



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Changkakoti, N. (2016). Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 117-135.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.215>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nilima Changkakoti, 2016



# De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et  
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne  
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :  
trajectoires d'insertion, construction identitaire  
et développement des compétences  
professionnelles**

Numéro coordonné par  
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

**TABLE DES MATIERES**

<i>De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles</i> Marie Anne Broyon et Jeanne Rey	7
--	---

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION  
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

<i>Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois.</i> Crispin Girinshuti et Philippe Losego	17
---	----

<i>L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ?</i> Marie Anne Broyon	39
--	----

<i>Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés</i> Jeanne Rey	59
--	----

<i>Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse</i> Jimmy Bourque	85
---	----

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS  
PROFESSIONNELLES**

<i>Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier</i> Thérèse Perez-Roux	95
--	----



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
--	-----

<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
--	-----

<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
---	-----

<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
---	-----

### **AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**

<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
---	-----

<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
--	-----

<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
--	-----

<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
---	-----

### **VARIA**

<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
---	-----

<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287
--	-----



## ***Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation***

**Nilima CHANGKAKOTI<sup>1</sup>** (FPSE, Université de Genève, Suisse)

Cet article se base sur des entretiens qualitatifs longitudinaux menés à deux années d'intervalle auprès de nouveaux diplômés de l'enseignement primaire. Au-delà des tendances communes, notamment l'importance de l'étaillage par les pairs en début de carrière, il dressera le portrait de quelques enseignants se distinguant par les identités professionnelles et les dynamiques d'insertion. Le suivi longitudinal permet de différencier des profils d'enseignants, depuis la façon de postuler jusqu'à l'intégration dans une école, en passant par la façon de collaborer avec les différents acteurs, le rapport à la formation initiale et continue, notamment les apports théoriques.

Mots clés : Identité professionnelle, étaillage, socialisation par les pairs, profils

### **Introduction**

L'étude présentée dans ce chapitre s'inscrit dans les recherches menées sur les trajectoires d'enseignants (Basco, 2003; Huberman, 1989) et plus particulièrement sur la phase cruciale de leurs débuts dans la profession (Bouchetal, 2013; Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999; Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008; Portelance, Mukamurera, Gervais, & Martineau, 2008). Ces recherches montrent en effet le rôle joué par le déroulement des phases d'entrée dans la carrière (confrontation au réel, découverte, décalage entre idéaux et pratique) et de stabilisation (appartenance à un groupe de pairs, consolidation d'un répertoire professionnel, plus grande aisance) pour la suite de la carrière (Huberman, 1989). La présente étude repose sur l'analyse d'entretiens menés à deux années d'intervalle auprès de 9 jeunes enseignants du degré primaire dans le cadre d'une enquête plus vaste, à la fois quantitative (questionnaires) et qualitative (entretiens semi-dirigés) portant sur l'insertion des nouveaux diplômés de l'enseignement primaire des Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse Romande (Bejune, Fribourg, Valais et Vaud) et du Tessin. Ces enseignants ont été interrogés une première fois lors de leur 2<sup>e</sup> année d'enseignement, puis une deuxième fois durant leur 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année d'enseignement. Ils ont été retenus sur la base du premier entretien parmi un échantillon plus vaste parce que présentant des profils spécifiques, de la façon de postuler, jusqu'à l'intégration dans une école, en passant par la façon de collaborer avec les collègues

---

1. Contact : Nilima.Changkakoti@unige.ch



et les parents, le rapport à la formation initiale et continue, notamment les apports théoriques, le type d'interaction avec les élèves et la pédagogie mise en place, profils dont il paraissait intéressant de suivre l'évolution. L'approche qualitative longitudinale est ici mise en œuvre pour tenter de saisir de manière plus fine les processus d'insertion et surtout la façon dont les acteurs principaux y donnent sens, privilégiant les univers de sens aux univers de vie (Demazières, 2011). Elle permet aussi de différencier ce qui est de l'ordre des expériences communes de débutants de ce qui relève du pôle ontologique de l'identité personnelle et professionnelle d'un enseignant (éléments stables dans le discours), indépendamment de l'étape et du lieu d'insertion.

### **Le longitudinal comme narration**

Nous n'avons pas effectué des récits de vie à proprement parler, les entretiens, comportant des moments narratifs biographiques et des mini récits plein d'émotion parfois, se prêtent toutefois à une analyse narrative. Nous nous intéressons donc ici à ces « petites histoires » (*small stories*), fragments de vie par contraste avec de véritables récits de vie (*big stories*, Baynham & Georgakopoulou, 2006) à partir desquels nous tenterons une mise en intrigue (Ricoeur, 1983) du discours des personnes interrogées. La mise en intrigue se fait à la fois dans le temps de l'entretien, où se co-construit entre chercheur-e et personne interrogée une lecture de son parcours et dans la mise en tension des deux entretiens, la lecture étant alors le fait du chercheur (Balleux, 2007). Une approche narrative permet d'aller au-delà des grandes tendances, d'approfondir les tensions déjà mises en évidence et d'entrer dans la complexité de parcours singuliers.

Les débuts des nouveaux diplômés de l'enseignement primaire sont considérés ici dans une perspective de l'insertion professionnelle comme une transition de vie, croisant le passage entre formation et profession et celui de l'acquisition du statut d'adulte indépendant, financièrement et « géographiquement », dans les termes d'une psychologie de la transition telle que la développe Zittoun (Wentzel & Zittoun, 2011 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2001). La sortie de l'institut de formation constitue une rupture, entraînant une déstabilisation, des changements socio-cognitifs et personnels, aboutissant à terme à un nouveau récit de soi en tant que professionnel. L'article présente dans un premier temps les grandes lignes d'un récit de transition tel qu'il se dessine à travers l'analyse des premiers entretiens (pour une volée de diplômés), puis les stratégies d'insertion se dégageant des entretiens longitudinaux (un tiers de l'échantillon de départ), il se penche enfin sur quelques portraits d'enseignants dont les récits se distinguent par les leitmotivs et les façons de négocier la transition.

### **Les grandes lignes du récit : de la matrice à l'individuation**

Dans les premiers entretiens certains éléments font partie du déjà verbalisé ou déjà pensé (Zittoun, 2011), cela se sent entre autres à une certaine rapidité dans la réponse, comme s'il existait des séquences déjà « cristallisées ».



