HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

L’identité professionnelle du corps enseignant face à l’émergence d’écoles alternatives

Une étude qualitative auprès d'enseignant·e·s du canton du Jura

Formation primaire

Mémoire de Bachelor : **Lou Choffat**
Sous la direction de : **Francesco Arcidiacono**
Delémont, avril 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Francesco Arcidiacono, directeur de ce mémoire, pour son accompagnement, ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont également aux trois enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur disponibilité, leur confiance et la richesse de leurs témoignages ont été essentielles à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien et leurs encouragements durant cette année de formation.

Résumé

Cette recherche qualitative explore comment l'émergence des alternatives éducatives (instruction en famille, écoles privées, pédagogies alternatives) influence l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public dans le canton du Jura. Trois enseignantes ont été interrogées dans le cadre d'entretiens semi-directifs analysés selon une méthodologie thématique.

Les résultats révèlent que les enseignantes vivent leur métier dans un contexte de transformation profonde, marqué par une multiplicité de rôles, une charge administrative croissante et une amplification du rôle éducatif. Contrairement aux attentes, les alternatives éducatives ne suscitent pas de rejet. Les enseignantes les normalisent historiquement, reconnaissent leurs valeurs pédagogiques, tout en critiquant certaines limites. Elles ne perçoivent pas de réelle menace, mais adoptent des positionnements nuancés entre complémentarité, coexistence et pression à évoluer.

La légitimité professionnelle est abordée différemment selon les profils, certains exprimant un besoin de reconnaissance tandis que d'autres adoptent une distance protectrice. Les changements dans l'identité restent modestes, mais importants : ils montrent une capacité d'adaptation, même si celle-ci est limitée par les contraintes de l'institution. Cette recherche permet de mieux comprendre comment les enseignants redéfinissent leur identité dans un contexte scolaire en transformation.

Mots-clés

1. Identité professionnelle enseignante
2. Alternatives éducatives
3. Démocratisation scolaire
4. Recompositions identitaires
5. Légitimité professionnelle

Sommaire

REMERCIEMENTS 1

RÉSUMÉ 2

MOTS-CLÉS 2

SOMMAIRE 3

INTRODUCTION 6

1. PROBLÉMATIQUE 8

1.1. La mission démocratique de l'école publique en question 8

1.2. Le contexte jurassien : entre minorité et visibilité 9

1.3. État des connaissances théoriques 10

1.3.1. Les alternatives éducatives en Suisse et ailleurs 10

1.3.2. L'instruction en famille (IEF) 10

1.3.3. Les écoles privées et les pédagogies alternatives 11

1.3.4. Les motivations parentales : entre fuite et attraction 12

1.4. L'identité professionnelle enseignante : un processus dynamique 12

1.4.1. Définition et dimensions de l'identité professionnelle 14

1.4.2. Identité professionnelle et transformations du métier 14

1.5. Le lien entre alternatives éducatives et identité professionnelle enseignante 15

1.5.1. Un angle de recherche peu exploré 15

1.5.2. Hypothèses sur les mécanismes d'impact possibles 16

1.6. Objectifs et question de recherche 17

2. MÉTHODOLOGIE 18

2.1. Fondements méthodologiques 19

2.1.1. Démarche de recherche 19

2.1.2. Choix de la méthode d'enquête 20

2.1.3. Posture du·de la chercheur·euse 20

2.2. Nature du corpus 21

2.2.1 Population ciblée 21

2.2.2. Taille et constitution de l'échantillon 21

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données 22

2.3.1. Collecte des données 22

2.3.2. Analyse des données 22

2.3.3. Limites de la méthodologie 23

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 23

3.1. Thème 1 : un métier en tension : multiplicité des rôles et pressions croissantes 24

3.1.1. Introduction du thème 24

3.1.2. La multiplication des casquettes : un métier aux contours flous 24

3.1.3. La charge administrative : une pression croissante et chronophage 25

3.1.4. L'amplification du rôle éducatif : pallier les manques familiaux 26

3.1.5. Synthèse du thème 1 : un métier en recomposition 27

3.2. Thème 2 : perceptions contrastées des alternatives éducatives 28

3.2.1. Introduction du thème 28

3.2.2. Une normalisation du phénomène : « elles ont toujours existé » 28

3.2.3. Reconnaissance de valeurs pédagogiques : emprunter sans dogmatisme 29

3.2.4. Critique des limites : le court terme et le besoin de cadre 30

3.2.5. Synthèse du thème 2 31

3.3. Thème 3 : concurrence, complémentarité ou « autre option » ? 32

3.3.1. Introduction du thème 32

3.3.2. Sophie : complémentarité entre enseignant·e·s 32

3.3.3. Marie : ni concurrence, ni complémentarité, mais « autre option » 33

3.3.4. Claire : les deux à la fois (concurrence et complémentarité) 34

3.3.5. Synthèse du thème 3 35

3.4. Thème 4 : légitimité professionnelle entre reconnaissance et distinction 35

3.4.1. Introduction du thème 36

3.4.2. Le besoin de reconnaissance : « que les gens sachent qu'on fait du bon boulot » 36

3.4.3. La distinction parent/enseignant·e : « ce n'est pas le même métier » 37

3.4.4. Le décalage école/société : « l'école évolue moins vite » 38

3.4.5. Synthèse du thème 4 39

3.5. Thème 5 : ajustements et stratégies d'adaptation 39

3.5.1. Introduction du thème 39

3.5.2. Sophie : emprunts pédagogiques et formation continue 40

3.5.3. Claire : l'école dehors comme emprunt concret 40

3.5.4. Marie: aucun ajustement mentionné 41

3.5.5. Synthèse du thème 5 42

3.6. Conclusion du chapitre 42

CONCLUSION 45

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 47

ANNEXES 49

Introduction

Le paysage éducatif suisse connaît, depuis quelques années, une diversification progressive des formes de scolarisation. Si l'école publique demeure largement majoritaire, d'autres options se développent, telles que l'instruction en famille, les écoles privées (confessionnelles ou laïques), ainsi que des établissements proposant des pédagogies alternatives comme Montessori, Steiner ou Freinet. Bien que minoritaires, ces choix éducatifs interrogent la place de l'école publique dans la société contemporaine. Cette interrogation repose sur un double constat. D'une part, les recherches montrent que l'égalité d'accès à l'école ne suffit pas à garantir une égalité réelle des parcours scolaires (Merle, 2017), ce qui peut nourrir une forme de désillusion chez certaines familles à l'égard de l'école commune. D'autre part, en Suisse, le développement récent de l'instruction à domicile, dont les effectifs, bien que restant marginaux, témoignent d'un intérêt croissant pour des formes alternatives de scolarisation (CDIP, 2023), suscite des débats publics et politiques, questionnant la capacité de l'école publique à incarner un projet collectif dans un contexte de pluralisation des valeurs éducatives.

Cette évolution soulève une question centrale pour les professionnel·le·s de l'éducation : comment les enseignant·e·s du système public vivent-ils cette diversification ? Leur identité professionnelle est-elle affectée par l'existence de formes de scolarisation qui se développent en dehors ou en marge de l'école commune ? Quels ajustements mettent-ils en place pour continuer à donner sens à leur métier dans un paysage éducatif de plus en plus pluralisé ?

Le canton du Jura constitue un terrain d'investigation pertinent pour explorer ces questions. Les alternatives éducatives y existent, mais restent minoritaires, ce qui permet d'observer les évolutions sans qu'elles soient noyées dans une forte concurrence entre systèmes. La taille relativement restreinte du canton favorise en outre une analyse située, attentive aux réalités locales et aux expériences singulières des acteur·rice·s de terrain.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive. Trois enseignantes du système public jurassien ont été interrogées dans le cadre d'entretiens semi-directifs. L'analyse de leurs discours permet d'accéder à leurs représentations, à leurs vécus, ainsi qu'aux stratégies qu'elles déploient face à la diversification des formes de scolarisation.

Ce mémoire s'organise en quatre chapitres.

Le premier chapitre (problématique) présente la mission démocratique de l'école publique et ses limites, situe le contexte jurassien, propose un état des connaissances sur les alternatives éducatives et l'identité professionnelle enseignante, et formule la question de recherche ainsi que les objectifs poursuivis.

Le deuxième chapitre (méthodologie) détaille les fondements de la recherche, la démarche qualitative adoptée, le choix de l'entretien semi-directif, la constitution du corpus, ainsi que les méthodes d'analyse des données et les limites de la démarche.

Le troisième chapitre (présentation et analyse des résultats) expose les cinq thèmes principaux issus de l'analyse thématique des entretiens : les transformations du métier enseignant, les perceptions contrastées des alternatives éducatives, la question de la concurrence ou de la complémentarité, les enjeux de légitimité professionnelle, et les ajustements identitaires mis en place.

Enfin, le quatrième chapitre (conclusion) synthétise les principaux apports de la recherche, en souligne les limites et propose des pistes pour la formation des enseignant·e·s ainsi que pour de futures recherches.

1. Problématique

Depuis plusieurs années, le paysage éducatif suisse connaît une diversification des formes de scolarisation. À côté de l'école publique obligatoire, qui reste largement majoritaire, se développent différentes alternatives, telles que l'instruction en famille, les écoles privées ou encore des établissements proposant des pédagogies spécifiques (Montessori, Steiner, Freinet). Ces choix traduisent parfois des préférences pédagogiques, mais peuvent aussi refléter une critique de certaines limites de l'école publique, tout en s'inscrivant dans des projets éducatifs familiaux variés (Brabant, 2021). Par ailleurs, le développement de ces formes alternatives s'inscrit dans un contexte plus large de diversification de l'offre éducative, sans pour autant constituer une concurrence directe à l'école publique ; ces initiatives occupant souvent une position complémentaire ou marginale (Bertron et al., 2022). Dans le canton du Jura, bien que ces formes demeurent minoritaires, leur développement récent interroge le rôle et la légitimité de l'école publique.

Cette recherche vise à analyser les effets de la diversification des formes de scolarisation sur l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public jurassien. Elle s'intéresse plus particulièrement à la manière dont ces professionnel·le·s perçoivent l'émergence des alternatives éducatives, ainsi qu'aux éventuels ajustements qu'ils mettent en place pour donner sens à leur métier dans un contexte éducatif en mutation.

Pour répondre à ces questions, cette problématique s'organise en trois temps. Dans un premier temps, elle définit l'objet de recherche en présentant la mission démocratique de l'école publique et ses limites, ainsi que le contexte spécifique du canton du Jura. Dans un deuxième temps, elle propose un état des connaissances sur les alternatives éducatives et l'identité professionnelle enseignante, ainsi que sur les liens entre ces deux dimensions. Enfin, dans un troisième temps, elle formule la question de recherche en mettant en évidence les tensions identitaires potentielles et en précisant les objectifs poursuivis.

1.1. La mission démocratique de l'école publique en question

L'école publique suisse repose historiquement sur une mission démocratique visant à garantir l'égalité des chances, notamment à travers un accès gratuit et obligatoire à un socle commun de savoirs. Elle participe également à un projet collectif qui dépasse la seule transmission de connaissances, en impliquant des dimensions sociales et relationnelles (Tardif & Lessard, 1999).

Cependant, les travaux en sociologie de l'éducation mettent en évidence les limites de cette promesse égalitaire. Duru-Bellat (2002) montre que, malgré la démocratisation de l'accès à l'école, les inégalités sociales de réussite persistent et se recomposent. Dans cette perspective, Merle (2012) met en évidence l'existence d'une ségrégation scolaire, marquée par une différenciation des parcours et des établissements selon

l'origine sociale des élèves. De leur côté, Garcia et Poupeau (2003) soulignent que la démocratisation scolaire reste difficile à mesurer et que la généralisation de l'accès à l'école ne s'accompagne pas nécessairement d'une réduction des écarts entre groupes sociaux.

Ces constats peuvent alimenter une forme de désillusion à l'égard de l'école commune. Certaines familles, confrontées aux limites perçues du système scolaire, telles que des classes surchargées, une approche jugée trop standardisée ou des difficultés à prendre en compte les besoins individuels, se tournent vers des formes alternatives de scolarisation. Cette diversification ne traduit pas nécessairement un rejet de l'école publique, mais s'inscrit souvent dans une recherche pragmatique de solutions perçues comme mieux adaptées aux besoins spécifiques de leurs enfants.

1.2. Le contexte jurassien : entre minorité et visibilité

Dans le canton du Jura, les alternatives éducatives restent minoritaires, mais leur présence contribue à interroger la place de l'école publique. Plusieurs formes coexistent, notamment l'instruction en famille et les écoles privées.

L'étude de Brabant et al. (2021) montre que l'instruction en famille, bien que marginale, connaît une progression dans le canton comme dans l'ensemble de la Suisse romande. Le nombre d'enfants concernés demeure toutefois faible, ce qui confirme le caractère minoritaire de cette pratique. Cette évolution participe néanmoins à une diversification progressive des formes de scolarisation.

Ainsi, bien que limitée en termes quantitatifs, la présence croissante de ces alternatives contribue à questionner le rôle de l'école publique ainsi que les attentes des familles à son égard. Cette tension entre une école publique largement majoritaire et l'émergence d'options éducatives alternatives rend le contexte jurassien particulièrement pertinent pour cette recherche.

Dans le canton du Jura, l'instruction en famille s'inscrit dans un cadre légal défini par la loi sur l'enseignement privé. Celle-ci prévoit une autorisation préalable délivrée par le Service de l'enseignement, ainsi qu'un contrôle de la qualité de l'enseignement dispensé, qui doit être équivalent à celui de l'école obligatoire (République et Canton du Jura, 1984).

Les écoles privées constituent une autre forme d'alternative présente dans le canton. Elles sont soumises à des conditions d'autorisation et de surveillance par les autorités cantonales, garantissant un niveau d'enseignement comparable à celui des écoles publiques.

