



Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question

Nilima Changkakoti & Marie-Anne Broyon

INTRODUCTION

Si la construction de l'identité professionnelle des enseignants n'est pas une problématique récente, cette problématique demeure un phénomène d'actualité, dans la mesure où les nombreux changements auxquels la profession est confrontée peuvent constamment la remettre en question. Par ailleurs, le monde scientifique tente depuis un certain nombre d'années de faire la lumière sur les diverses manières dont les enseignants en insertion arrivent, au-delà de la « technicité » des gestes et de l'acquisition de routines, à ajuster leur agir professionnel pour pouvoir gérer l'inattendu et l'imprévisible sans se laisser déborder (Bucheton, 2008 ; Davisse & Rochex, 1998 ; Perrenoud, 1999). Aussi, il nous a paru pertinent de nous intéresser à cette problématique à partir de nos données sur l'insertion professionnelle, une période particulièrement propice aux questionnements identitaires. Nous postulons en effet que la façon dont les enseignants apprivoisent la complexité du métier est tributaire d'un déjà-là formatif et expérientiel au sens large, mais aussi évidemment que l'identité professionnelle se construit au fur et à mesure du développement professionnel. Enfin, le passage de la formation initiale des enseignants suisses au niveau tertiaire ces dernières années rendait cette analyse d'actualité puisque la formation participe également à cette construction.

Dans ce chapitre nous nous intéresserons aux différentes étapes de la construction identitaire de nouveaux enseignants durant leurs premières

années d'exercice. Nous nous baserons principalement sur les données recueillies par le biais des entretiens semi-structurés que nous avons menés auprès d'enseignants du primaire, récemment diplômés des HEP (Hautes Écoles Pédagogiques) de Suisse Romande et du Tessin¹. Il s'agit d'un discours dans l'après-coup, comportant des aspects narratifs (motivations, parcours antérieur, vécu de la formation, incidents critiques), descriptifs et réflexifs (pratiques, ressources à disposition, évaluation de la formation, etc.). Nous commencerons par analyser les faits marquants de la première année de pratique, puis nous aborderons la notion de culture de l'enseignement en traitant la construction identitaire comme un processus d'acculturation influencé par des facteurs comme le parcours scolaire, l'héritage familial, le biais de la pratique et la culture d'établissement. Nous terminerons notre chapitre en examinant les postures réflexives et les stratégies de développement ainsi que les questions de temporalité.

FOCUS ADOPTÉ ET MODE D'ANALYSE

Dans le corpus de données nous nous centrerons d'une part sur ce que disent les enseignants lorsqu'on les interroge sur leurs représentations du métier² et comment ils se voient en tant qu'enseignant-e³; nous tenterons également de saisir les dynamiques identitaires à l'œuvre dans les processus d'insertion et de développement professionnels (voir Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001). Pour ce faire nous aborderons la transition vers une socialisation « non identificatoire » (Mendel, 2002), l'appropriation du statut d'enseignant à part entière, les moments clés du processus, souvent situés dans l'extrascolaire, avec un accent particulier sur la collaboration et la réflexivité comme éléments d'une nouvelle identité, voire d'une culture émergente de l'enseignement. Nous nous pencherons finalement sur les points d'inflexion de la trajectoire des enseignants à partir des différents moments de négociation identitaire tels qu'ils en témoignent à ce moment de leur parcours. Nous parlerons ici de négociation, voire de renégociation identitaire dans la mesure où, avec la prise en charge à long terme d'une classe, les nouveaux diplômés passent définitivement du statut d'étudiants à celui d'enseignants en exercice; les impératifs de la pratique et le contact avec des enseignants issus d'autres formations ou avec des apprenants aux profils parfois fort différents des leurs les amenant par ailleurs à questionner certaines représentations du métier.

1 Nous avons effectué des entretiens en 2007 et 2008, ainsi que des entretiens de suivi longitudinal en 2009 auprès d'une partie des enseignants interrogés en 2007. Ayant pu constater une certaine saturation des données, l'analyse repose principalement sur le premier corpus de 20 entretiens, complété le cas échéant par les données recueillies ultérieurement, notamment par le biais des entretiens longitudinaux.

2 Principalement à partir des questions suivantes: *Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir cette profession? Comment voyez-vous maintenant votre métier d'enseignant-e?; Quelles sont d'après vous les qualités nécessaires pour être un-e bon-ne enseignant-e?*

3 *Quelles sont vos qualités en tant qu'enseignant-e?*

De façon générale notre analyse s'est effectuée de la façon suivante : analyse de contenu, classification des réponses et tentatives de catégorisation, mise en lien des catégories avec celles existant dans la littérature, relecture des données à partir de la théorie. Les représentations ont fait l'objet d'une analyse systématique. Pour les autres dimensions nous sommes parties d'analyses de cas pour les référer ensuite à des analyses plus approfondies déjà publiées (GRSIE, 2008).

PERSPECTIVES THÉORIQUES

La conception de l'identité professionnelle que nous retenons ici est polysémique, renvoyant à différents champs disciplinaires, plurielle en fonction des appartenances et des interactions et dynamique, en constante ré-élaboration au long du parcours personnel et professionnel. Ainsi, l'identité professionnelle enseignante n'est pas un « donné » extérieur que l'enseignant recevrait de son groupe professionnel, de ses pairs, de l'école et de son entourage de manière passive et déterministe mais plutôt « une construction où interviennent sa subjectivité, ses propres représentations, motivations et intérêts » (Cattotar 2001, p 7). Cette construction résulte d'une « double transaction problématique » (Dubar, 1990). Une transaction biographique, qui concerne l'identité pour soi et se détermine dans la dialectique entre identité héritée et visée, et une transaction relationnelle, qui se rapporte à l'identité pour autrui, et se négocie dans la dialectique entre identité revendiquée et reconnue.

