



HAL
open science

Professeur des écoles : une identité professionnelle?

Dominique Broussal, Laurent Talbot

► **To cite this version:**

Dominique Broussal, Laurent Talbot. Professeur des écoles : une identité professionnelle?. Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation, 2010, 127, pp.89-96. hal-00762091

HAL Id: hal-00762091

<https://hal.science/hal-00762091v1>

Submitted on 9 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Professeur des écoles : une identité professionnelle ?

*Dominique Broussal, Laurent Talbot,
CREFI-T, Université de Toulouse II*

La réforme de la formation des enseignants, telle qu'elle se mettra en place en septembre prochain (2010), peut être appréhendée comme un événement mettant fin à une ère d'à peu près deux cents ans. S'ouvrant sur la création des premières écoles normales, la période que le processus de « mastérisation » arrête, a connu de nombreuses mutations jusqu'à la création récente des IUFM (1991). Ces derniers, s'ils marquaient un tournant, étaient toutefois « les héritiers des institutions et traditions antérieures » (Lang, 2001, p. 102). En nous interrogeant aujourd'hui sur l'identité professionnelle des enseignants, nous pouvons avoir le sentiment de photographier une réalité vouée à se transformer. Cette question de l'identité professionnelle s'inscrit par ailleurs dans un contexte plus large de crise des identités (Dubar, 2000). Depuis la fin des trente glorieuses, les effets conjoints de la flexibilité, de la gestion par compétences et de la précarisation de l'emploi (Sainsaulieu, 1988, Osty, 2008) ont ébranlé les identités collectives au travail. Si leur statut de fonctionnaire a préservé les enseignants d'évolutions qui concernent davantage le monde de l'entreprise, ce sont d'autres turbulences qui ont progressivement fragilisé le sens qu'ils accordent à leur fonction, les valeurs en lesquelles ils se reconnaissent, la définition même de leur métier. Que ce soit sous l'angle du déclin des institutions (Dubet, 2002), sous celui de la crise de l'éducation (Arendt, 1968), sous celui de la démocratisation manquée, telle que l'épinglait encore récemment un rapport de la Cour des comptes (2010), voire même encore sous celui de la souffrance au travail (Lantheaume & Hérou, 2008), l'image qui s'impose à l'observateur est celle d'une profession habitée par le doute, repliée sur son passé, insatisfaite de son présent, inquiète pour son avenir. Les dynamiques identitaires qui en résultent sont marquées du sceau de la vulnérabilité, du manque de reconnaissance, comme les travaux conduits dans d'autres contextes ont pu le mettre en évidence (Kelchtermans, 2005 ; Iannaccone et al., 2008).

En recueillant et en analysant le point de vue de dix-huit enseignants tout juste nommés, chevronnés ou retraités, nous cherchons tout autant à documenter cette identité professionnelle du professeur des écoles d'aujourd'hui, qu'à nous demander si l'idée même d'une identité partagée est envisageable. Le premier temps de cet article évoquera les conceptions de l'identité professionnelle sur lesquelles nous nous sommes appuyés. Nous précisons ensuite la méthodologie adoptée au cours de cette recherche avant de présenter et de discuter les résultats de notre étude dans une dernière partie.

1. L'identité professionnelle

Ainsi que l'évoque Lipianski (2008), le terme d'identité recouvre un ensemble d'antagonismes qui travaillent tout sujet :

- Le besoin de se singulariser contre la volonté d'appartenance à des communautés,
- L'assurance d'être soi à laquelle se conjugue pourtant la fébrilité de l'individu cherchant à se ressaisir, à coïncider avec celui qu'il voudrait être.

