

**Marie-Anne Broyon**

**Nilima Changkakoti**

## **6 Identités professionnelles en construction**

Nous nous proposons d'appréhender l'identité d'enseignants en construction dans une trajectoire telle qu'elle se donne à voir dans l'après-coup. La première étape est représentée par le choix du métier (ou « influence d'origine », Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001), un métier souvent « rêvé » dès l'enfance. Cette projection du métier d'enseignant qui subit une première épreuve au moment du choix de la formation se transforme au cours de la formation initiale (intégration des apports théoriques et des premières expériences de la pratique en stage) et surtout lors de la confrontation à la pratique en tant qu'enseignant diplômé, une épreuve décisive qui permet de passer au statut d'enseignant « à part entière ».

Quelle que soit leur façon d'en rendre compte, les recherches sur l'identité et l'insertion professionnelles mettent en évidence une tension entre facteurs individuels et sociaux : identité pour soi vs identité pour autrui (Dubar, 2002) ; pôle d'intériorité et pôle d'extériorité du processus d'insertion (Vincens, 1997, Guy, 2001) ; l'enseignant est un « acteur en interaction, inséparable des rapports sociaux (et) il se construit par et dans ses rapports à lui-même ainsi que dans la reconnaissance des autres comme sujets » (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001, p.4), ces pôles se retrouvant aussi dans le modèle théorique (Bronfenbrenner, 1979) qui sous-tend notre recherche. Ces dimensions individuelles et sociales apparaissent dans tous les chapitres ; elles sont ici traitées du point de vue de la construction d'une identité professionnelle dans les premières années de pratique.

Dans ce chapitre, nous nous attacherons plus particulièrement aux représentations du métier, à savoir la motivation pour devenir enseignant, la conception de la tâche de l'enseignant et les qualités que les enseignants estiment nécessaires à une bonne pratique. Nous nous intéresserons également à la formation initiale et à la formation continue en nous arrêtant sur la façon dont les savoirs théoriques transmis durant la formation initiale sont appropriés (ou non) dans la pratique, des savoirs spécifiques qui peuvent constituer un plus identitaire pour les enseignants nouvellement diplômés par rapport à leurs collègues. Enfin, nous terminerons par l'analyse des différentes étapes de la construction identitaire d'un enseignant débutant.

## 6.1 *Les représentations du métier*

### 6.1.1 **Le choix du métier, une vocation**

L'aspect vocationnel, à savoir une motivation à exercer située dans l'enfance, se retrouve chez beaucoup d'enseignants et se décline dans le ton du récit : « Depuis toujours... » ; « J'ai toujours..... », « Depuis toute petite... », « J'ai su très tôt... ».

« J'ai toujours voulu devenir enseignante, aussi loin que je m'en souviens. C'est les enfants, en fait ! C'est les enfants, oui. » **Annick**

Même si ce n'est pas le cas, la vocation reste un point de référence inscrit dans la représentation du métier d'enseignant :

« Je dirais que c'était pas quelque chose qui était en moi depuis toujours comme on peut avoir, qu'on peut ressentir une vocation pour quelque chose, je crois que c'est venu au fil du temps. » **Antonio**

Dans cet appel à enseigner, on retrouve différentes composantes :

- l'amour des enfants (dimension relationnelle). On le retrouve fréquemment à la base de la vocation, soit directement en lien avec l'envie de devenir enseignant, soit comme une première étape dans la recherche d'un métier permettant d'en tenir compte.

- Les héritiers. Associé au goût précoce du contact avec les enfants s'ajoute souvent l'appartenance à une famille d'enseignants ou de personnes travaillant dans le relationnel (voir Guibert & Lazuech, 2007). Nous avons aussi rencontré un cas particulier de ce genre de vocation, que l'on pourrait appeler: héritage « compensatoire », à savoir réaliser le rêve inabouti d'un parent :

« Oh, c'était déjà depuis toute petite ; c'était parce que ma maman avait déjà voulu le faire et qu'elle n'a jamais pu le faire. Ce n'est pas qu'elle m'a poussée, mais elle m'a donné un peu l'idée et ensuite, même quand j'étais petite, je donnais des devoirs à mes frères. » **Sophie**

- La rencontre avec des enseignants modèles. D'autres ont rencontré au cours de leur cursus scolaire des enseignants marquants qui leur ont donné le goût du métier, ou alors se sont sentis bien dans le milieu de l'école, le recréant dans leurs jeux (jouer à la maîtresse, ...).

« Alors sûrement, les bons exemples eus à l'école. [...] De l'école élémentaire au secondaire, jusqu'au gymnase. Et les exemples que j'ai eus de certains enseignants m'ont fait apprécier le métier et...c'est une idée qui m'est venue très vite. » **Sylvia**

« Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours eu un bon rapport à l'école, parce que, bon, j'étais une bonne élève, j'avais l'avantage de ne pas être dégoûtée, et puis, ben, j'avais du plaisir à jouer à l'école à la maison déjà. » **Caroline**

Dans le récit du choix du métier, la vocation et l'amour des enfants peuvent être rapportés par certains nouveaux diplômés comme un « donné », souligné par le mot « toujours » (« j'ai toujours voulu être enseignant », « j'ai toujours aimé les enfants »), dans une certaine continuité temporelle. D'autres évoquent le goût du contact avec les enfants comme une acquisition au cours d'expériences avec les enfants lors de camps ou d'activités sportives ou lorsque la mère en gardait. La vocation, elle, peut être testée, parce qu'il y a des doutes, des envies concurrentes. Cela implique souvent des parcours « indirects » (passage par d'autres études, passage dans le monde du travail) et conduisant à un véritable choix à effectuer entre plusieurs parcours professionnels possibles malgré l'envie de départ (soins infirmiers, psychologie, ethnologie, sport, physiothérapie, commerce).