En d'autres termes, si l'on considère qu'il existe une culture enseignante, la construction d'une identité professionnelle par les enseignants débutants ne peut se résumer à une simple enculturation professionnelle, elle est indissociable d'un processus de subjectivation où l'enseignant est à la fois héritier et créateur de sens (Malet, 2007). Par ailleurs, pour tenir compte du fait que face à un certain délitement du statut d'enseignant les aspects relationnels et personnels prennent de plus en plus de place, nous nous référons à la vision de Rogers (1969) qui met l'accent sur l'enseignant en tant que personne au-delà de la personnalité professionnelle ainsi qu'à la notion d'individuation, issue de la psychologie jungienne (Agnel, Cazenave, Dorly, Krakowiak, Leterrier & Thibaudier, 2005). Cette dernière notion permet de retracer la façon dont le nouvel enseignant se différencie par rapport à ses matrices d'origine, familiale et de formation, le passage à la pratique coïncidant en effet dans une certaine mesure avec le passage à la position d'adulte (en tout cas pour les enseignants du primaire).

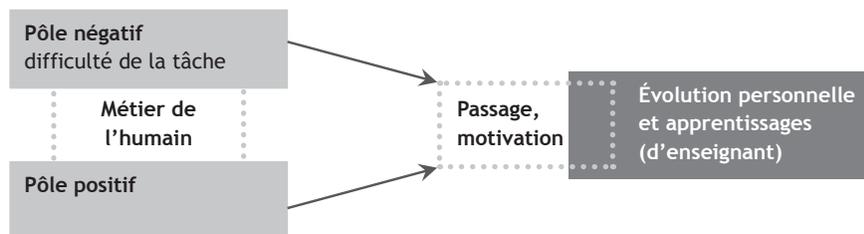
La première année d'exercice représente pour les enseignants néo-diplômés la première étape dans la transition entre la formation et une insertion professionnelle « aboutie », les entretiens permettent ainsi de saisir comment les enseignants négocient cette rupture et les changements sociocognitifs et personnels qu'elle entraîne (Zittoun & Perret-Clermont, 2001). Le langage de l'éducation étant friand de métaphores (Hameline, 1986), celles que l'on retrouve fréquemment appliquées à ces premiers contacts avec le terrain sont celles du *choc*, de *l'épreuve* (Hétu, Lavoie, Baillauquès, 1999, Martineau & Presseau, 2003 ;

Mukamurera, 2004). Au-delà de ces métaphores, dont nous essayerons de discuter la pertinence en rapport avec nos données, nous retenons aussi l'idée développée ailleurs de passage voire de rite de passage (Broyon & Changkakoti, 2008 ; Gagné, 1993) pour analyser les enjeux liés à cette entrée dans la pratique, la question étant de savoir si le passage est « sauvage » (enseignant livré à lui-même) ou « balisé » (enseignant au bénéfice par exemple d'un dispositif d'accompagnement). Les dimensions retenues pour notre analyse sont issues d'un aller-retour entre les aspects théoriques et les données à disposition.

1 LA PREMIÈRE ANNÉE DE PRATIQUE : ENTRE DIFFICULTÉS ET GRATIFICATION

En fin d'entretien, nous avons demandé aux nouveaux diplômés de caractériser en trois mots leur expérience de l'insertion professionnelle après un an de pratique. L'analyse des réponses nous permet de dessiner un métier de l'humain (*échanges, relations*), en tension entre la difficulté de la tâche *peur, doutes*) et la gratification à parts plus ou moins égales. La dimension du passage et du changement de statut est également présente, ainsi que la motivation à pratiquer (*motivation, passion*). Les fruits de ce passage se déclinent en termes de développement personnel et apprentissages.

FIGURE 2 Bilan d'un an après l'entrée en emploi.



La charge de travail est souvent évoquée comme l'une des difficultés de la première année. Elle est plus conséquente à ce stade parce que les enseignants n'ont pas encore établi certaines routines (voir aussi Martineau & Vallerand, 2008) et qu'ils sont encore en train d'appivoiser le programme. Compenser le manque d'aisance dans le rôle d'enseignant par une grande quantité de travail est aussi rapporté par certains enseignants comme une stratégie d'insertion : – tout doit être parfaitement préparé, la confiance manque encore pour laisser plus de place à l'improvisation. Les résultats de l'enquête quantitative vont dans le même sens : l'épuisement professionnel est la première des raisons mentionnées par les enseignants débutants comme pouvant faire quitter à terme l'enseignement. La surcharge professionnelle quantitative et qualitative reste par ailleurs l'un des éléments mentionnés comme pesants dans l'exercice de la profession enseignante par la suite comme le montrent les entretiens longitudinaux de même que les enquêtes menées auprès des enseignants suisses (CDIP, 2008).

Les moments-clefs de la première année se situent souvent dans l'extrascolaire (camps, sorties) ou dans des « soupirs » de la partition scolaire où l'enseignant se révèle en tant que personne au-delà de sa *persona* (au sens jungien) d'enseignant. Dans le même ordre d'idées, les projections dans le futur proche comportent souvent le désir que le travail cesse d'envahir la vie privée. Ces soupirs deviennent aussi les entre-temps d'un parcours professionnel, hors des décisions à prendre dans l'urgence de la vie d'une classe. Ils favorisent une prise de recul, l'adoption de postures réflexives, la quête de nouveaux savoirs pour mieux comprendre le réel sur lequel il faut agir.

2 L'ENSEIGNEMENT COMME CULTURE

À partir de la notion de culture d'entreprise, la notion de culture dérivée du sens anthropologique est de plus en plus, parfois de façon abusive, appliquée à divers sous-groupes sociaux (Cuhe, 2001). Nous postulons en l'occurrence qu'il existe bien une culture de la profession enseignante caractérisée par des normes, représentations et façons d'agir partagées, tributaire bien sûr d'un contexte socio-historique et évolutive (Cattonar, 2001). On observe ainsi actuellement un certain consensus pour dire que le métier d'enseignant subit une profonde mutation du fait d'une transformation en profondeur de la société et d'une plus grande hétérogénéité de la population scolaire. L'enseignant se trouve ainsi confronté à des tâches de plus en plus complexes et diversifiées. La tertiarisation de la formation initiale des enseignants qui a conduit en Suisse à la création des HEP et indirectement à cette recherche s'inscrit dans une tentative de répondre à cette mutation.

