

## CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES NÉO-ENSEIGNANTS

### ANALYSE LEXICALE DES DISCOURS DE PROFESSEURS DES ÉCOLES ET DE PROFESSEURS DE LYCÉES ET COLLÈGES DÉBUTANTS

JEAN-LUC RINAUDO\*

#### Résumé

*La construction de l'identité professionnelle est analysée, dans ce texte, à partir de discours de recherche avec des professeurs des écoles et des professeurs de lycées et collèges débutants. Ici, l'accent est porté sur le versant subjectif du processus de construction identitaire. L'analyse fait apparaître la mise en place de modalités propres aux professeurs du primaire, d'une part, et aux professeurs du secondaire, d'autre part, articulées principalement autour des couples instit-enfant et prof-élèves.*

#### Abstract

*In this paper, the construction of professional identity is analysed starting from research interviews with beginning primary and secondary school teachers. What is stressed is the subjective aspect of the process of identity construction. The analysis brings out the setting up of methods suited to primary school teaching on the one hand and secondary school teaching on the other hand, mainly structured around the pupil-teacher relationship.*

141

#### Resumen

*En este texto, se analiza la construcción de la identidad profesional a partir de discursos de investigación con maestros y profesoras de institutos y colegios principiantes. Aquí, se insiste en lo subjetivo del proceso de construcción de identidad. El análisis subraya la instalación de modalidades propias de*

---

\* Jean-Luc Rinaudo, Créad, Université de Rennes 2 ; IUFM de Bretagne.

*los maestros de primaria por una parte, y de los profesores de la secundaria por otra parte, modalidades articuladas esencialmente en las parejas maestro-niño y profe-alumno.*

**Zusammenfassung** *In diesem Text wird die berufliche Identitätsentwicklung analysiert, indem man von Forschungsreden mit angehenden Grundschullehrern und Lehrern für die Sekundarstufe ausgeht. Hier wird die subjektive Seite des Prozesses der Identitätsentwicklung betont. Die Analyse bringt die Aufstellung von einerseits den Grundschullehrern andererseits den Lehrern für die Sekundarstufe eigenen Art und Weisen ans Licht, die sich hauptsächlich um die Grundschullehrer-Kind-Beziehung und um die Lehrer-Schüler-Beziehung drehen.*

Dans ce texte, je tenterai d'éclairer le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants. Je chercherai plus particulièrement à mettre en lumière comment s'amorce cette construction identitaire, au moment de la prise de fonction, chez les professeurs débutants.

Pour ce faire, je m'appuierai, tout au long de cet article, sur un matériel recueilli au cours de la recherche sur la formation des enseignants, par le biais de suivi de cohortes, commanditée par l'IUFM de Bretagne et l'IUFM de l'académie de Versailles (Blanchard-Laville, Nadot, 2001). Dans cette recherche, qui s'est déroulée entre 1995 et 2001, l'équipe de chercheurs s'est attachée à analyser et comprendre les discours des jeunes enseignants sur leur formation en IUFM, et à repérer les éventuelles évolutions dans le temps, de leur rapport à la formation. Les chercheurs ont rencontré, durant quatre années, les enseignants entrant dans la profession, depuis la première année de formation en IUFM jusqu'à la seconde année de titularisation. Trois ou quatre entretiens ont ainsi été réalisés avec chaque néo-enseignant, professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges (1).

Le travail sur les premières années de formation ne nous a pas conduits à différencier les analyses selon que les enseignants rencontrés se destinaient à enseigner à l'école primaire ou dans le secondaire. En effet, les analyses de contenus des discours ne mettent pas facilement en avant des différences pertinentes quant au ressenti sur la formation (Blanchard-Laville, Nadot, 2000). Par exemple, on constate de façon massive, en première année, chez les PE comme chez les PLC, une focalisation

---

1 - Respectivement PE et PLC dans la suite du texte.