L'identité tient ainsi d'un processus, d'une dynamique qui, si elle trouve ses sources dans la socialisation primaire, ne s'interrompt pas avec la maturité. Quoique ce processus soit éminemment subjectif, il n'ignore pas le donné, « l'objectif, le naturel, qui constituent une assignation inéluctable » (Kaufmann, 2004, p. 89). Autant d'aspects qui occupent une place importante dans l'univers rationnel et normalisé du travail. Ainsi que l'évoque Beckers (2007, p. 145), dès qu'un individu s'engage dans une action collective, il fait en effet l'objet d'attribution d'« identités ». Au sein des espaces professionnels, ces attributions identitaires sont référables à un ensemble de traits identitaires en lesquels le collectif professionnel se reconnaît et par lesquels il se distingue. Appartenir à une profession, c'est donc à la fois bénéficier d'attributions congruentes et tenir une parole identitaire qui prend la voix du « je » pour reconnaître « par sa déclaration publique, son inscription dans telle ou telle profession. [...] La déclaration identitaire est en effet une déclaration d'appartenance » (Larouche & Legault, 2003, p. 18). Cette rhétorique de l'affirmation identitaire occupe par ailleurs une place centrale dans les processus de professionnalisation et de développement professionnel (Wittorski, 2008).

Cherchant à décrire l'identité professionnelle d'enseignants du premier degré, c'est aux traces discursives de ce processus identitaire que nous sommes attentifs. Nous pouvons ainsi baliser divers points de vigilance :

- La dimension réflexive (Giddens, 1991) du processus identitaire, et notamment les démarches de ressaisissement (d'une identité antérieure, réelle ou idéalisée) ;
- Les processus d'identification au collectif *versus* ceux d'individuation ;
- Les processus d'introjection, et les marques d'intériorisation des évaluations externes (parents, médias, hiérarchie) ;
- Les processus de valorisation associés à l'identité « professeur des écoles ».

Nous mobiliserons en outre dans notre analyse les dénominations utilisées par Barbier (1996) qui permettent d'appréhender en les différenciant quatre polarités :

	Identité pour soi	Identité pour autrui
Reconnaissance identitaire	Image de soi Identité d'appartenance	Identité attribuée
Projet identitaire	Projet de soi Identité de référence	Identité assignée

2. Méthodologie et données

Dix-huit enseignants ont été interrogés dans le cadre de notre étude. Les cinq enquêteurs qui ont participé à la recherche avaient pour seule consigne de composer leur sous-groupe en sélectionnant des enseignants à différents âges de leur carrière professionnelle. La répartition des autres variables biographiques en découle :

Sexe	14 femmes, 4 hommes
Âge	De 23 ans à 79 ans. Moyenne = 41 ans
Année d'entrée dans le métier	De 1960 à 2009. Année moyenne = 1992
Un parent au moins enseignant	10 des enseignants interrogés ont au moins un parent enseignant
Conjoint enseignant	5 des enseignants interrogés ont leur conjoint enseignant
Formation professionnelle initiale	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Ecole Normale d'Instituteurs - 11 IUFM - 2 par correspondance - 1 sans formation initiale
Niveau d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - 4 baccalauréats - 1 DEUG - 10 licences - 2 Masters - 1 Doctorat

Tableau 1 : Constitution du groupe

Les entretiens ont été réalisés au cours du premier semestre 2010. Il s'agit d'entretiens semi-directifs composés de onze questions abordant les missions de l'école, les attentes des parents et de l'institution, l'origine du choix professionnel, la conception du métier et l'expérience de chacun.

Pour analyser les dix-huit entretiens, nous avons réalisé un traitement automatisé à l'aide du logiciel Alceste¹. Ce logiciel procède notamment à la différenciation de classes à partir d'une classification hiérarchique descendante (CHD). Il s'agit d'une analyse statistique distributionnelle (Marchand, 1998) fondée sur l'idée que l'organisation des éléments de discours garde la mémoire des processus de production (Benzécri, 1987). Les résultats de cette analyse vont à présent nous permettre de préciser les contours des dynamiques identitaires qui s'expriment à travers les entretiens.