2.1 QUELQUES COMPOSANTES D'UNE CULTURE ENSEIGNANTE DANS LE DISCOURS DES PERSONNES INTERROGÉES

2.1.1 UNE RECONNAISSANCE SOCIALE DÉFAILLANTE ?

La littérature évoque souvent une diminution du prestige de l'enseignant (Malet, 2007 ; Maroy & Cattonar, 2002). En Suisse, une étude de 2005 (Univox, cité par CDIP, 2008) montre que l'école et le corps enseignant jouissent encore dans l'opinion publique d'un certain prestige, même si l'attractivité de la profession a globalement baissé durant les dix dernières années. Les enseignants en exercice estiment eux que leur prestige social est bon (sondage LCH/ECH 2006, cité par CDIP, 2008).

En ce qui concerne les enseignants débutants de Suisse Romande et du Tessin, l'enquête quantitative montre qu'en 2007 la reconnaissance sociale à l'égard de la profession et la sécurité de l'emploi sont les indices de satisfaction les moins bien notés. Une des pistes explicatives à ce décalage est que les néo-diplômés ne sont justement souvent pas encore stabilisés au niveau de l'emploi à ce stade de leur carrière et encore peu affirmés dans leur rôle face aux regards extérieurs. Dans les entretiens le sentiment de perte de statut apparaît lorsque l'enseignant

se trouve en situation de « rendre des comptes » (*accountability*, De Carvalho, 2001), notamment aux parents comme l'exprime Mélanie « *L'enseignant n'est plus un notable ; tout le monde, les parents en particulier, peut le critiquer* ».

Ce sentiment de non-reconnaissance, à mettre par ailleurs en tension avec le sentiment gratifiant de l'importance du rôle joué par l'enseignant auprès des enfants et des parents exprimé par d'autres enseignants, peut s'expliquer par l'insécurité des enseignants débutants confrontés à l'orientation scolaire et aux enjeux de la société autour de la réussite.

2.1.2 LE CHOIX DU MÉTIER : DES MOTIVATIONS ASSEZ CLASSIQUES

Dans les motivations évoquées pour entrer dans l'enseignement⁴ on retrouve chez les enseignants interrogés trois composantes souvent associées, l'amour des enfants, l'appartenance à une famille d'enseignants et l'identification à des enseignants modèles.

La dimension relationnelle est présente chez presque tous les enseignants, qu'ils aient ou non choisi d'emblée l'enseignement, certains ayant fait le détour par d'autres métiers de la relation (métiers du social, psychologie) avant de se déterminer. Ce goût du contact avec les jeunes se retrouve par ailleurs dans diverses autres études comme composante centrale de l'identité enseignante en Suisse (CDIP, 2008) et ailleurs (Basco, 2001 ; Blin, 1997).

Les « héritiers », pour reprendre les termes de Guibert et Lazuech (2007), se situent dans une tradition familiale. Cette motivation est souvent mentionnée dans un deuxième temps, prise de conscience dans l'après-coup d'une inscription transgénérationnelle ou désir de mettre en avant les aspects personnels du choix ? Enfin, certains enseignants disent avoir rencontré durant leur scolarité des enseignants marquants qui leur ont donné le goût du métier, ou de façon plus générale se sont sentis bien dans le milieu de l'école, le recréant dans leurs jeux (jouer à la maîtresse). Les figures significatives d'enseignants l'ont parfois été *a contrario* (ce qu'il ne faut surtout pas faire ou être), faisant hésiter certains au moment du choix du métier (enseignants aigris, figés) ou les guidant en quelque sorte dans leur pratique actuelle (ne pas faire subir ce que j'ai subi).

L'aspect vocationnel reste par ailleurs encore assez présent dans la représentation du métier chez ces enseignants du primaire, comme l'atteste le ton du récit employé souvent pour répondre à la question du choix : « *Depuis toujours...* » ; « *J'ai toujours...* », « *Depuis toute petite...* », « *J'ai su très tôt...* ». La vocation fait toujours partie de l'imaginaire enseignant, même par défaut comme l'exprime Antonio : « *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.* »

4 Réponses à la question : Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir cette profession ?

La comparaison avec les motivations des enseignants du secondaire révèle des différences, liées probablement à l'âge et aux parcours de formation. Ainsi, les enseignants du secondaire sont plus nombreux que ceux du primaire à avoir envisagé un autre avenir professionnel voire à l'envisager par la suite. On peut par ailleurs supposer que les motivations de départ peuvent être mises en lien avec la suite de l'insertion, ce qui sera à vérifier dans l'analyse de nos données longitudinales. Basco (2001) a ainsi fait une étude investiguant le lien entre les motivations de départ et les périodes de doute ultérieures au cours de la carrière chez des enseignants de premier degré. Il montre que chez les personnes entrées jeunes dans l'enseignement, ce qui est le cas de notre échantillon du primaire, les motivations remontent souvent à l'enfance ou l'adolescence. Ceux qui n'ont pas hésité à devenir enseignant, même s'ils avaient des incertitudes concernant le niveau auquel ils souhaitaient travailler, n'ont jamais pensé à quitter leur métier.

2.1.3 LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER

Interrogés quant à leurs représentations du métier (*Comment voyez-vous maintenant votre métier d'enseignant-e?*), les enseignants le caractérisent sans trop de surprise en termes de transmission de savoirs et d'accompagnement des apprentissages cognitifs, 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.

Si l'aspect de la transmission des savoirs et des apprentissages reste bien présent dans les définitions données en entretien par les enseignants, il n'apparaît jamais seul (à l'inverse les aspects éducatifs peuvent être mentionnés seuls, ce qui s'explique peut-être par le choc des enseignants en insertion face à l'ampleur de la tâche éducative dans leur profession). Par ailleurs, l'accent est plutôt mis sur les apprentissages que sur les savoirs proprement dits, confirmant en cela l'évolution du modèle de l'enseignant « instruit » ou « magister » (Cattonar, 2001) vers un modèle plus centré sur les processus d'apprentissage et les élèves.