sur l'opposition entre les savoirs pour le concours et les savoirs pour le métier (Nadot, 2000). On repère aussi dans le discours des étudiants et des stagiaires en IUFM, qu'ils se destinent à l'enseignement du premier ou du second degré, une inscription spatiale de la formation, vécue au niveau psychique soit comme un puzzle désorganisé, soit comme un labyrinthe (Rinaudo, 2000). Peut-on en conclure pour autant qu'on se trouve en présence d'un corps unifié de professionnels? Ou, pour reprendre le questionnement d'André Robert et de Hervé Terral: « Assistons-nous à une réduction des clivages entre les deux populations de « nouveaux » professeurs primaires et secondaires, sortis d'IUFM, conformément aux objectifs initialement poursuivis par la réforme? » (Robert, Terral, 2000). Par ailleurs, au cours des diverses communications de nos travaux, l'équipe de chercheurs était souvent questionnée sur la différence entre PE et PLC, et cela a probablement constitué un encouragement à poursuivre sur la voie d'une analyse qui prenne en compte le niveau d'enseignement.

## Identité professionnelle

L'identité professionnelle se caractérise comme une construction flexible, résultat toujours provisoire de liens et de relations, interface du psychologique et du social (Giust-Desprairies, 1996). La construction de l'identité professionnelle est un processus dans lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution. L'identité professionnelle est au carrefour de prescriptions sociales et institutionnelles, de pratiques professionnelles, réelles ou déclarées, et imaginaires. « Il nous faut donc étudier l'identité dans une approche qui la comprenne comme production, ajustement et acceptation des multiples représentations projetées, rêvées, créées, proposées ou encore imposées » (Rinaudo, 2001).

Apporter des éléments de compréhension sur le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants ne peut donc qu'être parcellaire. Il faut, pour le chercheur, aborder cette notion selon un prisme particulier. Mon cadre de référence théorique sera celui d'une démarche clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999).

L'identité d'un sujet ne s'offre pas à nous de manière directe. Elle est toujours donnée à voir à travers des actes et des discours, comme c'est le cas ici pour les enseignants rencontrés, sur leur formation, leurs pratiques, les contextes professionnels. Nous postulons, après d'autres (Galatanu, 1993) que les discours des enseignants rencontrés, qui n'ont pas directement pour objet la présentation de leur identité, laissent apparaître, à l'analyse, des éléments de compréhension de cette identité, en particulier, des représentations et des éléments inconscients qui structurent leur identité professionnelle.

Rappelons encore que la profession d'enseignant possède une spécificité importante dont les analyses sur les identités des autres professions ne peuvent rendre compte. Lorsqu'ils abordent ce métier, les nouveaux enseignants ont une longue fréquentation du monde de l'école et des enseignants qui peut leur donner le sentiment d'une grande familiarité. De plus, l'expérience d'élève qu'a vécue chaque enseignant met en jeu des processus identificatoires dont les fonctions sont essentielles au développement de la personne. Lors de la prise de fonction, des éléments psychiques sont réactualisés, à l'insu des néo-enseignants : ce qu'ils étaient à leur place d'élève, leur rapport avec tel enseignant, avec les savoirs disciplinaires... (Rinaudo, 2000).

## Corpus

Pour tenter d'apporter des éléments d'intelligibilité à la construction de l'identité professionnelle des enseignants, nous proposons une analyse des entretiens réalisés avec les PE et les PLC lors de leur première année de prise de fonction, c'est-à-dire celle qui suit immédiatement leur sortie de l'IUFM. Plusieurs raisons permettent de justifier le choix de s'intéresser à cette année particulière parmi les quatre années de la cohorte. En effet, si on ne peut affirmer que le processus de construction de l'identité professionnelle trouve son point de départ au moment de la prise de fonction, mais qu'il s'amorce dès les années de formation en IUFM (Bossard, 2001), il n'était cependant pas possible d'utiliser les discours des étudiants inscrits en première année à l'IUFM. Ceux-ci sont, nous l'avons vu, pour l'essentiel, focalisés sur l'opposition entre les savoirs pour le concours – qui a lieu à la fin de la première année – et les savoirs professionnels. En outre, en retenant les discours des stagiaires en seconde année à l'IUFM, j'aurais été amené à repérer des différences qu'on aurait pu imputer aux contextes des formations des PE et des PLC, en particulier pour ce qui concerne les stages dans les classes. En effet, les PE effectuent des stages de trois à quatre semaines pendant lesquels ils remplacent, le plus souvent, un enseignant titulaire qui suit un stage de formation continue, tandis que le stage des PLC est une prise en charge effective d'une ou de plusieurs classes, tout au long de l'année, dès la rentrée scolaire.