Francine par exemple, fait un autre choix de métier, qui ne se concrétise pas comme elle voudrait et revient à l'héritage :

« [...] je voulais travailler dans une agence de voyage, alors, euh, il n'y avait pas de place pour faire l'apprentissage, j'avais pas trouvé. Alors j'ai fait le collège en fait, et puis après j'ai fait des stages, justement dans des classes et puis j'ai, j'ai... enfin je me suis sentie bien parce que, ben, il y avait le contact avec les enfants, puis je trouvais que c'était un métier varié, parce que, comme chaque année, enfin en discutant avec beaucoup d'enseignants qui avaient..., beaucoup de personnes de ma famille qui avaient été enseignants, ils m'ont dit « Ben, toi qui aimes le contact avec les enfants, et puis qui aime pas toujours faire la même chose, c'est un métier varié, parce que chaque année, t'as pas la même classe, t'as d'autres enfants, et puis tu peux... tu es assez libre pour... tu as des objectifs à suivre, mais, c'est un métier quand même assez libre, tu peux rester toi en fait. » **Francine**

### 6.1.2 Mission, rôle, objectifs

Les nouveaux diplômés caractérisent leur métier sans trop de surprise (par ordre décroissant) en termes de transmission de savoirs (accompagner les apprentissages cognitifs, donner du plaisir à apprendre), de savoir-vivre (aspects éducatifs, socialisation) et de savoir-être (développement personnel et estime de soi).

« La plus importante c'est quand même de transmettre des savoirs aux enfants. Mais, il y a tout l'aspect heu... relationnel, développer des valeurs au sein de la classe, valeur d'entraide, de respect et tout ça, et puis oui, leur apprendre à se responsabiliser, à les faire accepter... à les faire évoluer en fait. » **Marylène**

Certains évoquent des objectifs très généraux pour les enfants, visant à les inscrire dans leur milieu de vie : l'ouverture au monde, l'accès à un métier, l'autonomie, l'intégration dans la société, faire des enfants des citoyens.

### 6.1.3 Qualités professionnelles

Les qualités que les nouveaux diplômés estiment nécessaires à l'exercice de leur art (après 2 années d'enseignement) soulignent la dimension primordiale de la relation dans le travail d'enseignant, ce qui, au-delà des capacités techniques, met l'accent sur les qualités personnelles et la motivation à enseigner et fait ressortir la complexité du métier.

Tableau 6.1 : Répertoire des qualités nécessaires pour être un bon enseignant

Qualités relationnelles		Qualités personnelles	Qualités techniques		Qualités motivationnelles
orientées enfants/parents	orientées collègue/tâche		gestion de la tâche	sens du terrain	
ouverture, empathie, écoute, patience, disponibilité, respect, humour, creuser (ce qu'il a derrière tel ou tel comportement), exigeant, sévère	Collaborer, savoir demander de l'aide, poser des questions	Bien dans sa peau, sûr de soi, solide, fort (ne pas se laisser impressionner, décourager, dépasser), humour, calme, tranquillité, humilité, capacité à se remettre en question, lutter, avoir du caractère, humanité	organisation, savoir anticiper, expliquer, déconstruire, observer	spontanéité, savoir improviser, feeling, oser, s'adapter	Amour du métier, enthousiasme, dynamisme, énergie, implication, amour des enfants, ne pas s'ennuyer, envie de travailler avec des enfants, se faire plaisir

### 6.1.3.1 *Qualités relationnelles*

Une bonne relation avec l'enfant permet l'accès à l'élève, donne le cadre de la transmission des savoirs et du développement des savoir-être notamment par le biais d'un bon climat de classe. Un bon climat permet à l'enseignant de ne pas s'épuiser dans la gestion de classe, il lui donne la sérénité nécessaire pour une écoute attentive aux besoins cognitifs de l'élève. Ce cadre favorable nécessite aussi des règles et des exigences comme le mentionnent certains enseignants. Même si la nécessité de faire respecter le cadre ne ressort pas en priorité dans les qualités nécessaires à un bon enseignement, on se rend toutefois compte qu'elle figure en bonne place parmi les apprentissages de la première année d'enseignement voire dans les compétences à développer. Si l'importance de la relation dans le sens de contact et ouverture est donnée dès l'évocation du choix du métier, puis confirmée par la pratique, l'importance de l'autorité prend plutôt la forme d'une prise de conscience après-coup.

Les bonnes relations avec les parents sont également mentionnées dans plusieurs cas :

« Vous pensez qu'il faut quoi comme qualités pour devenir un enseignant ?

De l'ouverture, de l'empathie, ...être à l'aise quand même dans les relations humaines, que ce soit avec les enfants ou avec les parents, parce qu'on peut être très à l'aise avec les enfants mais c'est dommage si on ne l'est pas avec les parents. » **Mélanie**

Ce que les enseignants disent par ailleurs de leurs rapports avec les parents, en positif et en négatif (voir le chapitre sur l'insertion subjective), montre qu'une communication de qualité permet d'éviter les clivages, d'assurer un minimum de continuité entre les objectifs d'apprentissage et très souvent les valeurs éducatives des familles et de l'école.

La communication et la collaboration avec les collègues font aussi partie des représentations de la manière dont les enseignants abordent leur tâche :

« (...) je pense que c'est un très bon enseignant. Par contre il a toujours travaillé tout seul. Toujours une seule classe dans le bâtiment où il est, donc il a eu l'habitude de se débrouiller tout seul et de ne rien demander à personne. [...] Et c'est vrai que ça c'est un peu difficile parce que moi je concevais pas les choses comme ça, surtout avec l'expérience que j'avais eue l'année passée. » **Estelle**

Dans leur évocation de la formation initiale, plusieurs enseignants mentionnent l'habitude de travailler en groupe, il semble ainsi naturel que ce bagage soit mobilisé lors des premières expériences en tant que nouveau diplômé.

Collaborer, savoir demander de l'aide (dans les premiers temps surtout), sont en outre les conseils que la plupart des enseignants interrogés donneraient à des collègues tout débutants :

« ...probablement, chercher quelqu'un qui puisse m'aider...ça veut dire oser aussi...peut-être que je n'ai jamais osé demander les classeurs, demander ce que je dois faire...j'ai toujours fait de mon côté, seule [...] » **Sonia**

« Essayer selon moi. Je veux dire, ne pas avoir peur de se tromper, parce qu'on n'est jamais seul. Je pense que si on a un bon rapport avec les autres enseignants, on peut leur demander de nous aider à corriger. » **Stefano**

Le travail avec un/des collègues est par ailleurs cité comme un des principaux éléments facilitateurs de l'insertion comme développé dans le chapitre portant sur l'insertion subjective.

