plient aux exigences, bon nombre d'étudiants n'investissent pas vraiment ces démarches de formation professionnalisante réflexive » dénonce également Paquay (2012, p. 13). En outre, ce type de dispositif prend souvent appui sur une approche basée sur les déficits (Goyette, 2019), c'est-à-dire qu'on cherche à approfondir la réflexion des stagiaires au sujet de leurs faiblesses et défis (He, 2009). Par ailleurs, bien que ces approches basées sur le déficit soient encore prédominantes en formation à l'enseignement, on reconnaît de plus en plus l'apport potentiel des approches basées sur les forces (He, 2009 ; Moehle, 2011), notamment parce que le développement d'une identité professionnelle positive pourrait aider les futures enseignantes à construire un sens de la profession qui favorise le bien-être en enseignement et par le fait même, à y persévérer (Goyette et Martineau, 2018).

En effet, la construction d'une telle identité s'effectue à travers une interaction entre des représentations qu'entretient la personne enseignante selon deux polarités : l'identité personnelle (représentations de soi comme personne) et l'identité sociale (représentations de la profession) (Beauchamp et Thomas, 2009 ; Gohier *et al.*, 2001). Ces représentations qui constituent des outils cognitifs pour mieux appréhender la réalité, aident à structurer les comportements d'enseignement et d'apprentissage (Charlier, 1989). Ce processus de construction identitaire, d'où émergent des remises en question, implique alors une démarche réflexive comme dispositif de développement professionnel (Stoloff *et al.*, 2016) chez les personnes stagiaires. « En contexte de formation universitaire, construire une identité professionnelle positive requiert que le futur enseignant réfléchisse sur soi pour développer des représentations personnelles et sociales prenant en compte ses forces, ses qualités et ses talents, afin d'élargir ses perspectives quant aux enjeux et défis de la profession, et de les envisager avec optimisme » (Goyette et Martineau, 2021, p. 94).

¹ Il est à noter que l'usage du féminin sera ici privilégié pour parler des stagiaires ou enseignantes, considérant la prépondérance des femmes dans l'éducation préscolaire et l'enseignement au primaire.

Ainsi, en complément avec d'autres dispositifs réflexifs employés lors des séminaires accompagnant les stages (Leroux *et al.*, 2019b ; Leroux et Vivegnis, 2019), de même que des travaux plus conventionnels spécifiquement exigés dans le cadre des stages (projet de stage, planifications d'activités et analyses réflexives subséquentes à leur pilotage en classe, incidents critiques et rapport de stage), nous avons mis en œuvre diverses activités innovantes de psychologie positive dans le cadre de la formation pratique, dont certaines mobilisant une forme d'écriture réflexive, telle que l'empreinte professionnelle (Théorêt et Leroux, 2014). Ce type d'activité, qui peut aussi se faire sous la forme d'un éloge funèbre, est fréquemment utilisé en psychologie pour faire émerger un sens à la vie ou au travail (Gelpe, 2023). Concrètement, elle consiste à se projeter dans le futur, à l'aube de sa retraite de l'enseignement, puis de s'imaginer à une fête où une personne énoncerait un discours pour évoquer sa carrière et lui rendre hommage ; il s'agit alors de rédiger l'éloge que cette personne ferait pour soi, pour ensuite prendre conscience de son évolution en relevant des similarités et différences entre cette empreinte et une illustration de soi réalisée au début du parcours de formation initiale², puis enfin de se demander s'il est raisonnable de penser que l'on est aujourd'hui sur la bonne voie pour recevoir éventuellement cet éloge. C'est donc à la fois un exercice de projection de soi, mais aussi d'analyse des apprentissages en portant un regard rétrospectif sur le chemin parcouru au cours de la formation, le tout dans un format ludique. Aussi, pour tenter d'atténuer l'effet de conformité aux exigences et consignes, nous les avons considérablement réduites en proposant un format d'écriture assez ouvert et synthétique. Cela sans compter que l'activité ne faisait pas l'objet d'une évaluation formelle.

Conséquemment, nous nous sommes demandé quels aspects de l'identité professionnelle des stagiaires émergent de ces empreintes, issues de l'activité d'écriture réflexive proposée, puis comment y est décrite l'évolution du processus de construction identitaire. En lien avec le texte de cadrage de ce collectif, nous souhaitons répondre aux questions suivantes : comment les traces recueillies en formation, notamment les écrits réflexifs, donnent-elles accès aux processus de construction identitaire des participants ? Quels processus de construction identitaire professionnelle sont à l'œuvre dans la production de ces textes ?

Cadre conceptuel

L'activité ici étudiée est inspirée de la psychologie positive, un mouvement de promotion de la santé psychologique et des forces des individus (Théorêt et Leroux, 2014), s'appuyant sur les travaux de Seligman et Csikszentmihalyi (2000). Cette approche s'inscrit ainsi dans une logique préventive, en vue de contrer la détresse psychologique vécue par certaines personnes stagiaires (Caires *et al.*, 2012) et ainsi, de favoriser leur bien-être (Goyette, 2016). Dreer (2020) indique que les interventions de psychologie positive sont des activités qui visent intentionnellement le développement de pensées, d'émotions et de comportements positifs et qu'elles mobilisent généralement des concepts tels que les forces, l'optimisme, la gratitude ou la gentillesse. D'ailleurs, il soutient que ces interventions s'inscrivent habituellement dans neuf catégories : 1) le fait de « savourer » ; 2) la gratitude ; 3) la gentillesse ; 4) l'empathie ; 5) l'optimisme ; 6) les forces ; 7) le sens ; 8) l'espoir ; et 9) la présence attentive. A priori, l'activité d'empreinte mise en lumière dans notre étude pourrait correspondre aux catégories relatives à l'optimisme, aux forces, au sens et à l'espoir. Quelques études ont commencé à documenter l'impact positif de ces interventions, notamment une diminution du stress et de l'épuisement émotionnel, de même qu'une augmentation significative du bien-être, de la satisfaction et de l'engagement au travail (Dreer, 2020 ; Rahm et Heise, 2019). Une seule étude recensée a été menée avec des étudiants universitaires en Turquie (Eryilmaz, 2015) et révèle que des interventions de psychologie positive auraient contribué à une amélioration des niveaux de bien-être subjectif, d'engagement, d'apprentissage et de réussite académique des étudiants.

Précisons au passage qu'en dépit de ces résultats très prometteurs, peu d'interventions de psychologie positive ont été développées dans le contexte du travail, spécialement pour les enseignantes. On sait pourtant que l'enseignement génère beaucoup de stress et de détresse psychologique chez plusieurs d'entre elles et que leur bien-être a un impact important sur le bien-être et la réussite des élèves (Dreer, 2020 ; Rahm et Heise, 2019).