Par ailleurs, certaines pédagogies alternatives, telles que Montessori, Freinet ou Steiner, influencent également les pratiques au sein même de l'école publique. Des enseignant·e·s intègrent ponctuellement des éléments issus de ces approches, ce qui témoigne d'une certaine porosité entre les modèles éducatifs.

Ainsi, bien que les alternatives éducatives demeurent minoritaires, leur diversité contribue à complexifier le paysage éducatif jurassien et à interroger la place de l'école publique comme référence centrale de la scolarisation.

Le canton du Jura se caractérise par un encadrement modéré de l'instruction en famille, combinant contrôle institutionnel et marge de liberté pour les familles. Cette position favorise une coexistence relativement apaisée entre école publique et alternatives éducatives. Toutefois, des débats récents autour de l'évolution des cadres légaux dans certains cantons romands (Chiffelle, 2019) laissent entrevoir des transformations possibles de cette régulation. Ces évolutions potentielles constituent un élément de contexte important pour analyser les recompositions du métier enseignant dans un paysage éducatif en mutation.

1.3. État des connaissances théoriques

Les recherches menées sur le système éducatif mettent en évidence des tensions entre les idéaux démocratiques de l'école publique et la persistance des inégalités. Cette situation s'accompagne d'une diversification des parcours éducatifs et d'une évolution du rôle de l'institution scolaire dans la société contemporaine.

Dans le même temps, l'école n'est plus le seul espace de socialisation et d'apprentissage. Le développement d'initiatives éducatives variées, qu'elles soient institutionnelles ou familiales, traduit une volonté d'adapter l'éducation à des attentes et à des besoins plus individualisés.

Ces transformations interrogent directement la place et la légitimité des enseignant·e·s, dont l'identité professionnelle se construit désormais dans un contexte plus diversifié, marqué par des évolutions sociales, pédagogiques et institutionnelles importantes.

1.3.1. Les alternatives éducatives en Suisse et ailleurs

Les alternatives éducatives désignent l'ensemble des formes de scolarisation qui se développent en marge ou en complément de l'école publique obligatoire. Parmi celles-ci, l'instruction en famille occupe une place particulière. Tilman et Mangez (2021) montrent que cette pratique, bien que marginale, tend à se développer dans de nombreux pays, ce qui conduit à la considérer comme un phénomène global. Les recherches mettent également en évidence la diversité des situations et des motivations des familles concernées, allant de choix pédagogiques à des critiques du système scolaire.

1.3.2. L'instruction en famille (IEF)

L'instruction en famille, ou homeschooling, consiste pour les parents à assurer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants sans les inscrire dans un établissement scolaire. En Suisse, cette pratique est légale mais encadrée par les cantons, qui imposent des

conditions et des contrôles afin de garantir l'acquisition des compétences attendues. Dans le canton du Jura, elle s'inscrit dans le cadre de la loi sur l'enseignement privé, qui prévoit une autorisation préalable ainsi qu'un suivi par les autorités scolaires (République et Canton du Jura, 1984).

Les recherches montrent que les motivations des familles engagées dans l'instruction en famille sont diverses. Certaines relèvent d'une insatisfaction à l'égard de l'école publique, tandis que d'autres s'inscrivent dans un projet éducatif spécifique, fondé sur des valeurs, des choix pédagogiques ou des besoins particuliers de l'enfant (Brabant, 2021). Cette diversité souligne que l'instruction en famille ne constitue pas une réalité homogène.

Par ailleurs, le développement de l'instruction en famille interroge la place respective de la sphère privée et de l'institution scolaire dans l'éducation des enfants. Il soulève notamment des questions relatives au rôle socialisateur de l'école et à la responsabilité éducative des familles dans un contexte de diversification des parcours scolaires.

1.3.3. Les écoles privées et les pédagogies alternatives

Les écoles privées recouvrent des réalités très différentes : écoles confessionnelles (catholiques, protestantes, juives), écoles laïques à pédagogies alternatives (Montessori, Steiner, Freinet), ou encore écoles internationales. En Suisse, ces établissements sont généralement payants et doivent respecter les objectifs du plan d'études, tout en bénéficiant d'une autonomie pédagogique et organisationnelle importante.

Les pédagogies alternatives partagent certaines caractéristiques communes, notamment une attention portée aux besoins individuels de l'enfant, une valorisation de l'autonomie et de la créativité, ainsi qu'une remise en question de l'approche transmissive traditionnelle (Brabant, 2021). Elles proposent également des formes d'évaluation moins centrées sur la performance chiffrée. Toutefois, chaque pédagogie présente des spécificités propres.

La pédagogie Montessori, développée par Maria Montessori au début du XXe siècle, repose sur l'idée que l'enfant possède un potentiel qu'il convient de développer dans un environnement préparé. L'enseignant·e y occupe un rôle de guide, en observant l'enfant et en proposant du matériel adapté, afin de favoriser l'autonomie dans les apprentissages. Les classes sont généralement organisées en groupes multi-âges, ce qui encourage l'entraide et la coopération.

La pédagogie Steiner-Waldorf, fondée par Rudolf Steiner dans les années 1920, met l'accent sur le développement global de l'enfant, en accordant une place importante aux activités artistiques, manuelles et au lien avec la nature. L'enseignement suit une progression tenant compte du développement de l'enfant et privilégie les apprentissages par l'expérience.

La pédagogie Freinet, développée par Célestin Freinet, repose sur la coopération, l'expression libre et l'apprentissage par des projets. Les élèves participent à la vie de

la classe et s'engagent dans des activités concrètes, ce qui favorise un apprentissage actif et ancré dans leur environnement.

Bien que différentes dans leurs fondements et leurs modalités, ces pédagogies partagent une critique de l'école traditionnelle, jugée trop centrée sur la transmission de savoirs et insuffisamment attentive aux besoins et aux rythmes individuels des élèves. Elles proposent ainsi des modèles éducatifs alternatifs qui contribuent à diversifier les formes de scolarisation et à interroger les pratiques de l'école publique.

Cependant, ces formes d'alternatives éducatives soulèvent également des enjeux d'accessibilité. Les écoles privées et certaines structures à pédagogies alternatives étant souvent payantes, elles ne sont pas accessibles à l'ensemble des familles. Cette situation peut contribuer à renforcer certaines inégalités scolaires, en offrant des possibilités éducatives différenciées selon les ressources économiques des familles.

1.3.4. Les motivations parentales : entre fuite et attraction

Les travaux de Brabant (2021) mettent en évidence la diversité des motivations qui conduisent les familles à choisir des formes alternatives de scolarisation. Certaines relèvent d'une insatisfaction à l'égard de l'école publique, liée par exemple à des expériences négatives, à un sentiment d'inadéquation ou à une prise en compte jugée insuffisante des besoins de l'enfant. D'autres s'inscrivent dans un projet éducatif plus affirmé, fondé sur l'adhésion à des valeurs, à une pédagogie spécifique ou à un mode de vie particulier.

Cette diversité montre que les familles engagées dans des alternatives éducatives ne constituent pas un groupe homogène. Certaines s'en détournent par contrainte, notamment lorsque l'enfant rencontre des difficultés dans le système scolaire, tandis que d'autres y adhèrent par choix. Cette pluralité de situations rend difficile toute généralisation quant aux effets des alternatives éducatives sur l'école publique.

1.4. L'identité professionnelle enseignante : un processus dynamique

L'identité professionnelle enseignante constitue un processus complexe et évolutif, traversé par des tensions entre prescriptions institutionnelles, valeurs personnelles et transformations sociales. Les travaux en sciences de l'éducation montrent que cette identité n'est pas figée, mais se construit et se transforme en fonction des évolutions du métier et du contexte institutionnel (Tardif & Lessard, 1999).

Afin de mieux comprendre cette conception de l'identité comme processus dynamique, le modèle proposé par Dubar (2015) permet de distinguer deux dimensions complémentaires de la construction identitaire.

Processus relationnel	Processus biographique
Identité pour autrui	Identité pour soi
Actes d'attribution « Quel type d'homme ou de femme vous êtes » = dit-on que vous êtes	**Actes d'appartenance** « Quel type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites-vous que vous êtes
Identité — numérique (nom attribué) — générique (genre attribué)	Identité prédicative de Soi (appartenance revendiquée)
Identité sociale « virtuelle »	Identité sociale « réelle »
Transaction objective entre — identités attribuées/proposées — identités assumées/incorporées	**Transaction subjective** entre — identités héritées — identités visées
Alternative entre — coopération-reconnaissances — conflits-non-reconnaissances	Alternative entre — Continuités → reproduction — Ruptures → production
« Expérience relationnelle et sociale du POUVOIR »	« Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales »
Identification à des groupes jugés structurants ou légitimes	Identification à des catégories jugées attractives ou valorisantes

Identité sociale marquée par la dualité

Ce modèle met en évidence la double dimension de l'identité : d'une part, une dimension relationnelle, liée aux processus d'attribution et à l'identité pour autrui ; d'autre part, une dimension biographique, correspondant à l'identité pour soi. L'identité professionnelle se construit ainsi dans l'articulation entre ces deux processus, à travers des transactions entre les identités attribuées par les institutions et celles que les individus s'approprient, revendiquent ou transforment.

1.4.1. Définition et dimensions de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle enseignante peut être définie comme un processus dynamique de construction du rapport au métier, en interaction avec les valeurs individuelles, les prescriptions institutionnelles et les attentes sociales. Elle ne se réduit pas à un statut ou à une fonction, mais constitue une construction subjective et évolutive, traversée par des tensions et des ajustements permanents (Tardif & Lessard, 1999).

Dans une perspective socio-constructiviste, Dubar (2015) propose d'analyser l'identité professionnelle à partir de deux processus complémentaires : l'identité pour soi, qui renvoie à la manière dont l'individu se définit, et l'identité pour autrui, qui correspond aux définitions et aux attentes portées par les autres et les institutions. L'identité professionnelle résulte ainsi d'une transaction permanente entre ces deux dimensions : d'une part, une transaction biographique, liée aux trajectoires individuelles et aux projections de soi ; d'autre part, une transaction relationnelle, qui renvoie aux processus d'attribution et de reconnaissance sociale. Cette double transaction peut générer des tensions identitaires lorsque l'image que l'individu a de lui-même entre en décalage avec celle qui lui est renvoyée par autrui.

Dans le champ de l'enseignement, l'identité professionnelle peut être comprise comme un processus dynamique et interactif, qui se construit à l'articulation entre les parcours individuels et les contextes d'exercice du métier (Perez, 2006). Elle s'élabore notamment à travers différents rapports constitutifs du métier, tels que le rapport au savoir et à la pédagogie, le rapport aux élèves, le rapport à l'institution ainsi que le rapport aux pairs (Gohier et al., 2001).

Ces différentes dimensions sont en interaction constante et participent à la construction et à la transformation de l'identité professionnelle. Elles peuvent être affectées par les évolutions du système éducatif et par l'émergence de nouvelles formes de scolarisation. Par exemple, le recours à l'instruction en famille, lorsqu'il s'accompagne de critiques à l'égard de l'école publique, peut questionner le rapport au savoir et à la pédagogie des enseignant·e·s. De même, la valorisation, dans certaines structures alternatives, de relations plus horizontales avec les élèves peut interroger les formes de relation éducative mises en œuvre dans l'école publique.

1.4.2. Identité professionnelle et transformations du métier

Les travaux sur l'identité professionnelle enseignante convergent pour souligner que celle-ci n'est pas figée, mais se reconfigure en fonction des transformations du métier

et du contexte institutionnel. Dans cette perspective, Tardif et Lessard (1999) montrent que le travail enseignant repose sur un équilibre fragile entre les prescriptions institutionnelles et les réalités quotidiennes de la classe, générant des ajustements constants de la part des enseignant·e·s.

Ces évolutions s'inscrivent dans un contexte marqué par une diversification des publics scolaires et une redéfinition des missions de l'école. Rayou (2010) met en évidence que ces transformations, notamment liées à la massification scolaire et à l'hétérogénéité croissante des élèves, conduisent les enseignant·e·s à adapter en permanence leurs pratiques. Cette évolution s'accompagne également d'une multiplication des attentes à l'égard du métier, les enseignant·e·s étant amené·e·s à assumer des rôles variés, au-delà de la seule transmission des savoirs.

Dans ce contexte, les enseignant·e·s peuvent éprouver un décalage entre les objectifs prescrits et les conditions réelles d'exercice du métier, parfois décrit comme un « travail empêché » (Rayou, 2010). Ces évolutions contribuent ainsi à fragiliser certains repères traditionnels et à engager les enseignant·e·s dans un processus continu d'ajustement de leurs pratiques et de leur identité professionnelle.

1.5. Le lien entre alternatives éducatives et identité professionnelle enseignante

Si les travaux portant sur les alternatives éducatives se sont développés ces dernières années, les recherches qui s'intéressent spécifiquement à leurs effets sur l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public demeurent encore relativement limitées. Cette situation invite à interroger les implications de ces formes de scolarisation sur le métier enseignant. En effet, l'existence même des alternatives éducatives peut être perçue comme une mise en question, explicite ou implicite, du modèle de l'école publique et des pratiques qui y sont associées.

1.5.1. Un angle de recherche peu exploré

Si les travaux sur les alternatives éducatives se sont développés ces dernières années, la plupart d'entre eux portent principalement sur les motivations parentales (Brabant, 2021 ; Brabant et al., 2021), les profils des familles concernées (Tilman & Mangez, 2021), ou encore les débats institutionnels relatifs à la régulation de l'instruction en famille. En revanche, les recherches qui s'intéressent aux effets de l'essor de ces alternatives sur l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public demeurent encore relativement limitées.