144

Lors de l'année qui suit immédiatement la sortie de l'IUFM, les PE comme les PLC exercent à plein temps dans des classes. De plus, il me semble que si des différences doivent apparaître dans les rapports à la formation des uns ou des autres, c'est précisément lors de la rencontre avec la réalité de la pratique enseignante que celles-ci sont le plus facilement repérables dans les discours.

Notons encore que le nombre d'entretiens réalisés dans cette recherche, avec des enseignants lors de la deuxième année qui suit leur sortie de formation, est beaucoup moins élevé, du fait de la disparition de certains éléments de la cohorte, tout au long des quatre années.

Le corpus est donc composé de 20 entretiens recueillis entre 1998 et 2000, auprès de 14 professeurs des écoles et de 6 professeurs de lycées et collèges. Ces entretiens ont bénéficié de conditions de production proches : attitude non directive de l'interviewer, consigne identique, moment identique dans la cohorte. De plus, la transcription des entretiens a été effectuée par une même personne, suivant des consignes strictes de l'équipe de chercheurs, qui ont combiné le paradoxe de « faire le rendu de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lectures établies depuis longtemps pour la chose écrite » (Blanche-Benveniste, Jeanjean, 1986). Ce sont des entretiens cliniques de recherche au cours desquels l'enseignant rencontré a toute latitude pour suivre le fil de sa pensée. La durée des entretiens nous laisse penser que la personne rencontrée a pu trouver le temps de s'installer dans le dispositif, de laisser aller sa parole dans une production de discours non stéréotypée, qui donne à entendre des éléments propices à une analyse en profondeur. C'est aussi la durée du travail de recherche et les fréquentes rencontres de la totalité de l'équipe ou des sous-groupes qui ont permis que s'élabore, chez les chercheurs cette fois, un travail psychique long et patient, nécessaire à une compréhension qui dépasse les résistances d'une rationalisation théorique rapide qui peuvent surgir au moment de l'interprétation (Lévy, 1998).

Le corpus regroupe plus de 150 000 occurrences, dont environ deux tiers sont issues du discours des PE.

## Lexicométrie

Nous privilégierons une analyse clinique des entretiens à partir des résultats fournis par des outils de lexicométrie (Rinaudo, 2002). À l'interface de plusieurs disciplines, de la linguistique à l'intelligence artificielle notamment, la lexicométrie a connu un développement considérable avec le développement de l'informatique et la vulgarisation de travaux sur les discours politiques (Labbé, 1990 ; Bonnafous, 1991). C'est une méthode pour l'analyse de discours qui se différencie de l'analyse de contenu et qui principalement pose la question du fonctionnement du discours : comment ce qui est dit est-il dit ? Les logiciels de lexicométrie réalisent des comptages et prennent des mesures sur le lexique des discours, en prenant la forme graphique comme unité. Ainsi opèrent-ils sur la surface textuelle. Le biais que pourrait constituer cette unité de compte est levé par le recours systématique au contexte d'emploi de ces formes, lors de l'analyse, comme on pourra le voir plus loin à propos du mot *notes* par exemple. La levée des ambiguïtés sémantique est un préalable à tout travail sérieux d'interprétation, c'est-à-dire d'analyse qualitative à partir des données quantitatives.