#### 6.1.3.2 *Qualités personnelles*

Les qualités personnelles permettent d'une part d'assurer une relation de qualité avec les différents partenaires de l'action enseignante (élèves, collègues et parents) comme mentionné plus haut ; elles sont d'autre part nécessaires pour tenir le coup par rapport à la difficulté de la tâche. Il faut être suffisamment solide et souple à la fois pour pouvoir supporter d'être ébranlé par la pratique et pouvoir transformer l'expérience en compétences nouvelles et/ou renforcées.

« [...] être vraiment sûr de soi... pour ce métier.[...] se remettre en question. »  
**Dominique**

#### 6.1.3.3 *Qualités techniques*

Afin d'assurer la transmission des savoirs les enseignants évoquent bien évidemment la nécessité de qualités « techniques ».

« Savoir... avoir une certaine facilité dans la... dans l'explication,...pouvoir facilement déconstruire. C'est vrai que pas tout le monde est capable d'utiliser de mots faciles, pour expliquer quelque chose, il faut s'adapter. » **Eliane**

Elles peuvent être conscientes, intentionnelles, comme dans l'organisation, l'analyse de la situation ou se manifester d'une façon intégrée, spontanée, comme une capacité à improviser, à s'adapter à la situation.

« Je réagissais ou je rebondissais sur ce qu'il se passait dans la classe. Au feeling, mais où tout à coup, oui, ... je ne sais pas comment dire.... En fonction de la situation, je rebondissais, je trouvais ... » **Dominique**

« ...la faculté d'agir sur le moment. D'improviser, de faire face à des situations imprévues »  
**Antonio**

Dans certains cas, ces capacités d'improvisation sont également évoquées par les enseignants comme des qualités personnelles (mais liées au terrain), présentes dès les premières expériences en stage.

#### 6.1.3.4 *Qualités motivationnelles*

L'attirance envers l'enseignement, qui entre en ligne de compte pour le choix du métier, se « professionnalise » avec la formation initiale et la pratique. Il faut pour pouvoir maintenir vivant son amour du métier, se motiver et motiver les élèves.

« Euh...la principale c'est la...la passion du métier...enfin...l'envie...euh...pour moi une enseignante qui reprend son journal de classe de l'année passée...de l'année d'avant puis qui dit : « Alors telle semaine à tel moi j'ai fait ces trois fiches là » et puis qui refait les trois mêmes fiches, moi c'est pas ma conception de l'enseignement. [...]Mais je crois que du moment qu'on aime son métier, on a la plus grande des qualités.» **Joëlle**

« Moi j'aime pas la routine [...] parce que je suis la première à m'ennuyer. » **Loredana**

« J'essaie toujours de penser ... est-ce que la journée ou l'activité que j'ai prévues, est-ce qu'elle va plaire... enfin plaire... je sais très bien qu'il y a des choses qu'on n'aime pas faire et c'est la même chose pour les enfants... ils ne peuvent pas toujours adorer ce qu'ils font mais... est-ce que j'ai prévu des activités motivantes, est-ce que dans ma manière d'enseigner est-ce que j'arrive à les motiver et tout ça... donc pour moi c'est important que les enfants viennent avec du plaisir à l'école. » **Marylène**

#### 6.1.4 **Evolution des représentations**

Un certain nombre d'enseignants se sont exprimés sur la façon dont leurs représentations avaient évolué au cours de leur(s) première(s) année(s) de pratique.

#### 6.1.4.1 *La "baffe" du terrain*

Pour les uns, plus nombreux, les premiers contacts avec la pratique en tant qu'enseignant diplômé entraînent une désillusion relative qui prend différentes formes. Pour beaucoup d'enseignants, les contraintes sont plus importantes que prévu en termes de programmes, mais aussi de limites personnelles. La charge de travail est plus lourde, surtout par rapport à certains aspects de la tâche, comme l'administration ou les corrections, dont ils n'avaient pas pris toute la mesure lors de leurs stages. De plus, comme l'évoque une enseignante, cette mise de départ considérable en terme d'énergie pressentie, dure plus longtemps qu'imaginé, avec à la clef une certaine usure.

Dans certains cas, le mythe de l'enseignant seul maître à bord est mis à mal lorsque les enseignants prennent conscience de l'existence d'un contrôle social (qu'en dira-t-on villageois, interventions des parents). Par ailleurs, d'autres enseignants se sentent isolés : les tâches éducatives prenant plus de place que prévu, ils se sentent peu soutenus en cela par les parents ou encore - en fonction des caractéristiques spécifiques de l'école d'insertion - ils regrettent le manque de collaboration avec leurs collègues.

#### 6.1.4.2 *Le plus beau métier du monde, malgré tout*

En contrepoint au vécu plutôt difficile, certains enseignants se trouvent pleinement confirmés, renforcés, dans leur choix professionnel : le métier est « encore plus beau », la liberté et la créativité possibles encore plus importantes que prévu. Il faut préciser que souvent les deux points de vue coexistent, et que malgré certaines désillusions, lorsque les perspectives d'avenir sont évoquées, peu d'enseignants imaginent à ce stade faire autre chose dans un proche avenir.

#### **6.1.5 Rapport à l'extérieur, à la société**

Il ressort pour certains que les aspects éducatifs prennent plus de place que prévu par rapport aux aspects purement cognitifs, et ils ont le sentiment parfois que la société et la famille se déchargent sur eux. Ce qui fait la noblesse de la tâche en fait aussi sa difficulté.

Par ailleurs quelques enseignants trouvent que leurs élèves manquent singulièrement de connaissances sur leur environnement comme nous l'avons déjà mentionné.