Cette situation invite à interroger les implications de ces formes de scolarisation pour le métier enseignant. En effet, l'existence même des alternatives éducatives peut être perçue comme une mise en question, explicite ou implicite, du modèle dominant de l'école publique. Le recours à ces alternatives, qu'il s'agisse de s'en affranchir partiellement ou totalement, peut ainsi être interprété comme l'expression de critiques ou d'attentes spécifiques à l'égard du système scolaire. Sans nécessairement remettre

en cause sa légitimité globale, ces dynamiques sont susceptibles d'interroger le rôle et la place de l'école publique, et, par extension, d'influencer la manière dont les enseignant·e·s perçoivent leur propre activité professionnelle.

1.5.2. Hypothèses sur les mécanismes d'impact possibles

Dans le prolongement des travaux sur l'identité professionnelle et les transformations du métier enseignant, plusieurs mécanismes peuvent être proposés, à titre d'hypothèses théoriques, pour comprendre comment l'essor des alternatives éducatives est susceptible d'affecter l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public. Ces propositions s'inscrivent notamment dans une perspective inspirée des travaux de Dubar (2015) sur les dynamiques identitaires et de Rayou (2010) sur les mutations du métier enseignant.

Mécanisme 1 : Mise en question de la légitimité professionnelle

Le développement de l'instruction en famille peut conduire à interroger la spécificité de l'expertise enseignante. En effet, le fait que des parents assurent eux-mêmes l'instruction de leurs enfants peut être perçu comme une remise en question de la valeur de la formation professionnelle des enseignant·e·s. Cette situation est susceptible de générer un sentiment de fragilisation de la légitimité professionnelle, dans la mesure où les compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles propres au métier peuvent apparaître moins reconnues. Dans la perspective de Dubar (2015), ce type de décalage peut être interprété comme une tension entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

Mécanisme 2 : Comparaison et mise en tension des pratiques pédagogiques

Les pédagogies alternatives, telles que Montessori, Steiner ou Freinet, valorisent des approches centrées sur l'autonomie de l'enfant, la créativité et le respect des rythmes individuels. Ces orientations peuvent entrer en tension avec certaines contraintes de l'école publique, notamment en matière de programmes, d'évaluation ou d'organisation de la classe. Les enseignant·e·s peuvent ainsi être amené·e·s à se positionner par rapport à ces modèles, ce qui peut susciter des écarts perçus, mais aussi des processus de réflexion critique sur leurs propres pratiques. Dans un contexte marqué par la diversification des publics et la multiplication des attentes institutionnelles (Rayou, 2010), cette comparaison peut contribuer à des ajustements identitaires.

Mécanisme 3 : Recomposition par appropriation et réaffirmation

Face aux alternatives éducatives, certain·e·s enseignant·e·s peuvent adopter une posture d'ouverture en intégrant certaines pratiques issues de ces approches (travail en ateliers, pédagogies actives, différenciation), tout en réaffirmant leur attachement aux missions de l'école publique, notamment en matière de socialisation et d'égalité des chances. Cette dynamique peut être comprise comme une forme de recomposition professionnelle, dans laquelle les enseignant·e·s articulent contraintes institutionnelles et marges d'autonomie. Elle s'inscrit dans une logique de « bricolage professionnel »

(Tardif & Lessard, 1999), témoignant de la capacité des acteurs à ajuster leurs pratiques et à redéfinir leur identité dans un contexte en transformation.

1.6. Objectifs et question de recherche

L'essor des alternatives éducatives introduit une tension pour les enseignant·e·s du système public. D'une part, leur identité professionnelle repose sur une mission démocratique forte : garantir l'égalité des chances en offrant à tous les élèves un socle commun de savoirs. Cette mission confère aux enseignant·e·s une légitimité professionnelle ancrée dans un projet collectif de cohésion sociale. D'autre part, l'existence même d'alternatives éducatives peut être perçue comme l'expression d'attentes différenciées, voire de critiques à l'égard de l'école publique.

Cette situation met en évidence une tension entre, d'un côté, la reconnaissance d'une liberté de choix éducatif dans une société démocratique, et, de l'autre, la vocation universaliste de l'école publique. Sans nécessairement remettre en cause sa légitimité globale, le recours aux alternatives peut ainsi interroger la place et le rôle de l'école commune. Comme le montrent Bertron et al. (2022), les alternatives éducatives s'inscrivent dans un débat quant à leur positionnement vis-à-vis de l'école publique, oscillant entre concurrence et complémentarité, ces relations variant selon les contextes et les usages.

Dans ce contexte, les enseignant·e·s peuvent être amené·e·s à composer avec un environnement éducatif plus diversifié, qui questionne indirectement certains fondements de leur légitimité professionnelle. Cette situation peut générer différentes formes de tensions identitaires. Premièrement, la présence de parents assurant eux-mêmes l'instruction de leurs enfants peut être perçue comme une mise en question de la spécificité de l'expertise enseignante, notamment en ce qui concerne la formation pédagogique et didactique. Deuxièmement, les pédagogies alternatives, souvent associées à des approches centrées sur l'autonomie, la créativité et le respect du rythme de l'enfant, peuvent créer un décalage avec certaines contraintes de l'école publique, en particulier en matière de programmes, d'évaluation ou d'organisation de la classe. Enfin, dans un paysage éducatif pluralisé, les enseignant·e·s peuvent être conduit·e·s à redéfinir leur rôle et leur positionnement professionnel, notamment en articulant les missions de l'école publique avec la reconnaissance de formes éducatives diverses.

Le canton du Jura constitue un terrain d'investigation pertinent pour analyser ces dynamiques. Les alternatives éducatives y sont présentes tout en demeurant minoritaires, ce qui permet d'observer des recompositions émergentes sans qu'elles s'inscrivent dans un contexte de concurrence fortement institutionnalisée. Par ailleurs, la taille relativement restreinte du canton favorise la visibilité de ces phénomènes et permet une analyse située, attentive aux spécificités locales. La diversité des formes alternatives présentes (instruction en famille, écoles privées, influences de pédagogies alternatives) offre ainsi un cadre propice à une compréhension nuancée des recompositions identitaires à l'œuvre. Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive, visant à saisir le sens que les enseignant·e·s attribuent à leur expérience professionnelle dans ce contexte.

Dans cette perspective, cette recherche poursuit plusieurs objectifs. Sur le plan scientifique, elle vise à analyser les recompositions de l'identité professionnelle enseignante dans un contexte de diversification des formes de scolarisation. Sur le plan professionnel, elle cherche à mieux comprendre les perceptions et les ajustements développés par les enseignant·e·s, afin d'éclairer la formation initiale et continue. Enfin, sur le plan sociétal, elle contribue à la réflexion sur la place de l'école publique dans un paysage éducatif en mutation.

Au regard de ces éléments, la question centrale qui guide cette recherche est la suivante : comment l'émergence des alternatives éducatives (instruction en famille, écoles privées, pédagogies alternatives) influence-t-elle l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public dans le canton du Jura ?

Cette question se décline en trois sous-questions exploratoires :

1. Comment les enseignant·e·s perçoivent-ils et elles l'essor des alternatives éducatives (instruction en famille, écoles privées, pédagogies alternatives) ?

2. Quelles dimensions de leur identité professionnelle (valeurs, rôle, pratiques, reconnaissance) sont les plus affectées par cette diversification des formes de scolarisation ?

3. Quels ajustements ou stratégies développent-ils et elles pour donner sens à leur pratique dans ce contexte ?

2. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche qualitative visant à comprendre en profondeur la manière dont les enseignant·e·s perçoivent et vivent l'émergence des alternatives éducatives. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche compréhensive, qui permet d'accéder aux discours, aux représentations et aux expériences des acteur·rice·s, afin de saisir comment ces transformations influencent leur identité professionnelle.

L'étude repose sur la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignant·e·s du système public jurassien. Cette méthode, particulièrement adaptée à l'exploration des vécus professionnels, favorise l'expression libre des participant·e·s tout en maintenant un cadre commun d'interrogation. Elle permet ainsi de recueillir des données riches et nuancées, tout en garantissant une certaine comparabilité entre les entretiens.

Les données recueillies seront analysées à l'aide d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette méthode consiste à identifier, organiser et interpréter les thèmes récurrents dans les discours, afin de mettre en évidence les régularités, les variations et les logiques de sens qui structurent les représentations des enseignant·e·s. Elle permet ainsi de rendre compte de la complexité des processus identitaires à l'œuvre dans un contexte de transformation du paysage éducatif.

Les sections suivantes détaillent les fondements de cette démarche, les modalités de sélection des participant·e·s, les conditions de recueil des données ainsi que les étapes de leur analyse.

2.1. Fondements méthodologiques

Les fondements méthodologiques de cette recherche reposent sur une volonté de donner toute sa place au vécu des enseignant·e·s. Dans la mesure où l'identité professionnelle constitue une construction dynamique, subjective et située, il apparaît nécessaire de mobiliser une approche permettant d'accéder au sens que les acteur·rice·s attribuent à leur expérience.

Dans cette perspective, le recours à une démarche qualitative s'impose, dans la mesure où elle privilégie l'expression des expériences, leur mise en récit et l'analyse des significations, plutôt que leur réduction à des données quantitatives. Cette orientation s'inscrit dans une logique compréhensive, visant à appréhender les phénomènes sociaux à partir du point de vue des individus qui les vivent.

Ainsi, l'objectif n'est pas de mesurer l'ampleur des transformations liées aux alternatives éducatives, mais de comprendre comment celles-ci sont perçues, interprétées et intégrées par les enseignant·e·s dans la construction de leur identité professionnelle.

2.1.1. Démarche de recherche

L'approche qualitative s'impose dans la mesure où elle permet de privilégier la compréhension des phénomènes sociaux plutôt que leur mesure. Dans cette perspective, l'analyse qualitative vise à travailler à partir de matériaux tels que les entretiens ou les notes de terrain, afin d'en dégager le sens et d'interpréter les expériences vécues par les acteur·rice·s, plutôt que de les réduire à des variables ou à des statistiques (Paillé & Mucchielli, 2021). C'est précisément l'objectif de ce mémoire : comprendre la manière dont les enseignant·e·s du système public jurassien perçoivent l'essor des alternatives éducatives et les implications que ce phénomène peut avoir pour leur identité professionnelle.

Ce choix méthodologique est également cohérent avec le contexte local du canton du Jura. Dans un espace relativement restreint, où l'école publique demeure largement majoritaire tout en étant confrontée à l'émergence d'alternatives éducatives, l'analyse qualitative permet de rendre visibles des ajustements subtils, des tensions identitaires parfois peu explicites ainsi que la diversité des positionnements professionnels.

Enfin, une approche quantitative aurait eu pour limite de figer les phénomènes dans des catégories prédéfinies, au risque de ne pas saisir la complexité des discours et des expériences. À l'inverse, l'approche qualitative permet de laisser émerger des dimensions inattendues et d'enrichir la compréhension du phénomène étudié.

2.1.2. Choix de la méthode d'enquête

L'entretien semi-directif a été retenu dans la mesure où il constitue un outil particulièrement adapté à l'exploration des expériences et des représentations des acteur·rice·s. Il permet d'accéder à des discours détaillés tout en offrant un cadre structuré par le chercheur. Comme le soulignent Kvale et Brinkmann (2009), l'entretien de recherche peut être compris comme une forme spécifique de conversation orientée vers la production de connaissances, dans laquelle l'échange est guidé tout en laissant une place importante à l'expression des participant·e·s.

Dans le cadre de ce mémoire, un guide d'entretien sera élaboré autour de plusieurs thématiques centrales : les représentations des alternatives éducatives, le vécu de l'école publique dans un contexte de diversification des formes de scolarisation, ainsi que les éventuels ajustements identitaires liés à ces transformations. Ce guide vise à assurer une cohérence entre les entretiens, tout en conservant une flexibilité suffisante pour prendre en compte les spécificités de chaque trajectoire et les éléments que les participant·e·s jugeront significatifs.

Le recours à l'entretien semi-directif se justifie également par la dimension sensible du sujet étudié. La question des alternatives éducatives, notamment dans leur rapport à l'école publique, peut susciter des positionnements nuancés, voire ambivalents. Dans ce contexte, ce type d'entretien offre un cadre propice à l'expression des expériences et des points de vue, en permettant aux enseignant·e·s de développer leur réflexion dans un climat d'écoute et d'échange.

2.1.3. Posture du·de la chercheur·euse

La posture adoptée dans cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive et réflexive. L'entretien n'est pas envisagé comme un simple outil de recueil d'informations, mais comme une interaction sociale au cours de laquelle les discours sont co-construits entre le·la chercheur·euse et les participant·e·s. Dans cette perspective, le·la chercheur·euse adopte une posture d'écoute active, attentive et non jugeante, afin de favoriser l'expression des expériences et des points de vue.

La dimension réflexive implique par ailleurs une prise de conscience du rôle du·de la chercheur·euse dans la production des données. Son positionnement, ses représentations et son rapport personnel à l'école publique, à la formation des enseignant·e·s ou encore aux alternatives éducatives peuvent influencer l'enquête. L'enjeu n'est pas de neutraliser totalement cette subjectivité, mais de l'expliciter et de la maîtriser, notamment à travers des outils tels que la prise de notes réflexives, la mise à distance analytique ou les relectures critiques du matériau recueilli.

Enfin, une attention particulière est portée aux enjeux éthiques de la recherche. Les enseignant·e·s participant·e·s sont considéré·e·s comme des acteur·rice·s porteur·euse·s d'un savoir expérientiel légitime. Leur parole est recueillie dans le respect de leur anonymat et de la confidentialité des données, et utilisée exclusivement dans le cadre de ce mémoire.