Les logiciels permettent en particulier de repérer les formes les plus fréquentes dans un discours ou, à l'opposé, les formes rares, en déstructurant les discours sous forme d'index au classement alphabétique ou fréquentiel. Au-delà de ces dénombrements,

ils calculent la spécificité des formes employées dans telle ou telle partie du corpus et offrent donc l'opportunité d'une comparaison entre plusieurs parties d'un même corpus. Les index, les listes de co-occurrences, de segments répétés et de formes spécifiques que fournissent ces outils (2) offrent une lecture délinéarisée des entretiens dont la surface discursive se trouve désarticulée et met en évidence des éléments pertinents pour notre problématique : comment s'amorce la construction identitaire des PE et des PLC.

## Profs et instits

Les premières lectures des index des entretiens amènent des résultats que l'on pourrait qualifier d'attendus. Tout d'abord, chez les enseignants débutants que nous avons rencontrés, c'est le mot *année* qui est le mot plein le plus prononcé (520 fois chez les PE, 213 pour les PLC). Cela tient sans doute à deux sortes de raisons. L'année scolaire rythme le temps institutionnel, de septembre à juin, y compris pour les titulaires remplaçants qui sont nommés sur ce type de poste pour une année pleine, même si leurs missions à l'intérieur de ce poste adoptent un rythme différent. Ensuite, le protocole de recueil de données qui a conduit les chercheurs à retourner, chaque année, vers les mêmes enseignants, a sans doute contribué à ce que les interviewés cherchent à exprimer ce qui a changé ou perduré pour eux, d'entretien en entretien, d'année en année.

Le second résultat attendu concerne les différences liées aux lieux d'exercice des différents professeurs. Les PE utilisent les mots *classe* (253) ou *école* (96) ou encore *maternelle* (24) tandis que les PLC utilisent également *classe* (129) mais presque autant le pluriel *classes* (93) ou encore *collège* (112), *lycée* (88) et *établissement* (54).

146

On pourrait passer rapidement sur les différences concernant les acteurs du système éducatif que les néo-professeurs évoquent dans leurs discours. En effet, on trouve principalement chez les PE, le mot *instituteur* et ses dérivés grammaticaux (féminin, pluriel) et abrégés (44), ou encore *conseiller pédagogique* (30) et *maître-formateur* (16). En revanche, on repère principalement chez les PLC, les termes *principal* (30), *proviseur* (11) ou *tuteur* (9). Si ces différences dans les discours des uns et des autres peuvent s'expliquer par le fait que les partenaires institutionnels ne sont pas les mêmes selon que les enseignants exercent en primaire ou dans le secondaire, quelques points méritent toutefois d'être soulignés.

Remarquons tout d'abord que le terme *professeur* est plus massivement employé par les enseignants du secondaire que par ceux du premier degré – 45 emplois pour les

2 - Nous utilisons ici le logiciel Pistes, mis au point à l'INRP par Pierre Muller.

PE contre 99 pour les PLC – alors qu’institutionnellement tous sont professeurs. En outre, dans les discours des PE, le mot *professeur* désigne le plus souvent un enseignant d’IUFM. L’étude des contextes d’emplois montre que le terme *professeur* désigne, seulement à 18 reprises, un professeur des écoles, dans les propos des PE, tandis que dans 90 cas sur 99, il s’agit, pour les PLC, de désigner un enseignant de collège ou de lycée ou encore eux-mêmes, comme le montre l’expression tenue par un enseignant du secondaire : « *un prof qui était comme moi* ». De plus, quand les PE désignent un professeur des écoles, ils ajoutent le plus souvent le mot *institut*, comme pour corriger, ou du moins préciser, ce qu’ils viennent de dire. Ces résultats contredisent quelque peu les propositions de Denise Legrand (2001) pour qui les professeurs des écoles construisent une identité professionnelle différente de celle des instituteurs, se tournant davantage vers un modèle de « praticien réflexif » que de « praticien artisan ». Or, cette propension à accoler dans les discours les termes *professeur des écoles* et *instituteur* nous laisse à penser qu’en s’affirmant comme des *instituts*, les jeunes professeurs des écoles reconnaissent comme pairs les enseignants du premier degré et peuvent aussi, dans un mouvement de reconnaissance mutuelle, se faire reconnaître comme enseignants du premier degré. On peut même se demander si le modèle d’enseignant, l’enseignant idéal imaginaire des nouveaux PE, n’est pas resté, par-delà des mutations institutionnelles, l’institut. Ce processus qui allie naissance à la profession, reconnaissance du groupe des enseignants du premier degré et, du même coup, annonce d’une reconnaissance par le groupe est perceptible dans les discours. Il participe, me semble-t-il, à la construction de l’identité professionnelle des enseignants débutants du premier degré.