² S'appuyant sur l'étude réalisée par Beltman *et al.* (2015), la consigne pour réaliser cette illustration était la suivante : « Réalisez une illustration représentant l'enseignant.e que vous aimeriez devenir... ».

Dans le même sens, encore très peu d'initiatives visent à contribuer à l'amélioration de la santé psychologique et du bien-être en formation initiale à l'enseignement, bien que de plus en plus de chercheurs soutiennent qu'il est impératif de développer une meilleure formation psychologique pour les futures enseignantes (Goyette, 2016 ; Pelletier, 2013 ; Théorêt et Leroux, 2014). C'est pourquoi nous qualifions cette initiative d'innovante.

Suivant l'interprétation de Correa Molina *et al.* (2010), la réflexion³ est ici envisagée dans une perspective de reconstruction, par la personne stagiaire, de son expérience, en vue de développer une nouvelle compréhension de soi comme personne enseignante, mais aussi de ses propres croyances sur l'enseignement (Boraita et Crahay, 2013 ; Grimmer *et al.*, 1990), le tout dans une logique de transformation de soi comme individu (Beauchamp, 2006), dans un contexte professionnel. Dans le type d'activité réflexive proposé ici, ce n'est donc pas l'analyse (Charlier *et al.*, 2020) ou l'explicitation de la pratique (Borges et Gervais, 2015), l'articulation avec les savoirs (Balslev *et al.*, 2020), ni même la résolution de problèmes (Morrisette et Charara, 2015) qui est visée, mais bien une mise en exergue de divers aspects constitutifs de l'identité professionnelle des personnes stagiaires qui est proposée. Par ailleurs, il n'est pas tellement question ici d'une réflexion résolument rétrospective au regard d'une expérience vécue, mais plutôt d'une réflexion davantage orientée vers l'avenir, car comme le soutient Conway (2001, p. 90, traduction libre) :

La réflexion, ce n'est pas seulement l'idée de prendre une longue-vue pour regarder vers l'arrière dans le temps, mais c'est aussi, et ceci a été confirmé par l'expérience, de regarder devant, vers l'horizon. Regarder vers le futur avec la connaissance du passé, partant du point de vue du présent, me semble-t-il, est un aspect particulièrement saillant de l'expérience quotidienne des enseignants novices.

Au sujet du développement de l'identité professionnelle des futures enseignantes, d'aucuns indiquent qu'il se réalise dans un processus dynamique, interactif et évolutif (Beauchamp et Thomas, 2009 ; Beijgaard *et al.*, 2004 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Mukamurera, 2014 ; Perez-Roux, 2019). Stenberg *et al.* (2014) soutiennent d'ailleurs l'intérêt de suivre l'évolution de cette identité professionnelle au cours de la formation initiale. Suivant le modèle conceptuel de Gohier *et al.* (2001), on s'intéresse ici davantage aux représentations de soi comme enseignant, incluant à la fois le JE (représentation de soi comme personne) et le NOUS (représentation des enseignantes et de la profession pour soi), une perspective aussi mise en valeur plus récemment par Perez-Roux (2019). Ces diverses représentations se traduisent dans la perspective des différents rapports que la personne entretient à l'égard de soi (ex. : connaissances, valeurs, habiletés, buts, rôle, traits, projets et aspirations de la personne), du travail enseignant (tels que les compétences et les savoirs professionnels, le jugement et l'autonomie professionnels), des apprenants (représentations à l'égard des élèves, relation pédagogique, écoute et empathie, connaissances sur le développement de l'enfant, etc.), des collègues (collaboration, travail d'équipe, sentiment d'appartenance au groupe, et autres), des responsabilités (connaissance des règles déontologiques, sens éthique, délibération éthique comme le fait de vouloir « former de bons citoyens ») et de l'école comme institution sociale (connaissance des demandes et attentes sociales, missions de l'école, rôle culturel [héritier critique], Programme de formation, projet éducatif ou activités dans l'école au sens plus large). « Ces différents rapports sont en dialogue constant, tantôt en continuité, tantôt en rupture les uns avec les autres » (Leroux *et al.*, 2019b, p. 60).

Par ailleurs, comme Pearce et Morrison (2011) l'indiquent, les identités personnelle et publique se construisent de manière discursive, mais elles sont clairement distinctes. Ceci dit, nous considérons, à l'instar de Dubar (1996), que l'identité professionnelle est le produit d'une transaction double faisant interagir un processus biographique (identité pour soi) et un processus relationnel (identité pour autrui) à la fois, ce qui explique que nous ne cherchons pas ici à les distinguer.

Dans le même sens, Rondeau (2020) soutient que la construction identitaire s'appuie sur deux processus intimement liés : l'identification (se différencier des autres) et l'identification (se reconnaître des ressemblances avec un groupe). Au regard de la problématique soulevée et des assises conceptuelles

³ Notons que nous ne distinguerons pas ici des termes tels que réflexion, réflexivité ou activité réflexive, car il existe une polysémie de ces termes, et encore plus selon les contextes des divers pays. Nous souhaitons par le fait même pouvoir à la fois nous insérer harmonieusement dans le cadrage de ce numéro, mais aussi respecter les termes choisis par les auteurs auxquels nous nous référons dans nos travaux.

présentées, les objectifs ici visés sont de dégager divers aspects constitutifs de l'identité professionnelle émergeant des empreintes professionnelles de stagiaires finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire ; et de décrire l'évolution du processus de construction identitaire pour certaines personnes stagiaires, de manière à apprécier la contribution de ce type d'activité d'écriture réflexive pour mieux saisir et accompagner ce processus auprès des futures enseignantes.

Méthodologie

Cette étude⁴ fait suite à une étude pilote exploratoire menée à l'automne 2018 et qui a permis d'entrevoir la contribution de ce type d'activité pour des stagiaires (Leroux *et al.*, 2019a). Comme l'a alors mentionné une participante, il est « intéressant de se projeter et réfléchir à la perception que les gens ont de nous... D'une autre manière plus positive, pas négative, pas dans l'inquiétude... L'activité a révélé les valeurs que je prône et qui je suis devenue, ce que je souhaite mettre en place dans ma pratique ». Il s'agit aussi d'une « bonne façon d'augmenter son estime de soi, de prendre conscience de nos points forts et de nos capacités ».

Prenant appui sur ces premiers résultats, l'étude actuelle a été menée à l'automne 2019, puis 2020, auprès de stagiaires de 4^e année en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec en Outaouais, sur les campus de Gatineau et de St Jérôme (Québec, Canada). Nous avons implanté avec eux une intervention de psychologie positive, dont l'activité d'empreinte professionnelle, dans le cadre d'un séminaire d'intégration concomitant au dernier stage de leur formation initiale (10 semaines consécutives). Plus précisément, l'activité a été réalisée à la seconde rencontre du séminaire, avant le début du stage.