2.2. Nature du corpus

Le corpus de cette recherche a été défini de manière à répondre à la problématique tout en tenant compte des contraintes temporelles et matérielles propres à un mémoire de bachelor. Il repose sur un nombre restreint d'entretiens semi-directifs approfondis menés auprès d'enseignant·e·s du système public jurassien.

Ce choix s'inscrit dans une logique qualitative, où l'objectif n'est pas d'atteindre une représentativité statistique, mais de recueillir des discours riches et nuancés permettant d'accéder au sens que les acteur·rice·s attribuent à leur expérience. L'intérêt du corpus réside ainsi dans la profondeur des propos recueillis, plutôt que dans leur quantité.

Les entretiens constituent le matériau principal de l'analyse. Ils permettent d'explorer les perceptions, les représentations et les éventuelles tensions identitaires liées à l'émergence des alternatives éducatives. Ce corpus discursif offre un accès privilégié aux logiques d'action et aux processus de construction de l'identité professionnelle tels qu'ils sont vécus et exprimés par les enseignant·e·s.

2.2.1 Population ciblée

La recherche cible des enseignant·e·s du système public du canton du Jura. Le choix de ce terrain repose sur plusieurs éléments. D'une part, la présence d'alternatives éducatives telles que les écoles privées ou l'instruction en famille rend la problématique particulièrement pertinente dans ce contexte. D'autre part, la taille relativement réduite du canton favorise l'accès au terrain et permet de mener une analyse située, attentive aux spécificités locales.

Aucune restriction stricte n'a été posée concernant le cycle d'enseignement. Ainsi, des enseignant·e·s intervenant aussi bien au cycle I qu'au cycle II peuvent être inclus·e·s dans l'étude. Ce choix vise à prendre en compte une diversité de contextes professionnels et à mettre en lumière d'éventuelles variations dans les perceptions et les vécus en fonction du niveau d'enseignement.

2.2.2. Taille et constitution de l'échantillon

Le corpus est constitué de trois entretiens semi-directifs. Ce nombre restreint s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive, dans laquelle l'objectif n'est pas de multiplier les cas, mais d'approfondir l'analyse des discours recueillis. Dans cette perspective, la richesse des données et la profondeur de l'interprétation priment sur la taille de l'échantillon (Paillé & Mucchielli, 2021).

Les participant·e·s ont été sélectionné·e·s selon un échantillonnage raisonné, reposant à la fois sur leur disponibilité et leur intérêt pour le sujet de recherche. Une attention particulière a également été portée à la diversité des profils, notamment en termes d'ancienneté dans le métier, de parcours de formation et de sensibilités pédagogiques.

Bien que restreint, cet échantillon permet de croiser différents points de vue et de mettre en lumière des variations dans les expériences et les représentations, tout en conservant une analyse approfondie et contextualisée.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

Cette partie décrit la collecte et l'analyse des données ainsi que les limites de la démarche retenue.

2.3.1. Collecte des données

Les entretiens se déroulent entre octobre 2025 et janvier 2026, en fonction des disponibilités des participant·e·s. Ils ont lieu en présentiel lorsque cela est possible, ou à distance (visioconférence) lorsque les contraintes logistiques l'imposent. Chaque entretien dure entre 45 et 60 minutes.

Un guide d'entretien est élaboré afin d'assurer une cohérence entre les échanges tout en respectant la logique semi-directive de la démarche. Il s'articule autour de plusieurs thématiques principales : les représentations des alternatives éducatives, la perception de l'école publique dans un contexte de diversification des formes de scolarisation, ainsi que les éventuelles recompositions identitaires. Ce guide est mobilisé de manière souple, permettant aux participant·e·s de développer librement leurs propos et d'aborder des éléments non anticipés.

L'ensemble des entretiens est enregistré avec l'accord explicite des participant·e·s, puis retranscrit intégralement afin de constituer le corpus d'analyse. Un document d'information ainsi qu'un formulaire de consentement sont fournis à chaque participant·e, garantissant le respect des principes éthiques de la recherche, notamment l'anonymat et la confidentialité des données.

2.3.2. Analyse des données

L'analyse des données s'appuie sur une démarche d'analyse thématique, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2021). Cette approche consiste à identifier, organiser et interpréter des unités de sens à partir des verbatims, afin de faire émerger les thèmes centraux structurant les discours des participant·e·s. Elle est particulièrement adaptée à des données issues d'entretiens semi-directifs, dans la mesure où elle permet de dégager des régularités tout en respectant la singularité des expériences exprimées.

Concrètement, l'analyse se déroule en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les entretiens sont retranscrits intégralement afin de constituer un corpus fidèle aux propos recueillis. Une lecture exploratoire est ensuite réalisée, permettant de se familiariser avec les données et de repérer les éléments saillants. Dans un second temps, un travail de codage est effectué : les extraits significatifs sont identifiés et associés à des codes, correspondant à des unités de sens. Ces codes sont

progressivement regroupés en thèmes provisoires, qui sont ensuite affinés, réorganisés et mis en relation au fil de l'analyse.

Cette démarche ne vise pas une généralisation statistique des résultats, mais une compréhension approfondie des logiques à l'œuvre dans les discours. Les thèmes ainsi construits permettent de mettre en évidence des tendances, des tensions et des variations dans les perceptions des enseignant·e·s. Ils constituent la base de l'analyse présentée dans le chapitre consacré aux résultats et à leur interprétation.

2.3.3. Limites de la méthodologie

Comme toute recherche qualitative, cette démarche comporte certaines limites. Tout d'abord, la taille réduite du corpus ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignant·e·s suisses. Les résultats doivent ainsi être compris comme des éclairages situés, propres au contexte jurassien.

Par ailleurs, les données recueillies reposent sur les discours des participant·e·s, qui reflètent leurs expériences, leurs parcours et leur environnement professionnel. Ces éléments influencent nécessairement leur manière de percevoir et d'interpréter les alternatives éducatives.

En outre, le processus d'analyse implique une part d'interprétation de la part du·de la chercheur·euse. Sa posture, ses questionnements et ses choix méthodologiques orientent la lecture des données et la construction des résultats. Cette dimension est inhérente à toute démarche qualitative et justifie l'importance accordée à la réflexivité.

Ces limites ne remettent pas en cause la validité de la recherche. Elles rappellent que l'objectif n'est pas de produire des résultats généralisables, mais de proposer une compréhension approfondie, nuancée et contextualisée de l'identité professionnelle enseignante face à l'émergence des alternatives éducatives.

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette recherche vise à comprendre comment les enseignant·e·s du système public jurassien vivent l'émergence des alternatives éducatives et les effets de cette diversification sur leur identité professionnelle. Trois enseignantes ont été interrogées dans le cadre d'entretiens semi-directifs réalisés entre novembre 2025 et janvier 2026.

Sophie, forte de 15 années d'expérience en 3-4P, enseigne dans une école urbaine accueillant une population d'élèves diversifiée. Marie, qui compte environ 25 ans d'expérience, exerce en enseignement spécialisé (soutien pédagogique ambulatoire) et possède également une formation en art-thérapie. Claire, avec 22 ans d'expérience, a enseigné pendant plus de dix ans en 7-8P avant de s'orienter vers les degrés 1-6P dans une école rurale.

Tableau 1 : Profil des participantes*

Pseudonymes	Expérience professionnelle	Niveau/contexte d'enseignement
Sophie	15 ans	3-4P (école publique)
Marie	25 ans	Soutien ambulatoire
Claire	22 ans	1-6P (école publique)

*Note : Les prénoms sont fictifs pour garantir l'anonymat des participantes.

L'analyse thématique des entretiens a permis de faire émerger cinq thèmes principaux. Ceux-ci sont présentés dans les sections suivantes, chacun étant illustré par des extraits de verbatim et mis en relation avec le cadre théorique mobilisé.

3.1. Thème 1 : un métier en tension : multiplicité des rôles et pressions croissantes

3.1.1. Introduction du thème

Avant même d'aborder explicitement la question des alternatives éducatives, les enseignantes interrogées proposent un regard nuancé sur l'évolution de leur métier. Leurs discours mettent en évidence des transformations significatives du rôle enseignant, ainsi que les tensions qui en découlent.

Ce premier thème vise ainsi à rendre compte de ces recompositions professionnelles. Trois dimensions principales émergent des entretiens : la multiplication des rôles assumés par les enseignant·e·s, l'alourdissement de la charge administrative, ainsi que l'importance croissante du rôle éducatif, parfois perçu comme prenant le pas sur la dimension strictement pédagogique.

3.1.2. La multiplication des casquettes : un métier aux contours flous

Les enseignantes interrogées décrivent un métier marqué par une forte diversification des rôles assumés au quotidien. Cette dimension apparaît particulièrement chez Sophie et Claire, qui exercent en classe ordinaire.

Sophie mobilise une expression évocatrice pour rendre compte de cette réalité : « on a beaucoup de casquettes ». Elle détaille ensuite ces différents rôles : éduquer les enfants, collaborer avec les familles, gérer les tâches administratives et se former en continu. Cette énumération met en évidence un élargissement significatif des contours du métier. L'enseignante ne se limite plus à la transmission de savoirs disciplinaires, mais doit également assumer des fonctions éducatives, relationnelles et administratives.

Claire propose une description encore plus marquée, en hiérarchisant explicitement les différentes dimensions de son activité. Elle affirme :

« Secrétaire, bureaucrate un peu, éducateur, et puis après tu peux même être l'enseignant, mais en tout cas pas en premier. Peut-être en priorité, plus tu fais plus d'éducatif, après tu fais de l'administratif, puis après tu fais d'enseignement. » (Claire, p. 2)

Cette hiérarchisation est particulièrement révélatrice. Le rôle pédagogique, pourtant constitutif de l'identité professionnelle enseignante, apparaît relégué à une position secondaire dans l'expérience quotidienne décrite. Les dimensions éducatives et administratives prennent le pas, traduisant une reconfiguration du métier et des priorités professionnelles. Cette situation fait écho aux analyses de Patrick Rayou (2010), qui met en évidence les tensions et les injonctions multiples auxquelles sont confronté·e·s les enseignant·e·s.

Marie, dont la fonction diffère en tant qu'enseignante de soutien pédagogique ambulatoire, se définit quant à elle comme une « personne ressource » et une « tournante » au sein du réseau scolaire. Elle explique :

« Je suis la première vers qui tous les enseignants de terrain viennent s'adresser quand il y a des petites questions. [...] Je reçois, j'accueille. Mes collègues sont beaucoup mes amis. Je fais partie d'un réseau bienveillant. » (Marie, p. 3)

Si son rôle se distingue de celui des enseignantes de classe ordinaire, Marie partage néanmoins cette dimension de polyvalence. Son activité ne se limite pas à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficulté, mais inclut également des fonctions de conseil, de soutien et de coordination au sein de l'établissement. Elle occupe ainsi une position de pivot dans le réseau scolaire, tout en étant elle aussi confrontée à une pluralité de rôles.

Dans l'ensemble, ces éléments mettent en évidence une transformation du métier enseignant, caractérisée par un élargissement des missions et une complexification des attentes professionnelles. Cette évolution contribue à redéfinir les contours de l'identité professionnelle, en brouillant les frontières entre les différentes dimensions du métier.

3.1.3. La charge administrative : une pression croissante et chronophage

La charge administrative constitue un point de convergence fort entre les trois enseignantes. Toutes évoquent un alourdissement progressif des tâches administratives, vécu comme une contrainte pesante qui empiète sur le temps consacré à l'enseignement.

Sophie souligne que « l'administratif est de plus en plus conséquent » et qu'elle doit « monter énormément de dossiers pour chaque élève ». Ces propos renvoient à une bureaucratisation croissante du métier, déjà mise en évidence par Maurice Tardif et

Claude Lessard (1999). Les enseignant·e·s sont ainsi de plus en plus sollicité·e·s pour produire des traces écrites, remplir des formulaires et documenter les parcours des élèves, notamment dans le cadre du suivi des élèves à besoins spécifiques.

Claire exprime une critique encore plus marquée de cette évolution. Elle affirme que « ça fait 5-6 ans que je trouve que ça devient de pire en pire » et que « l'administratif, c'était déjà lourd avant, mais ça devient plus lourd » (Claire, p. 2). Cette dégradation progressive est vécue comme une réduction du temps disponible pour l'enseignement proprement dit. Elle ajoute :

« On est toujours en train d'essayer de comprendre ce qu'il faut faire, où il faut faire quoi, à qui il faut contacter. Avant c'était plus simple, j'ai l'impression. » (Claire, p. 2)

Cette citation met en évidence un sentiment de complexification du métier. Les enseignant·e·s doivent naviguer dans un ensemble de procédures, de formulaires et de dispositifs parfois difficiles à maîtriser, ce qui génère une charge mentale importante. La référence à un « avant » plus simple traduit également une forme de fatigue professionnelle face à des exigences perçues comme croissantes.

Marie, bien que positionnée différemment dans le système scolaire, partage ce constat. Elle évoque son rôle de relais informel pour aider les enseignant·e·s à s'orienter dans les démarches administratives. Elle explique être sollicitée pour « des petites questions […] pour demander où se trouve le formulaire XY » (Marie, p. 3). Cette remarque souligne le caractère parfois opaque des procédures administratives, qui nécessite le recours à des personnes-ressources pour en faciliter la compréhension.

Cette évolution peut être interprétée comme le signe d'une transformation plus large du métier enseignant, marquée par une multiplication des exigences de traçabilité et de formalisation du travail. Elle contribue à déplacer une partie de l'activité professionnelle vers des tâches perçues comme éloignées du cœur pédagogique.

3.1.4. L'amplification du rôle éducatif : pallier les manques familiaux

Au-delà de la charge administrative, les enseignantes interrogées mettent en évidence un élargissement du rôle éducatif, souvent vécu comme une forme de compensation face aux difficultés rencontrées par certaines familles. Cette dimension apparaît particulièrement marquée dans les discours de Sophie et Claire.