En ce qui concerne la désignation des enseignés, on repère là encore un effet de la partition du corpus. Les mots *adolescent* ou *collégien* sont presque exclusivement prononcés par les enseignants du secondaire, ce n’est pas une surprise. En y regardant de plus près, on note cependant que le terme *élève* est spécifique du discours des PLC, alors qu’on pourrait s’attendre à ce qu’il s’applique à l’ensemble des discours. Les PE emploient 49 fois ce mot au singulier ou au pluriel quand les PLC utilisent 180 fois ces mêmes mots. À l’inverse, les professeurs des écoles utilisent massivement *enfant(s)* : 267 emplois contre 67 pour les PLC. Le calcul des spécificités des discours fait d’ailleurs ressortir qu’*enfants* est une forme spécifique du discours des PE et *élèves* est une forme spécifique du discours des PLC. En reprenant les discours tenus par ces mêmes enseignants alors qu’ils se trouvaient en formation à l’IUFM, on repère déjà ces différences de dénomination des enseignés : *élèves* (109 emplois chez les PLC2 pour 15 chez les PE2) et *enfants* (122 emplois chez les PE2 contre un seul chez les PLC2). Ces deux formes constituaient d’ailleurs les deux plus importantes spécificités du discours de PE2 et des PLC2, ce qui tendrait à montrer que la différence entre le discours des PE et celui des PLC s’articule principalement autour de cette désignation enfant ou élève. On peut rapprocher cet emploi massif du terme *élève* chez les PLC avec l’utilisation du terme *professeur*. Le couple élèves-professeur est en effet

indissociable et l'un appelle nécessairement l'autre. Si un enseignant se considère comme professeur, il s'adresse à des élèves, ou inversement, s'il travaille avec des élèves, il se pose alors en professeur. Du côté des PE, en revanche, on constate le remplacement du couple élèves-professeur au profit d'enfants-instituteur. Deux univers lexicaux se dégagent ici, celui de l'enseignement et celui de l'éducation ou de la famille, qui correspondent à deux mondes différents dans lesquels les néo-enseignants vivent leur activité professionnelle au niveau subjectif.

## Un monde flou

La lecture du lexique des discours des nouveaux professeurs des écoles comme celle des spécificités de leur discours par rapport à celui des professeurs de lycées et collèges met en lumière un nouvel élément. Les PE utilisent de façon beaucoup plus importante que les PLC des termes génériques pour désigner des personnes. Ainsi le mot *gens*, qu'ils utilisent 183 fois pour 29 chez les PLC, est le substantif le plus sur-employé par les PE. Ils désignent par ce terme, selon les cas, des formateurs de l'IUFM, des parents d'élèves, des employés municipaux ou des élus, des professeurs stagiaires, des collègues, « *des gens de l'administration* ». On peut également ajouter le mot *personnes* employé à 40 reprises chez les PE contre 8 fois seulement chez les PLC.

Notons encore, dans le même ordre d'idées, que les PE utilisent massivement le pronom *on*. Or, même si les linguistes ont montré qu'il existe plusieurs niveaux d'interprétation de ce pronom, d'un *on* de généralité à un *on* proche du nous (Maingueneau, 1994), il me semble qu'ici l'usage du pronom impersonnel ne fait que renforcer cette impression de flou et de dépersonnalisation que Simone Baillauquès avait déjà repérée dans ses travaux (Baillauquès, Breuze, 1993).