3. Résultats

La classification descendante hiérarchique réalisée par Alceste laisse apparaître cinq classes de discours qui s'organisent en trois blocs que nous allons décrire.

3.1. Bloc 1 : missions, valeurs et culture professionnelle

Ce bloc réunit les classes 1 et 2. La classe de discours 1 aborde la question des « missions » que les enseignants poursuivent, ou des « valeurs » dans lesquelles ils se reconnaissent. La forme la plus significative de cette classe est le mot : « connaissance ». Les enseignants interrogés considèrent que leur mission principale est de « permettre » l'apprentissage. La « transmission » des connaissances (instruction) occupe une place centrale dans leurs préoccupations, ce que confirme une série de termes : « savoir », « apprendre », « acquérir », « progresser », fournir un « bagage ».

¹ Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte

Apparaissent en deuxième position les missions d'éducation, qu'elles soient centrées sur le développement de l'individu accueilli (personnalisation), ou qu'elles prennent en considération les attentes ou impératifs de la « société » (socialisation). Il s'agit ici d'« éduquer », d'aider l'élève à « grandir », de le faire « évoluer », de l'accompagner dans son développement, de l'aider à s'« épanouir » ou à construire sa « personnalité ». Un tel projet éducatif doit permettre à l'élève de prendre sa place dans l'« humanité », de jouer sa partition dans le « monde », d'y trouver sa « place » comme « citoyen ». Les valeurs sur lesquelles se fonde ce projet éducatif sont clairement affirmées : il s'agit d'« égalité », de « liberté » ou de « respect ». A travers ces missions et ces valeurs, c'est une conception agissante du métier qui se dessine, telle qu'en atteste la succession des verbes d'action : « permettre », « transmettre », « essayer », « défendre », « donner », « éduquer », « servir », « écouter », « amener », « entourer », « former », « adapter ». Les enseignants se montrent tous très attachés à cette conception du métier : ils disent à quel point c'est « important », en font une « priorité », un enjeu « fondamental ». Sont particulièrement porteurs de ce discours les enseignants les plus âgés, ayant pu occuper un poste de direction et engagé syndicalement et politiquement.

Nous pourrions être tentés d'analyser ce consensus sur les missions et les valeurs du métier comme un trait commun de l'identité professionnelle collective que nous cherchons à décrire. Or la classe 2 nous impose sur ce point une nuance. Centrée sur la question de la « culture commune » des enseignants, elle laisse en effet apparaître le peu de visibilité que chaque enseignant a sur la façon dont les autres enseignants pourraient se déterminer. La position adoptée est celle du questionnement : « je ne sais pas trop ce qu'on entend par culture commune », « peut-être que la culture commune c'est celle de la polyvalence ». Et d'évoquer ce temps révolu où « les enseignants se mariaient entre eux, se côtoyaient », ou de se livrer à une forme d'autocritique ironique : « quelques aspects de la culture commune aux enseignants : le fait de râler souvent, c'est ce qu'on nous dit tout le temps ». Ainsi, alors même que l'identité en laquelle chacun se projette paraît extrêmement consistante, nourrie de valeurs et d'aspirations proches, le sentiment d'une identité professionnelle que le collectif partagerait fait défaut. L'identité affirmée ne peut dès lors participer d'une déclaration d'appartenance, faute de savoir ce que l'autre, le collègue, considère comme « important » ! Emerge en outre le fait que cette vision du métier, dont rien ne garantit qu'elle soit partagée par les pairs, se trouve en conflit avec l'image que la société peut en avoir : ils « dévalorisent le travail en disant que les enfants ne savent rien faire. Là aussi il y a un écart, il y a un manque de reconnaissance ». Dans quelle mesure ce déficit de reconnaissance publique joue-t-il dans la difficulté à se reconnaître dans une identité professionnelle collective ? Nous y reviendrons.