Sophie explique qu'elle doit « éduquer les enfants parce que quand même, ils sont de moins en moins éduqués » et qu'elle consacre une part importante de son temps à « faire de la discipline, rappeler les règles de politesse » (Sophie, p. 2). Ces propos traduisent un déplacement des attentes envers l'école : des apprentissages considérés comme relevant traditionnellement de la sphère familiale (tels que le respect des règles de base de la vie collective) sont désormais pris en charge par les enseignant·e·s.

Claire formule un constat similaire, tout en apportant une nuance importante. Elle ne décrit pas les parents comme « démissionnaires », mais comme « démunis » :

« On a l'impression d'avoir pas des parents qui ont démissionné, mais des parents qui sont démunis, puis du coup qui se reposent sur l'école, puis finalement ce qu'on n'arrive pas à faire à la maison, c'est l'école qui le fera. » (Claire, p. 2)

Cette distinction est significative, dans la mesure où elle évite une lecture culpabilisante des familles et met plutôt en lumière des difficultés sociales ou éducatives auxquelles celles-ci sont confrontées. L'école apparaît alors comme un espace de prise en charge élargie, investi de responsabilités qui dépassent la seule transmission des savoirs. Cette évolution peut être mise en lien avec les analyses de Patrick Rayou (2010), qui souligne que l'école contemporaine est traversée par des attentes multiples, notamment en matière de socialisation et d'accompagnement des élèves.

Marie, bien qu'elle n'aborde pas directement cette question, évoque néanmoins l'importance de travailler en lien avec les familles et de prendre en compte le contexte global de l'enfant. Son approche « au cas par cas » l'amène à intégrer les réalités familiales dans son accompagnement, sans pour autant les percevoir comme une charge supplémentaire, mais plutôt comme une dimension constitutive de son rôle.

Dans l'ensemble, ces éléments mettent en évidence une extension du rôle éducatif des enseignant·e·s, qui contribue à redéfinir les contours du métier et à renforcer la complexité des attentes professionnelle.

3.1.5. Synthèse du thème 1 : un métier en recomposition

Ce premier thème met en évidence un métier enseignant en profonde transformation. Les trois enseignantes interrogées partagent le constat d'un élargissement des rôles, d'une intensification de la charge administrative et d'une amplification du rôle éducatif. Ces évolutions ne sont pas directement liées à l'essor des alternatives éducatives, mais elles constituent le contexte professionnel et identitaire dans lequel les enseignant·e·s évoluent aujourd'hui.

Les discours recueillis mettent en lumière une identité professionnelle en tension, construite dans l'articulation entre des attentes institutionnelles croissantes, des valeurs personnelles liées au métier et des transformations sociales plus larges. Les enseignantes doivent ainsi composer avec des exigences multiples, parfois contradictoires, tout en cherchant à préserver ce qu'elles considèrent comme le cœur de leur métier.

Cette recomposition identitaire, qui s'inscrit dans des évolutions plus larges du système éducatif, constitue un terreau sur lequel viennent se greffer les questionnements liés à la diversification scolaire. Autrement dit, les alternatives éducatives ne s'inscrivent pas dans un vide, mais dans un contexte professionnel déjà traversé par des tensions et des ajustements. C'est dans ce cadre que les

enseignantes interrogées perçoivent et interprètent l'essor des alternatives éducatives, comme le montrent les thèmes suivants.

3.2. Thème 2 : perceptions contrastées des alternatives éducatives

3.2.1. Introduction du thème

Si les trois enseignantes partagent un constat relativement convergent concernant les transformations de leur métier, leurs perceptions des alternatives éducatives apparaissent plus nuancées et contrastées. Ce deuxième thème vise à analyser la manière dont Sophie, Marie et Claire appréhendent l'émergence de différentes formes d'alternatives éducatives, telles que l'instruction en famille, les écoles privées ou encore les pédagogies alternatives.

L'analyse des entretiens met en évidence trois dimensions principales : d'une part, une certaine normalisation du phénomène ; d'autre part, une reconnaissance de certaines valeurs pédagogiques portées par ces alternatives ; enfin, une mise en avant de leurs limites et des réserves qu'elles suscitent.

3.2.2. Une normalisation du phénomène : « elles ont toujours existé »

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, les alternatives éducatives ne sont pas perçues par les enseignantes comme un phénomène récent ou particulièrement menaçant. Au contraire, leurs discours tendent à inscrire ces formes de scolarisation dans une certaine continuité, contribuant ainsi à leur normalisation.

Claire exprime clairement cette idée :

« Pour moi ça m'évoque école pratique, une école qui a toujours existé. [...] J'ai l'impression qu'il y en a plus maintenant, mais c'est peut-être une impression. » (Claire, p. 3)

Cette remarque inscrit les alternatives éducatives dans une perspective historique : elles ne constituent pas une rupture, mais s'inscrivent dans une diversification progressive du paysage scolaire. Claire nuance toutefois cette perception en suggérant que l'impression d'augmentation pourrait être liée à une visibilité accrue du phénomène. Elle ajoute :

« Je pense qu'il y a plus de revendications ou de critiques de l'école publique qui font que les gens ont envie de se tourner vers autre chose. » (Claire, p. 3)

Cette analyse met en évidence un déplacement du regard : les alternatives éducatives ne sont pas perçues comme intrinsèquement supérieures, mais comme une réponse

à des insatisfactions vis-à-vis de l'école publique. Cette lecture peut être mise en lien avec les travaux de Marie Duru-Bellat (2002) et de Pierre Merle (2012), qui montrent que les limites perçues de la démocratisation scolaire peuvent conduire certaines familles à rechercher des formes alternatives de scolarisation.

Sophie partage cette forme de normalisation, bien qu'elle l'exprime différemment. Dès le début de l'entretien, elle affirme avoir « toujours été intéressée par justement les différentes méthodes pour apprendre aux enfants » (Sophie, p. 1). Cette posture témoigne d'une familiarité avec les approches pédagogiques alternatives, perçues non pas comme une menace, mais comme des ressources possibles dans la pratique professionnelle.

Marie, quant à elle, évoque une présence régulière de familles optant pour d'autres formes de scolarisation : « On a régulièrement des familles qui choisissent les écoles privées pour des raisons qui leur sont propres » (Marie, p. 4-5). L'emploi du terme « régulièrement » suggère que ce phénomène s'inscrit dans la durée et fait partie du paysage scolaire local, sans être perçu comme une nouveauté déstabilisante.

Dans l'ensemble, ces éléments témoignent d'une banalisation relative des alternatives éducatives dans les représentations des enseignantes. Celles-ci apparaissent comme une composante parmi d'autres du système éducatif, davantage intégrée que contestée, ce qui nuance l'idée d'une opposition frontale entre école publique et alternatives.

3.2.3. Reconnaissance de valeurs pédagogiques : emprunter sans dogmatisme

Les trois enseignantes reconnaissent que les alternatives éducatives portent des valeurs pédagogiques qu'elles jugent pertinentes et susceptibles d'enrichir leur propre pratique. Cette reconnaissance s'accompagne toutefois d'une posture pragmatique, fondée sur une appropriation sélective plutôt que sur une adhésion globale.

Sophie illustre clairement cette position :

« Je m'y intéresse quand même parce que je pense que chaque pédagogie a quand même des choses positives qu'on peut prendre pour les utiliser, nous, dans l'école publique. » (Sophie, p. 2)

Elle ne perçoit pas les alternatives comme des modèles à adopter dans leur ensemble, mais comme un réservoir de pratiques dans lequel il est possible de puiser de manière réfléchie. Elle mentionne notamment les projets collaboratifs (inspirés de Freinet), le développement de l'autonomie (Montessori) ou encore la place accordée à la créativité (Steiner). Cette posture témoigne d'une certaine porosité entre école publique et pédagogies alternatives, où les enseignant·e·s peuvent intégrer des éléments externes sans remettre en cause leur inscription dans le cadre institutionnel.

Claire partage cette ouverture, en soulignant que les alternatives « ouvrent un peu les yeux aux enseignants qui ont envie d'un peu changer certaines pratiques qui seraient

peut-être un peu archaïques » (Claire, p. 7). Elle met ainsi en évidence le rôle stimulant que peuvent jouer ces approches, en favorisant une prise de distance critique vis-à-vis des pratiques ordinaires et en encourageant des formes d'innovation pédagogique.

Marie, bien qu'elle n'utilise pas explicitement le terme de pédagogies alternatives, reconnaît également leur pertinence dans certaines situations. Elle souligne qu'elles peuvent répondre à des besoins spécifiques que l'école publique ne parvient pas toujours à satisfaire :

« Plus à l'écoute du besoin ponctuel que rencontre un enfant […] ou plus à l'écoute du besoin de la famille, peut-être aussi. » (Marie, p. 4)

Cette remarque suggère une forme de complémentarité fonctionnelle entre école publique et alternatives éducatives. Ces dernières ne sont pas perçues comme supérieures, mais comme des réponses adaptées à certaines situations particulières.

Dans l'ensemble, ces éléments révèlent une posture professionnelle marquée par l'ouverture et l'adaptation. Les enseignantes ne se positionnent ni dans un rejet ni dans une adhésion totale aux alternatives éducatives, mais dans une logique d'appropriation critique. Cette capacité à intégrer des influences extérieures tout en maintenant une cohérence professionnelle participe à la recomposition de leur identité professionnelle.

3.2.4. Critique des limites : le court terme et le besoin de cadre

Si les enseignantes reconnaissent certaines valeurs aux alternatives éducatives, elles en identifient également des limites significatives. Deux critiques principales émergent des entretiens : d'une part, une vision jugée à court terme de certains parcours éducatifs ; d'autre part, un manque de cadre structurant pour les enfants.

Claire formule la critique la plus marquée. Elle affirme :

« Ce qui m'interpelle le plus, ce qui me peine un peu le plus, c'est que la plupart des gens qui proposent ou qui inscrivent leurs enfants dans les écoles alternatives sont des gens qui sont hyper critiques face au système, mais qui finalement ont des solutions à très court terme. » (Claire, p. 5-6)

Elle développe cette idée en soulignant que les alternatives éducatives concernent souvent uniquement les premières années de scolarité :

« Une école alternative, la plupart des enfants vont peut-être y aller 5-6 ans. Après, dès qu'ils passent à l'école secondaire, il n'y a pas d'écoles alternatives qui proposent un métier clé en main. » (Claire, p. 6)

Cette analyse met en évidence un paradoxe : les familles qui se détournent de l'école publique au primaire peuvent être amenées à y revenir ultérieurement, faute d'alternatives structurées sur l'ensemble du parcours scolaire. Les choix éducatifs apparaissent ainsi, dans certains cas, comme partiels ou limités dans le temps.

Sophie, de son côté, questionne les approches qu'elle perçoit comme trop centrées sur l'enfant. Elle affirme :

« Moi, de mon expérience, […] il ne faut pas non plus tout le temps écouter l'enfant, faire tout pour lui, tout comme il veut. […] pour aussi pouvoir s'intégrer plus tard dans la société, il faut aussi savoir quand même s'adapter dans un groupe. » (Sophie, p. 2-3).

Cette remarque met en lumière une tension entre individualisation et socialisation. Si les pédagogies alternatives valorisent l'attention portée aux besoins de l'enfant, Sophie souligne que l'école remplit également une fonction de socialisation essentielle. L'apprentissage de la vie collective, des règles communes et de l'adaptation à un groupe apparaît comme une dimension fondamentale du rôle scolaire. Cette perspective rejoint les analyses de Maurice Tardif et Claude Lessard (1999), qui insistent sur la fonction sociale de l'école au-delà de la transmission des savoirs.

Claire prolonge cette critique en insistant sur le besoin de guidage chez l'enfant :

« Pour moi, un enfant, il a besoin d'être guidé, il a besoin qu'on lui montre les choses qu'il est capable de faire à l'âge qu'il a, et pas le laisser avec tous les possibles à tout âge. » (Claire, p. 3)

Cette prise de position exprime une réserve face à une autonomie jugée excessive. Selon Claire, un manque de cadre peut générer de l'incertitude chez l'enfant et freiner son développement. Le rôle de l'enseignant·e est alors conçu comme structurant et sécurisant, en opposition à certaines représentations plus libertaires des pédagogies alternatives.

Marie adopte enfin une posture plus nuancée. Elle ne formule pas de critique directe, mais insiste sur la nécessité d'adapter les réponses éducatives à chaque situation. Elle affirme travailler « au cas par cas » et exprime sa réticence face aux approches uniformes : « Moi, j'ai beaucoup de peine avec les directives qui veulent faire la même chose pour tous » (Marie, p. 5). Cette perspective contextualisée l'amène à considérer que la pertinence des alternatives dépend avant tout des besoins spécifiques des enfants et des familles.

Dans l'ensemble, ces éléments révèlent une posture critique mais nuancée. Les alternatives éducatives ne sont ni rejetées ni idéalisées, mais évaluées grâce à leurs effets concrets sur les parcours des élèves. Cette réflexion contribue à alimenter les tensions identitaires des enseignant·e·s, pris·e·s entre ouverture à l'innovation et attachement à un cadre structurant.

3.2.5. Synthèse du thème 2

Les perceptions des alternatives éducatives apparaissent ainsi contrastées : les enseignantes les inscrivent dans une certaine continuité historique, reconnaissent certaines de leurs valeurs pédagogiques, tout en en soulignant les limites. Cette

ambivalence témoigne d'une posture réflexive : les alternatives ne sont ni rejetées en bloc ni adoptées sans réserve, mais font l'objet d'une évaluation critique.