Certains évoquent des éléments plus périphériques de l'ordre de l'accès à la citoyenneté (ouverture au monde, accès à un métier, intégration dans la société, faire des enfants des citoyens), qui pourraient s'expliquer entre autres par le contexte socioculturel (plutôt défavorisé) de l'école d'insertion.

Les représentations des enseignants sont aussi tributaires des contextes d'enseignement. L'influence du contexte socioculturel se manifeste dans les entretiens menés, notamment en ce qui concerne les rapports aux parents, sou-

vent perçus comme démunis en zone défavorisée et intrusifs et contrôlants en milieu aisé. On peut faire l'hypothèse que le métier change dans une certaine mesure en fonction des contextes.

2.2 LES ATTRIBUTS DU MÉTIER : ENTRE QUALITÉS ET COMPÉTENCES

Nous avons demandé aux enseignants quelles qualités ils estimaient nécessaires pour être (un bon) enseignant. Les réponses, complétées le cas échéant par les recommandations qu'ils feraient à un enseignant débutant, se répartissent en quatre catégories figurant dans le tableau ci-dessous : qualités relationnelles, personnelles, techniques (liées à l'enseignement) et motivationnelles.

TABLEAU 1 Répertoire des qualités nécessaires pour être un bon enseignant*

Qualités relationnelles		Qualités personnelles	Qualités liées aux gestes professionnels		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, motivation, dynamisme, énergie, implication, amour des enfants, ne pas s'ennuyer, envie de travailler avec des enfants, se faire plaisir

Le tableau ci-dessus est commenté en fonction du discours développé par les enseignants autour des qualités évoquées.

* Les termes figurant dans chaque rubrique proviennent directement du discours des enseignants.

2.2.1 QUALITÉS RELATIONNELLES : DE L'AMOUR DES ENFANTS À LA POSITION D'AUTORITÉ

Dans le discours des enseignants, 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. Les enseignants estiment également qu'un bon climat permet à l'enseignant de ne pas s'épuiser dans la gestion de classe et lui donne la sérénité nécessaire pour une écoute attentive aux besoins cognitifs de l'élève. Certains nouveaux diplômés constatent toutefois que la mise en place de ce cadre favorable, au-delà d'une attitude de bienveillance, nécessite des règles et des exigences. Même si la nécessité de faire respecter le cadre n'est pas évoquée en priorité dans les qualités nécessaires à un bon enseignement, elle figure en bonne place parmi les apprentissages que les enseignants disent avoir dû effectuer au cours de la première année d'enseignement voire dans les compétences qu'ils souhaitent développer. Si l'importance de la relation dans le sens de contact et d'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, parfois dans la souffrance. Ainsi, deux jeunes enseignantes relatent avoir été confrontées à des parents qui, se méfiant de leurs compétences, allaient se renseigner auprès d'autres enseignants pour se rassurer.

Ce que les enseignants disent par ailleurs de leurs rapports avec les parents, en positif et en négatif, 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. Pourtant, une bonne communication ne suffit pas toujours, car si certains parents démontrent une grande confiance et de l'intérêt pour la pratique du jeune enseignant (parfois à son grand étonnement) et apprécient même de travailler en projet avec lui, d'autres refusent systématiquement de collaborer : « *On essaie de faire ce qu'on peut justement en voyant les parents et en leur proposant des choses mais des fois les parents veulent pas collaborer* » *Mélanie*.

2.2.2 LE TRAVAIL EN ÉQUIPE : COMPOSANTE D'UNE IDENTITÉ ÉMERGENTE D'ENSEIGNANT

Savoir communiquer et collaborer avec les collègues figure aussi en bonne place parmi les compétences que les enseignants estiment nécessaires à leur tâche. 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 débutants.

Le travail en équipe est mentionné parmi les facteurs motivant le choix de la profession enseignante dans l'enquête menée auprès des enseignants suisses en 2006, alors qu'il ne l'était pas en 2003 (CDIP, 2008), ce qui va bien dans le sens d'une identité émergente, le mythe de l'enseignant individualiste seul dans sa classe aurait-il vécu ?

L'émergence du travail en équipe est en tout cas encourageante, elle montre que la formation initiale évolue dans le sens de promouvoir cette compétence et commence à avoir un certain retentissement dans les écoles. Cela dépend toutefois de la volonté du directeur de l'établissement de se transformer en organisation apprenante, de la bonne volonté des enseignants et aussi des moyens affectés notamment en termes de temps (Bucher & Nicolet, 2003).

*[...] dans d'autres écoles où il y a peut-être moins de collaboration qui se fait et puis c'est plus difficile... Moi je pense que le fait de travailler aussi en groupe nous rassure quant au travail qu'on fait et puis nous donne plein d'outils pour avancer et prendre après ses pistes personnelles mais en restant toujours sur un outil commun. Donc ça c'est vraiment positif et soulageant aussi. [...] ça va beaucoup par degré hein dans l'école. [...] C'est quelque chose qui se fait dans l'école depuis quelques années, avant de ce que j'ai pu savoir en discutant avec des collègues, c'était beaucoup plus chacun pour soi [...]. **Antonio.***

2.2.3 QUALITÉS PERSONNELLES

Les qualités personnelles sont évoquées d'une part comme permettant d'établir une bonne relation avec les différents partenaires de l'action enseignante (élèves, collègues et parents) comme mentionné plus haut ; elles apparaissent 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.

2.2.4 QUALITÉS LIÉES AUX GESTES PROFESSIONNELS

Afin d'assurer la transmission des savoirs les enseignants évoquent bien évidemment la nécessité de qualités liées aux gestes professionnels, comme l'organisation ou l'analyse de la situation. L'ajustement des gestes professionnels aux caractéristiques de la classe ou de l'élève y compris à l'imprévu est aussi mentionnée par certains enseignants :

« 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.

ou

« *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.**

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.