Les motivations et expériences ayant mené au choix du métier, l'évaluation des apports de la formation à la pratique appartiennent généralement à ce « déjà là » du discours. Les étudiants puis nouveaux enseignants ont dû répondre de leur choix, dans le cadre de la formation mais aussi des réseaux familiaux et sociaux ; ils se sont de même situés par rapport à la formation dans leur appréciation sur le moment des cours suivis, puis en fonction de sa mobilisation lors de leurs débuts - en parlant aux chercheurs ils adressent un message à la formation initiale : sentiment de reconnaissance envers certains formateurs, de frustration par rapport à certaines activités, d'abandon de la part de l'institution. D'autres moments, discursifs ou narratifs se construisent durant l'interaction de recherche, créent de l'embarras, demandent de la réflexion, des relances. Il en va ainsi de la présentation de soi en tant qu'enseignant ; des moments d'émotion, de doute ; de la projection dans un futur professionnel.

La figure 1 rappelle les étapes clefs de l'insertion professionnelles et les processus à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle qui demande à chaque phase de recréer une cohérence : j'ai été une élève mise à l'écart, et après avoir essayé d'autres études je m'inscris dans la formation des enseignants en gardant un regard critique nourri par mes expériences d'écolière, qui me poussent également à accorder une attention particulière aux élèves non alignés maintenant que je suis dans la pratique ; ou au contraire : j'ai toujours aimé l'école, devenir enseignante était une évidence, je ne pouvais pas attendre de me retrouver enfin dans la pratique avec *ma* classe, cependant certains élèves me posent problème, j'ai de la peine à comprendre qu'ils n'aiment pas l'école et à trouver comment les motiver...<sup>2</sup>. La construction identitaire des nouveaux diplômés lors de leur insertion professionnelle ayant été traitée par ailleurs (Changkakoti & Broyon, 2011), il s'agit ici de reconstruire le récit de la transition menant de l'obtention du diplôme à l'inscription dans le monde scolaire en tant qu'enseignant confirmé (ou non) cinq ans plus tard.

### **La recherche d'emploi : les angoisses de l'incertitude**

Les premiers entretiens montrent que les enseignants quittant l'institut de formation avec leur diplôme en poche vivent vraiment une rupture, quelle que soit leur impatience de se retrouver sur le terrain, même si leurs expériences de stage sont positives. Ils ne connaissent pas forcément bien les logiques socio-économiques et politiques qui gouvernent le marché de l'emploi, y compris celui propre à leur profession et doivent mobiliser des compétences peu familières, comme se vendre, se situer dans une concurrence, mettre en œuvre des stratégies agressives, alors que la formation les avait maintenus dans un monde relativement protégé, « feutré », où l'accent était plutôt mis sur le développement personnel et les qualités relationnelles.

2. Ces parcours présentés un peu schématiquement sont inspirés par des parcours réels tels qu'ils émergent des entretiens, mais transcrits dans mes mots.





### Processus à l'oeuvre dans la construction de l'identité professionnelle

Préacculturation  
au métier :  
Socialisation  
d'élève

Marge forma-  
tive : Socialisa-  
tion étudiante,  
Enculturation  
professionnelle,  
Préacculturation  
au terrain.

Activation de  
réseaux sociaux  
Projection iden-  
tité de praticien

De l'accultu-  
ration à la  
subjectivation

Parcours de  
singularisation



### Éléments clef de l'insertion professionnelle dans le discours des enseignants du primaire

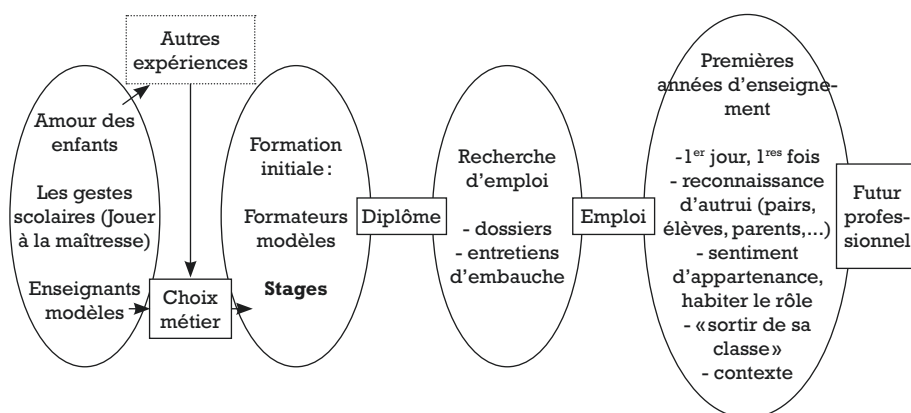


Figure 1 : Le récit de soi en tant que professionnel : une ré-écriture constante

Dès avant l'obtention du titre, suivant les dates de mise au concours des postes, les enseignants doivent se projeter dans une identité virtuelle d'enseignants employables pour préparer un dossier de postulation. Ils doivent acquérir rapidement les savoir-faire nécessaires à l'élaboration d'un dossier (que dire, comment le dire, comment le mettre en page), et les compétences sociales pour pouvoir se situer de façon efficace sur le marché de l'emploi enseignant et réussir l'entretien d'embauche (réseautage, « maîtrise des normes explicites et implicites » des procédures d'embauche, langage propre à la promotion de soi...). La variété et le manque de transparence des procédures d'embauche constituent par ailleurs un vécu particulièrement difficile de cette période. Plusieurs enseignants disent avoir accepté de participer au volet qualitatif de la recherche pour pouvoir exprimer cette frustration (Changkakoti & Donati, 2008). Certains évoquent des sentiments d'injustice par rapport à ce qu'ils perçoivent comme une préférence genrée (les hommes sont convoités) ou une préférence « nationale » : les différences visibles ou porter un nom signalant une origine autre, qui plus est une religion non chrétienne, entraînent un traitement différent (plus de réponses négatives, questions intrusives lors des entretiens d'embauche).



Les stratégies des candidats varient. Certains restent proches de la matrice d'origine : ils parient sur la proximité, où le réseau de socialisation primaire domine. Les projets professionnels sont subordonnés au maintien du lieu de vie et du cercle des proches (amis et famille) ; l'obtention d'un emploi stable pouvant être mis en attente. Cette situation se conjugue bien sûr avec des caractéristiques personnelles en termes d'âge, de genre et de situation économique. D'autres manifestent le désir de prendre le large sur le plan personnel comme professionnel : ils postulent dans d'autres cantons, voire d'autres aires linguistiques. D'autres encore opèrent un compromis réfléchi entre situation personnelle et professionnelle. Ils envisagent par exemple une mobilité limitée, ne remettant pas en question une relation de couple. Finalement certains donnent la priorité au projet professionnel. Un taux d'emploi à 100% sera privilégié, pour des raisons économiques, mais aussi par envie de confronter rapidement le sentiment d'être prêt à l'expérience de terrain. Cette priorité au professionnel peut même entraîner une mise en attente des projets privés.