Ces perceptions s'inscrivent dans une logique de coexistence plutôt que de confrontation. Les alternatives éducatives ne sont ni diabolisées ni idéalisées ; elles sont appréhendées comme une composante du paysage scolaire avec laquelle les enseignant·e·s doivent composer. Cette lecture rejoint les analyses de Bertron et al. (2022), qui montrent que la question centrale n'est pas tant de savoir si les alternatives sont « bonnes » ou « mauvaises », mais de comprendre comment elles s'articulent avec l'école publique dans un système éducatif pluralisé.

Cette posture de coexistence critique amène les enseignantes à se positionner face à ces alternatives, en reconnaissant certains apports tout en réaffirmant les spécificités de l'école publique. Elle participe ainsi à la réflexion sur leur pratique et sur leur rôle dans un contexte éducatif en évolution.

3.3. Thème 3 : concurrence, complémentarité ou « autre option » ?

3.3.1. Introduction du thème

Au-delà des perceptions générales des alternatives éducatives, la question de leur positionnement vis-à-vis de l'école publique (entre concurrence et complémentarité) a été explicitement posée aux trois enseignantes. Leurs réponses mettent en évidence des prises de position différenciées, qui reflètent des conceptions variées du rôle de l'école publique et de sa place dans le système éducatif.

Ce troisième thème vise ainsi à analyser la manière dont les enseignantes se situent face à cette diversification scolaire. Les discours recueillis révèlent trois positionnements distincts, traduisant des rapports différents aux alternatives éducatives et, plus largement, à l'évolution du système éducatif.

3.3.2. Sophie : complémentarité entre enseignant·e·s

Sophie adopte une position claire : elle ne perçoit pas les alternatives éducatives comme une forme de concurrence pour l'école publique. Elle affirme avec assurance :

« Concurrence, franchement, je ne pense pas. Moi, je ne craindrais pas la montée de ces écoles. Pour moi, il peut y en avoir plusieurs. On peut perdre quelques élèves mais je ne pense pas que du jour au lendemain tous nos élèves vont quitter l'école publique. » (Sophie, p. 4)

Cette prise de position traduit une certaine confiance dans la solidité et la légitimité de l'école publique. Les alternatives éducatives ne sont pas envisagées comme une

menace, mais comme une diversification limitée du paysage scolaire, dont l'impact reste perçu comme marginal.

Sophie précise toutefois que la complémentarité ne se situe pas tant entre les institutions elles-mêmes qu'entre les professionnel·le·s :

« Après, complémentarité, alors plus peut-être entre un enseignant d'école alternative et un enseignant de classe publique. Ils vont discuter ensemble et puis ça peut permettre justement de se remettre en question. » (Sophie, p. 4-5)

Cette remarque met en évidence une conception de la complémentarité centrée sur les échanges professionnels. Sophie envisage une forme de porosité entre les pratiques pédagogiques, où les enseignant·e·s issus de différents contextes peuvent dialoguer, confronter leurs approches et enrichir leur réflexion. Les alternatives éducatives deviennent ainsi une ressource pour le développement professionnel, plutôt qu'un modèle concurrent.

Cette posture s'inscrit dans une logique d'ouverture et de réflexivité. En reconnaissant l'intérêt des échanges avec d'autres pratiques pédagogiques, Sophie adopte une position qui valorise l'apprentissage mutuel et la remise en question. Cette conception contribue à renforcer une identité professionnelle fondée sur l'adaptation, la collaboration et l'évolution des pratiques, plutôt que sur une logique de défense face à une concurrence perçue.

3.3.3. Marie : ni concurrence, ni complémentarité, mais « autre option »

Marie adopte une position originale, refusant à la fois le terme de « concurrence » et celui de « complémentarité ». Elle affirme avec fermeté :

« Concurrence, pas du tout. Pour moi, je ne le vois pas comme ça. Complémentarité non plus. Moi, je dirais autre option. » (Marie, p. 7)

Cette formulation mérite d'être analysée. En rejetant l'idée de « concurrence », Marie refuse de considérer les alternatives éducatives comme une menace pour l'école publique. Mais en écartant également la notion de « complémentarité », elle souligne que ces deux formes de scolarisation ne s'inscrivent pas dans une logique de collaboration ou d'articulation. Elles coexistent plutôt de manière parallèle, chacune répondant à des besoins spécifiques.

Marie développe cette idée en expliquant que les alternatives constituent un « plan B quand l'école classique, ordinaire, ne devient plus possible » (Marie, p. 7). Cette expression inscrit les alternatives dans une logique de recours : elles interviennent lorsque l'école publique ne parvient plus à répondre aux besoins d'un enfant ou d'une famille.

Elle précise cette position en évoquant des situations de grande vulnérabilité :

« Moi, je travaille au cas par cas. […] Quand un enfant part dans une dépression enfantine […] à un moment donné, il faut faire le choix entre la scolarité […] ou la santé. » (Marie, p. 5)

Cette citation met en évidence une hiérarchisation des priorités, dans laquelle la santé mentale de l'enfant prime sur la scolarisation en milieu ordinaire. Dans ces situations, les alternatives éducatives ne relèvent pas d'un choix de préférence, mais d'une nécessité.

Marie souligne également que l'école publique ne doit pas se transformer pour répondre à l'ensemble des besoins individuels : « La mission de l'école, elle doit être carrée, elle doit être la même pour tous » (Marie, p. 5-6). Elle défend ainsi une conception universaliste de l'école, fondée sur des règles communes et une mission collective

Cette position traduit une distinction nette entre les rôles respectifs des différents dispositifs éducatifs : l'école publique est pensée comme un cadre stable, structurant et commun à tous, tandis que les alternatives occupent une place plus périphérique, destinée à répondre à des situations particulières. Elle témoigne d'une identité professionnelle ancrée dans la défense d'une mission collective, tout en reconnaissant, de manière pragmatique, les limites de l'institution scolaire.

3.3.4. Claire : les deux à la fois (concurrence et complémentarité)

Claire est la seule des trois enseignantes à articuler explicitement les deux dimensions, en considérant que les alternatives éducatives relèvent à la fois de la complémentarité et de la concurrence. Elle affirme :

« Pour moi, je pense que c'est plutôt les deux. Ça peut être complémentaire pour certains enfants, mais je pense que ça vaudrait la peine […] de se dire finalement, qu'est-ce que ça peut apporter à mon enfant ? De quoi est-ce que ça le prive ? » (Claire, p. 6).

Cette position traduit une forme d'ambivalence. D'une part, Claire reconnaît que les alternatives peuvent constituer une réponse adaptée à certains besoins spécifiques, ce qui renvoie à une logique de complémentarité. D'autre part, elle souligne que leur existence invite à questionner la capacité de l'école publique à répondre à la diversité des élèves, ce qui introduit une dimension concurrentielle.

Elle développe cette réflexion en affirmant :

« Je pense que ça ouvre un peu les yeux aux enseignants qui ont envie d'un peu changer certaines pratiques qui seraient peut-être un peu archaïques. » (Claire, p. 7).

Les alternatives apparaissent ici comme un facteur de remise en question, susceptible de stimuler l'évolution des pratiques pédagogiques au sein de l'école publique. Elles exercent ainsi une forme de pression indirecte, incitant les enseignant·e·s à interroger leurs méthodes.

Toutefois, Claire nuance cette ouverture en opérant une distinction claire entre les finalités de l'école et ses modalités de mise en œuvre :

« La mission ne change pas, les priorités non plus, ça reste faire apprendre aux enfants les objectifs du plan d'études. Les moyens peuvent évoluer, je pense. Plutôt les façons de faire, plutôt que la base. » (Claire, p. 7)

Cette distinction entre une mission stable et des pratiques évolutives est centrale. Claire défend une école publique qui conserve ses fondements (transmission des savoirs et cadre commun) tout en restant capable d'adapter ses méthodes pédagogiques.

Cette position traduit une identité professionnelle à la fois ancrée et réflexive : ancrée dans la défense des missions fondamentales de l'école publique, mais ouverte à des ajustements dans les pratiques. Les alternatives éducatives ne sont ainsi ni perçues uniquement comme une menace, ni simplement comme une ressource, mais comme un élément qui contribue à redéfinir les équilibres du système éducatif.

3.3.5. Synthèse du thème 3

Les trois enseignantes interrogées ne perçoivent pas les alternatives éducatives comme une menace pour l'école publique. Aucune d'entre elles ne considère que ces formes de scolarisation minoritaires remettent en cause la pérennité ou la légitimité de l'institution scolaire.

En revanche, leurs positionnements diffèrent quant à la nature des relations entre école publique et alternatives éducatives. Sophie met en avant une logique de complémentarité centrée sur les échanges professionnels entre enseignant·e·s. Marie adopte une position distincte, en considérant les alternatives comme une « autre option », mobilisée dans des situations spécifiques, sans logique de concurrence ni de collaboration. Claire, quant à elle, articule les deux dimensions, en reconnaissant à la fois une forme de complémentarité pour certains élèves et une pression exercée sur l'école publique à faire évoluer ses pratiques.

Ces positionnements traduisent la complexité des rapports entre école publique et alternatives éducatives. Comme le soulignent Bertron et al. (2022), la question de leur relation est souvent posée en termes de concurrence ou de complémentarité, sans que cette opposition permette toujours de rendre compte de la diversité des situations. Les discours recueillis illustrent bien cette réalité : les enseignantes naviguent entre reconnaissance de certains apports, mise à distance critique et acceptation pragmatique d'un paysage éducatif diversifié. Dans ce contexte, les alternatives éducatives ne remettent pas directement en cause leur légitimité professionnelle, mais participent à redéfinir les contours de leur positionnement dans le système éducatif.

3.4. Thème 4 : légitimité professionnelle entre reconnaissance et distinction

3.4.1. Introduction du thème

La question de la légitimité professionnelle constitue un enjeu central dans le contexte de diversification scolaire. L'essor des alternatives éducatives, et en particulier de l'instruction en famille, vient interroger implicitement la valeur et la spécificité du métier enseignant. Si des parents non formés peuvent « faire l'école » à domicile, quelle reconnaissance accorder à l'expertise professionnelle des enseignant·e·s ?

Ce thème explore la manière dont les trois enseignantes se positionnent face à cette question sensible. L'analyse des entretiens met en évidence trois dimensions principales : le besoin de reconnaissance externe du métier, l'affirmation d'une distinction nette entre le rôle de parent et celui d'enseignant·e, ainsi que la perception d'un décalage croissant entre l'école et les évolutions de la société.

3.4.2. Le besoin de reconnaissance : « que les gens sachent qu'on fait du bon boulot »

La question de la reconnaissance sociale émerge avec force dans le discours de Sophie. Interrogée sur ses besoins en tant qu'enseignante face à la diversification scolaire, elle affirme :

« Oui, ça quand même, c'est important que les gens puissent se dire qu'on fait du bon boulot, qu'on a quand même une école qui a de bonnes bases, bien construites, bien pensées. C'est sûr, c'est la motivation d'aller travailler. » (Sophie, p. 7)

Cette citation met en évidence un besoin de validation externe. Sophie exprime l'importance que les familles et, plus largement, la société reconnaissent la qualité du travail accompli au sein de l'école publique. Elle poursuit :

« Que les gens puissent reconnaître que l'école ordinaire est quand même une bonne école pour les enfants. Et puis qu'ils sachent qu'on y fait justement autre chose que juste se poser à un banc. » (Sophie, p. 7)

Cette remarque traduit un sentiment de méconnaissance du métier enseignant. Sophie semble percevoir un décalage entre la réalité de son travail et les représentations sociales qui en sont faites, parfois réduites à une vision simplifiée ou caricaturale. Cette perception peut nourrir un sentiment de dévalorisation, en particulier dans un contexte où l'existence d'alternatives éducatives peut être interprétée comme une remise en question implicite de l'école publique.

Marie et Claire, en revanche, n'expriment pas ce besoin de reconnaissance de manière aussi explicite. Marie adopte une posture de distanciation professionnelle qui semble la protéger de ce type d'enjeu : « Je ne prends pas ça comme un échec personnel » (Marie, p. 4). Claire, quant à elle, attribue davantage les critiques adressées à l'école à un décalage plus large entre l'institution scolaire et les évolutions de la société, plutôt qu'à l'existence des alternatives éducatives en tant que telles.

Dans l'ensemble, ces éléments mettent en lumière des rapports différenciés à la reconnaissance sociale. Alors que Sophie exprime un besoin explicite de validation externe, Marie et Claire apparaissent davantage en retrait par rapport à cette attente. Cette diversité de positionnements témoigne de formes contrastées de construction de la légitimité professionnelle, certaines étant plus dépendantes du regard social que d'autres.

3.4.3. La distinction parent/enseignant·e : « ce n'est pas le même métier »

Face à l'instruction en famille, où des parents non formés assurent l'enseignement de leurs enfants, les trois enseignantes établissent une frontière nette entre le rôle de parent et celui d'enseignant·e. Cette distinction est formulée avec le plus de force par Claire :

« Je ne considère pas les parents qui font école à la maison qui sont enseignants. Pour moi, ils sont parents. Finalement, ils sont parents à l'ancienne. » (Claire, p. 9).

Claire développe cette idée en précisant :

« Apprendre à ses enfants, ce n'est pas du tout le même métier que d'apprendre aux enfants des autres. Parce que tu ne leur apprends pas les choses de la même façon. […] Il y a beaucoup plus de contact, il y a tout le côté affect, le côté jeu. » (Claire, p. 9-10).

Cette citation met en lumière deux éléments essentiels. D'une part, elle souligne la spécificité de la relation pédagogique dans le cadre scolaire, qui implique une certaine distance professionnelle. Enseigner à des élèves suppose de réguler la dimension affective afin de maintenir un cadre propice aux apprentissages. D'autre part, Claire insiste implicitement sur la dimension technique du métier enseignant, fondée sur des compétences acquises par la formation et l'expérience.