148

Outre le fait que les termes désignant les personnes sont plus précis chez les PLC, on peut remarquer encore que leur discours semble s'étayer sur un lexique plus riche. Le nombre d'adjectifs sur-employés est particulièrement important chez les PLC3 ; 9 adjectifs différents *concret, intéressant, simple, honteux, lourds, bonnes, fragiles, faux, énormes* contre 2 seulement chez les PE : *important* et *propre*. On peut encore repérer que les PLC3 utilisent 88 formes spécifiques pour environ 56 000 occurrences totales, tandis que les PE3 totalisent 66 formes spécifiques pour environ 100 000 occurrences (3).

Enfin, nous constatons que les enseignants du premier degré utilisent plus que les PLC le terme *choses*.

3 - Calcul pour un seuil de significativité de 1 pour 1 000.



L'emploi de mots-valises, passe-partout, pour désigner tant les personnes que les concepts et d'un lexique moins précis, semble montrer que les professeurs des écoles débutants sont confrontés à un univers aux contours mal définis, ou du moins à un monde dont ils perçoivent plus difficilement les limites que les PLC. Ce ressenti d'un monde soumis à une plus grande incertitude de limites pour les PE est peut-être l'expression de rapports au savoir différents, davantage liés à un savoir disciplinaire chez les PLC ou à un savoir polyvalent chez les PE. Mais ici cela ne peut rester qu'à l'état d'hypothèse que le matériel ne permet pas de mettre à l'épreuve. On peut aussi proposer que la structure même des établissements du second degré et notamment la fréquentation de différents corps de professionnels au sein des établissements (personnels de direction, enseignants, personnels administratifs, aides-éducateurs et surveillants...) facilite la construction d'une identité professionnelle de professeur, pour les PLC, par différenciation d'avec les autres adultes présents dans l'établissement. Tandis que les jeunes professeurs des écoles rencontrent sur leurs lieux d'exercice professionnel principalement des enseignants du premier degré, à l'exception parfois d'aides-éducateurs ou de rares intervenants municipaux.

## Inspecteur

L'étude des spécificités des discours des PE nous permet de découvrir un autre élément qui participe, selon moi, à la construction de leur identité professionnelle. En effet, on repère qu'ils sur-emploient le mot *inspecteurs*. Les PE utilisent à 54 reprises des mots de la famille d'*inspection* (y compris *contre-inspection*) et les PLC 28 fois. On peut ajouter que les PE sont les seuls à utiliser les mots de la famille de *validation*: 13 emplois contre aucun pour les PLC. Le troisième élément qui va dans le même sens est l'étude du mot *note(s)*. Le calcul des spécificités montrent qu'il s'agit d'un terme plutôt utilisé par les PLC. Mais l'étude des contextes d'emplois de ces mots montre certaines différences entre PE et PLC. Pour ces derniers, le plus souvent, il s'agit de l'expression *prise de notes*: les enseignants remarquent que les élèves, en général, ne savent pas prendre de notes ou rapportent leur propre difficulté à aider les élèves dans cette tâche scolaire. Chez les PE, en revanche, le terme *note(s)* renvoie presque toujours à la note pédagogique que leur attribuent les inspecteurs de l'Éducation nationale.

Avoir une note, pour les enseignants débutants du premier degré, c'est probablement une façon de marquer une inscription dans un corps social. C'est encore une fois, s'affirmer comme enseignants du premier degré et pouvoir participer ainsi, au même titre que leurs collègues plus anciens, aux opérations de promotions ou de mouvements des personnels, pour lesquelles les notes pédagogiques des enseignants sont prises en compte. Avoir une note c'est encore être reconnu par l'institution comme ayant une pratique validée. C'est une reconnaissance symbolique sans doute

importante pour la construction de l'identité professionnelle. Mais cette importance accordée à la note, dans le discours des PE, c'est aussi, d'une certaine façon, rester dans le monde de l'enfance et s'assurer d'une permanence face aux changements auxquels ils sont soumis dans leur fonctionnement identificatoire (Aulagnier, 1986). En effet, dans la crise d'identité que vivent les professeurs débutants, dans l'entre-deux de la position d'étudiant à celle d'enseignant, les repères anciens chancellent. Se retrouver dans une posture d'élève, noté, les ramène à une position psychique connue d'eux, qui les autorise à poursuivre plus avant dans l'entre-deux, avec l'assurance d'une certaine permanence, en dépit des changements qui se profilent. Cela d'autant plus que pour beaucoup d'entre eux, les enseignants débutants ont un passé scolaire qu'on peut qualifier généralement de bon.