Dans ce parcours du combattant, les liens noués au cours de la formation initiale entre étudiants, formateurs et terrain constituent un réseau professionnel, lié à la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur (Giret & Moullet, 2008) qui peut faciliter l'insertion en termes d'accès à l'emploi. Pour reprendre le langage de l'épopée ou du conte comme le fait Malet (2001), le héros enseignant trouve dans ce réseau des adjuvants potentiels. On peut par ailleurs distinguer à nouveau ces adjuvants issus du réseau professionnel de ceux, correspondant aux premières stratégies évoquées, issus du réseau personnel : familles d'enseignants, acteurs politiques locaux.

### **Entrer en poste : apprivoiser les acteurs du terrain**

L'analyse des entretiens longitudinaux révèle que l'entrée dans la profession peut vraiment se décliner comme un rite de passage - les premières fois, à commencer par le premier jour, apparaissant comme les marqueurs d'une initiation au terrain, avec à la clef un changement de statut confirmé (Van Gennep, 1909). La fin du processus se signale par l'ancrage d'un nouveau récit de soi, la capacité de se présenter comme professionnel avec moins d'ambivalence que dans la phase de déstabilisation et avec sa couleur propre (Zittoun, 2011).

Dans sa quête d'un statut confirmé, le héros enseignant rencontre des adjuvants (les aides qui se présentent sur son chemin) et des opposants (les obstacles à l'accomplissement de la quête) (Greimas, 1966). Ces catégories, empruntées à l'analyse du conte et se situant sur l'axe du pouvoir et dans la sphère de la lutte, pertinents pour notre propos, sont retenues ici parce qu'elles permettent de rendre compte des éléments qui facilitent ou au contraire freinent l'insertion professionnelle.



## **Les adjuvants**

Les adjuvants prennent la forme de personnes ressource et d'éléments contextuels (bâtiments scolaires et culture d'établissement). Si le récit du choix de la profession met en scène des autrui significatifs (enseignants modèles, parfois « repoussoir », familles d'enseignants) – il en va de même pour les études et les débuts dans la pratique. Certains formateurs de la HEP représentent ainsi une inspiration pendant les études et au-delà, voire accompagnent souvent de façon plus concrète les débuts de leurs anciens étudiants enseignants. La socialisation lors des débuts s'effectue par ailleurs à deux niveaux : celui de l'alliance avec les pairs de la même génération et celui de l'identification à des aînés de la profession. Ces deux niveaux s'expriment donc dans les différentes formes de collaboration. L'intégration dans un établissement se crée ainsi souvent à partir d'un noyau « jeune » nouvellement arrivé, où la relation de confiance est plus facile. Le réseau s'étend ensuite au fur et à mesure des collaborations réussies et de l'acquisition d'une aisance plus grande dans l'enseignement (sanction positive des élèves, des parents et des collègues). Concernant la pratique, la collaboration avec les plus expérimentés (enseignants proche de la retraite, praticiens formateurs) qui leur apportent soutien technique et moral, est appréciée. Cette collaboration peut être formelle quand elle est mise en place par la direction sous forme de duo ou d'équipe pédagogique. À ce propos, signalons également l'importance des projets d'établissement qui peuvent être très mobilisateurs. À un niveau plus informel, les enseignants se réunissent souvent par degré pour échanger du matériel ou pour mieux s'appropriier le programme scolaire. La proximité géographique dans le bâtiment ou la salle des maîtres favorisent aussi les échanges, pour parler d'élèves en difficulté ou de sujets plus personnels. En revanche, l'enseignant débutant ne se confie pas à « n'importe qui » ni « n'importe où » ce qui démontre bien la nécessité d'espaces de parole non jugeants où se dire et où dédramatiser les choses, de sas de décompression plus ou moins sécurisés.

La collaboration émerge ainsi comme une composante clé d'une nouvelle culture enseignante (Cattonar, 2001). L'évolution des tâches dévolues à l'école entraîne une importance accrue de la coopération professionnelle (Perrenoud, 1994, Gather Thurler, 1994, 1997) ; cette notion semble avoir été bien intégrée pendant la formation initiale dans les HEP et trouver toute sa pertinence lors des débuts dans la pratique. Elle différencie souvent dans le discours des personnes interrogées les nouveaux enseignants de certains anciens, considérés comme « individualistes » et « peu ouverts à la nouveauté ». Ainsi, oser demander de l'aide figure chez presque tous les nouveaux titulaires comme un conseil qu'ils donneraient à un collègue débutant. En outre, la collaboration est parfois envisagée comme une forme de formation continue dans le sens où l'entend Zola (1998) : l'enseignant se développant par des échanges « réflexifs » avec ses pairs, ses collègues ou ses formateurs sur sa pratique professionnelle ou encore par le travail en réseau avec les autres acteurs de la vie scolaire (enseignants spécialisés,



enseignants de soutien ou logopédistes). Toutefois, cette dernière forme de collaboration réflexive est également la plus rare, comme le relèvent dans une autre étude Rey et Gremaud (2013), et les projets d'établissement, s'ils représentent un puissant moteur d'intégration, ne sont guère la règle.

La collaboration en duo, si elle s'avère parfois positive en fonction des personnalités ou du degré d'investissement, n'est pas une panacée. Entre deux nouveaux, elle est rarement envisagée comme une ressource. Le duo avec un enseignant chevronné est souvent perçu quant à lui comme formateur dans un premier temps mais comme un frein par la suite. Il facilite la tâche et limite les responsabilités au départ, mais l'enseignant débutant, une fois qu'il a pris confiance, a envie de faire ses preuves en tant que «seul maître à bord». On constate donc dans le récit des enseignants la présence d'adjuvants transitoires, alors que d'autres, notamment le réseau créé pendant la formation (formateurs et pairs) constituent des ressources à plus long terme.

### ***Les opposants***

Pour des enseignants formés à la collaboration, un partenariat défaillant fait figure d'opposant. Différentes raisons sont invoquées pour expliquer le manque de collaboration. Au niveau de l'établissement scolaire, la culture d'école et le rôle de la direction sont mis en cause. A un niveau plus individuel, les différences de personnalité sont invoquées : ne pas oser demander de l'aide, préférer travailler seul ou avoir une autre conception de la profession que ses collègues.