Sophie partage ce point de vue en mettant l'accent sur l'expérience professionnelle :

« On le voit au quotidien, beaucoup d'expérience et au fur et à mesure des années aussi, on connaît un peu tous les types d'enfants. » (Sophie, p. 7-8).

Elle souligne également que les enseignant·e·s développent un savoir-faire spécifique en matière de différenciation pédagogique, d'accompagnement de l'autonomie ou encore de transversalité des apprentissages, que des parents non formés ne maîtrisent pas nécessairement.

Marie, bien qu'elle formule cette distinction de manière plus concise, en propose une expression tout aussi claire : « on a un métier, que les parents n'ont pas » (Marie, p. 7). Cette affirmation pose une frontière professionnelle nette et affirme l'existence d'une expertise propre au métier enseignant, qui ne se réduit pas à la simple transmission de savoirs.

En affirmant cette distinction, les enseignantes interrogées défendent leur légitimité professionnelle face à une forme potentielle de déprofessionnalisation liée à l'instruction en famille. Elles réaffirment ainsi que « faire l'école » ne relève pas d'une activité ordinaire, mais d'un métier à part entière, nécessitant des compétences spécifiques.

3.4.4. Le décalage école/société : « l'école évolue moins vite »

Claire est la seule des trois enseignantes à formuler explicitement une critique du décalage entre l'école et la société. Interrogée sur la remise en cause croissante du métier d'enseignant·e, elle affirme :

« Moi, je pense que c'est plus dû à […] l'écart qui se creuse entre le côté rigide, grosse machine de l'éducation. L'école, c'est […] beaucoup d'administratif, il y a une lenteur dans tout ce qui est évolution, et puis la société évolue beaucoup plus vite que ce que l'école n'évolue. » (Claire, p. 10).

Cette citation met en évidence une critique structurelle de l'institution scolaire. Claire ne remet pas en cause les enseignant·e·s en tant que professionnel·le·s, mais le cadre dans lequel ils et elles exercent : une organisation perçue comme lourde, bureaucratique et peu réactive. L'école apparaît ainsi comme une institution en décalage avec les évolutions rapides de la société, ce qui peut contribuer à fragiliser la confiance des familles.

Claire établit d'ailleurs un lien explicite entre ce décalage et l'essor des alternatives éducatives :

« Je pense qu'il y a plus de revendications ou de critiques de l'école publique qui font que les gens ont envie de se tourner vers autre chose. » (Claire, p. 3).

Dans cette perspective, les alternatives éducatives ne sont pas à l'origine de la remise en cause de l'école publique, mais en constituent plutôt une conséquence. Elles apparaissent comme une réponse aux insatisfactions croissantes vis-à-vis d'une institution jugée insuffisamment adaptable.

Marie évoque cette question de manière plus indirecte, en mettant l'accent sur le rôle des représentations sociales :

« Le point faible, il est dans le regard des gens. […] Si on accepte le plan B […] c'est parce que l'école dite publique n'est pas assez bonne. On peut avoir ce raccourci. Mais après, chacun fait les raccourcis qu'il veut […] Moi, je ne le fais pas. » (Marie, p. 7-8).

Cette citation souligne le rôle du regard social dans la construction de la légitimité professionnelle. L'existence d'alternatives éducatives peut être interprétée comme un signe de faiblesse de l'école publique, même si cette interprétation reste discutable. Marie refuse toutefois d'adhérer à cette lecture, en adoptant une posture de distanciation face aux jugements externes.

Dans l'ensemble, ces éléments mettent en évidence une tension entre une institution scolaire perçue comme rigide et des attentes sociales en évolution. Ce décalage contribue à fragiliser la légitimité de l'école publique, non pas tant dans ses finalités que dans ses modalités de fonctionnement. Il place les enseignant·e·s dans une position délicate, entre adhésion à une mission institutionnelle stable et confrontation à des attentes sociales en mutation.

3.4.5. Synthèse du thème 4

La question de la légitimité professionnelle est abordée de manière différenciée par les trois enseignantes. Sophie exprime un besoin marqué de reconnaissance sociale, tandis que Marie et Claire adoptent une forme de distance professionnelle qui les protège partiellement de cette remise en cause. Toutes trois, cependant, établissent une distinction nette entre le rôle de parent et celui d'enseignant·e, affirmant ainsi l'existence d'une expertise spécifique liée au métier.

Ces positionnements mettent en évidence une recomposition identitaire en cours. La légitimité professionnelle des enseignant·e·s repose à la fois sur une reconnaissance interne (le sentiment d'exercer un métier utile et maîtrisé) et sur une reconnaissance externe, liée au regard porté par la société. Dans un contexte de diversification scolaire, où certaines familles choisissent de se détourner de l'école publique, cette reconnaissance peut être fragilisée, ce qui conduit les enseignant·e·s à réaffirmer leur rôle et à redéfinir les contours de leur identité professionnelle.

Ainsi, les alternatives éducatives ne remettent pas directement en cause la légitimité des enseignant·e·s, mais participent à en déplacer les fondements. Elles contribuent à faire émerger des tensions entre expertise professionnelle, attentes sociales et transformations du système éducatif, tensions que les enseignant·e·s doivent intégrer dans leur manière de se définir et d'exercer leur métier.

3.5. Thème 5 : ajustements et stratégies d'adaptation

3.5.1. Introduction du thème

Face à l'émergence des alternatives éducatives, les enseignant·e·s du système public sont amené·e·s à interroger leurs pratiques professionnelles. Cette évolution du paysage scolaire se traduit-elle par des transformations concrètes dans leur manière d'enseigner ? Conduit-elle à des emprunts pédagogiques ou à la mise en place de stratégies d'adaptation spécifiques ?

Ce cinquième et dernier thème vise à analyser ces ajustements professionnels. L'analyse des entretiens met en évidence des transformations limitées, mais néanmoins significatives, chez deux des trois enseignantes, témoignant d'une capacité d'adaptation différenciée face à la diversification scolaire.

3.5.2. Sophie : emprunts pédagogiques et formation continue

Sophie est l'enseignante qui exprime le plus clairement des ajustements liés à la connaissance des alternatives éducatives. Elle affirme :

« Moi, j'essaie de travailler pas mal sous forme d'ateliers. Essayer aussi de les rendre un peu plus autonomes. » (Sophie, p. 2).

Cette remarque témoigne d'une intégration progressive de pratiques inspirées des pédagogies alternatives, notamment en ce qui concerne le travail en ateliers et le développement de l'autonomie des élèves. Ces éléments renvoient à des approches telles que Montessori, qui valorisent l'initiative et l'apprentissage actif.

Sophie souligne également son engagement dans la formation continue :

« On participe aussi à beaucoup de formations continues dans tous les domaines justement émergents, empathie, méditation, etc. » (Sophie, p. 2).

Cette démarche traduit une volonté d'adaptation aux évolutions du champ éducatif. Les formations suivies permettent d'élargir les pratiques pédagogiques et d'intégrer de nouvelles approches, en réponse aux besoins perçus des élèves.

Ces ajustements ne sont toutefois pas vécus comme une remise en cause de l'école publique, mais comme un enrichissement du répertoire professionnel. Sophie adopte une posture pragmatique, fondée sur une appropriation sélective des pratiques. Cette logique rejoint les analyses de Maurice Tardif et Claude Lessard (1999), qui décrivent le travail enseignant comme un processus de « bricolage » professionnel, où les pratiques sont constamment ajustées en fonction des contextes et des ressources disponibles.

Toutefois, Sophie met également en évidence les limites de cette dynamique d'adaptation :

« Il me semble qu'il y a une charge toujours plus énorme de tout ce qu'il faudrait faire pour le bien des enfants. Avec le même taux d'enseignement. » (Sophie, p. 6).

Cette remarque révèle une tension importante. Si les enseignant·e·s sont encouragé·e·s à diversifier leurs pratiques et à se former en continu, ces injonctions s'ajoutent à une charge de travail déjà conséquente, sans nécessairement s'accompagner de moyens supplémentaires. L'adaptation apparaît ainsi à la fois comme une ressource professionnelle et comme une source de pression.

3.5.3. Claire : l'école dehors comme emprunt concret

Claire mentionne un ajustement concret et significatif : elle a suivi une formation pour mettre en place des pratiques d'école dehors. Elle explique :

« C'est pour ça que j'ai refait une formation pour faire l'école dehors. Et puis qu'on se lance à essayer de faire des moments plus dehors. » (Claire, p. 7).

Cette initiative témoigne d'une ouverture à des pratiques inspirées des pédagogies alternatives, notamment celles liées à l'éducation en plein air. Claire précise :

« Dans l'idée de départ, c'était de se dire, on sort une fois par mois. On essaye de s'y tenir. Et puis de proposer des choses en lien avec le système scolaire finalement public, mais de le vivre un petit peu autrement. » (Claire, p. 7).

Cette citation met en évidence une logique d'intégration progressive. Il ne s'agit pas de transformer en profondeur le fonctionnement de l'école publique, mais d'y introduire des pratiques alternatives de manière ponctuelle, tout en restant en cohérence avec les objectifs du plan d'études. L'innovation pédagogique apparaît ici comme une adaptation encadrée, qui ne remet pas en cause le cadre institutionnel.

Claire souligne également la dimension collective de cette démarche, en évoquant un engagement partagé avec ses collègues. Cette dynamique d'équipe favorise l'expérimentation et témoigne d'une volonté commune de faire évoluer certaines pratiques.

Cependant, cette ouverture est immédiatement nuancée par les contraintes institutionnelles :

« Avec les épreuves communes, il y a des collègues qui disaient, ce n'est pas possible, de faire l'école dehors, de faire d'autres choses, parce que ça te met trop de pression, puis tu n'as pas le temps. » (Claire, p. 7).

Cette remarque révèle une tension entre volonté d'innovation et exigences du système scolaire. Les contraintes liées aux évaluations limitent les marges de manœuvre des enseignant·e·s. L'école dehors apparaît ainsi comme une pratique valorisée, mais difficilement généralisable dans le cadre actuel.

L'expérience de Claire illustre ainsi une forme d'adaptation pragmatique : les enseignant·e·s peuvent intégrer certaines pratiques issues des alternatives, mais dans des conditions contraintes, qui en limitent la portée et la fréquence.

3.5.4. Marie: aucun ajustement mentionné

Marie est la seule des trois enseignantes à ne mentionner aucun ajustement explicite de ses pratiques en lien avec les alternatives éducatives. Cette absence ne signifie pas une absence d'évolution, mais renvoie plutôt à la spécificité de son rôle en enseignement spécialisé.

En effet, Marie explique que son travail consiste déjà à adapter en permanence ses interventions en fonction des besoins individuels des élèves. Elle affirme :

« Je ne suis pas axée sur le groupe en tant qu'entité propre. Je suis axée sur l'individu. » (Marie, p. 2).

Cette posture d'individualisation constitue le cœur de son activité professionnelle, indépendamment de l'existence des alternatives éducatives. Contrairement aux enseignantes en classe ordinaire, Marie n'est pas confrontée aux mêmes contraintes de gestion de groupe, ce qui lui permet d'ajuster plus finement ses pratiques aux besoins spécifiques des élèves.

Par ailleurs, son positionnement en enseignement spécialisé la place déjà en marge du fonctionnement classique de la classe ordinaire. Elle intervient dans une logique de soutien ciblé, souvent en dehors du cadre traditionnel, ce qui la rapproche, dans certaines dimensions, des approches pédagogiques alternatives, notamment en termes d'attention à l'individu et de prise en compte du rythme d'apprentissage.

Dans ce contexte, Marie ne ressent pas le besoin d'emprunter aux alternatives éducatives, dans la mesure où ses pratiques professionnelles intègrent déjà des principes similaires. L'absence d'ajustement explicite ne traduit donc pas une résistance au changement, mais plutôt une adéquation entre son cadre de travail et certaines logiques portées par les pédagogies alternatives.

3.5.5. Synthèse du thème 5

Les ajustements mis en place par les enseignantes face à l'émergence des alternatives éducatives apparaissent limités, mais néanmoins significatifs. Sophie et Claire ont intégré certaines pratiques (travail en ateliers, développement de l'autonomie, école dehors) dans leur répertoire pédagogique, tandis que Marie n'a pas modifié ses pratiques, son métier étant déjà centré sur l'adaptation individuelle.

Ces éléments témoignent d'une certaine porosité entre école publique et alternatives éducatives. Les enseignant·e·s peuvent s'inspirer de pratiques issues d'autres modèles pédagogiques sans remettre en cause leur cadre institutionnel. Cette appropriation reste toutefois sélective et contextualisée, intégrée dans une logique d'ajustement plutôt que de transformation.

Cependant, cette porosité se heurte à des contraintes structurelles importantes, telles que le manque de temps, le poids des évaluations et les exigences du plan d'études. Ces contraintes limitent les possibilités d'innovation et empêchent une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques.

Les ajustements observés chez Sophie et Claire mettent ainsi en évidence une tension caractéristique du métier enseignant : la nécessité de s'adapter et d'innover, tout en respectant un cadre institutionnel relativement stable. Les enseignant·e·s développent des stratégies d'adaptation pragmatiques, qui leur permettent d'intégrer certaines évolutions sans remettre en cause les fondements de leur pratique professionnelle.

3.6. Conclusion du chapitre

L’analyse des trois entretiens menés auprès de Sophie, Marie et Claire met en évidence une réalité complexe et nuancée de l’identité professionnelle enseignante face à l’émergence des alternatives éducatives dans le canton du Jura.

Des transformations identitaires antérieures aux alternatives

Un premier résultat majeur est que les enseignantes interrogées exercent leur métier dans un contexte de transformation profonde, indépendamment de l’essor des alternatives éducatives. La multiplicité des rôles, l’alourdissement de la charge administrative et l’amplification du rôle éducatif contribuent à fragiliser leur identité professionnelle. Cette fragilisation préexistante permet de comprendre pourquoi les alternatives ne sont pas perçues comme une menace centrale : le métier est déjà traversé par d’autres tensions structurelles.