La perte de statut de l'enseignant est également évoquée, bien qu'assez rarement :

« l'enseignant n'est plus un notable; tout le monde, les parents en particulier, peut le critiquer ». **Mélanie**

De même certains mentionnent un regard un peu dévalorisant porté sur eux, y compris par leurs contemporains : l'enseignant est payé à ne rien faire, il est toujours en vacances.

« (On me dit) Hé, l'enseignante, tu es toujours en vacances ! » **Sonia**

« Oui, moi je me rends compte que c'est quand même un métier bien difficile et que j'ai l'impression que c'est seulement les personnes qui sont dans le métier qui se rendent compte de la difficulté du métier et qu'en dehors on a tendance à dire : mais vous avez énormément de vacances, vous avez de bons horaires, vous êtes bien payés, ci et ça, c'est vrai d'un certain côté mais c'est un métier plus difficile et j'ai vu pas mal de collègues avoir des moments difficiles, voire partir en dépression et des choses comme ça, [...] » **Antonio**

A l'inverse, Manon est surprise de l'importance de l'enseignant aux yeux des enfants, et de la confiance des parents. :

« [...] mais on est quelqu'un d'important, je pense, dans la vie des, ben des enfants, puis des parents aussi [...] Bon, alors, par rapport aux enfants, c'est vrai qu'alors on est vraiment mis sur un piédestal, c'est très gratifiant, hein. » **Manon**

## *6.2 Les rapports à la formation*

Une autre composante de la structure sociale abordée par les enseignants engagés dans un processus de construction identitaire est représentée par les rapports à la formation: la formation initiale (la formation la plus déterminante) mais aussi, les modèles de référence théoriques sous-jacents aux pratiques en vigueur dans les institutions de formation et le recours au développement professionnel (formation complémentaire ou formation continue) dans le but de pallier certains déficits de connaissances et de compétences (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001).

### 6.2.1 La formation initiale

Depuis la mise en place des hautes écoles pédagogiques en Suisse et le passage à une formation tertiaire, très peu d'études ont abordé le rapport des nouveaux enseignants à leur formation initiale, les évaluations internes aux institutions mises à part. Les résultats de notre enquête quantitative ont montré que les nouveaux enseignants sont assez critiques par rapport aux apports de leur formation et ne se sentent pas préparés de manière optimale à la sortie des HEP (Chapitre 5). De plus, une majorité d'entre eux (2/3) pense que c'est en enseignant que l'on devient enseignant (Voir chapitres 3 et 4); donc il est clair, que pour eux, la maîtrise de certaines connaissances et de certaines compétences ne peut s'acquérir qu'avec l'expérience.

« En fait, comme il nous disait notre PF, que c'était pas possible d'être tout de suite dans le moule en fait. On doit passer par des moments où on peut plus, enfin, des moments où il faut être bien organisé. » **Francine**

Certains enseignants relèvent même des difficultés auxquelles on ne peut pas être confronté sans être réellement en fonction, du fait de ne pas être le seul référent, le seul responsable. Eliane, par exemple, à qui l'on a posé une question sur les apports de la formation initiale concernant l'intégration des enfants présentant des problèmes de comportement répond que...

« [...] du point de vue comportement, non, on n'a rien à nous apprendre là-dessus, c'est vraiment sur la pratique qu'on le perçoit, après en stage, oui, on a rencontré des élèves qui étaient pas faciles à gérer, mais quand on est stagiaire c'est quand même pas la même chose que quand on est enseignant, hein ! On n'est pas perçu la même chose vis-à-vis des élèves [...] » **Eliane**

Certains éléments de la profession enseignante, comme l'intégration des élèves présentant des troubles de comportement ou en grande difficulté, l'implication des parents et l'accomplissement des tâches administratives, leur posent souvent problème (voir chapitre 5), et ceci de manière récurrente puisque ces éléments ressortaient déjà dans l'enquête de l'année 2006. Notons toutefois que les données qualitatives relativisent les résultats quantitatifs en fonction des différences individuelles (degré de « réflexivité », intégration de la théorie, aisance dans la gestion de classe), mais aussi de la variation des conditions d'insertion d'un établissement à l'autre (attribution ou non des classes difficiles, laissées pour compte, aux nouveaux, existence d'un accompagnement personnalisé formel ou informel,

etc.). Ainsi, à la question : « comment faut-il gérer les élèves en difficultés scolaires ? », Joëlle répond :

« [...] on utilise ben les pistes qu'on nous a données [...] moi, on m'avait dit : « tu verras ils sont comme ça comme ça » Puis en fin de compte avec moi ça se passe bien. Ils ont des difficultés mais qui...ils...ils peuvent gérer facilement si on met le cadre qu'il faut, les objectifs qu'il faut. » **Joëlle**

La même enseignante relève que la formation initiale lui a apporté une base solide à partir de laquelle elle est capable de trouver d'autres ressources pour construire des instruments plus appropriés à l'intégration des enfants en difficultés scolaires dans sa classe. Aussi, il est possible que le niveau d'exigences des nouveaux enseignants soit assez haut et qu'ils ne se rendent pas toujours compte que dans les HEP, ils ont acquis un socle de compétences et de connaissances bien suffisant pour exercer le métier et/ou pour pouvoir rebondir en cas de problème. L'accent constamment mis sur la pratique réflexive pendant la formation initiale pourrait expliquer ce haut niveau d'exigences.

Pour mieux faire face aux difficultés, ils vont parfois jusqu'à renier ce qu'ils ont appris dans les institutions de formation. Ainsi, pour pallier des problèmes comportementaux, certains adoptent les méthodes de leurs collègues, des méthodes qui vont à l'encontre des théories en vigueur, parce qu'ils ont constaté que finalement, elles ne fonctionnaient pas si mal.