Différents facteurs contextuels peuvent par ailleurs contribuer à prolonger la phase d'instabilité de la transition. Si la multiplicité des expériences (remplacements, travail dans plusieurs écoles à la fois) peut être bien vécue dans les débuts, à la longue cette précarité se révèle un obstacle. L'enseignant acquiert certes de l'expérience, mais ne bénéficie pas du cadre sécurisant d'une intégration réussie dans une équipe et de la familiarité avec les élèves, il doit à chaque fois tout reconstruire. Ce que l'on pourrait qualifier d'«effet classe» colore par ailleurs beaucoup l'expérience au quotidien. La mise en perspective sur plusieurs années nous apprend qu'après une mauvaise expérience, une classe facile relativise cette dernière, elle permet de prendre ou de reprendre confiance, elle confirme le choix de cette profession. À l'inverse, une expérience négative entame la confiance, décourage et hypothèque l'insertion, d'autant plus lorsque les expériences de classes difficiles sont répétées. Quand elles sont liées à de mauvaises conditions d'insertion (ne pas être titularisé, changer de poste ou d'établissement chaque année, ne pas être encadré ou soutenu), les expériences de classes difficiles peuvent même jeter le doute sur un choix professionnel rapporté au départ comme une vocation. Elles soulèvent aussi la question épineuse des mécanismes d'attribution des classes au sein d'une école (Leroy-Audouin & Sucha, 2007).). Si une classe difficile, généralement en termes de comportement, représente une exception dans un parcours professionnel jusqu'alors sans heurts majeurs (stages compris), cette



expérience peut entraîner un choc, voire une perte d'idéaux et entraîne une nouvelle déstabilisation. Nos données rejoignent ici des tendances relevées dans la littérature (Cattonar, 2001), à savoir que la difficulté du travail avec les élèves joue un rôle important dans la satisfaction ou l'insatisfaction au travail. Cette difficulté concerne généralement les aspects éducatifs de l'enseignement. Si la plupart des enseignants du primaire interrogés incluent l'éducatif dans leurs représentations de la tâche d'enseignant, ils ne s'attendent pas à l'ampleur du phénomène. Ils se retrouvent ainsi parfois partagés entre la version « noble » : ouvrir les horizons, construire une citoyenneté future et la version « sale » des tâches éducatives (Payet, 1997) : discipline, punir, gardiennage, devoir inculquer des compétences sociales de base considérées comme relevant de l'éducation familiale.

### ***Se forger de nouvelles compétences sociales et cognitives : les épreuves***

La phase de déstabilisation lors de l'entrée dans la pratique implique, comme mentionné plus haut, l'acquisition de nouvelles compétences sociales. Dans le cadre de la socialisation professionnelle, les enseignants vont devoir apprendre à maîtriser des normes explicites et implicites, de l'usage des espaces communs, à la prise de parole en réunion et dans la salle des maîtres en passant par les relations avec le concierge, sans oublier bien-sûr la classe et les relations avec les parents.

Une épreuve formatrice (Bouchetal, 2013), liée aux changements de statuts, fréquemment évoquée dans les entretiens est celle de la gestion de classe. La difficulté du travail avec les élèves met en évidence la nécessité, pour certains enseignants, d'apprivoiser la position d'autorité, au sens d'adulte responsable garant de la loi en classe et non d'attitude autoritaire basée sur le prestige de la fonction. Nos données longitudinales permettent ainsi d'ébaucher des parcours singuliers d'enseignants débutants par rapport à cette problématique centrale qu'est l'autorité dans le monde scolaire (Houssaye, 1998 ; Léonard, 2005 ; Mendel, 2002). Ils se situent à des étapes diverses de ce processus : dans le deuil douloureux de « l'autorité naturelle » ; dans la co-construction de règles fermes au service de qualités relationnelles comme cadre propice aux apprentissages ; dans la possibilité d'assouplir selon les contextes la mission de représenter l'institution ; dans le passage d'une socialisation familiale en classe (« mes » enfants, « mes » élèves que je défends par rapport aux autres, familiarité tolérée dans la façon de s'adresser à l'enseignant) à une délimitation plus claire des espaces.

De nouvelles compétences cognitives (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnements, résolution de problèmes) sont également à acquérir. Elles se construisent en classe dans la pratique, lors des échanges de pratiques avec les adjuvants mentionnés plus haut, dans des démarches de formation : lectures personnelles, formation continue, par rapport à des compétences à consolider, des didactiques de disciplines moins familières ou de nouveaux outils.



Des changements aux niveaux des pratiques d'enseignement sont observables dans le temps. Les accommodements raisonnables avec la dictature du programme en sont un exemple. Lors des seconds entretiens, les nouveaux titulaires décrivent une meilleure connaissance du programme et une planification moins stricte. Nous assistons au passage d'une stratégie de la maîtrise : tout écrire, tout prévoir, à des stratégies plus holistiques : prioriser, déléguer, improviser (une improvisation permise par l'acquisition de routines et d'une vision d'ensemble). Dans les premiers entretiens, les enseignants se disaient centrés sur eux-mêmes dans une stratégie de survie : « il faut que cela tourne », « il faut atteindre les objectifs » alors que dans les seconds, ils font preuve d'une capacité croissante d'adaptation à l'élève et la classe. Ainsi, ils se disent maintenant centrés sur les élèves et « pouvoir être à leur service parce que plus à l'aise, plus en confiance ». Ils ont pu développer des « matrices cognitivo-pragmatiques » qui leur permettent de porter une attention plus fine et plus ajustée aux variations et à l'hétérogénéité interne des situations d'enseignement-apprentissage (Piot, 2008).

### **La stabilisation : stratégies de visibilisation et délimitation des espaces**

Les entretiens longitudinaux révèlent un véritable basculement identitaire : d'étudiants à enseignants dans les premiers entretiens puis de débutants à détenteurs d'un savoir à partager dans les seconds. Pour certains, cette évolution se dessine déjà à la fin de la première année mais pour tous, elle se confirme au fil des ans : ils deviennent une personne ressource, un autrui significatif pour les autres, parfois même pour des enseignants chevronnés. Ils encadrent les stagiaires formellement (en tant que praticiens formateurs) ou les nouveaux enseignants informellement, ce qu'ils perçoivent comme une formation à la fois donnée et reçue, une nouvelle occasion de réfléchir sur leurs pratiques voire une forme de reconnaissance professionnelle.