2.2.5 QUALITÉS MOTIVATIONNELLES

L'attraction 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 en se renouvelant, grâce à « *la passion du métier* », qualité essentielle pour bien enseigner selon Joëlle et motiver les élèves, pour qu'ils puissent venir « *avec du plaisir* » à l'école dans les mots de Marylène.

3 L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER COMME PROCESSUS D'ACCULTURATION

Nous utiliserons ici le terme acculturation non dans le sens fonctionnaliste mentionné par Malet (2007) (incorporation d'un rôle social clairement établi), mais dans celui issu de la psychologie sociale et interculturelle (Berry, 2000; Camilleri, Kastarsztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, & Vasquez, 1990), à savoir un processus de construction de sens mettant en tension l'enculturation première et la ou les cultures professionnelles rencontrées au cours de la formation et de la pratique.

3.1 PRÉ-ACCULTURATION

Les premières représentations du métier se construisent lors de la première socialisation au monde scolaire en tant qu'élève, la scolarité permettant une première identification au rôle d'enseignant, qui intervient parfois explicitement dans le choix de cette filière professionnelle comme nous l'avons vu plus haut. À cette identification s'ajoute souvent une expérience de bon élève (ceux qui n'ont pas vraiment besoin de pédagogie...) que le nouvel enseignant pourrait être tenté de projeter sur ses propres élèves et qu'il doit en quelque sorte désapprendre pour pouvoir accompagner certains de ses élèves en difficulté. Les mauvaises expériences contribuent aussi à forger une identité d'enseignant comme le rapporte par exemple Loredana. Cette jeune enseignante semble avoir connu une socialisation scolaire difficile en tant qu'élève, puis une vie de groupe difficile pendant les études, expériences qui lui ont permis d'aiguiser son regard d'enseignante. Elle a ainsi développé ce qu'elle appelle « un troisième œil » : une attention particulière aux élèves trop silencieux, en difficulté, en marge du groupe.

Les « héritiers », issus de familles d'enseignants, ont eux été familiarisés plus tôt que les autres au monde scolaire du point de vue de l'enseignant et on peut supposer qu'ils ont parfois acquis des pré-routines, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe.

« Bon je, je crois que ce qui m'a facilité, c'est que je viens d'une famille d'enseignants. C'est dans la famille disons, je crois que j'y crois quand même un petit peu. Hein, on a une attitude dans la vie qu'on voit chez ses parents. Et j'ai des frères enseignants, et puis je pense que, on reçoit un peu ça. C'est-à-dire que l'autorité c'est pas trop un problème » **Géraldine**⁵.

3.2 LA TRANSMISSION PAR LA FORMATION INITIALE

La prochaine étape est celle de la représentation de la profession transmise en formation initiale qui peut déjà venir remettre en question la première image, comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant :

Très différemment de ce qu'on pouvait imaginer, parce que bon, ben, moi, par rapport à moi ce que j'ai vécu, pourtant, je ne suis pas très âgée,... ouais, c'est quand même un autre monde, hein. Je ... ben, l'image que j'avais étant enfant, c'était le maître devant le tableau. [...] déverser son savoir, c'était plutôt ça en fait. Et puis après, avec la HEP, c'est plutôt devenu... la vision du maître, c'est plutôt guide en fait. Et puis de prendre chaque enfant par la main, en fait, où il en est, lui, et pas de courir après un programme, et puis à tout prix vouloir faire toutes les fiches, alors que c'est plutôt les objectifs. Ça, moi j'avais, ben ce côté là, j'aurais jamais imaginé. **Caroline.**

L'expérience scolaire de Caroline s'inscrit dans une conception traditionnelle et magistrale de l'enseignement, qui se confronte lors de la formation initiale au nouveau modèle de professionnalité enseignante promu avec une « remarquable convergence » par les différents acteurs éducatifs (en Europe francophone du moins), à savoir : « un praticien réflexif, qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de son établissement » (Catonnar, 2001, p. 24).

3.3 L'ACCULTURATION PAR LE BIAIS DE LA PRATIQUE

Lors de l'entrée dans la pratique, l'enseignant doit éprouver les outils construits durant la formation et les stages, en premier lieu dans la classe avec les élèves, mais aussi dans l'établissement avec les collègues et le cas échéant la direction, ainsi qu'à « la frontière » entre le monde scolaire et l'extérieur : avec les parents. Il va devoir s'approprier son rôle d'enseignant au quotidien et

⁵ Il s'agit d'une enseignante chevronnée s'exprimant sur ses débuts, interrogée dans le cadre des entretiens menés avec les autres acteurs de l'insertion.

dans la durée, dans un terrain parfois encore sous influence de modèles plus traditionnels, avec toutes les contraintes sociales (pédagogiques (programmes, réformes) et administratives qui s'exercent sur l'activité d'enseignant, sans oublier une diversité croissante de la population scolaire (pluriculturalité, intégration d'enfants à besoins éducatifs particuliers), pas toujours facile à gérer (voir aussi Levasseur dans ce même ouvrage). Pour des enseignants qui adhèrent à la vision transmise en formation initiale, le décalage est alors inévitable. *« pis la différenciation, toutes ces choses-là, enfin, c'est des choses auxquelles on était peu familiarisé... ben maintenant, on a baigné dedans, ce qui fait que moi, ça me choque, en fait, quand je travaille dans différents centres de voir que c'est pas encore tout à fait ça sur la réalité et puis que nous, on a tellement baigné dans ce truc que pour nous, c'est naturel »* **Caroline.**

Caroline semble garder comme principale référence l'identité enseignante construite pendant la formation, d'autres se trouvent amenés à opérer des compromis avec les modèles transmis pendant la formation. Mélanie, par pragmatisme, est ainsi amenée à recourir à un système de récompense, *« la carotte qui fait avancer l'âne »*, pour faire respecter les règles de vie en classe, même si elle se dit consciente du fait qu'il est idéologiquement douteux.