« Après ça dépend, il y a de nouveau le système de poisson : toutes les règles de vie qui sont pas respectées, ben ils perdent un poisson, et si elles sont respectées, il gagnent des étoiles de mer. Je sais que c'est pas forcément (rit) le concept idéal parce que à la HEP on nous a dit que c'était pas forcément génial, en même temps des fois c'est la carotte qui fait avancer l'âne et des fois ça marche. Voilà on a des belles théories quand on sort, et après quand on est sur le terrain, c'est vrai qu'on prend ce qui marche en fait, on regarde et ce qui marche on l'utilise. » **Mélanie**

Durant la phase de survie des premiers temps de la pratique, le pragmatisme impose souvent sa loi. Cependant, certains outils acquis pendant la formation initiale, mis en réserve, ressurgissent lorsqu'une certaine aisance s'installe, notamment une fois passé ce seuil critique, déjà maintes fois évoqué, à partir duquel le nouveau se sent et est reconnu enseignant à part entière, et devient même ressource pour les autres.

### 6.2.2 Le développement professionnel

Durant la phase de survie, le développement professionnel est lui aussi souvent mis en veilleuse. Pourtant, en plus de la mise en place de toutes sortes de stratégies compensatoires, certains n'hésitent pas à faire appel, dès la première année, à une formation complémentaire pour développer de nouvelles compétences afin de transmettre au mieux leurs connaissances aux enfants.

« [...] c'est la formation complémentaire pour l'enseignement spécialisé, donc ça c'est un jour par semaine, c'est vraiment pour .... c'est vraiment une formation qui nous apprend à être ... beaucoup plus pointu dans les apprentissages, à mon avis pour vraiment [...] encore mieux tenir compte des... des besoins des élèves en difficulté. » **Noël**

Par ailleurs, ils accordent aussi une place importante à la formation continue pour se donner les moyens de mettre en oeuvre et développer certains éléments pédagogiques abordés pendant la formation initiale ou dans le but de revisiter les apports de la formation initiale à la lumière des premières expériences.

« J'aimerais pouvoir faire plein de choses.... beaucoup plus d'interactions. Varier encore plus les modes de travail, faire interagir, faire faire plus de choses, peut-être des activités plus transversales encore, je pense que ça demande plus de connaissances et plus d'expérience sur certaines connaissances, mais pouvoir aussi par la suite faire plus de choses, de projets. »

**Antonio**

Le recours à la formation continue peut également contribuer à établir une distance créative par rapport à un pragmatisme de survie, protecteur dans un premier temps, enfermant par la suite.

Là aussi, les entretiens permettent de nuancer l'image plutôt négative de la formation initiale donnée par certains résultats quantitatifs : le mémoire professionnel, largement décrié, est considéré par certains comme l'apprentissage d'une démarche d'auto-formation continue. Eliane dit par exemple avoir apprécié et vouloir maintenir la pratique de lire et réfléchir sur des thématiques pas forcément immédiatement liées au quotidien de la classe.

La suite de la recherche montrera peut-être si l'on peut dégager des profils contrastés d'enseignants en ce qui concerne le rapport au développement professionnel, en fonction de l'intérêt porté à la formation continue ou aux formations complémentaires, mais aussi du contenu des cours suivis.

### 6.2.3 Le savoir théorique réapproprié

En amont et en aval de la formation initiale reçue, nous avons vu que les nouveaux diplômés accordent une grande importance au relationnel et au contact avec les enfants. Dans la confrontation avec le terrain, elle participe à l'appropriation que les enseignants font des différentes théories auxquelles ils ont été initiés pendant la formation. Ainsi, même si les théories socio-constructivistes sont fréquemment critiquées comme trop coûteuses en temps et peu efficaces, un certain nombre d'enseignants relèvent qu'ils conçoivent maintenant leur rôle plus comme un guide qu'un « déversoir de savoir » et que ce rôle est nouveau par rapport à ce qu'ils avaient connu lors de leur propre scolarité. Certains enseignants se sentent en cela différents, voire parfois en opposition avec des enseignants connotés « ancienne école ». Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs se montrent aussi préoccupés de faire en sorte que les enfants aient du plaisir à apprendre, ne s'ennuient pas, ne risquent pas de décrocher. Ils voudraient en quelque sorte faire acquérir à leurs élèves le même goût du savoir qu'eux-mêmes ont développé au cours de leur cursus scolaire. On retrouve ici la notion de don et contre-don, dans le sens de transmettre ce qu'eux-mêmes ont reçu, mais aussi d'accueillir ce que les enfants ont à transmettre.

« Pas seulement la relation avec les enfants, mais aussi la capacité de pouvoir transmettre quelque chose et de pouvoir aussi accueillir les choses que les enfants nous transmettent surtout. » **Sylvia**

A noter aussi que les contacts privilégiés avec les enfants occupent une place de choix dans les moments forts de la première année rapportés par les enseignants nouveaux diplômés.

Ces néotitulaires semblent également être influencés dans leurs pratiques par d'autres modèles pédagogiques prônés par les sciences de l'éducation et véhiculés par les instituts de formation. Ainsi, lorsqu'on leur parle de difficultés scolaires, la différenciation est constamment évoquée:

« [...] ou bien sur la différenciation aussi, on avait fait des ateliers là-dessus, donc j'étais retournée pour voir ce qu'on avait fait, et voir si ça peut donner des idées et puis tout ça. Tous les ateliers qu'on a faits à la HEP, j'ai mes classeurs et souvent je vais revoir.... Donc, oui, c'est vrai que mes classeurs de la formation je les ai toujours dans mon bureau et puis assez proches... comme ça je vais assez souvent les revoir. » **Marylène**

« Après, on a pas mal travaillé à la HEP, enfin – pas mal... sur la différenciation. Moi je continue à travailler, par exemple les maths, quelque chose que j'ai repris avec mon formateur : travailler en travail de groupe, comment gérer correctement un travail de

groupe en maths. C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. » **Eliane**

L'apprentissage coopératif est un autre élément de construction identitaire qui ressort très souvent dans les entretiens. Les enseignantes de l'enquête d'Anadón, Bouchard, Gohier & Chevrier, (2001) disent qu'elles ont construit leur identité professionnelle en interaction sociale et par des processus interactifs d'identification et d'identisation, ces derniers étant dynamisés par les remises en question. Dans le contexte qui nous intéresse et dans le même ordre d'idée, la pratique réflexive semble être un élément important de la construction des nouveaux enseignants romands. Ainsi à la question « Comment développez-vous vos compétences professionnelles », Noël répond :

« Il y a évidemment la formation continue, il y a la très chère pratique réflexive ... et puis beaucoup les discussions avec les collègues ou avec les copains, avant tout ça quoi et pis après c'est vrai que ça vient aussi ... c'est aussi une question de ... motivation personnelle. »

**Noël**

Dans le même sens, rappelons les qualités de souplesse, la capacité à se remettre en question, la valeur positive du doute que certains enseignants évoquent comme nécessaires à un apprentissage et une pratique efficaces du métier d'enseignant.