On observe des stratégies différentes de visibilisation dans l'établissement scolaire. Certains, plus nombreux, procèdent de la périphérie vers le centre, ils font leurs armes dans des espaces relativement protégés, dans la classe, dans des relations collaborations privilégiées, puis au fur et à mesure qu'ils prennent de l'aisance, ils s'exposent à la prise de parole au sein du collectif, s'engagent de plus en plus en prenant des responsabilités, en combinant leurs expertises personnelles à leur professionnalisation croissante pour prendre une place par le biais de projets d'établissements par exemple. D'autres, plus rares, se positionnent au centre d'emblée, ils se singularisent par exemple en menant dès la première année des projets pédagogiques contre l'avis du reste de l'équipe ou en réussissant à amener des collègues chevronnés à changer de méthodes. Ce deuxième cas de figure implique des profils particuliers : des personnalités déjà bien affirmées ou des enseignants un peu plus âgés que la moyenne, avec des parcours personnels et professionnels facilitant leur entrée dans la profession



(l'habitude de gérer des groupes en contexte sportif ou à l'armée, des études préalables enrichissant les connaissances disciplinaires, une expérience de travail dans d'autres contextes que celui de l'école).

Par contraste avec les débuts, où le professionnel tend à prendre toute la place, au fur et à mesure que l'investissement professionnel se précise et se visibilise, le contrepoint personnel prend aussi de l'importance. La recherche perpétuelle d'un équilibre entre le temps professionnel et le temps privé, déjà évoquée dans les premiers entretiens, l'est encore plus clairement dans les seconds. Les enseignants apprennent à mettre des limites, à se ménager des espaces de respiration, des passions (sport, musique, etc.) temporairement reléguées à l'arrière plan reviennent sur le devant de la scène. Par ailleurs, leur statut familial a changé, ils vivent maintenant indépendamment, parfois en couple et le rôle de la compagne ou du compagnon prend de plus en plus d'importance dans leurs discours.

Lors des deux entretiens, les enseignants devaient indiquer trois mots leur paraissant caractériser leur expérience jusqu'alors. L'analyse comparative des termes proposés révèle un tableau assez similaire de la profession en tension entre charge de travail et satisfaction, avec une motivation toujours présente pour la plupart. Durer dans le métier se décline en tension entre investissement et lâcher prise. L'évolution se marque par le fait que lors du deuxième entretien, les termes référant à la peur, l'angoisse, l'incertitude ont disparu, de même que ceux qui renvoient au passage (rémunération, entrée dans la vie réelle, responsabilités, « seul maître à bord »). Il semble donc qu'ils se situent bien à la fin de cette période de transition, même les enseignants confrontés à des moments de doute liés à des classes particulièrement difficiles et/ou à une précarité de l'emploi. Ils n'envisagent pas pour l'instant de changer de métier, tout au plus de changer d'orientation (se diriger vers le spécialisé) ou de contexte (faire une expérience dans d'autres régions du monde). Pour ces derniers il serait intéressant de pouvoir suivre comment ces épisodes difficiles s'inscrivent dans une narration ultérieure : sont-ils la première étape d'un parcours menant à terme vers un désenchantement plus durable, comme dans certaines trajectoires identifiées par Huberman (1989) ? les épreuves seront-elles l'occasion de développement professionnel (Bouchetal, 2013) et à quelles conditions ? ou entraîneront-elles une réorientation plus radicale, un changement de profession ?

## Portraits : les réécritures de soi

Les portraits présentés ci-après montrent différents chemins d'individuation, au sens jungien du terme (Agnel et al., 2005), à savoir comment de jeunes enseignants sortent de la matrice de la formation, s'approprient les normes professionnelles puis s'en distancient éventuellement pour trouver et imprimer à l'exercice de leur profession leur « propre couleur ». La trame retenue sera celle, mentionnée plus haut, de la transition ou du passage avec ses phases de rupture, acquisition de nouvelles compétences sociales et cognitives et élaboration d'un nouveau récit de soi.





### Sonia<sup>3</sup> : les deux versants du doute

Le récit de Sonia est traversé par le doute, terme qui revient tout au long des deux entretiens, dans une double acception : le doute déstructurant, le manque de confiance en soi, qui inhibe l'action, et la capacité de se remettre en question, de réfléchir sur sa pratique, source de développement professionnel.

Après l'obtention du diplôme, la difficulté à s'imaginer enseignante à part entière conditionne ses recherches d'emploi, on retrouve la difficulté évoquée plus haut à se projeter dans une identité d'enseignante sans l'expérience correspondante : « Je ne savais pas encore grand chose, pas comment on fait pour être vraiment...enseignante... ». Dans un premier temps elle envisage de continuer des études ou de faire d'autres expériences professionnelles, puis elle postule pour quelques postes à proximité de son lieu de résidence, à mi-temps uniquement, sans trop y croire. On lui propose un mi-temps et elle se « jette à l'eau ». Le doute colore aussi ses stratégies d'insertion, elle n'ose pas demander du matériel à ses collègues, craint le regard de l'autre, surtout de l'autre plus expérimenté (une majorité dans l'établissement) et tâtonne de son côté, remettant continuellement en question la validité de ses gestes professionnels.

*(C'est) le sentiment... de ne pas savoir jusqu'à quel point tu es dans le juste [...]*

*(Les éventuelles erreurs) m'épouvantent. C'est pas toujours facile d'admettre, ce sont des choses qui se savent, c'est pas la même chose quand quelqu'un d'autre le dit... te critique, même si tu l'as toujours su... c'est comme si on te donne un coup de poing ! (premier entretien).*

En recherche de points d'ancrage, de repères, elle se sent lâchée par l'institut de formation : « Moi j'ai toujours pensé que la HEP (Haute école pédagogique) m'a abandonnée. Je veux dire que une fois sorti on est abandonné. Il n'y a pas une continuité, quelqu'un qui t'aide, un point d'appui surtout pour ça qui concerne les programmes ». Toutefois, même si la rupture est difficile et la déstabilisation de départ forte, l'étayage de sa duettiste plus expérimentée, les apprentissages réalisés au cours de la première année d'enseignement entraînent une consolidation professionnelle, avec, à la clef, une diminution de la version négative du doute.

*C'est peut-être vraiment un signe de croissance (se sentir prête pour un 100%), dans le sens qu'au début tu sens vraiment le besoin de... d'une sécurité, je ne dis pas seulement le mi-temps, mais quand on collabore avec un autre enseignant, on arrive à apprendre à mieux comprendre comment faire... et puis petit à petit je me détache et alors je peux faire toute seule... (rit)(premier entretien).*

Elle décrit par ailleurs son évolution et celle qu'elle vise pour ses élèves dans des termes similaires : « grandir », « croissance », « justesse ». « Réussir

---

3. Les prénoms sont fictifs.





à donner aux enfants ce qui est juste, ce dont ils ont besoin...] si on sait les écouter, on sait leur enseigner les choses qu'il faut, les objectifs...et puis les faire grandir entre guillemets...» (second entretien).