3.4 L'ACCULTURATION À L'ÉTABLISSEMENT D'INSERTION

L'entrée dans le métier est indissociablement liée à l'entrée dans un établissement, que ce soit au niveau des valeurs et pratiques en vigueur, comme nous l'avons vu pour le travail en équipe, ou au niveau tout simplement de la géographie des lieux, des règles de vie et de l'accès au matériel. Lorsqu'il évoque ses premiers moments en tant qu'enseignant, Noël montre bien la complexité de ces différents niveaux d'insertion à apprivoiser en même temps.

« Les premiers moments en tant qu'enseignant, hou la la, ouais ben on est perdu hein, c'est-à-dire qu'il y a le moment où on va voir le directeur, où on a déjà été nommé et puis où on se rend compte qu'on est en train de rentrer dans une équipe, mais on connaît pas les habitudes de centre, on sait pas comment ça se passe pour se parquer s'il y a une vignette s'il faut pas de vignette, enfin je donne des détails insignifiants pour dire qu'on est vraiment perdu et puis euh... 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... ouais pas de l'insécurité, c'est pas le mot, il est trop fort, mais euh... une certaine... on est très fébrile quoi, je pense que je pouvais facilement être déstabilisé et du coup pour pas être déstabilisé j'ai été très... j'ai vraiment essayé de m'imposer en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant, comme un éléphant dans un magasin... enfin c'était c'était assez épique, c'était assez épique, mais... ouais vraiment très très peur de mal faire quoi et puis et puis vraiment le besoin de sentir... intégré dans dans le groupe de de des collègues.[...] moi

c'était vraiment ça, c'était être reconnu par mes élèves, ... réussir la première journée et puis... être intégré dans dans la salle des maîtres » Noël.

Cette complexité explique peut-être pourquoi le projet d'établissement ressort comme un moteur d'intégration particulièrement efficace dans les entretiens longitudinaux. Il permet aux débutants une collaboration formative dont nous avons vu l'importance, il permet aussi aux anciens qui le souhaitent de se renouveler aux contacts de nouvelles idées. Le projet d'établissement permet donc aux différents acteurs une acculturation réciproque très favorable à une insertion professionnelle réussie. La culture d'établissement (qualité de l'accompagnement proposé, habitude de collaborer ou non, écoles figées ou innovantes) et les types de classes et d'élèves (plus ou moins difficiles) agissent par ailleurs comme un frein ou un accélérateur d'insertion.

4 POSTURES RÉFLEXIVES ET STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT

Depuis le passage des institutions de formation à l'enseignement au niveau tertiaire, la pratique réflexive, inspirée des propositions de Schön (1983, 1987) est omniprésente dans la formation et la certification des enseignants : journal de bord, bilan de compétences, analyse des pratiques, mentorat, etc. Cet accent sur la pratique réflexive permet-il, pour autant, le développement d'une posture réflexive permanente, qui se déploierait aussi en dehors des situations de crise (Perrenoud, 2001) ? Les résultats de notre analyse auprès des nouveaux insérés montrent que c'est bien le cas. Ainsi, chez beaucoup d'entre eux, nous avons pu constater une certaine prise de distance avec leurs pratiques et un nouvel état d'esprit par rapport à des collègues plus âgés : le doute est permis, souvent même, la remise en question est normale⁶, même lorsque tout va bien. Ils ont pris l'habitude de s'auto-évaluer et leurs pratiques ne sont pas figées une fois pour toutes. Notons que peu d'enseignants⁷ citent le terme de « pratique réflexive » en contexte, comme si ce terme, à force d'avoir été rabâché pendant leur formation initiale « la pratique réflexive mine de rien on a été imbibés », avait été chez eux définitivement intégré mais non sans une certaine résistance : « on en avait *jusqu'à aussi de ces cours* » ou « *sur le moment ça nous barrait cette pratique réflexive (rire)* ». Pourtant la formation à la pratique réflexive dans la formation initiale, parfois considérée comme « excessive » par les enseignants, semble aussi provoquer quelques dérives. En effet, dans certains propos de jeunes insérés, la remise en question semble aller beaucoup trop loin et peut parfois instaurer un doute perpétuel très déstabilisant pour les enseignants novices. Est-ce dû, chez ces enseignants particuliers, à une mauvaise conception de la pratique réflexive, une pratique qui serait plus perçue comme un lieu de développement personnel que

6 Comme vu plus haut : la capacité à se remettre en question fait partie pour les enseignants des qualités nécessaires à un bon enseignant.

7 Signalons qu'ils ont tous été formés dans une même institution.

professionnel ? Si c'est le cas, cela va tout à fait à l'encontre de l'élaboration d'une culture enseignante commune, un des objectifs premiers de ce type de formation.

Une autre composante abordée de manière réflexive 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 références 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).

Dans ce domaine, la plupart de ces jeunes insérés font preuve d'une réflexion aussi bien rétrospective que prospective. En effet, s'ils sont tous capables de faire le bilan de leur formation initiale et de leur première année de pratique et d'en tirer certains enseignements, ils ont aussi souvent les outils cognitifs pour anticiper les difficultés à venir et mettre en place de nouvelles stratégies pour les surmonter. Même s'ils sont fatigués d'étudier, la réalité du terrain les incite à faire appel à la formation continue, de manière ponctuelle, pour surmonter des difficultés spécifiques (dyscalculie, dyslexie, enfants à haut potentiel, etc.).

Par ailleurs, ils accordent aussi une place importante à la formation continue pour se donner les moyens de mettre en œuvre 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.

Enfin, dans les entretiens, les séances d'intervision sont souvent citées ou demandées comme aide à l'insertion : un indice supplémentaire de l'émergence d'une culture professionnelle valorisant l'interaction sociale et s'éloignant d'une conception individualiste de l'exercice du métier.