## La formation sur le terrain

Le dernier élément que je propose à l'analyse est la prédominance dans le discours des PE des termes *terrain*, *manière*, *pratique* et *stage*. Ces termes massivement sur-employés (4) chez les PE vont tous, semble-t-il, dans le même sens : celui d'une revendication d'une formation réelle sur le terrain qui s'oppose à une formation dans les murs de l'IUFM. On retrouve ici la classique opposition théorie – pratique. Cette revendication d'une vraie formation, c'est-à-dire d'une formation dans une classe réelle, avec des vrais élèves, était déjà présente chez les PE, encore stagiaires à l'IUFM (Ayraud, Guibert, 2001). On constate ici que la pratique réelle de la classe pendant une année n'a pas modifié cette demande par rapport à une formation qui permettrait une rencontre avec de vrais élèves. Je suis tenté de rapprocher cette attente fantasmatique de l'idée de l'instituteur idéal que nous avons évoquée plus haut, ou encore de cet univers professionnel soumis à une incertitude de limites.

150

Pour les PLC, cette opposition entre théorie et pratique se focalise principalement autour du mémoire professionnel. C'est un terme spécifique du discours des PLC. Ils rapportent, en particulier, des situations de collègues pour lesquels la validation du mémoire se serait plutôt mal passée tandis que leur pratique de classe, pendant leur stage, toute l'année, ne posait pas, selon eux, de problème.

On peut encore repérer que *manque* comme *manques* sont des mots également spécifiques du discours des PE. Ces termes témoignent sans doute de difficultés dans la pratique. Non pas que les professeurs de lycée et collèges ne fassent pas état de difficultés dans leur pratique ou par rapport à leur formation. L'importance des termes *violence*, *police*, ou encore *drogue* et *banlieue* prédominant dans leurs discours, est peut-être à comprendre comme un signe de difficultés professionnelles des PLC. Mais elles se

4 - Ces mots sont classés dans les 17 premiers mots dont l'emploi présente une spécificité positive par rapport au discours des PLC.

posent davantage en termes de problèmes à résoudre qu'en termes de manque. L'affirmation du manque ne peut que nous renvoyer à l'idée de perte originelle.

## Conclusion : désir d'enfant

Le métier d'enseignant amène nécessairement la confrontation à l'enfant qui est en soi. Dans un texte de 1925, Siegfried Bernfeld montrait déjà que tout pédagogue est nécessairement confronté à l'enfant à qui il enseigne mais également à l'enfant qui est en lui (Bernfeld, 1925). Domitille Favreau utilise, à propos des enseignants du premier degré, l'expression « parents au désir d'enfant impossible » (Favreau, 1992). On peut se demander, à la lecture des résultats de notre étude, si cette confrontation à l'enfant qui est en soi n'est pas encore plus importante pour les PE que pour les PLC, du fait qu'ils se trouvent confrontés à un public plus jeune. On pourrait aussi avancer que les PLC subliment ce désir par un rapport au savoir disciplinaire : ils sont davantage professeurs de math ou de lettres, par exemples, que professeurs de lycées et collèges. Mais ici les éléments de l'étude lexicale des discours ne permettent pas d'avancer plus avant sur ce point. Rappelons que le corpus qui a servi de base à ce travail n'avait pas pour finalité première d'analyser les différences entre PE et PLC débutants mais d'apporter des éléments d'intelligibilité sur leur ressenti sur la formation. Toujours est-il que les éléments que nous avons mis en lumière, la prédominance du couple instit-enfant, le manque, l'attente d'une rencontre réelle dans un monde aux contours flous, le rapport à la hiérarchie nous amènent à repérer l'infantilisation fantasmatique des jeunes professeurs des écoles. Ils se trouvent dans une position ambiguë, à la fois parents des enfants de leur classe et, en même temps, enfants de l'institution scolaire, dans un entre-deux.