Si le rapport à l'autre professionnel et son regard potentiellement jugeant est le lieu où s'exprime la fragilité de Sonia au départ, la relation est aussi ce qui a facilité son intégration dans l'établissement : la capacité de dialoguer, de créer de bonnes relations avec tous, y compris les nettoyeuses. Dans les années qui suivent, les moments clef qui marquent l'inscription de plus en plus ferme de Sonia dans la profession sont de même des temps de collaboration, dans le cadre d'un projet d'établissement mené par un enseignant chevronné et bienveillant et d'une relation privilégiée à la fois amicale et professionnelle avec une collègue partageant ses valeurs. L'expérience, les spécificités des élèves et des classes, la capacité à se remettre en question, toujours présente, sont elles aussi sources de développement professionnel.

Une nouvelle dimension apparaît dans le second entretien : la passion d'enseigner.

*Le sens c'est aussi important. Si ce que tu fais a un sens pour toi, c'est plus facile que si tu le fais juste pour le faire. C'est lié à la motivation. Puis... la passion. Parce qu'il y a des moments difficile où on a envie de quitter. De dire «ça suffit, ce n'est pas pour moi». Mais si tu as la passion, ça te dit «non». Si tu n'as pas la passion tu quitterais tout. Certaines fois c'est difficile. Si on enseigne c'est grâce à la passion.*

Lors du premier entretien cet aspect était présent dans la vocation pour l'enseignement, mais disparaissait lors de l'évocation de la formation et des débuts, sans doute étouffé par les doutes. Sonia se positionne maintenant plus fermement comme une adulte et une professionnelle de référence auprès des élèves, des parents et des collègues où elle sent en confiance. Dans le collectif la pression de la norme reste problématique : «Mais puis si tu regardes bien, à l'école il y a comme un programme tacite, mais qu'on doit faire. Si tu ne fais pas comme les autres tu es dehors du groupe» (second entretien).

Sonia est bien en phase de stabilisation, elle se vit et se dit en pleine croissance, une croissance cependant freinée par le fait que la stabilisation matérielle ne suit pas. Alors qu'elle se dit prête depuis la fin de la première année à passer à un poste à 100%, elle ne l'a jamais obtenu, pire, n'étant pas nommée, elle se retrouve au chômage du fait de la reprise d'activité d'une collègue «Chaque année on grandit professionnellement. Donc le fait de n'avoir pas la possibilité de travailler cette année c'est comme si je n'avais pas l'occasion de grandir encore»...

### **Manon : praticienne avant tout**

Le leitmotiv du récit de Manon est l'enthousiasme pour la pratique. Lors du premier entretien, la seule chose qu'elle retient de la formation initiale



ce sont les stages sur le terrain et lors du second, elle dit, dans un premier temps, ne garder aucun souvenir de la formation. Elle n'aurait par ailleurs suivi aucune formation continue en 5 ans.

La rupture s'effectue pour elle graduellement : elle commence comme enseignante de soutien, puis occupe un emploi en duo à 50%. Elle trouve que le duo pédagogique constitue un bon accompagnement au départ, mais après un an souhaite, comme Sonia, pouvoir voler de ses propres ailes et après deux ans obtient «sa» classe à plein temps, dans le même établissement «Alors là, c'était magnifique de me retrouver vraiment avec ma classe!». A partir de ce moment clef elle se sent enseignante à part entière. Elle se sent à l'aise avec ses collègues et n'hésite pas à les questionner et à leur demander de l'aide, «c'est vrai que tout le monde est à l'écoute si on a un souci, enfin personne se gêne de dire non plus s'il a une difficulté». Le climat de l'école est favorable et l'intégration de Manon est également facilitée par le fait que l'école compte un certain nombre de jeunes.

Les temps forts du récit de l'évolution de Manon prennent la forme d'un changement de positionnement par rapport aux élèves et d'une prise de responsabilités au sein de l'établissement. Face aux élèves elle passe d'une socialisation de type familial (Mendel, 2002), où elle se voit dans un rôle de «maman» dans les petits degrés et de «grande sœur» dans les grands degrés, à une posture plus professionnelle :

*Alors avant j'acceptais qu'ils me tutoient. J'étais vraiment pour le tutoiement parce que j'avais l'impression qu'on peut tout à fait respecter, se respecter en se tutoyant. Et en fait ben j'ai, j'ai remarqué que c'est pas si facile parce que ben, après ben les, les enfants me disaient «Coucou, tchô», enfin des petits mots comme ça et d'autres, enfin j'ai pas vraiment d'exemples mais qui me gênaient et c'était difficile d'expliquer que ben oui ils peuvent me tutoyer mais il y a un vocabulaire qui est pour les copains et tout ça (second entretien).*

Son goût pour l'action la pousse à faire partie du conseil d'établissement et d'un groupe de travail avec la direction «J'aime bien. J'ai l'impression d'être plus partie prenante aussi dans les choix, [...] J'ai d'ailleurs toujours été déléguée de classe». Elle s'active également auprès des nouveaux collègues, appréciant de pouvoir jouer un rôle d'«ancienne» auprès d'eux, ayant elle-même beaucoup reçu de ses aînés à ses débuts.

La continuité se tisse pour Manon entre ses propres expériences d'élève et les enseignantes et enseignants modèles rencontrés «enthousiaste, toujours parlants», les relations avec des enseignants dans sa famille et les collègues actuels qui composent autour d'elle une constellation d'autrui significatifs. La formation, même si elle finit par en retrouver quelques souvenirs en fin du second entretien, à propos, entre autres, de la différenciation, représente un personnage très secondaire dans son histoire. Lorsqu'on lui demande si elle recommanderait toujours l'enseignement, l'idée qu'il faut être fait pour ça ressort dans son discours.



*Ben (je le recommanderais) pas à tout le monde, enfin je pense quand même -il faut sentir qu'on aime ça et qu'on est quand même un peu fait pour, parce que sinon, c'est vrai que, ouais, ça va pas. [...] Je pense que c'est un peu quand même comme un métier, enfin il faut avoir une vocation quand même, j'ai l'impression. Parce que c'est vrai que, même quand j'étais à la HEP surtout, il y avait quand même pas mal de, enfin pas pas mal, mais quelques copines qui étaient... on les sentait déjà complètement débordées, ou qui arrivaient pas à gérer la, certaines situations. Et ben là, on avait plutôt envie de leur dire d'arrêter tout de suite, enfin on peut pas le dire, mais c'est vrai que, c'est le conseil que j'aurais pu donner (second entretien).*

L'attitude en entretien de Manon correspond à son profil. Elle se montre enthousiaste, mais élabore assez peu dans un premier temps. Elle s'inquiète de ne pas avoir grand chose d'intéressant à raconter, commence par dire que rien n'a particulièrement changé. Il faut du temps et des relances pour que le discours s'étoffe et se nuance. On découvre ainsi lors du deuxième entretien que, même si elle dit ne pas avoir fait de formation continue, elle est animatrice de modules de mathématiques avec une autre enseignante plus expérimentée, et que pour pouvoir mener cette activité elle a dû... se former. Certains fragilités s'expriment aussi, en lien avec son profil : «Non, je me prépare toujours assez bien parce que ça m'angoisse terriblement de, de rien avoir à leur donner à faire, donc...» (second entretien). Manon met en avant son identité de praticienne, elle se montre dans le faire, mais la nécessité de se remettre en question et les moments de doute apparaissent aussi dans le discours, même s'ils ne sont pas au premier plan.