5 QUESTIONS DE TEMPORALITÉS

Nous considérons ici la dimension temporelle de plusieurs façons. Du point de vue méthodologique nous nous intéressons aux trajectoires d'insertion d'enseignants singuliers, saisies dans une perspective à la fois diachronique (discours dans l'après-coup, suivi longitudinal) et synchronique (réflexion sur les pratiques actuelles). Cette perspective implique selon Dubar (2002) trois types de temporalités : la temporalité incorporée (mémoire immédiate : par exemple moments clefs de la première année, difficultés, joies) ; la temporalité intersubjective (relations avec les collègues de l'école, les pairs de formation, etc.) ; la temporalité biographique (« *relation entre les unités de sens les plus importantes dans la construction et reconstruction continues* » de l'itinéraire professionnel du choix du métier à la pratique en passant par la formation). Par ailleurs, la transition entre formation et emploi entraîne des changements d'organisation temporelle : les rythmes étudiants, même s'ils sont dits soutenus et épuisants, ne sont pas les mêmes que ceux

de l'enseignant en fonction. Ces modifications de « synchroniseurs » (tout rythme commandant un autre rythme au sens de Lesourd, 2006) accompagnent les transformations identitaires par lesquelles passent les nouveaux enseignants. En guise de conclusion nous proposons donc une relecture de la trajectoire des enseignants interrogés à partir des renégociations identitaires apparaissant dans leur discours.

La première renégociation dont les entretiens se font l'écho se situe dans la transition entre école secondaire et formation professionnelle : certains testent leur vocation en expérimentant une autre filière de formation, d'autres, issus d'une tradition d'enseignants, tentent de se singulariser en adoptant une autre voie, mais déçus par leurs expériences, se font convaincre par leurs proches de revenir dans la matrice familiale.

La prochaine étape est celle de la formation initiale, dont les stages constituent un moment fort, première mise à l'épreuve d'une vocation qui reçoit alors sa première confirmation. On retrouve ici la confirmation par autrui (élèves et « autorités » de formation) d'une identité pour soi, de même que l'identification à l'adulte comme autorité (Mendel, 1992), en l'occurrence des formateurs en position d'autrui significatif (Wentzel, 2007). Les étudiants entrent à ce moment dans la culture de l'institution de formation, qui varie bien sûr en fonction des enseignants-formateurs et des institutions, mais se situe plus du côté de la « formalisation théorisante » des sciences de l'éducation (Martineau & Gauthier, 2001) que ce qu'ils trouveront sur le terrain.

À la sortie des études, les nouveaux diplômés se retrouvent, parfois douloureusement, confrontés à la logique du marché. En tant que demandeurs d'emploi, ils doivent projeter une identité d'enseignant convaincante non corroborée par une expérience. Pour ce faire ils doivent opérer un compromis entre facteurs ontologiques (présentation de soi, mettre ou non en avant sa personnalité, jusqu'où insister sur le degré et le taux souhaités, situation personnelle, etc.) et pragmatiques (impératifs financiers, souplesse face aux demandes de l'employeur).

En termes de temporalité, ceux qui n'obtiennent pas tout de suite un emploi stable se retrouvent dans un entre-deux qui peut durer. Les remplacements, s'ils sont souvent perçus d'abord comme formateurs, créent à terme une incertitude empêchant la consolidation de l'expérience.

La métaphore du choc du terrain est bien présente dans le compte-rendu de la première année de pratique, associée notamment aux termes angoisse, anxiété, peur⁸. Il ne s'agit pas d'un choc dans le sens de traumatisme pour les enseignants interrogés, puisqu'ils ont tous survécu à la première année et se projettent à plus ou moins long terme dans le métier. La notion de choc témoigne ici plutôt d'un changement d'échelle de l'expérience lié au changement de statut. À ce titre, la notion de rupture paraît pertinente, il existe bien un

8 Les 3 mots de la fin d'entretien pour résumer leur expérience d'insertion

avant et un après, la transition exigeant l'écriture d'un nouveau récit de soi (Zittoun & Perret-Clermont, 2001). Le « je » de l'enseignant stagiaire face à une classe n'est pas le « je » de l'enseignant titulaire face à sa classe.

Au-delà du seuil initiatique du premier jour et des premiers contacts avec l'écosystème de l'enseignant (école, direction, élèves, collègues, parents), la transition vers une socialisation « non identificatoire » où les collègues ne sont plus modèles, mais passeurs, permet ainsi à terme au nouveau diplômé de devenir lui-même passeur et mettre en activité ses élèves. Cette transition voit l'image de l'enseignant idéal : équilibré, « parent inconditionnel », remplissant les termes de son mandat (synchroniseur fort du programme, de « l'activité prescrite »), mise à rude épreuve par la charge de travail, les problèmes de comportement ou l'hétérogénéité des classes, qui font souvent passer l'éducatif devant le cognitif.

La plupart des débutants situent le sentiment d'incarner enfin un enseignant à part entière après presque une année d'enseignement, lorsqu'ils se projettent dans la suite et s'engagent plus activement dans le fonctionnement de l'école. Après une phase où dominant peut-être les stratégies d'invisibilité (pôle pragmatique), où l'enseignant « pare au plus pressé », intervient une phase de visibilité, où l'enseignant, après avoir fait ses preuves dans sa classe, occupe une place plus en vue dans l'écosystème.

La première année, marquée par l'angoisse liée à tout changement d'état et l'importance des premières fois représente bien une étape clef de la transition formation-emploi et à ce titre on pourrait évoquer un rite de passage (Centlivres, 1986). Toutefois, la diversité des expériences rapportées en termes d'accompagnement (formel et informel) laisse entendre qu'il s'agit en fait d'un passage plus ou moins ritualisé.

Lorsque l'enseignant commence à pouvoir prendre de la distance par rapport au synchroniseur par excellence du temps scolaire – le programme – il commence à quitter la phase de survie. Les moments-clef de la première année se situent ainsi souvent dans l'extrascolaire (camps, sorties) ou dans des « soupirs » de la partition scolaire où l'enseignant se révèle en tant que personne au-delà de sa *persona* (au sens jungien) d'enseignant (raconter avec émotion la mort de son chat à ses élèves). Dans le même ordre d'idées, le futur proche voit la vie privée reprendre de l'importance après avoir été mise en veilleuse. Ces soupirs deviennent aussi les entre-temps d'un parcours professionnel, hors des décisions à prendre dans l'urgence de la vie d'une classe. Ils favorisent une prise de recul, l'adoption de postures réflexives, la quête de nouveaux savoirs pour mieux comprendre le réel sur lequel il faut agir.