Nous avons recueilli les empreintes produites par 25 stagiaires en 2019, puis 25 autres en 2020. L'approche de recherche est interprétative et descriptive, au sens où nous cherchions à comprendre et à décrire la perception des participantes en relation avec un phénomène relativement circonscrit (Fortin *et al.*, 2006), soit celui de la construction de leur identité professionnelle. Les données recueillies sont considérées comme une représentation de la réalité, selon le point de vue des participantes (Savoie-Zajc, 2011).

Les empreintes ont ensuite été retranscrites dans le logiciel Excel, puis nous avons procédé au codage thématique de ces travaux, en mobilisant entre autres le cadre de Gohier *et al.* (2001) pour établir des catégories conceptuelles. Concrètement, nous avons mobilisé une approche par « induction dite délibératoire », telle que proposée par Anadón et Savoie-Zajc (2009, p. 9), c'est-à-dire que la grille d'analyse élaborée à partir du cadre de Gohier *et al.* (2001) a fourni l'ensemble des catégories, tout en laissant la place à des codes émergeant des données, le cas échéant. Afin de réaliser le codage thématique, nous avons d'abord déterminé que chaque empreinte correspondait à une unité de sens. Puis nous avons tenté de dégager pour chacune les divers « rapports à » (Gohier *et al.*, 2001) qui émergeaient des éloges, ce qui fait que plusieurs codes étaient généralement apposés (au moins trois pour l'ensemble des éloges).

Les travaux ont été codés par deux codeuses indépendantes (une stagiaire doctorale et une assistante de recherche), à la suite de quoi des accords inter-juges ont été réalisés dans une approche par consensus pour résoudre les désaccords, avec la chercheuse principale, afin d'assurer la validité du codage. Puis, une fois ce codage réalisé sur l'ensemble du matériel, nous avons dégagé les occurrences des codes et identifié des extraits-clés qui illustraient clairement les différents codes. Une analyse préliminaire du lexique a également été réalisée pour cibler quelques mots-clés fréquemment employés par les stagiaires dans leur éloge, en fonction de chacune des catégories de codes. Enfin, pour répondre au second objectif visé, nous avons exploré de manière plus approfondie les travaux d'empreinte des stagiaires pour mettre en exergue ceux où le processus de construction identitaire nous semblait plus explicite. Les critères pour le choix de ces travaux étaient notamment la clarté de la mise en exergue des ressemblances et différences entre l'illustration de 1^{re} année et l'empreinte professionnelle en fin de formation initiale, l'identification d'apprentissages et de prise de conscience réalisés au cours du cheminement, puis la diversité des aspects traités dans les travaux choisis.

⁴ La recherche dont il est ici question a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Principaux résultats

Description sommaire des empreintes

Un premier survol des données réalisé a permis de s'attarder aux auteurs hypothétiques des éloges produits par les personnes stagiaires. Selon la mise en contexte de l'activité, elles avaient la possibilité de se projeter dans la peau d'une collègue, d'un élève, de la direction ou autre. Concrètement, 25 empreintes semblaient être rédigées de la part d'une collègue, 9 d'un ou plusieurs élèves, 2 d'un parent d'élève, 1 de la direction et 13 de personnes non définies de manière précise.

Principaux aspects constitutifs de l'identité professionnelle émergeant des empreintes

Les occurrences des codes dans les éloges révèlent une prépondérance des dimensions du rapport à soi (49 éloges ou unités codées), aux apprenants (45), au travail (43), puis aux collègues (34), les dimensions du rapport aux responsabilités (9) et à l'école (10) étant présentes dans une moindre mesure. L'éloge suivant illustre une certaine attention portée à l'ensemble des dimensions de l'identité professionnelle en ce sens, comme indiqué entre crochets :

Viviane⁵ est une enseignante qui a à cœur le développement de ses élèves et de toute l'école [rapport à soi]. Ses idées innovantes ont fait en sorte que l'école est de plus en plus adaptée aux besoins de ses élèves [rapport au travail]. Elle a permis, entre autres, d'effectuer un virage vert en recyclant davantage et en compostant dans la cour de l'école [rapport à l'école]. Ce compost sert maintenant à faire pousser les aliments utilisés à la cafétéria. Viviane a aussi fait en sorte que l'école est très impliquée dans la communauté, que ce soit en organisant une guignolée, en ouvrant une friperie dans l'école ou encore en aidant aux diverses tâches communautaires, comme le nettoyage des parcs [rapport à l'école]. Il est évident que Viviane aime que les enfants grandissent dans une société juste et équitable pour tous, et son enseignement n'en témoigne pas autrement [rapport au travail]. Elle a toujours dit des élèves qu'ils sont des citoyens au même titre que leurs parents, et que leur voix a un impact [rapport aux apprenants]. Il est important pour elle de les écouter et de considérer leurs points de vue [rapport aux apprenants]. Elle souhaite à tout prix qu'ils deviennent des citoyens engagés et réfléchis, qui ont à cœur leur communauté et l'environnement dans lequel ils évoluent [rapport aux responsabilités]. Toutes ces années à travailler avec Viviane nous ont permis de découvrir une femme qui veut vivre simplement, et pour qui il est important de se ramener aux petits plaisirs de la vie [rapport à soi]. Nous souhaitons remercier Viviane pour son engagement au sein de notre équipe-école [rapport aux collègues], et nous ne serions pas surpris de la revoir dans nos corridors prochainement.

Une exploration des mots-clés utilisés par les stagiaires dans les éloges permet d'approfondir cette analyse plus sommaire, en fonction des principales catégories identifiées (rapport à soi, aux apprenants, au travail et aux collègues). Dans les éloges qui illustrent le « rapport à soi », diverses stagiaires évoquent leur sourire/bonne humeur (15 éloges), leur passion (13), leur créativité (10), leur humour (10), leur dynamisme (9), leur dévouement (8), leur bonne organisation (8), leur approche chaleureuse/bienveillante (7), leur engagement (6), leur patience (5), leur grand cœur (4), leur ouverture d'esprit (3), leur persévérance (3), etc. À titre d'exemple, l'éloge suivant reprend plusieurs de ces caractéristiques :

Mme Simone m'a marqué au primaire. Elle était si débordante d'énergie et toujours souriante ! En rentrant le matin, on ne se savait pas quels types de projets nous allions réaliser ! Elle se costumait souvent pour nous faire rire. On apprenait plein de choses et on s'amusait beaucoup. La classe était décorée avec différentes thématiques chaque mois ! Nous étions très loin des murs beiges de notre vieille école. Merci d'avoir été présente pour m'aider dans les notions plus complexes et pour votre douceur et votre écoute quand ça n'allait pas.

⁵ Tous les prénoms sont fictifs afin de préserver l'anonymat des participantes.