### **Noël : une réflexivité étayée et de plus en plus assumée**

La réflexivité occupe une place importante dans le récit de Noël. Il n'a pas peur de la théorie, ni de l'appeler par son nom, il a fait son mémoire de fin d'études sur la métacognition et continue à se référer à cette approche dans sa pratique. Par contre, confronté à la rupture de l'entrée dans la pratique, il met la formation en veilleuse et gère les débuts de la transition en mode de survie : il adopte des stratégies de maîtrise, évite autant que possible de rajouter à la complexité, se centre sur ses besoins, colle au programme et se cache derrière la fonction.

*Très... minimaliste entre guillemets... ça veut dire que je voulais pas lancer de projet interdisciplinaire, je voulais pas... faire trop de ceci ou trop de cela. Il fallait que je maîtrise mes programmes, que je maîtrise mes cours... alors je..., ça a été..., je me suis..., j'ai tout fait pour avoir un rail jusqu'à la fin de l'année et puis beaucoup de sécurité quoi. Peut-être au détriment... avec le recul maintenant, je commence à me dire que c'était peut-être au détriment de certains élèves, qui avaient besoin d'autre chose, ouais. Mais c'est vrai que la première année on est très focalisé sur son nombril, on essaie vraiment de faire pour que ça marche quoi, ouais. [...] j'ai vraiment essayé de m'imposer en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant, comme un éléphant dans un magasin... enfin c'était, c'était*



*assez épique, c'était assez épique, mais... ouais vraiment très très peur de mal faire quoi et puis et puis vraiment le besoin de se sentir... intégré dans le groupe de, des collègues (premier entretien).*

Les stratégies de survie comportent aussi l'acquisition des codes en vigueur dans l'établissement (la façon de se saluer en salle des maîtres, avec qui et quand est-ce qu'on partage un repas, où gare-ton sa voiture, qui a les clefs, etc.). A cette étape de la transition, la sanction positive des collègues est primordiale, ce qui est facilité par la bonne ambiance régnant dans l'école, Noël n'hésiterait d'ailleurs pas à changer de centre scolaire si tel n'était pas le cas. A noter que pour décrire le soutien de ces collègues, Noël emploie le langage de l'accompagnement professionnel : *coaching*, *intervision* – il est le seul à le faire dans les entretiens analysés. Il contraste par ailleurs ces échanges, plus centrés sur la solution, avec la réflexion menée avec les collègues de formation, plus philosophiques :

*[...] (avec) mes copains de la HEP qui sont enseignants dans d'autres villages, mais pas de manière trop didactique justement. C'est vrai qu'on aime bien prendre une vision plus... éthique sur notre manière de fonctionner dans... en tant qu'enseignant... voilà. Un copain me raconte comment il va réagir dans telle ou telle situation et puis... il y a pas de discussion du genre : ah je peux te prêter cette feuille ou ah au niveau didactique ceci cela, c'est toujours des discussions très e... ouais peut-être philosophique, c'est vrai que c'est un mot un peu, un peu un peu gros, mais [...] où on prend énormément de recul, pis on dit ben voilà, ben qu'est-ce qui est dans l'intérêt de ces gamins ou qu'est-ce que nous on fait qu'est-ce que moi je fais qui appartient à ma manière de faire, mais qui est pas un idéal pédagogique ou des choses comme ça, ça je trouve... très intéressant ouais aussi. Mais ça c'est vrai que ça se passe moins avec des collègues ces aspects-là (second entretien).*

La phase de stabilisation se caractérise par une aisance croissante, nourrie par les apports théoriques de la formation d'enseignant spécialisé entamée lors de la deuxième année de pratique

*Petit à petit j'ai pris de l'assurance, avec la nouvelle formation [...] j'ai beaucoup plus d'apports théoriques, je peux prendre plus de recul et j'ai l'impression que j'ai plus de temps que je peux consacrer pour prendre des décisions. [...] Je peux me permettre de faire des petits virages dans l'année, [...] et j'ai l'impression d'être plus à l'aise pour... vraiment m'occuper des élèves, ce que je faisais moins l'année passée. Je dirais que ma pratique, elle est vraiment en train d'évoluer au... ouais c'est une formule toute faite mais... vraiment au service des élèves (second entretien).*

Noël fait ensuite de l'appui tout en continuant à fonctionner comme enseignant généraliste. Il se visibilise donc dans l'établissement d'abord comme généraliste faisant de l'appui, ce qui est perçu par ses collègues comme un atout, parce qu'il connaît et comprend les préoccupations de l'enseignant titulaire de classe. Dans un deuxième temps il devient enseignant spécialisé à 100% et perd de sa crédibilité auprès de ses collègues de



l'enseignement dit ordinaire qui oublie en quelque sorte son expérience première : il est assigné à son nouveau groupe professionnel. La spécialisation représente dans ce cas une insertion paradoxale : parcours de réussite pour l'enseignant, qui consolide son métier au niveau tant pratique que réflexif, déplacement vers la périphérie du corps enseignant pour les collègues.

La continuité du récit de Noël se construit à partir de la formation, il y fait constamment référence, en particulier à la théorie. Il évoque un autrui significatif : un praticien formateur<sup>4</sup> issu de la Haute école pédagogique rencontré lors d'un stage, qui l'accompagne sur le terrain en cohérence avec la formation et lui suggère des ressources théoriques. Nous avons vu que les compagnons de formation constituent pour lui une ressource privilégiée, de même, en qualité d'enseignant spécialisé, il trouve la collaboration avec des collègues issus de la HEP plus fluide.