Cette mise à distance de l'urgence reste un enjeu fort du quotidien de la classe. Il nécessite, pour reprendre les termes de Nimier, de pouvoir se libérer de l'emprise du programme « surmoïque », de l'illusion de la maîtrise, pour pouvoir espérer concilier un temps lié au principe du plaisir, un temps hors

temps renvoyant aux instants de grâce de la vie d'un enseignant et un temps lié au principe de réalité, dans les limites (et l'élasticité) du programme réel.

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 a posteriori d'où l'intérêt d'effectuer des recherches longitudinales.

Les parcours des néodiplômés sont influencés 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. Les entretiens longitudinaux que nous avons menés avec une partie des enseignants interrogés montrent que les éléments déterminants de la suite de l'insertion tiennent aux caractéristiques des classes et à la façon dont elles sont attribuées (la confrontation plusieurs années de suite à des classes difficiles complique l'insertion alors qu'une bonne expérience sur plusieurs années relativise les mauvaises expériences antérieures et à venir); à la culture d'établissement en termes de type de collaboration (valeur intégrative des projets d'école par exemple); à l'étayage du travail en réseau pour les enfants « hors cadre » (voir Gremaud & Rey dans ce même ouvrage).

Par ailleurs, la famille, les amis et les loisirs, éléments contribuant eux aussi à la construction identitaire du jeune adulte et qui devraient, selon nous, avoir une influence sur l'entrée dans la profession, sont très peu mentionnés par les enseignants nouvellement diplômés de notre recherche durant leur premier entretien. Seuls les amis collègues de formation, à la frontière entre espace privé et professionnel sont parfois évoqués comme une ressource. Dans la phase de survie de la première année d'enseignement, la vie privée semble de fait repoussée au second plan. La nécessité d'un rééquilibrage apparaît toutefois très clairement lors des entretiens ultérieurs.

Nos données montrent qu'il est possible de trouver de nombreuses similitudes et des éléments récurrents dans tous les entretiens, mais que chaque parcours est unique et reste unique. Il est tributaire de la personnalité de l'enseignant, de son « déjà-là » en termes d'expériences scolaires et de vie, de ses héritages et de ses rencontres, de ses alliances, de sa façon de se réapproprier les savoirs théoriques acquis pendant la formation initiale, de son recours à la formation continue et comme mentionné plus des aléas de l'insertion et de la manière de se laisser transformer par la réalité rencontrée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agnel, A., Cazenave, M., Dorly, C., Krakowiak, S., Leterrier, M., & Thibaudier, V. (2005). *Le vocabulaire de Carl Gustav Jung*. Paris: Ellipses.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J., (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle ». *Revue canadienne de l'éducation*, 26, 1, 1-17.
- Basco, L. (2001). *L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré (étude de représentations)*. Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2
- Berry, J.W. (2000) *Stratégies de relations interculturelles: acculturation et identité*. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily, & G. Vermes (Ed.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*. Hommage à C. Camilleri (pp. 81-95). Paris: L'Harmattan
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Broyon, MA., & Changkakoti, N. (2008). *Identités professionnelles en construction*, In. Ed GRSIE « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants » *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin* Groupe de recherche suisse sur l'insertion. Consulté le 8 mars 2009 dans <http://www.grsie.com>
- Bucher, B., & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante: lignes directrices: sous-projet sur mandat de la Task force « Perspectives professionnelles dans l'enseignement » de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*. Berne: CDIP.
- Bucheton, D. (2008). *Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle*. In D. Bucheton et O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp.7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes: ébauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de Recherche du GIRSEF - n° 10 • mars 2001
- Centlivres, P. & Hainard, J. (1986). *Les rites de passage aujourd'hui*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne: CDIP.
- Cuche, D. (2001). *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Davisse, A. & Rochex, J. Y (1998). « *Pourvu qu'ils m'écoutent... « Disciplines et autorité dans la classe*. Créteil: CRDP.
- De Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubar, C. (1990). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

- Dubar, C. (2002). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles. *Temporalistes*, 44, 42-49.
- Gagné, M. (1993). La supervision de stage : l'accompagnement d'un rite de passage. Montréal : Université de Montréal.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., & Charbonneau, B. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 3-32.
- GRSIE – Groupe de Recherche Suisse sur l'Insertion (2008). « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants ». Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. [En ligne] www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2007). Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire. Actes du congrès de l'AREF 2007, Strasbourg : Actualité de la recherche en Éducation et en Formation. Consulté le 20 novembre 2009 dans http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Pascal_GUIBERT_491.pdf
- Hameline, D. (1986). L'éducation, ses images et son propos. Paris : E.S.F.
- Héту, J.- C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? Bruxelles : De Boeck.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Note de synthèse, *Pratiques de formation/Analyses*, 51-52, 9-72.
- Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation : Approche de la formation des enseignants. *Ethnologie française*, 4, 112, 663-670.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Pénurie et malaise enseignant. *Revue Nouvelle*, 12, 44 – 62.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2001). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier & C. Alin (Ed.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp.85-110). Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. In B. Wentzel, A. Akkari, & N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 8, 99-118.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle, *Brock Education*, 12, 2, 54-67.
- Mendel, G. (1992). La société n'est pas une famille. Paris : La Découverte.
- Mukamurera, J. (2004, avril). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon : INRP. [En ligne]. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>.
- Nimier, J. (s.d.). L'attitude par rapport au temps. [page web]. Consulté le 25 août 2008 dans http://www.pedagopsy.eu/le_temps.htm.

- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Gennep, A. (1909-1992). *Les rites de passage*. Paris: Noury.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont A.-N. (octobre 2001). Contribution à une psychologie de la transition. Texte présenté au congrès « Transitions » de la Société Suisse pour la Recherche en Education et de la Société Suisse pour la Formation des Enseignantes et Enseignants, Aarau.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question: de l'autrui significatif en formation des enseignants. In A. Akkari & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne: Les éditions HEP-BEJUNE (col. Actes de la recherche).