### *6.3 Les différentes étapes de la construction identitaire d'un enseignant débutant*

Nous avons vu, dans le chapitre 1, que le temps s'écoulant entre la fin des études et l'obtention d'un emploi est marqué par l'incertitude et la confrontation relativement déstabilisante à des logiques sociales peu familières. Le diplôme ne signe pas l'accession au statut d'enseignant – il n'est qu'un passeport pour le passage de la frontière, l'entrée dans le no man's land entre les études et l'emploi « titulaire » –, il donne le droit d'entamer le parcours qui va mener à la pratique d'enseignant diplômé en exercice et au sentiment d'être enseignant à part entière (voir chapitre 2).

Si l'on considère les débuts dans l'enseignement comme un rite de passage (Van Gennep, 1909/1992), la recherche d'emploi correspondrait à la période de séparation d'avec

la vie étudiante, la première année d'enseignement à une période de marge, d'initiation au métier, au terrain (où les pairs jouent un rôle important), la véritable accession au nouveau statut correspondant au moment où la reconnaissance des autres et son propre sentiment d'être enseignant à part entière coïncident (réaggrégation à la société avec un nouveau statut).

### 6.3.1 Les marqueurs du rite de passage

#### 6.3.1.1 *La première journée*

Même si certains enseignants font remonter leurs débuts à la première rencontre avec les collègues à la fin de l'année scolaire précédente ou/et à la préparation de la rentrée, pour la plupart, le premier jour occupe une place centrale dans les premiers moments évoqués. Ce premier jour élicite des émotions fortes (intense, épique, touchant), principalement du registre de l'appréhension (peur, angoisse, stress, etc.) avant de se retrouver seul face à « sa » classe (13 sur 20 personnes). A noter que l'appréhension peut aussi être positive, l'enseignant se réjouissant de commencer (3 personnes).

Cette appréhension devant l'épreuve initiatique du terrain est essentiellement liée au décalage entre le titre d'enseignant et le fait de ne pas encore avoir la pratique qui va avec; il faut être ce que l'on n'est pas encore :

« Il faut leur montrer... quelque chose que l'on n'a jamais fait, leur montrer que l'on est enseignante alors que l'on ne l'a jamais été. C'est pas facile au début. Parce qu'ils s'en aperçoivent très bien aussi, c'est pour ça qu'ils essaient... » **Sophie**

Professionnellement, on ne se connaît pas soi-même, on ne sait pas encore qui l'on est. Bien sûr on a déjà enseigné. On s'est déjà trouvé dans la même situation du point de vue « physique » : être seul dans une salle de classe face à un groupe d'élèves, mais accompagné quand même, puisque sous la responsabilité d'un autre enseignant. Maintenant, du point de vue psychologique, la situation est tout autre, on est seul responsable, quasi « propriétaire » de cette classe, seul au volant...

« Le 1er jour, être toute seule en classe, c'est comme quand on a eu son permis de conduire et qu'on est toute seule dans la voiture... bizarre. » **Dominique**

« Au début j'avais pas l'impression que c'était ma classe. J'avais l'impression que j'étais en stage encore. Mais c'est vrai qu'au début de se retrouver toute seule c'est quand même impressionnant. » **Mélanie**

La peur de l'inconnu se porte sur l'entrée en relation, non seulement avec des élèves individuels, mais aussi avec un groupe, ainsi que sur l'identification des composantes de la tâche, ce qui fait beaucoup d'informations à intégrer en même temps.

« [...] après il y a le stress du premier jour quoi, c'est vraiment ça après qui vient, c'est-à-dire comment je vais parler à mes élèves, ils me connaissent pas, ils ont pas du tout d'image de moi, qu'est-ce qu'ils vont se dire, comment il faut que je fasse et puis là... ? » **Noël**

« Mais au début, mes premiers moments c'était, ben, la prise en charge de la classe. [...] j'étais très impressionnée par ces 26 élèves et, ben, euh comment ils allaient réagir en me voyant, déjà. » **Francine**

« J'avais l'impression les deux premiers jours d'être un peu comme un électron libre, euh... dans ma classe où j'avais 23 élèves et que je devais apprendre à les connaître les 23, tourner en... enfin il y avait plein de choses à faire et d'informations à capter en même temps. » **Christiane**

La socialisation de l'angoisse passe principalement par le recours aux collègues, ce qui fait que souvent, dès l'après-midi déjà, le stress a diminué.

« Les premières fois où je suis entré à la salle des maîtres la boule au ventre, tout de suite un type qui vient, vous serre la main, un autre... on se sent tout de suite bien. » **Noël**

« Après ça c'est passé et puis, j'ai téléphoné à une collègue qui pouvait me répondre pour les poser les questions et ça m'a rassurée et l'après-midi s'est bien passée. » **Annick**

« Donc j'étais bien contente que ma collègue soit là et puis bon... toutes les collègues étaient là... enfin elles m'avaient toutes passé leurs classeurs c'était... Puis en fin de compte après dès l'après-midi j'étais dans mon élément. C'était ma classe. Ça a passé tout de suite. » **Joëlle**

### 6.3.1.2 *Premières rencontres avec les partenaires*

Parmi les premiers moments spontanément évoqués, juste après le premier jour devant la classe, les enseignants mentionnent souvent la première rencontre avec les parents, elle aussi marquée par l'appréhension : peur de ne pas savoir se comporter, peur du jugement, des

attentes. Cette appréhension est souvent nourrie par les rumeurs et les préjugés diffusés par d'autres enseignants et démentie par les premiers contacts.