Si l'on s'attarde aux éloges évoquant le « rapport aux apprenants », plusieurs stagiaires soulignent l'importance d'une relation pédagogique basée sur le fait d'être à l'écoute des élèves (20 éloges), d'avoir leur réussite à cœur (10), de susciter chez eux le goût des apprentissages/désir d'apprendre (8), de répondre à leurs besoins (7), de les encourager (2), de tenir compte de leur unicité (2) et plus encore. L'éloge ci-après illustre d'ailleurs plusieurs de ces idées :

Anne, une enseignante qui a toujours démontré un grand amour pour travailler auprès des enfants. Elle était toujours prête à aider et répondre aux besoins de ses élèves. Elle était une enseignante à l'écoute de ces derniers. Anne était une enseignante qui aimait faire bouger ses élèves et qui leur préparait de beaux projets à réaliser. Dans sa classe [tous étaient] les bienvenus. Il y avait un climat dans son local qui nous faisait sentir comme si nous étions dans notre deuxième maison. Bonne retraite !

En ce qui concerne le « rapport au travail », quelques stagiaires mentionnent la mise en œuvre de projets (19), les activités amusantes, originales ou intéressantes (12), ou la pratique empreinte d'innovation (7), pour ne nommer que ces aspects. Puis enfin, au regard du « rapport aux collègues », d'aucuns évoquent le travail en équipe (9 éloges), le fait d'être à l'écoute des autres (7), de les aider (5), de leur apporter conseils (2) ou soutien (1), etc. L'éloge rédigé par Ava témoigne assez bien de ces aspects relatifs au rapport au travail, puis aux collègues :

Ava était une enseignante passionnée qui avait à cœur la réussite et le bien-être de ses élèves. Elle était innovante dans sa pratique, c'est-à-dire qu'elle amenait toujours de nouvelles idées dans son enseignement. Elle était toujours là pour ses collègues et elle était toujours prête à leur venir en aide. Elle privilégiait le travail d'équipe. Nous rêvions tous d'avoir une organisation comme la sienne.

L'analyse des éloges réalisés par les stagiaires permet de mettre en lumière le fait que cette activité d'empreinte professionnelle fait émerger divers aspects constitutifs de l'identité professionnelle des personnes stagiaires, du moins des représentations qu'elles se font à plusieurs égards. Les éloges illustrent de manière assez claire la manière dont chacune conçoit son rapport à soi, aux apprenants, aux collègues, puis au travail. L'exploration plus approfondie des mots-clés employés révèle des tendances à l'égard de certaines valeurs, caractéristiques, manières d'enseigner et autres éléments sur lesquels nous reviendrons en discussion.

Évolution du processus de construction identitaire

Dans un deuxième temps, nous avons examiné attentivement les réponses développées par l'ensemble de personnes stagiaires aux diverses questions que nous leur avons soumises, ce qui nous a permis d'aller au-delà de l'éloge pour explorer l'évolution de leur processus de construction identitaire. Pour rappel, nous avons demandé aux stagiaires de relever des similarités et différences entre leur éloge et une illustration de soi (« l'enseignante que j'aimerais devenir... ») réalisée au début de leur parcours de formation initiale, puis enfin de se demander s'il était raisonnable de penser qu'elles étaient aujourd'hui sur la bonne voie pour recevoir éventuellement cet éloge. Afin de soutenir les constats que ce tour d'horizon a permis de dégager, nous présentons ci-après les réponses de trois participantes.

Violette

Question 1 (éloge) :

Violette est une enseignante chaleureuse, intègre et dévouée. Elle aura fait la différence pour de nombreux élèves. Son écoute attentive, son sourire et ses conseils me manqueront terriblement. J'ai appris de toi de nombreuses méthodes pour rendre l'apprentissage motivant et amusant. Je perpétuerai tes pratiques en ton absence, car elles m'ont beaucoup inspirée ! Je tenterai aussi de gérer ma classe aussi bien que tu le faisais ! Tu es et tu resteras toujours un véritable modèle pour moi ! Bonne retraite !

Question 2 (évolution par rapport à l'illustration) :

Je note une évolution entre mon empreinte et mon illustration. Je perçois encore, à ce jour, l'importance des savoirs disciplinaires, des compétences transversales et de la coconstruction des apprentissages. Cependant, ma vision actuelle reconnaît également l'aspect essentiel de l'enseignement des habiletés sociales, du développement de la motivation et de la gestion de la classe que je ne considérais pas en première année de baccalauréat.

Question 3 (en bonne voie de recevoir cet éloge) :

Cela est raisonnable, car je fais toujours de mon mieux pour être à l'écoute des élèves et mettre en place les conditions nécessaires à leur réussite. Je dois cependant développer ma gestion de la classe davantage.

Mathilde

Question 1 (éloge) :

Mathilde,
Lorsque tu avais décidé de changer de carrière en cours de route, malgré une grande stabilité dans ton métier, nous avons tous eu peur pour ton avenir. Mais lorsque nous avons vu ta grande passion pour la profession enseignante, nous étions convaincus que tu avais fait le bon choix. Ton assurance et ta persévérance t'ont poussée à surmonter les longues années du baccalauréat et tout son lot de défis personnels que tu as dû surmonter. Tu n'as jamais hésité à porter plusieurs chapeaux en même temps : étudiante, épouse et maman, tu as su te consacrer à chacun d'eux. Les années qui suivirent furent les meilleures de ta vie professionnelle, car nous voyions ta passion et ton épanouissement grandir avec toi. Tu as su marquer toute une génération d'enfants avec ta générosité, ton empathie et ton humanité. Tu as contribué, à ta façon, à construire une société juste et ouverte. Tu laisseras une place précieuse dans la profession. Mais sois rassurée, la relève que tu as formée saura reprendre le flambeau et suivre tes pas. Profite bien de ta retraite.

Question 2 (évolution par rapport à l'illustration) :

Dans mon illustration, je tenais à éliminer la relation de supériorité qui pourrait résider entre l'élève et son enseignante, comme j'ai pu moi-même le vivre malheureusement. Je me suis dessinée assise au même niveau que mes élèves, proche d'eux, en les accompagnant en permanence dans leurs apprentissages. Dans mon éloge, j'avais à cœur le fait d'avoir su marquer les générations d'enfants auxquels j'ai enseigné, et qu'ils se souviennent de moi comme étant humaine et bienveillante. Chacun pourrait avoir eu des dizaines d'enseignants pendant son parcours scolaire, mais seuls ceux qui l'ont vraiment marqué restent dans sa mémoire pour toujours. Mon souhait est d'être une de ces enseignantes qui marquent l'esprit de manière positive. Enfin, au début de mon parcours universitaire, je ne voyais pas l'importance de l'onglet famille, ma propre famille, et son influence sur ma vie professionnelle. En approchant de la fin de mes études et du début de ma carrière, je n'ai aucun doute que tout enseignant doit garder un certain équilibre entre les deux volets de sa vie, personnel et professionnel, pour pouvoir s'épanouir et persévérer.