3.2. Bloc 2 : l'appartenance à l'Institution

Le deuxième bloc est constitué de la classe 3. Elle évoque l'ancrage institutionnel de la l'activité enseignante à travers les références à l'« institution » et à son relai de proximité, l'« inspection ». L'« éducation », déjà évoquée dans le bloc précédent, est envisagée sous l'angle du politique. Elle est référée aux différents niveaux de légitimité qui portent les politiques éducatives : « nation », « ministère », « académie », « circonscription ». La relation à l'institution se colore de différentes tonalités : elle est tantôt celle dont on « dépend », qui « appuie », « explique » ou « impose », fait parfois « pression » ou avec laquelle on se trouve en « conflit ». Cependant, si ces différentes formes attestent de la prégnance de la relation,

la présence réelle de l'institution dans le quotidien de l'enseignant est discutée : on déplore une « présence » « rare » sur le « terrain ». Il n'est pas surprenant dans ces conditions que le bloc 2 soit le plus petit bloc. En dépit de sa petite taille, le portrait que ce deuxième bloc dresse du rapport à l'Institution, prescriptrice reconnue mais présence discrète dans le quotidien du métier, nous paraît extrêmement important. En cohérence avec le thème du déclin de l'institution (Dubet, 2002), ce bloc rend compte de la difficulté pour l'individu d'incarner à lui tout seul le programme institutionnel et ses valeurs, faisant écho en cela à cette individualisation de l'identité professionnelle déjà remarquée dans le bloc 1.

3.3. Bloc 3 : le métier, son image, ses difficultés

Le troisième bloc, le plus important, réunit les classes 4 et 5. La classe 4 laisse apparaître comme particulièrement significatif le mot « vacances », suivi du mot « image ». Les enseignants s'y préoccupent de l'image que leur métier peut avoir dans le public, cette identité qu'on leur attribue avec une persistance qui n'a d'égale que la fermeté avec laquelle ils la récusent. Prenant la plume du parent ou du journaliste, l'enseignant se décrit sous les traits d'un « fonctionnaire », « privilégié », bénéficiant d'un grand nombre de vacances. Il a de plus des « horaires » confortables, travaillant un faible nombre d' « heures ». Il trouve pourtant le moyen de faire « grève » et de se « plaindre ». Cette identité repoussoir, dont le caractère stéréotypique est flagrant, affecte cependant les enseignants. Bien qu'erronée, fort éloignée de la réalité, une telle assignation identitaire contribue au malaise de la profession qui n'étant pas reconnue à sa juste valeur, en vient à ne pas se reconnaître. Les enseignants attribuent la responsabilité partagée de cette image aux médias et au gouvernement. Elle intervient dans un contexte fortement marqué par la question de la richesse, de la pauvreté, des privilèges, de la précarité. L'enseignant représentatif de cette classe de discours est plutôt jeune (moins de quarante ans), habite loin de son lieu d'exercice (20 km) et est issu d'un milieu favorisé (père cadre).

La classe 5 va se constituer en pendant de la classe 4. Si elle bat elle aussi en brèche l'identité projetée dans le bloc 1 (transmission des connaissances, développement de l'individu, pouvoir d'agir), elle le fait à travers l'épreuve de la réalité professionnelle et non sur la base d'attributions externes. Le métier, tel qu'il s'exerce, apparaît marqué par les problèmes et les difficultés. Beaucoup d'enseignant confient être « angoissés » et « nerveux ». La « relation » occupe une place centrale dans les préoccupations exprimées. C'est avec les « parents », les « élèves », les « familles », les « collègues » qu'il faut faire aujourd'hui son métier, sans y être préparé. Face à la pression permanente, face à la culpabilité parfois, certains expriment le besoin de prendre du « recul », d'être soutenu, d' « échanger », de travailler en « équipe ». Ainsi ce troisième bloc, contrastant avec l'idée d'un enseignant se définissant par la noblesse de ses missions et l'attachement à des valeurs universalistes, brosse un quotidien professionnel marqué par la difficulté et le manque de reconnaissance.