« Ils (à la HEP) nous ont plutôt...euh...poussés dans l'extrême en disant : « Les parents, les parents, les parents... » Puis ouais. J'ai pas...J'avais peur des parents. Ils nous ont un petit peu...puis pas du tout. En tous cas pas du tout ceux de cette année. Ça...ça se passe très très bien donc... » **Charlotte**

Dans les premiers contacts avec les parents, on retrouve un peu les thèmes caractérisant les premières rencontres avec les élèves : se sentir seul responsable, interagir avec un groupe, assumer sa place d'enseignant. Les enseignants évoquent aussi des difficultés, qui reprennent sans surprise les représentations largement diffusées dans la littérature : les parents sont soit intrusifs soit démissionnaires.

Nous l'avons vu dans le chapitre sur l'insertion subjective, les collègues jouent un rôle primordial. Si les contacts avec les élèves et les parents sont en quelque sorte le terrain de l'initiation, les collègues sont les passeurs. Lorsqu'ils ne jouent pas ce rôle (c'est rare), le vécu de l'insertion en est rendu plus difficile.

Les directeurs et inspecteurs occupent une place plutôt d'arrière-garde, parfois positive (accueil formel, recours pour les cas lourds), parfois moins (trop effacés ou « sanctionnants »).

### **6.3.2 Renégociation de l'image de soi : d'étudiant à adulte enseignant diplômé en exercice**

Le passage de l'entrée dans le métier coïncide avec celui de l'entrée dans le monde des adultes. Non seulement comme nous l'avons vu dans la transition vers l'emploi par une prise d'indépendance par rapport au milieu d'origine (autonomie financière, séparation « physique », vie en couple), mais aussi par le fait de devoir incarner une autorité d'adulte face à des enfants.

« Le premier contact avec les enfants en classe. On est... on se rend compte qu'on est le référent adulte dans la classe. » **Eliane**

L'appréhension, voire la difficulté à assumer la représentation de « l'autorité », à savoir comment inspirer cette distance minimale que l'on juge nécessaire entre enseignant-e et enseigné-es, est d'autant plus grande que la différence d'âge est petite.

« Avoir peur aussi, ben, comme je suis enfin, je suis jeune, donc je fais jeune, j'avais peur que les élèves, surtout les plus grands, j'avais des 5e année, j'avais peur qu'ils me respectent pas. Et puis, ben voilà, la peur de perdre mes moyens, de pas savoir, et puis finalement, ben assez vite, je me suis sentie bien, et puis respectée aussi. » **Manon**

« Mais au début... bon je ne suis pas très âgée, mais au début, il y avait peu de différence d'âge entre les élèves et moi. Donc, il faut savoir prendre sa place, heu, bon et puis... c'est clair qu'ils ont essayé deux ou trois fois soit de répondre soit de parler un peu comme si j'étais leur copine, donc ça j'ai dû vite recadrer. » **Sophie**

D'ailleurs, pour certain-e-s, ce passage à l'âge adulte est un véritable renoncement. Assumer à son tour un statut d'adulte à part entière implique l'abandon du statut privilégié que l'enfant peut avoir auprès de certains adultes:

« Passer de l'autre côté, pour moi, ça a été un déchirement, parce que, pour moi, enseigner, ben, ma vision des élèves, donc pour moi, puis en plus de côtoyer les collègues, enfin des profs que moi j'ai eu sont devenus mes collègues, et puis que je voyais la relation qu'ils avaient, que j'adorais en plus, puis je voyais la relation qu'ils avaient avec les élèves, j'étais jalouse, moi, j'avais envie de ça, puis donc j'ai dû accepter de passer de l'autre côté de la barrière. » **Caroline**

De façon générale, devenir enseignant demande un renversement de rôles pour des jeunes qui n'ont souvent pas connu d'autre monde de socialisation professionnelle adulte que l'école. Cette place d'adulte en position d'autorité est également difficile à incarner face aux parents, généralement plus âgés. Là aussi un renversement de rôle est nécessaire, facilité peut-être lorsque l'enseignant a connu une expérience professionnelle ou de vie hors école (voyages par exemple), parce que la relation aux parents peut alors se passer sur le mode d'une certaine empathie :

« Oui, là où j'ai travaillé c'est en usine, donc vraiment rien à voir. Mais ça m'a permis, c'est vrai que j'ai trouvé intéressant et je le recommanderais en fait à n'importe qui commence la HEP c'est de faire une année de battement, ce qui fait qu'on arrive on a quand même mûri, il y a des choses qu'on a apprises, on est sorti des bancs de l'école en fait. Ben de voir la réalité de femmes où ça fait 40 ans qu'elles font tous les jours le même mouvement, le travail à la chaîne...Après, j'ai l'impression qu'on comprend aussi mieux certains parents. On les voit et on se rend compte que voilà, la maman travaille, le papa travaille...C'est vrai c'est souvent des étrangers, mais ils ont besoin de travailler les deux, et on comprend mieux cette réalité je pense. » **Mélanie**

Comme mentionné plus haut, l'accès au statut d'enseignant à part entière passe d'abord par la reconnaissance des pairs et se manifeste notamment lorsque l'enseignant n'est plus seulement en position de demandeur, mais peut devenir ressource, pour les collègues ou les stagiaires.

Ce statut est toutefois vraiment « consacré » lors de moments, souvent lors d'activités extrascolaires (voir chapitre insertion subjective), où le nouveau diplômé est seul responsable à la fois adulte et enseignant auprès d'enfants et d'élèves.

### **6.3.3 Enseigner : don et contre-don ?**

Le renversement de rôle susmentionné pourrait aussi s'exprimer à l'aide de la notion de la transmission de connaissances en tant qu'activité de don et contre-don (Gaume, 2007). Il nous semble qu'elle trouve sa pertinence à plusieurs niveaux dans les entretiens. D'une part, comme nous l'avons vu plus haut, dans l'aspect vocationnel, en particulier lorsque l'enseignant évoque le désir de transmettre à ses élèves ce que lui-même a reçu en tant qu'élève.