Question 3 (en bonne voie de recevoir cet éloge) :

Je pense que je suis sur la bonne voie, car je garde relativement les mêmes valeurs que je prône depuis le début. Mes compétences se sont développées en même temps que j'ai mûri, et je me rends compte maintenant de l'importance de prendre soin de soi comme enseignant pour pouvoir donner le meilleur de nous-même et pour garder cette passion pour la profession enseignante.

Michelle

Question 1 (éloge) :

Chère Michelle,
J'aimerais te remercier pour ton dévouement, ta passion et ta patience pour toutes ces années au sein de notre école. Tu as été une merveilleuse enseignante pour tes élèves, toujours souriante et positive

malgré tous les petits pépins qui sont survenus. Tu as toujours vu le bon dans tous les enfants et je suis convaincue que tu as fait une différence dans la vie de plusieurs d'entre eux. Ta bonne humeur, ton humour et ton charisme ont fait de toi une enseignante hors pair, avec qui on a toujours envie d'échanger, de rire ou de partager nos histoires. Tu as été comme un petit rayon de soleil, toujours là et rayonnante comme au début de ta carrière.

Question 2 (évolution par rapport à l'illustration) :

Les ressemblances : Le confort, l'ouverture d'esprit, l'aide et la simplicité sont des éléments qui sont restés de mon empreinte. Le caractère humoristique et amusant fait aussi partie de mes finalités éducatives actuelles. De plus, la figure du super-héros est représentée dans les deux documents. Les différences : Le discours que j'ai rédigé inclut aussi la relation avec les autres enseignants ainsi que le fait de voir le bon dans les enfants, ce qui n'a pas été représenté dans mon [illustration].

Question 3 (en bonne voie de recevoir cet éloge) :

Lorsque je compare mon [illustration] réalisée au début de ma formation et mes expériences de stage, je pense que je suis sur la bonne voie pour atteindre mes objectifs. Effectivement, les valeurs que j'ai mises en avant dans mon dessin sont des valeurs qui font aujourd'hui partie de mes finalités éducatives. Ces valeurs, comme le calme, l'ouverture et le positivisme guident mes actions en stage tout en me permettant de développer les compétences professionnelles à ma façon.

Tout d'abord, force est de constater que la plupart des stagiaires perçoivent une cohérence entre leur illustration de 1^{re} année et l'éloge qu'elles ont rédigé, ce qui est assez bien représenté dans ces trois travaux d'empreinte professionnelle. Ce sont souvent des valeurs, des finalités, des caractéristiques ou des croyances (ex. : ouverture d'esprit, humour, proximité relationnelle, écoute des élèves, construction des apprentissages, etc.), déjà présentes à leur entrée dans la formation, mais qui se sont maintenues à travers leur cheminement.

Ceci étant dit, on remarque que pour certaines, des prises de conscience se font au fil du cheminement, car des éléments s'ajoutent à leurs représentations initiales qui se transforment, notamment par l'entremise de l'expérience vécue en stage. Par exemple, Violette mentionne qu'elle a pris conscience de l'importance des habiletés sociales, de la motivation et de la gestion de classe dans son enseignement, des aspects peu présents en début de parcours. Pour Mathilde, c'est surtout l'importance de l'équilibre entre le travail et la vie personnelle qui émerge comme un nouvel aspect à considérer pour favoriser l'épanouissement et la persévérance dans la profession. En ce qui concerne Michelle, c'est davantage la dimension collaborative avec les collègues qui se dégage comme un élément nouveau à l'issue de sa formation. Enfin, diverses stagiaires révèlent qu'elles semblent moins uniquement centrées sur elles-mêmes au fil du temps et sont plus en mesure de considérer des aspects externes dont elles n'avaient pas nécessairement conscience en début de formation, par exemple la relation avec les autres enseignantes (Michelle) ou l'influence de leur propre famille sur leur vie professionnelle (Mathilde).

Puis, bien que plusieurs indiquent qu'elles sont sur la bonne voie et font de leur mieux pour atteindre la finalité de leur éloge à la question 3, d'aucunes soulèvent néanmoins quelques aspects qui demeurent à être développés ou améliorés (par exemple : la gestion de la classe pour Violette). Cet aspect traduit une certaine évolution en termes de développement de compétences, mais aussi de maturité, comme le souligne Mathilde. Toujours en guise de réponse à la question 3, plusieurs nous parlent de l'importance de la formation continue et du fait qu'elles réfléchissent régulièrement à leurs pratiques pour s'améliorer et tenter d'atteindre cet idéal qu'elles ont décrit, tel qu'illustré respectivement par Marie-Chantal et Régine :

Marie-Chantal

Je crois que oui. Je pense qu'il va simplement être important pour moi de rester engagée dans la formation continue. Je suis d'avis que la formation d'un enseignant ne se termine jamais et que nous continuons d'évoluer toute notre carrière. J'ai une curiosité et un désir de toujours renouveler et peaufiner ma pratique enseignante. [...]

Régine

Oui, parce que je me remets continuellement en question. J'examine ma pratique dans le but de l'améliorer.

Pour d'autres, c'est plutôt grâce à leur engagement, leur motivation et leur passion qu'elles jugent être sur la bonne voie pour recevoir éventuellement l'éloge décrit, comme l'explique Anne-Sophie :

Je suis sur la bonne voie puisque je suis passionnée. Ma passion pour l'enseignement me donne envie de me surpasser.

Discussion

Auteurs des éloges

Tout d'abord, l'accent placé sur les collègues et les élèves en tant qu'auteurs présumés des éloges n'est pas surprenant au regard d'autres écrits scientifiques. Selon Théorêt et Leroux (2014), les relations avec les élèves ainsi qu'avec les collègues figurent parmi les principales sources de motivation et de satisfaction au travail des enseignants. Qui plus est, la collaboration avec les collègues constitue un important facteur de protection en termes de résilience chez les futures et nouvelles enseignantes (Théorêt et Leroux, 2014) et la qualité de la relation enseignant-élèves est un aspect important du bien-être des enseignantes (Spilt *et al.*, 2011).

Aspects constitutifs de l'identité professionnelle

Puis, l'analyse thématique des éloges a permis de dégager les principaux aspects constitutifs de l'identité professionnelle des stagiaires qui étaient évoqués. Un accent particulier a été mis sur le rapport à soi, aux apprenants, au travail, de même qu'aux collègues.