Le contexte institutionnel qui encadre l'espace professionnel des professeurs de lycées et collèges, savoirs disciplinaires et divisions des rôles des personnels des établissements, semble leur offrir un cadre plus propice à l'élaboration de leur identité professionnelle propre.

La lecture des index hiérarchiques, comme celle des spécificités positives, c'est-à-dire des formes sur-employées par les uns ou les autres, montrent bien que PE et PLC se situent réellement, par leurs discours, dans deux univers sensiblement différents. Il me semble qu'on touche là une différence majeure entre les métiers d'enseignants du premier degré et celui de professeurs du secondaire. Si certains ont pu pronostiquer, voire craindre, que la professionnalisation des formations et la mise en place des IUFM allait secondariser les enseignants du premier degré (de Peretti, 1991), les faits de discours nous font entrevoir une réalité toute différente : les professeurs des écoles vivent leur profession comme fondamentalement différente de celle des professeurs de lycées et collèges, du moins pour ce qui concerne la réalité psychique.

Enfin, si on peut repérer effectivement des éléments objectifs dans les pratiques enseignantes (Lang, 2001) pour avancer que la professionnalisation fait apparaître une nouvelle identité, il me semble que cela reste plus hasardeux pour ce qui concerne le versant subjectif de l'identité professionnelle, c'est-à-dire les éléments mobilisés par les néo-enseignants, notamment leurs relations inconscientes aux élèves, à la hiérarchie, leurs rapports à la formation et au savoir.

## BIBLIOGRAPHIE

AULAGNIER P. (1986). – *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay.

AYRAUD M., GUIBERT P. (2001). – « Socialisation et crise de l'identité des néo-enseignants », in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes*, rapport de recherche, CREF, Université Paris X Nanterre, pp. 107-121.

BAILLAQUÈS S., BREUZE É. (1993). – *La première classe : les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

BERNFELD S. (1975). – *Sisyphé ou les limites de l'éducation*, (1<sup>re</sup> éd. 1925), Paris, Payot.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique », *Revue française de pédagogie*, n° 127, pp. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2001). – *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes*, rapport de recherche, CREF, Université Paris X Nanterre.

BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1986). – *Le français parlé, transcription et édition*, Paris, Institut national de la langue française, CNRS.

BONNAFOUS S. (1991). – *L'immigration prise aux mots*, Paris, éditions Kimé.

BOSSARD L.-M. (2001). – « Soizic, une "adolescence professionnelle" interminable? », *Connexions*, n° 75, pp. 69-83.

FAVREAU D. (1992). – « L'instituteur et son désir d'enfant », *Le journal des psychologues*, n° 95, pp. 30-31.

GALATANU O. (1996). – « Analyse du discours et approche des identités », *Éducation permanente*, n° 128.

GIUST-DESPRAIRIES F. (1996). – « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, n° 128.

LABBÉ D. (1990). – *Le vocabulaire de François Mitterrand*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

LANG V. (2001). – « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 38, pp. 95-117.

LEGRAND D. (2001). – « Instituteur professeur d'école », *Recherche et formation*, n° 37, pp. 123-140.

- LÉVY A. (1998). – *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, PUF.
- MAINGUENEAU D. (1994). – *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- NADOT S. (2000). – «Des savoirs à la pratique», in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, pp. 185-231.
- PERETTI A. (de) (1991). – *La Croix*, 16 novembre 1991.
- RINAUDO J.-L. (2000). – «L'espace psychique de formation», in C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, pp. 147-165.
- RINAUDO J.-L. (2000). – *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.
- RINAUDO J.-L. (2002). – «Méthodologie», in *Des souris et des maîtres*, Paris, L'Harmattan, pp. 125-135.
- ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.