*Elles viennent pas me dire, bon ben moi je fais ça et pis voilà. Donc elles ont vraiment le souci tout de suite de collaborer avec moi et pis de voir comment on va faire pendant ces 45 minutes-là pour que ce soit utile pour les élèves. On peut dire des gros mots comme auto-évaluation et métacognition à ces enseignantes, il y a pas de problème, elles savent de quoi je parle. Elles ont compris je pense, enfin, la HEP nous a permis de comprendre qu'on faisait un métier, qui est à ses spécificités, de même qu'un mécanicien, qui enlève une bougie ne va pas dire, je dois changer le truc, je vais enlever le truc, l'enseignant et l'enseignant spécialisé osent dire, ben oui, là on va, on voit qu'il y a un déficit, qu'il y a quelque chose à creuser au niveau de la métacognition, ou de l'apprendre à apprendre de l'élève et on a pas l'impression de dire un gros mots quoi. [...] avec les enseignants qui sont chevronnés, qui ont une belle expérience, même si ils sont toujours très motivés, c'est, c'est plus difficile d'entrer en communication, c'est plus difficile de collaborer pis je me permets moins d'utiliser certains termes. Parce que j'ai aussi peur de, d'être considéré, d'être étiqueté comme quelqu'un de la HEP et à la HEP on sort que des théories, et... enfin, vous voyez (second entretien).*

Il n'est pas étonnant par ailleurs que son prochain projet de formation concerne l'entretien d'explicitation...

## **Conclusion : une individuation entre caractéristiques personnelles, initiation par les pairs et contextes d'insertion**

Les portraits illustrent comment des enseignants vivent la transition qui les fait passer d'étudiants à enseignants en exercice. Dans les trois récits on observe une maturation à la fois personnelle et professionnelle qui les amène à se situer de plus en plus clairement en tant qu'enseignant et adulte responsable face aux collègues, aux élèves et aux parents. Dans cette quête du statut d'enseignant, les collègues jouent à chaque fois le

4. Enseignant en exercice accueillant des stagiaires.



rôle d'adjuvants, même s'il prend des formes différentes. Cette maturation se fait sur la ligne des spécificités relevées lors des premiers entretiens, les leitmotivs ne se démentent pas. Chez Sonia le doute est toujours présent, mais la version handicapante a diminué au profit de la compétence professionnelle à se remettre en question pour améliorer son enseignement. Manon se présente toujours sur le mode de la pratique, pratique qui se diversifie lorsqu'elle « sort de la classe » pour animer des formations, représenter les collègues ou participer à un groupe de travail. C'est chez elle que l'archétype de l'enseignant « naturel », fait pour ça, qui n'aurait presque pas besoin de formation seulement de pratique, est le plus fort. Noël, lui, se construit et se revendique comme un praticien réflexif et change d'orientation pour mieux exercer ce rôle.

Les enseignants se trouvent par ailleurs à des stades différents d'individuation. Sonia est encore un peu sur le seuil, la rupture n'est pas tout à fait consommée, Manon et Noël se sont créé des places où ils se reconnaissent et sont reconnus pour leurs spécificités. Le parcours de Sonia montre par ailleurs l'importance de la stabilité de l'emploi pour la consolidation professionnelle (Huberman, 1989), comme elle le dit, ne pas avoir d'emploi l'empêche de poursuivre son développement professionnel. Dans les trois récits on note aussi l'importance du contexte de transition (Masdonati, 2007) en termes de climat d'école, en négatif pour Sonia et en positif pour les deux autres enseignants.

Issus de logiques de formation globalement semblables (les HEP), ces trois enseignants construisent des identités bien contrastées, tributaires de leur personnalité, leurs représentations du métier (peu évoquées ici), leur rapport à la formation qui orientent leur façon de postuler, leurs stratégies de visibilisation au sein de l'établissement et leurs choix professionnels (formation continue, réseaux privilégiés).





## Références

- Agnel, A., Cazenave, M., Dorly, C., Krakowiak, S., Leterrier, M., & Thibaudier, V. (2005). *Le vocabulaire de Carl Gustav Jung*. Paris : Ellipses.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives, hors-série*, 3, 396-423. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Balleux-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf). Déchargé le 21 avril 2013.
- Baynham, M. & Georgakopoulou, A. (2006, 4 mars). "Big stories and "small" stories : reflections on methodological issues in narrative research. Notes of presentation at the UKLEF Seminar, *The Open University: Methodological issues in Linguistic Ethnography*. Accès : <http://uklef.net/publications.html>. Déchargé le 17 juillet 2013.
- Basco, L. (2001). L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré (étude de représentations) (thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2).
- Bouchetal, T. (2013). Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle, *Recherches en Education, hors-série* 5, 77-85.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, A., P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp.67-88). Bienne : Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.
- Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. In Groupe de recherche suisse sur l'insertion (Inserch), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Accès : <http://www.inserch.ch/>. Déchargé le 13 février 2009.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherche Qualitative*, 30(1), 61-83. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero30%281%29/RQ\\_30%281%29\\_Demaziere.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf). Déchargé le 21 avril 2013.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1997). Coopérer efficacement : difficile mais possible. *Educateur*, 12, 17-22.
- Giret, J.-F. & Moullet, S. (2008). Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés. *Net.Doc*, 35. Accès : <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc35.pdf>. Déchargé le 4.02.2009.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). « Faire ses classes » : l'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Héty, J.-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1998). Le rapport de l'enseignant à l'autorité. *Migrants-Formation*, 112, 118-133.
- Léonard, F. (2005). Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation. Une approche weberienne du pouvoir des enseignants. *Recherches & éducations*, 10. [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index366.html>. Déchargé le 14 mars 2009.
- Leroy-Audouin, C. & Sucha, B. (2007). L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires, *Carrefours de l'éducation*, 23, 71-84.



- Malet, R. (2001) Sujet et héros du discours biographique. L'exemple des histoires de vie enseignantes. *Repères*, 21, (Diversité narrative ; coord.: Y. Reuter & C. Tauveron), 165-184.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris : La Découverte.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Perrenoud, P. (1994) Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers Pédagogiques*, 325, 68-71.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Gervais, C., & Martineau, S. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of education*, 43, 95-110.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & formation*, e-299, 67-76.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Gallimard.
- Van Gennep, A. (1909/1992). *Les rites de passage*. Paris : Noury.
- Wentzel, B. & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-174). Bienne : Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. Aarau : Actes du congrès international de la Société suisse de recherche en éducation et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE).
- Zola, M. (1998). Converser entre enseignants et maître sur le plan de la pratique professionnelle. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (t. 2, pp. 153-164). Montréal : Les Éditions Logiques.



## Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : [coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch).



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE  
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / FACULTÉ DE LETTRES



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES  
HAUTES ÉTUDES EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE

Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.