Des perceptions contrastées mais non conflictuelles

Les alternatives éducatives ne suscitent pas de rejet frontal. Les enseignantes les inscrivent dans une continuité historique, reconnaissent certaines de leurs valeurs pédagogiques, tout en en pointant les limites, notamment en termes de cadre ou de projection à long terme. Cette ambivalence traduit une posture réflexive, qui se situe entre ouverture et distance critique.

Des positionnements différenciés face aux alternatives

Si aucune enseignante ne perçoit les alternatives comme une menace existentielle, leurs positionnements diffèrent. Sophie met en avant une complémentarité à l’échelle des pratiques professionnelles, Marie évoque une coexistence sous la forme d’une « autre option » pour des situations spécifiques, tandis que Claire articule les deux dimensions, entre complémentarité et pression à l’évolution. Ces résultats confirment que la relation entre école publique et alternatives ne peut être réduite à une opposition simple entre concurrence et complémentarité, mais relève de configurations plus complexes.

Une légitimité professionnelle à la fois affirmée et questionnée

La légitimité professionnelle apparaît comme un enjeu central, mais investi différemment selon les enseignantes. Sophie exprime un besoin marqué de reconnaissance externe, tandis que Marie et Claire adoptent une posture plus distanciée. Toutes trois affirment néanmoins une frontière claire entre le rôle de parent et celui d’enseignant·e, revendiquant une expertise professionnelle spécifique. Cette distinction constitue un levier essentiel de légitimation dans un contexte où certaines pratiques éducatives échappent au cadre scolaire.

Des ajustements limités mais révélateurs

Les ajustements observés restent mesurés, mais significatifs. Sophie et Claire intègrent certaines pratiques inspirées des pédagogies alternatives, tandis que Marie, dont le métier repose déjà sur l’individualisation, ne modifie pas ses pratiques. Cette situation met en évidence une porosité contrôlée entre école publique et alternatives,

qui permet des emprunts ponctuels sans transformation structurelle. Ces adaptations demeurent toutefois contraintes par les exigences institutionnelles, limitant leur portée.

Implications pour la recherche et la formation

Ces résultats soulignent que l'identité professionnelle enseignante se construit dans un processus dynamique, influencé par des transformations multiples : institutionnelles, sociales et pédagogiques. Les alternatives éducatives constituent une composante de ce processus, sans en être le facteur principal.

Dans cette perspective, la formation des enseignant·e·s pourrait davantage intégrer la question de la diversification scolaire, non pas comme une menace, mais comme une réalité à appréhender de manière réflexive. Les expériences de Sophie et Claire montrent qu'une ouverture mesurée aux pratiques alternatives peut enrichir les pratiques pédagogiques, sans remettre en cause les fondements du métier.

Enfin, le besoin de reconnaissance exprimé par certaines enseignantes met en lumière un enjeu plus large de valorisation sociale du métier, qui dépasse la seule question des alternatives éducatives.

Conclusion

Cette recherche visait à comprendre comment l'émergence des alternatives éducatives influence l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public dans le canton du Jura. Face à la diversification croissante des formes de scolarisation (instruction en famille, écoles privées, pédagogies alternatives), la question centrale était de déterminer si cette pluralisation constitue une menace pour l'identité professionnelle enseignante ou si elle engendre des recompositions plus nuancées.

Pour y répondre, une approche qualitative compréhensive a été privilégiée. Trois enseignantes du système public jurassien ont été interrogées dans le cadre d'entretiens semi-directifs. L'analyse thématique de leurs discours a permis de mettre en évidence plusieurs dynamiques structurantes.

Principaux apports de la recherche

Un premier résultat majeur est que l'identité professionnelle des enseignantes interrogées est avant tout marquée par des transformations internes au métier, indépendantes de l'essor des alternatives éducatives. La multiplication des rôles, l'alourdissement de la charge administrative et l'extension du rôle éducatif constituent un contexte déjà traversé par des tensions. Dans ce cadre, les alternatives éducatives n'apparaissent pas comme un facteur de rupture, mais comme un élément supplémentaire dans un processus identitaire déjà en mutation.

Par ailleurs, les alternatives éducatives ne sont ni rejetées ni idéalisées. Les enseignantes les inscrivent dans une continuité historique, reconnaissent certaines de leurs valeurs pédagogiques, tout en en soulignant les limites. Cette posture ambivalente traduit une capacité réflexive, qui se situe entre ouverture et distance critique.

L'analyse met également en évidence des positionnements différenciés face à ces alternatives. Entre complémentarité, coexistence et mise sous tension de l'école publique, les discours recueillis montrent que la relation entre école publique et alternatives ne peut être réduite à une opposition simple. Elle s'inscrit au contraire dans des configurations multiples, liées aux expériences et aux contextes professionnels.

La question de la légitimité professionnelle apparaît comme un enjeu central. Si toutes les enseignantes affirment une distinction claire entre le rôle de parent et celui d'enseignant·e, certaines expriment un besoin plus marqué de reconnaissance sociale. Cette dimension met en lumière une tension entre expertise professionnelle et regard extérieur, qui dépasse la seule question des alternatives éducatives.

Enfin, les ajustements observés restent limités mais significatifs. Certaines enseignantes intègrent des pratiques inspirées des pédagogies alternatives, tandis que d'autres, notamment en enseignement spécialisé, considèrent déjà leur pratique comme adaptée. Ces éléments témoignent d'une porosité contrôlée entre école publique et alternatives, contrainte par les exigences institutionnelles.

Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites. La taille restreinte de l'échantillon ne permet pas de généraliser les résultats, qui doivent être compris comme des éclairages situés. Par ailleurs, l'absence de points de vue issus du secteur des alternatives limite la portée comparative de l'analyse. Enfin, le contexte spécifique du canton du Jura, où les alternatives restent relativement marginales, influence les perceptions recueillies.

Perspectives pour la recherche et la formation

Ces résultats ouvrent plusieurs pistes de réflexion. Sur le plan de la recherche, il serait pertinent d'élargir l'analyse à d'autres contextes, à d'autres niveaux d'enseignement et à des acteurs issus des alternatives éducatives. Une approche longitudinale permettrait également de mieux saisir l'évolution des identités professionnelles dans le temps.

Sur le plan de la formation, cette recherche invite à considérer la diversification scolaire non comme une menace, mais comme une réalité avec laquelle les enseignant·e·s doivent composer. Une formation intégrant ces enjeux pourrait favoriser une posture réflexive et une appropriation critique des différentes pratiques pédagogiques.

Enfin, les résultats mettent en évidence un enjeu plus large de reconnaissance du métier enseignant. Le besoin exprimé par certaines participantes souligne l'importance du regard social dans la construction de l'identité professionnelle, au-delà de la seule question des alternatives éducatives.

Conclusion générale

Cette recherche montre que l'émergence des alternatives éducatives n'entraîne pas une remise en cause directe de l'identité professionnelle des enseignant·e·s du système public jurassien. Elle contribue plutôt à en révéler les tensions, les ajustements et les dynamiques de recomposition.

L'identité professionnelle enseignante apparaît ainsi comme un processus évolutif, façonné par des transformations multiples (institutionnelles, sociales et pédagogiques) au sein desquelles les alternatives éducatives occupent une place réelle, mais non déterminante.

Références bibliographiques

Bertron, C., Bouron, S., Carcassonne, M., Rozier, S., Tenret, É., & Trespeuch, M. (2022). Introduction. Les alternatives scolaires face à l'école publique : concurrence ou complémentarité ? Terrains & Travaux, 41(2), 5–26. https://doi.org/10.3917/tt.041.0005

Brabant, C. (2021). Éduquer sans l'école : qui ? pourquoi ? comment ? Résultats d'enquêtes en territoires francophones. Éducation et Sociétés, 45(1), 97–122. https://doi.org/10.3917/es.045.0097

Brabant, C., Donzé, T., Favre Perret, M., & Bubenzer, P. (2021). L'instruction en famille en Suisse romande : portrait des familles et motivations parentales. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43(3), 430–450 https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23786/pdf/SZBW_2021_3_Brabant_et_al_L_instruction_en_famille.pdf

République et Canton du Jura. (1984*). Loi sur l'enseignement privé* du 10 mai 1984.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2023). Rapport sur l'éducation en Suisse. https://www.cdip.ch

Chiffelle, J. (2019, 31 août). Des cantons romands prévoient de réformer l'école à la maison. *Radiotélévision Suisse*. https://www.rts.ch/info/regions/10667906-des-cantons-romands-prevoient-de-reformer-lecole-a-la-maison.html

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (5e éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1991).

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.

Garcia, S., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 78–87. https://doi.org/10.3406/arss.2003.2781

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation,* 27(1), 3–32. https://doi.org/10.7202/000304ar

Kieffer, A., & Duru-Bellat, M. (2001). La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, *56*(1-2), 51-80. https://shs.cairn.info/revue-population-2000-1-page-51?lang=fr

Code de champ modifié

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews*: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte (Repères).

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11(2), 107-123.

Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le Français Aujourd'hui,* 171(4), 41–48. https://doi.org/10.3917/lfa.171.0041

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.

Tilman, A., & Mangez, É. (2021). L'instruction à domicile comme phénomène global. *Éducation et Sociétés*, 45(1), 123–141. https://doi.org/10.3917/es.045.0123

Annexes

Guide d’entretien semi-directif

Guide d’entretien semi-directif

Introduction à l’entretien

- Remercier la personne de participer.
- « Cet entretien s’inscrit dans le cadre d’un mémoire de bachelor en sciences de l’éducation à la HEP, portant sur la manière dont les enseignant·e·s vivent l’essor des alternatives éducatives et ses effets sur leur identité professionnelle. »
- Rappeler l’objectif : comprendre le vécu d’enseignant·e·s du Jura face à l’essor des alternatives éducatives.
- Souligner que l’entretien est confidentiel et anonyme, que les propos ne seront utilisés qu’à des fins de recherche.
- Demander le consentement à l’enregistrement.

Thème 1 : Parcours professionnel et identité

1. « L’entretien durera environ 45 à 60 minutes. Il n’y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, l’idée est simplement de recueillir votre expérience et votre point de vue. »
2. Pouvez-vous me parler brièvement de votre parcours professionnel (niveau d’enseignement, années d’expérience, choix du métier) ?
3. Comment définiriez-vous aujourd’hui votre rôle en tant qu’enseignant·e dans l’école publique ?
    - Relances : « Comment pensez-vous que votre parcours a façonné votre manière d’enseigner ou de vous percevoir comme enseignant·e ? »

Thème 2 : Perception des alternatives éducatives

3. Quand vous entendez parler d’« alternatives éducatives » (instruction en famille, écoles privées, pédagogies Montessori, Steiner, Freinet), qu’est-ce que cela évoque pour vous ?
    - Relances : « Certaines de ces approches sont parfois présentées comme plus ‘à l’écoute de l’enfant’. Qu’en pensez-vous ? »
4. Avez-vous été confronté·e, directement ou indirectement, à des familles qui ont choisi une autre forme de scolarisation pour leurs enfants ?
    - Relances : Comment avez-vous perçu ce choix ? Quelles réactions cela a-t-il suscitées chez vous ?

Thème 3 : Impact sur l’école publique

5. Selon vous, en quoi le développement des alternatives éducatives questionne-t-il la mission de l’école publique ?

- Relances : « Pensez-vous que l'essor de ces alternatives amène l'école publique à redéfinir sa mission ou ses priorités ? »

6. Pensez-vous que ces alternatives représentent une concurrence, une complémentarité, ou les deux vis-à-vis de l'école publique ?
   - Relances : Quels sont, selon vous, les points forts/faiblesses respectifs de l'école publique et des alternatives ?

Thème 4 : Effets sur l'identité professionnelle

7. Est-ce que la présence croissante d'alternatives éducatives influence la manière dont vous percevez votre métier ?
   - Relances : Avez-vous le sentiment que cela remet en question votre légitimité, vos pratiques, votre rôle ? / « Avez-vous le sentiment que cette diversification remet en question la place ou l'image de l'enseignant·e dans la société ? »
8. Face à cette diversification scolaire, avez-vous eu l'impression de devoir ajuster certaines pratiques ou de redéfinir votre mission d'enseignant·e ?
   - Relances : Pouvez-vous donner un exemple concret ?

Thème 5 : Perspectives et besoins

9. Pour rappeler à cette diversité éducative, pensez-vous qu'il faudrait faire qqch pour les enseignant.e.s ?

   → si oui, à quels niveaux ? Professionnels, personnels, formation, etc. ?

10. Ressentez-vous un besoin de reconnaissance ? (sentiment de légitimité ou de reconnaissance des enseignant·e·s dans ce contexte)
11. Comment imaginez-vous l'évolution du rôle de l'école publique et des enseignant·e·s dans les prochaines années ?

Clôture

- Demander si la personne souhaite ajouter quelque chose qu'elle n'a pas pu exprimer.
- Remercier pour sa participation et rappeler les conditions de confidentialité.

Description de l'enquête

Cette enquête s'inscrit dans le cadre du travail de mémoire de Bachelor à la Haute École Pédagogique BEJUNE. Elle vise à recueillir les représentations et réflexions sur l'émergence d'écoles alternatives d'enseignant·e·s jurassien·nes concernant son impact sur leur identité professionnelle.

L'enquête consiste en des entretiens semi-directifs menés avec un petit échantillon volontaire (4 à 5 personnes).

Aucune intervention directe en classe n'est prévue et aucun élève n'est concerné. Les données seront traitées de manière confidentielle et uniquement à des fins académiques.