4. Discussion et conclusion

Différents éléments émergent de l'analyse automatisée, que nous pouvons référer à des formes de réflexivité identitaire, d'identification, d'introjection ou de valorisation (Lipiansky, 2008). Ils permettent de documenter l'identité professionnelle du professeur des écoles d'aujourd'hui à travers cinq grandes dimensions :

- les missions du professeur des écoles : instruire, personnaliser et socialiser,
- les valeurs de la profession : liberté (pédagogique), égalité (des élèves) et respect (de l'ensemble des acteurs),
- l'appartenance à une institution (service public d'éducation) qui s'estompe peu à peu,
- une représentation sociale de la profession négative (manque de reconnaissance de la part de la société),
- les difficultés de la profession liées à une complexification des attentes de la noosphère et de la demande sociale.

L'identité professionnelle des professeurs des écoles aujourd'hui est donc revendiquée sur les missions et les valeurs mais dans un contexte de désinstitutionnalisation. On note une quête de l'identité professionnelle pas tant sur le versant de l'identité professionnelle pour soi : les valeurs et le réel de la profession (la profession telle qu'on souhaite la faire, ses missions) ne pose pas de problème. Il y a par contre une incertitude sur le fait que cette identité professionnelle pour soi soit partagée par la communauté. On perçoit donc un affadissement de l'identité professionnelle collective, un doute qui pourrait constituer une faiblesse. Cette fragilité contribue à une certaine fragmentation de la communauté des enseignants du premier degré (absence de culture commune). Loin de s'estomper, on peut faire l'hypothèse que cette fragmentation se renforcera dans les années à venir grâce, ou à cause, de deux processus principaux d'ores et déjà en marche:

- la disparition d'une formation initiale unique, monoréférentielle et très prescriptive dispensée dans les anciennes écoles normales comme précisé en introduction. Cette formation initiale va s'opérer à travers des masters organisés de manière fort disparate car, notamment, les IUFM nouvellement intégrés aux universités y jouent un rôle très variable, différent selon les contextes locaux. Cette formation devient multiple, multiréférentielle et beaucoup moins prescriptive.
- le métier d'instituteur devient peu à peu une profession. Les professeurs des écoles doivent faire face à une complexification forte des tâches qui leur incombent. Elles font système au sens de Morin (1977), de Le Moigne (1990) ou de Lugan (1996) tout en générant des dilemmes de plus en plus nombreux pour les enseignants (Tardif & Lessard, 1999). Leur gestion ne peut plus se prescrire de façon univoque et dogmatique car elle est tributaire des différents contextes rencontrés.

Bibliographie

Arendt, H. (1968). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Benzécri, J.-P. (1987). *Pratique de l'analyse des données*. Paris : Bordas.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubé, F. (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil.

- Antonio Iannaccone, Luca Tateo, Monica Mollo et Giuseppina Marsico, « L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien », *Travail et formation en éducation*, 2 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 18 décembre 2008. URL : <http://tfe.revues.org/index754.html>. Consulté le 04 novembre 2009.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Lang, V. (1990). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Larouche, J.-M., Legault, G., A. (2003). L'identité professionnelle. Construction identitaire et crise d'identité. In G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Lipiansky, E., M. (2008). L'identité en psychologie. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois, M. Vasconcellos (dir), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 35-49). Paris : L'Harmattan.
- Lugan, J.-C. (1996). *La systémique sociale*. Paris : PUF.
- Marchand, P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (1977). *La méthode, La nature de la nature, Tome I*. Paris : Seuil.
- Osty, F. (2008). L'identité au travail à l'épreuve de la crise. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois, M. Vasconcellos (dir), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 69-81). Paris : L'Harmattan.
- Rapport de la cour des comptes (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Accédé le 26 juillet 2010 : <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport-education-nationale-reussite-tous-les-eleves-mai2010.pdf>
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail* (troisième édition). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Tardi, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R., Briquet-Duhaze, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.