Au sujet du rapport à soi, force est d'admettre que plusieurs des caractéristiques décrites par les personnes stagiaires rejoignent des forces de caractère, selon le modèle proposé par Seligman (2011), et ressortent également d'autres études menées auprès d'enseignantes ou de futures enseignantes (Goyette, 2016 ; Gradišek, 2012 ; Gustens et Calderon, 2014), par exemple l'humour, la créativité, la bienveillance et la persévérance, pour ne nommer que celles-là. Dans le même sens, plusieurs des aspects soulignés se retrouvent aussi dans les caractéristiques de l'enseignante résiliente selon Mansfield et ses collègues (2012), à savoir l'optimisme, l'organisation, l'humour, la persévérance et la passion (joie d'enseigner). Au sujet de la passion toutefois, bien qu'elle soit souvent associée à l'image d'une bonne enseignante, elle ne serait peut-être pas toujours porteuse de bien-être pour ces dernières (Goyette, 2018). En effet, en s'appuyant sur le modèle dualiste de la passion, constitué de la passion harmonieuse et de la passion obsessionnelle (Vallerand, 2015), il est possible de penser que les enseignantes passionnées obsessionnellement par leur travail en viennent parfois à l'épuisement professionnel. Il semble également que l'abnégation dont font preuve certaines enseignantes pour le bénéfice des apprenants fait en sorte qu'elles s'oublient souvent elles-mêmes et en viennent à négliger leur propre santé psychologique, d'où l'importance de conscientiser les futures enseignantes à cet aspect (Goyette, 2021).

Cette centration sur les élèves ressort d'ailleurs dans l'analyse que nous avons faite au sujet du rapport aux apprenants, pour lequel les stagiaires mentionnent l'importance de l'écoute des élèves et la prise en compte de leurs besoins, puis expliquent à quel point elles ont à cœur leur réussite et souhaitent leur donner le goût d'apprendre. Ces éléments semblent surtout mettre en lumière les compétences professionnelles du champ 1, relatives à la planification de l'enseignement (compétence 3), à l'animation des activités (4), à la prise en compte de l'hétérogénéité (7), de même qu'au soutien du plaisir d'apprendre (8) (MEQ, 2020).

Au point de vue du rapport au travail, il est intéressant de noter la prévalence des termes associés aux activités originales, intéressantes et amusantes dans les éloges, mais également la dimension relative à l'innovation qui est fortement valorisée par les participantes. Ces résultats font écho à d'autres, comme ceux de Goyette (2016) qui identifie la force de caractère liée à la créativité en tant qu'élément permettant de

construire un sens à la profession favorisant le bien-être en enseignement ou Gradišek (2012) qui soutient que les programmes de formation à l'enseignement devraient offrir plusieurs occasions aux étudiantes pour qu'elles expriment et cultivent leur créativité. On sait pourtant que les stagiaires ne se sentent pas toujours à l'aise de prendre des risques et d'expérimenter des approches innovantes en contexte de stage, notamment car elles peuvent se sentir contraintes, par exemple par l'évaluation du stage (Lapointe et Guillemette, 2015) ou le désir de se conformer aux attentes des formateurs (Malo, 2010).

En ce qui concerne enfin le rapport aux collègues, plusieurs valorisent l'importance du travail d'équipe, puis témoignent de leur désir d'aider les autres et d'être à l'écoute de leurs collègues. Cet engagement professionnel entre pairs permet l'établissement de relations positives qui contribuent également au bien-être pédagogique des enseignantes (Soini *et al.*, 2010). De nouveau, cette dimension collaborative et sociale pourrait être reliée aux forces de caractère (Seligman, 2011) et aux caractéristiques de l'enseignante résiliente (Mansfield *et al.*, 2012), mais aussi à la compétence professionnelle d'implication au sein de l'équipe-école (compétence 9-MEQ, 2020).

Évolution du processus de construction identitaire

Dans un autre ordre d'idées, l'exploration plus fine de divers travaux d'empreinte professionnelle a donné l'occasion de nous pencher sur l'évolution du processus de construction identitaire professionnelle de diverses participantes. Cette analyse a permis de faire émerger divers constats. D'abord, nous avons pu noter que pour plusieurs stagiaires, les croyances ou valeurs essentielles semblent demeurer les mêmes entre l'illustration de début de baccalauréat et l'empreinte professionnelle de fin de parcours. Cela met en exergue l'intérêt de faire émerger et d'identifier les valeurs et les croyances initiales dès le début de la formation (Boraita et Crahay, 2013), et ce, en ayant recours à divers moyens, dont certains non-conventionnels (dessin : Beltman *et al.*, 2015 ou Swennen *et al.*, 2004 ; métaphore : Korthagen, 1993 ou Saban *et al.*, 2007 ; ligne du temps : Conway, 2001). En effet, les personnes stagiaires ne sont pas toujours conscientes des représentations qui les habitent et qui contribueront à forger leur identité professionnelle, d'où la nécessité d'explorer aussi des approches moins « cognitives » (Beltman *et al.*, 2015 ; Korthagen, 1993 ; Swennen *et al.*, 2004).

Au-delà de ces similarités, certaines stagiaires ont témoigné de diverses prises de conscience au cours de leur cheminement (ex. : importance de la gestion de la classe, de la collaboration avec les collègues, de l'équilibre travail/vie personnelle). Ces aspects, au départ peu connus ou peut-être peu visibles dans la perspective de l'élève, peuvent provoquer un choc de la réalité pour les stagiaires (Beltman *et al.*, 2015). Comme l'indiquent Swennen et ses collègues (2004), les expériences de stage amènent souvent les futurs enseignants à devenir plus réalistes à propos de la profession. Or, tel que le rappellent Beauchamp et Thomas (2009), ainsi que Beltman *et al.* (2015), cela ne se fait pas toujours de manière douce ou harmonieuse, car les stagiaires vivent souvent des tensions ou des décalages entre leur vision de la profession et les diverses dimensions de leur formation (ex. : attentes des milieux de pratique VS de l'université) (Kaddouri, 2008 ; Perez-Roux, 2012) ; *"the story of learning to teach is a difficult one and can be highly conflictual"* (Beltman *et al.*, 2015, p. 240). Au sujet de l'équilibre travail/vie personnelle, cet élément a été souvent mentionné comme un facteur de protection dans diverses études sur la résilience des enseignantes (Théorêt et Leroux, 2014) et Goyette (2018) rappelle aussi l'importance d'accompagner les futures et nouvelles enseignantes dans la recherche de cet équilibre pour ne pas verser dans une passion obsessive qui pourrait conduire à l'épuisement professionnel.

Pour terminer, nous avons pu observer une évolution en termes de maturité acquise et de développement continu des compétences, car plusieurs stagiaires identifient leurs forces et leur volonté de faire au mieux. Ceci dit, elles soulèvent néanmoins quelques aspects qui demeurent à être développés ou améliorés, notamment par la formation continue et la réflexion sur la pratique. Bien sûr, cet aspect concorde avec une perspective continue du développement professionnel (Mukamurera, 2014) et reconnaît d'une certaine manière le rôle fondamental que peut jouer la réflexion sur la pratique dans ce processus (Buysse *et al.*, 2019 ; Correa Molina *et al.*, 2010 ; Gouin *et al.*, 2018).