« Il y a aussi le premier camp ! Parce que eux, c'était leur premier camp, donc c'était un moment très important pour eux, et moi c'était aussi mon premier camp, [...] J'avais envie de le réussir pour eux surtout, parce que ...c'est inoubliable ! (rit) en tant qu'élève.[...] »

**Eliane**

D'autre part dans l'aspect don de soi, qui se manifeste entre autres par l'énergie, voire le trop plein d'énergie investie par les enseignants dans la tâche, ou encore dans le souhait de transmettre certaines valeurs ou dans l'accent mis sur le relationnel et la réciprocité.

« Transmettre des connaissances ne consiste pas uniquement à dispenser des savoir-faire et des savoir-être ou à répondre à des pseudo-besoins. D'autres choses se passent à l'occasion de l'établissement de ce lien social ou de cet échange, c'est selon, quelque chose qui précisément croise l'univers du don et du contre don. En effet, les savoirs circulent, ils sont donnés, puis repris au cas où les destinataires n'en respectent pas la propriété. Ils sont transmis obligatoirement, l'école est obligatoire et les enseignants sont payés pour transmettre. A quelques exceptions près, ils ne dispensent pas leurs connaissances seulement pour de l'argent, certains affirment qu'il s'agit bien d'une « vocation », que leur temps n'est pas toujours compté. En outre, une fois le savoir dispensé, il y a de la part des donateurs une attente, l'attente d'une considération, d'un merci, d'une reconnaissance. Les savoirs ne sont

pas des biens comme les autres, qui une fois échangés, appartiennent définitivement au nouveau propriétaire, sans qu'il n'y ait plus aucun contact intellectuel ou moral entre les deux » (Gaume, 2007, p.3 ).

Cette attente d'une certaine reconnaissance s'exprime aussi dans les entretiens.

« Et puis se sentir utile parce que mine de rien on est quand même utile. » **Charlotte**

En positif, par la gratification à voir progresser des élèves, par les compliments des enfants et des parents ou au contraire en négatif, par l'absence de reconnaissance, des parents souvent, de la commission scolaire, parfois par la difficulté de la tâche auprès des élèves plus âgés, lorsque l'éducatif sans cesse à recommencer l'emporte sur le cognitif. Une partie de la désillusion et de l'usure exprimées par certains enseignants tient probablement au décalage entre le don de soi et une attente, souvent implicite, pas toujours satisfaite.

Les aspects mentionnés jusqu'ici de l'enseignement en tant qu'activité de don et de contre-don concernent les acteurs du microsystème (monde de l'école) voire du mésosystème (parents, commission scolaire). Lorsque des enseignants disent l'importance de former des citoyens, d'ouvrir sur le monde, de permettre l'accès à un métier, ils s'inscrivent par contre à un niveau plutôt macrosociétal.

« Enseigner la lecture et l'écriture participe au développement d'une société et les acteurs de ce geste se sentent impliqués dans le devenir et le suivi donné à leur action » (Gaume, 2007, p. 17).

## ***6.4 Conclusion***

Les exemples tirés d'entretiens avec les enseignants nouvellement diplômés illustrent bien la complexité de la construction identitaire dans cette profession. Nous les avons interrogés après deux ans d'activité mais il est clair qu'il s'agit-là d'un processus en constante évolution même si les rites de passage (premier jour, première rencontre avec les collègues et les parents) restent des moments-clés de la construction identitaire. Des moments-clés qui, par ailleurs, ne seront probablement plus perçus de la même manière à posteriori d'où l'intérêt d'effectuer des recherches longitudinales. De même, s'il est possible de trouver de nombreuses similitudes et des éléments récurrents dans tous les entretiens,

chaque parcours est unique et reste unique. Ce parcours est influencé par le contexte physique et social de l'insertion mais aussi et surtout par les effets des interactions constantes entre l'enseignant, en tant que jeune adulte en construction, et son milieu professionnel.

Nous avons vu que les éléments externes (les collègues, les enfants, les parents, les modèles théoriques, etc.) sont, à divers degrés, des éléments essentiels de la construction identitaire de la profession d'enseignant(e). De plus, les facteurs ayant influencé le choix du métier (la vocation, amour des enfants, la rencontre avec des enseignants modèle) et les représentations de la mission et/ou du rôle de l'enseignant sont aussi à prendre en considération. Il a été démontré, par ailleurs, que ce processus évolue en cours de route et ceci dès l'entrée dans la profession (« la baffé du terrain »). Nous avons également mis en évidence le rôle prépondérant de la réappropriation des savoirs théoriques acquis pendant la formation initiale et le recours à la formation continue dans ce processus. Pourtant, les renégociations de l'image de soi, de « jeune » à adulte, d'étudiant à enseignant diplômé et le rapport à l'autorité ou la difficulté à incarner l'autorité montrent que si le social reste un élément important de la construction identitaire professionnelle, c'est l'interaction entre le social et les éléments personnels qui est déterminante.

Enfin, à l'instar du travail, la famille, les amis et les loisirs sont des éléments qui contribuent, à la construction identitaire du jeune adulte et qui devraient, selon nous, avoir une influence sur l'entrée dans la profession, pourtant aucun des enseignants nouvellement diplômés de notre recherche n'en a fait mention pendant les entretiens...

## 6.5 Bibliographie

**Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. & Chevrier, J.**, (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n°1, 1-17

**Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

**Dubar, C.** (2002). « L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelle ». / *Temporalistes*, n°44., 42-49

**Gaume, J.** (2007). « Epistémologie et didactique ou l'approche par le don. Origine du questionnement ». *Revue du MAUSS permanente*, 17 mars 2007 [en ligne]. [www.journaldumauss.net/spip.php?article13](http://www.journaldumauss.net/spip.php?article13)

**Guibert, P., & Lazuech, G.** (2007). « Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire ». In *Actes du congrès de l'AREF*, Strasbourg

**Guy T.** (2001). « De l'insertion à l'intégration : les étapes de l'apprentissage » 8es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Marseille, 17 et 18 mai 2001, *Construction et usage des catégories d'analyse*

**Van Gennepe, A.** (1992). *Les rites de passage*. Paris : Picard

**Vincens, J.** (1997). « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle ». *Formation et emploi*, 60, 12-36