Vers un sentiment d'identité professionnelle congruente ?

À la lecture récente d'un chapitre de Rondeau (2020), nous avons pu faire divers rapprochements entre nos résultats et des indicateurs associés au mieux-être identitaire identifiés par la chercheuse, bien que cela n'ait pas fait l'objet d'une analyse systématique à l'heure actuelle.

À première vue, l'activité d'empreinte professionnelle semble avoir permis à plusieurs stagiaires de mettre en lumière tant leurs forces que leurs limites (ex. : Violette, Marie-Chantal, Régine), certaines de leurs valeurs, croyances et caractéristiques de leur vision de l'éducation ou de la profession (ex. : Michelle, Christine), voire quelques-unes de leurs intentions et aspirations professionnelles (ex. : Viviane, Mathilde), ce qui peut sans doute contribuer à alimenter une « représentation lucide de soi ». Au point de vue de l'« authenticité », des empreintes comme celles de Viviane, de Violette ou de Simone permettent à la fois de valoriser le fait de montrer sa vraie nature et de s'affirmer avec aisance, mais aussi d'être à l'écoute des autres ou de ne pas avoir peur de parler de ses limites. En ce qui concerne l'« équilibre », la réflexion proposée par Mathilde témoigne notamment de sa capacité à faire face à l'incertitude, à surmonter les défis et à s'adapter. De son côté, Michelle met bien en évidence la manière dont ses valeurs orientent ses choix, guident ses actions et l'aident à développer ses compétences, ce qui correspond à l'« action consciente et engagée » dans les termes de Rondeau (2020). Enfin, plusieurs stagiaires évoquent des dimensions qui semblent relever de l'« accomplissement de soi ». Par exemple, Mathilde évoque l'idée qu'elle a fait le bon choix de carrière étant donné sa passion pour l'enseignement. D'autres réfèrent aussi à la différence qu'elles souhaitent faire tant dans la vie des élèves (ex. : Mathilde, Anne, Violette), que de leurs éventuelles collègues (ex. : Violette, Ava). Puis, Mathilde tient certains propos (question 3) qui pourraient être associés aux sentiments de compétence et de satisfaction, qui traduisent une certaine confiance en ses capacités et un optimisme à l'égard de son avenir professionnel. Bref, tout cela nous amène à penser qu'une exploration plus approfondie de nos données à l'aide de ce cadre pourrait éventuellement permettre de renforcer la pertinence de cette activité d'empreinte professionnelle pour contribuer au développement d'un mieux-être identitaire chez les futures enseignantes.

Conclusion

Bien sûr, il ne s'agissait pas ici pour les stagiaires de mettre en relation les divers types de savoirs issus de la formation ni de mobiliser des connaissances théoriques dans des écrits réflexifs « traditionnels », mais bien d'adopter un regard réflexif sur soi, en commentant son propre processus de construction identitaire, dans le cadre d'un dispositif innovant d'écriture réflexive. Les résultats présentés permettent de constater que l'activité d'empreinte professionnelle a offert aux stagiaires de mettre à distance et d'objectiver leur parcours et leur expérience (Maubant, 2007), tant dans une perspective temporelle passée et présente que future. Les analyses réalisées ont non seulement permis de dégager les principaux aspects constitutifs de l'identité professionnelle émergeant des éloges des stagiaires, mais aussi de mettre en évidence le caractère dynamique et évolutif de la construction de leur identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001 ; Perez-Roux, 2019). Par ailleurs, pour les stagiaires elles-mêmes, l'activité d'empreinte aura donné l'occasion de prendre conscience de leurs valeurs et des expériences positives vécues au cours de leur cheminement, le tout ayant un potentiel de contribution au développement de représentations positives de soi et de la profession pour alimenter leur bien-être (Goyette, 2021), de même que leur motivation et leur satisfaction au travail (Théorêt et Leroux, 2014). Nous avons en outre échafaudé les prémisses d'une réflexion autour du sentiment d'identité professionnelle congruente dans l'angle proposé par Rondeau (2020).

Au regard de ces résultats, il est possible de dégager diverses pistes pour accompagner le processus de construction identitaire professionnelle des stagiaires. Selon Beltman *et al.* (2015), essayer de comprendre comment l'identité professionnelle se développe au cours de la formation initiale peut aider les formateurs à mieux préparer les futures enseignantes à affronter les défis de l'enseignement et à s'engager dans un processus de construction identitaire professionnelle qui leur soit profitable. En ce sens, il nous apparaît favorable d'encourager les stagiaires à identifier et à se reconnecter à leurs croyances et valeurs, de même qu'à leurs forces, dès le début de leur formation et de leurs premières expériences pratiques, de manière à contribuer à la construction d'un « sens du métier » positif, favorable au bien-être (Goyette, 2016, 2019), ainsi que d'un sentiment d'identité professionnelle congruente, contribuant au mieux-être identitaire (Rondeau, 2020).

Ce type de démarche s'inscrirait dans une approche axée sur la psychologie positive et permettrait aux stagiaires de consolider des bases fortes en vue de surmonter les défis inhérents au développement professionnel et à l'exercice de la profession au sens plus large. Un autre moyen qui nous semble porteur serait de soutenir la prise de conscience des stagiaires sur des aspects initialement peu connus (équilibre travail/vie personnelle, collaboration, etc.), qui pourraient provoquer un choc de la réalité (Beltman *et al.*, 2015).

Enfin, le fait d'accompagner le développement et le maintien de certaines habitudes favorables au développement professionnel au-delà de la formation initiale, telles que la réflexion sur la pratique (Buysse *et al.*, 2019 ; Correa Molina *et al.*, 2010 ; Gouin *et al.*, 2018), nous semble aussi être une avenue prometteuse pour soutenir le processus de construction identitaire ultérieur.

À l'instar de Coward *et al.* (2015), rappelons en terminant que bien que nous ayons pu observer des traces d'évolution de l'identité professionnelle chez certaines participantes, ce ne sont pas toutes les stagiaires qui ont rendu ce processus visible dans leur empreinte professionnelle. Blaslev *et al.* (2019) soulèvent d'ailleurs qu'il n'est pas toujours évident de rendre visibles et explicites les aspects implicites du développement, dans les verbalisations écrites. En outre, dans un souci de concision, nous n'avons présenté dans cet article qu'une partie des données recueillies et analysées dans le cadre du projet de recherche dont il est ici question. Ainsi, le portrait préliminaire présenté pourra éventuellement être complété par l'analyse d'entretiens individuels, de questionnaires et le codage thématique des empreintes sur la base d'autres cadres d'analyse (par exemple les forces de caractère, les dimensions de bien-être, les facteurs de risque et de protection en termes de résilience ou les indicateurs du sentiment d'identité professionnelle congruente). Ces démarches ultérieures permettront sans doute de mieux saisir encore la valeur et le potentiel formateur de cet écrit réflexif, de même que les retombées positives de ce type d'activité de psychologie positive, par exemple sur le bien-être des stagiaires, tel que l'ont révélé d'autres études (Dreer, 2020 ; Eryilmaz, 2015 ; Rahm et Heise, 2019). Ceci étant dit, on ne peut prétendre que cette activité d'empreinte professionnelle soit suffisante pour tracer tous les contours de l'identité professionnelle ou détailler le processus de construction de celle-ci chez les stagiaires. Elle nous a surtout permis d'accéder à une partie de leurs représentations d'elles-mêmes et de la profession. Comme nous l'avons indiqué dans des articles précédents, les futures enseignantes ne peuvent que bénéficier de la diversité et de la complémentarité des approches réflexives qui leur sont proposées en formation initiale (Leroux *et al.*, 2019b ; Leroux et Vivegnis, 2019).

Bibliographie

Anadón, M., Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

Balslev, K., Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris. », temporalités et formes d'évolution dans les discours auto-évaluatifs. *La Revue LEE*, 2, 1-24.

Balslev, K., Naef, L., Guzzo, C., Lussi Borer, V., Perréard Vité, A. (2021). Quels usages des savoirs des sciences de l'éducation dans les textes produits en formation initiale ? *Academia*, 22, 7-29.

Balslev, K., Pellanda Dieci, S., Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23, 177-203.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature* [thèse de doctorat inédite, McGill University], Canada. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

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

Boraita, F., Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.

Borges, C., Gervais, C. (2016). L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation, *Questions Vives [En ligne]*, 24 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2016, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1845>

Buyse, A., Périsset, D., Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43-63.

Caires, S., Almeida, L., Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Charlier, E. (1989). Planifier un cours, c'est prendre des décisions. De Boeck.

Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.

Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, I., Lambert, M., Indiatzi, J., Zhou, L. (2015) Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education*, 26(2), 196-221.

Dreer, B. (2020). Positive Psychological Interventions for Teachers: A Randomised Placebo-Controlled Field Experiment Investigating the Effects of Workplace-Related Positive Activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 77-97.

Dubar, C. (1996). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.

Eksi, G. Y., Yakisik, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339.

Eryılmaz, A. (2015). Positive Psychology in the Class: The Effectiveness of a Teaching Method Based on Subjective Well-Being and Engagement Increasing Activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32.

Fortin, M.F., Gagnon, J. (2016, 3^e éd.). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives. Chenelière Éducation.

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 18-28.

Gelpe, D. (2023). L'approche existentielle dans l'accompagnement de personnes au chômage en perte de repères : les processus de construction du sens de la vie et du travail (études de cas). *Pratiques psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2023.03.002>

Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Gouin, J.-A., Hamel, C., Falardeau, E. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34.

Goyette, N. (2021, juin). Miser sur le bien-être des enseignants pour améliorer les institutions éducatives [communication orale]. Congrès de l'Association française et francophone de psychologie positive, conférence virtuelle. <https://youtu.be/AzTaL87Wrz4?si=v8fcl1rK-ydPcxjW>

- Goyette, N. (2019). Réfléchir la formation des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être : de nouvelles perspectives à considérer. *Phronesis*, 8(4), 35-46.
- Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans F. Dufour, C. Van Nieuwenhoven, L. Portelance et I. Vivegnis (Dir.), *Préparation à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. (p. 111-126). Presse de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N., Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Gradišček, P. (2012). Character strengths and life satisfaction of slovenian in-service and pre-service teachers. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 167-180.
- Grimmett, P., Erickson, G., Mackinnon, G., Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (Dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (p. 20-38). Teachers College Press.
- Gustens, J., Calderon, C. (2014). Character strengths and psychological wellbeing among students of teacher education. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 265-286.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Éds.), *Les stages de formations à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p. 59-81). Presses de l'Université du Québec.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Lapointe, J.-R., Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.
- Leroux, M., Goyette, N., Malboeuf-Hurtubise, C. (2019a, mai). Regard sur la mise en œuvre d'ateliers de présence attentive auprès de futures enseignantes du préscolaire et primaire. Dans M. Leroux, N. Goyette et C. Malboeuf-Hurtubise, *Santé psychologique et bien-être à l'école : concepts sous-jacents et pistes d'intervention et de formation auprès des principaux acteurs* [Colloque 530]. 87^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Gatineau, Québec, Canada.
- Leroux, M., Laflamme, D., Vivegnis, I. (2019b). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance en formation à l'enseignement : entre finalités et perceptions des apprenants. *Éducation & Formation-e-314*, 57-68.
- Leroux, M., Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., McConney, A. (2012). « Don't sweat the small stuff » : Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Martineau, S., Goyette, N. (2021). Temporalité de la formation des enseignantes du préscolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. Dans P. Maubant et P. Roquet (Dir.), *L'archipel des temps de la formation : esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (p. 81-109). Champ social.

Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Dir.), *Alternances en formation* (p. 67-82). De Boeck Université.

Mena, J., Hennissen, P., Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Bibliothèque nationale du Québec.

Moehle, M.R. (2011). *A mixed methods study exploring strengths-based mentoring in clinical practice and student teacher development*, [thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], University of Nebraska. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Morrisette, J., Charara, Y. (2016). Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle ? *Questions Vives [En ligne]*, 24 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2016, consulté le 20 avril 2019. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1805>

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girséf*, 90. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949/document>

Pearce, J., Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience. Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.

Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation], Université du Québec à Rimouski, Canada. <http://www.archipel.uqam.ca/5872/1/D2551.pdf>

Perez-Roux, T. (2019). L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels : contraintes, ressources et dynamiques identitaires. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (Dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires. Le sujet au cœur des transformations* (p. 181-201). Presses universitaires de la Méditerranée.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducations*, 7, 69-84.

Rahm, T., Heise, E. (2019.) Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16.

Rondeau, K. (2020). Le sentiment d'identité professionnelle congruente de la personne enseignante. Définition et manifestations. Dans N. Goyette et S. Martineau (Dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 87-114). Presses de l'Université du Québec.

Saban, A., Kocbeker, B. N., Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1-14.

Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(6), 735-751.

Spilt, J.-L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.

Stenberg, K., Karlsson, I., Pitkanieni, H., Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.

Stoloff, S., Spallanzani, C., Brunelle, J.-P., Luckerhoff, J., Guillemette, F., Bournival, M.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125-156.

Swennen, A., Jörg, T., Korthagen, F. (2004) Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle. De Boeck Supérieur.

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion a dualistic model*. Oxford University Press.