

**LA CONSTRUCTION DE MON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE Á TRAVERS
LA RECHERCHE D'UN LEADERSHIP EXEMPLAIRE**

**Par
Donna Myers**

University of Alberta – Campus Saint-Jean

Programme de maîtrise en éducation

Décembre 2019

REMERCIEMENTS

Je remercie ma superviseure, Madame Marianne Jacquet pour ses conseils et encouragements qui ont grandement contribué à la réussite de ce projet.

J'aimerais également remercier les professeurs du Campus Saint-Jean qui ont travaillé avec moi pendant ces deux années d'effort. Les conseils et les ressources qu'ils ont proposés ont beaucoup ajoutés à la construction de ce projet.

Enfin, je voudrais remercier mes proches collègues d'avoir inspiré ce projet. Leur volonté de partager avec moi leurs préoccupations d'enseignants m'ont donné le courage de souligner l'importance d'un leadership exemplaire dans le secteur de l'éducation. Bien que je m'approprie le récit exprimé ici, j'espère avoir sincèrement partagé le point de vue de ces enseignants qui sont d'excellents leaders dans leur domaine.

RÉSUMÉ

Ce projet est un reflet de mon parcours d'enseignante depuis vingt ans dans le domaine de l'éducation à Sainte-Lucie. Il met en évidence les effets qu'ont eu les styles de leadership sur la qualité des relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et la direction. Le sujet est exploré dans un style narratif à travers le récit chronologique de mon parcours professionnel. Le premier objectif est d'examiner la manière dont les actions et les réactions du personnel de la direction ont influencées mes convictions professionnelles à travers mes observations et interactions avec eux dans mon environnement de travail à l'école. Le deuxième objectif est d'identifier, à travers un processus réflexif, les changements personnels que j'ai vécus au cours de mon cheminement professionnel. L'analyse des transformations successives m'a conduit à définir mon identité professionnelle d'enseignante. La problématique du développement de l'identité professionnelle par le biais de la pratique réflexive représente une approche riche très utilisée dans le champ de l'éducation. La mise en miroir de la construction de mon identité professionnelle d'enseignante à travers le prisme des interactions avec différents styles de leadership est plutôt original. Ce processus d'introspection d'une part, a révélé une rupture certaine entre qui j'étais au début de ma carrière et qui je suis maintenant en tant qu'enseignante; et d'autre part, a identifié des changements que je dois entreprendre pour le développement continu à l'avenir. Ce récit narratif réflexif, entamé dans le cadre de mon projet de mémoire en éducation, a été riche de découvertes sur la construction de mon identité professionnelle.

Mots-clés : *développement professionnel, identité professionnelle, leadership, processus réflexif, récit narratif*

ABSTRACT

This project is a reflection of my teaching career of twenty years in the field of education in Saint Lucia. It highlights the effects of leadership styles on the quality of interpersonal relationships between teachers and management. The subject is explored in a narrative style through the chronological account of my professional career. The first goal of this project is to examine how the actions of staff and management influenced my beliefs through my observations and interactions with them in the work environment. Secondly, I aim to identify the personal changes that I experienced during my professional career. By analyzing these transformations, I can define who I am professionally. The development of professional identity through reflective practice is dynamic in its approach and has been widely explored in the field of education. In this project, I present an original angle to this subject by focusing on the construction of my professional teacher identity through the perspective of interactions with different styles of leadership. It is an attempt at self-examination that on the one hand, reveals a certain rupture between who I was at the beginning of my career and who I am now as a teacher; on the other hand, it allows me to consider any changes that I may have to undertake for future development. This reflexive narrative fulfills more than a requirement for this education program, it has contributed to a number of discoveries pertaining to the construction of my professional identity.

Keywords: *leadership, narrative writing, personal development, professional identity, reflexivity.*

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	8
1. La problématique	9
1.1. La remise en question du milieu scolaire.....	9
1.2. Le but de la recherche	10
1.3. La question de recherche	11
2. Mon orientation méthodologique	12
2.1 Le récit narratif	13
2.2 L'intérêt de partager mon parcours	14
2.3 L'explication de ma démarche	15
3. Mon orientation conceptuelle	15
3.1 L'identité personnelle	16
3.2 L'identisation	17
3.3 L'identité professionnelle	18
3.4 La réflexivité	19
3.5 La phénoménologie.....	21
4. Mon parcours d'enseignant	23
4.1 Introduction	23
4.2 Une entrée hésitante	24
4.3 L'intégration professionnelle	25
4.4 L'apprentissage du « métier d'enseignant »	26
4.5 Une prise de conscience de l'effet du leadership autoritaire sur l'école	26
4.6 Le développement personnel et professionnel à l'étranger	29

4.7 Le retour au pays : un leadership partagé	30
4.8 L'approche « solitaire » face au leadership laisser-faire	31
4.9 De retour à l'autoritarisme : je me transforme en « rebelle »	32
5. Analyse.....	33
5.1 L'influence des relations interpersonnelles sur la construction de mon identité professionnelle.....	33
5.2 La phase d'« adapteur »	33
5.3 Le « bon soldat » prend position	34
5.4 L'émergence du « solitaire »	35
5.5 La phase « rebelle »	36
5.6 Mon identité professionnelle aujourd'hui : de rebelle à leadeure.....	38
6. Conclusion	39
7. Bibliographie	42

INTRODUCTION

Le concept d'identité influence l'individu dans son ensemble. Que l'individu soit conscient ou non de ces influences ne diminue en rien leur impact sur son existence. En établissant une identité personnelle, chaque individu s'inspire des normes établies au sein de ses groupes sociaux. Sur le plan professionnel, le concept reste le même. Les débutants fondent leur identité sur les idées et les principes énoncés par leurs prédécesseurs. L'effort de construire une identité professionnelle oblige à remettre en question, sélectionner, rejeter ou concéder à ces normes établies. Ce projet de recherche comprend un récit de mon parcours pour mettre en évidence ces processus dans la construction de mon identité professionnelle. Il est centré sur les interactions dans le milieu de travail qui ont influencé et continuent d'influencer ma façon de vivre et penser en tant que personne et en tant qu'enseignante. Il est indéniable que la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant est influencée par ces interactions. Gohier et al. (2001) affirme que l'identité professionnelle est intégrée dans l'identité de la personne, suggérant ainsi que l'identité professionnelle et personnelle sont intrinsèquement liées. En d'autres termes, qui nous sommes en tant qu'individu influence nos actions dans le domaine professionnel et vice versa.

Je m'appuie sur la conviction que les idées que j'ai affirmées et celles auxquelles je suis opposée ont toutes deux contribué à la construction de mon identité professionnelle. Ces notions contradictoires - confirmation et opposition - ont guidé ma recherche afin d'apporter des preuves concrètes de qui je suis professionnellement. Sur le plan professionnel, c'est mon approbation ou ma désapprobation des actions de mes collègues qui ont modifié ma vision professionnelle et contribué à forger mon identité professionnelle, telle qu'elle est aujourd'hui. Cette recherche focalise sur la construction de mon identité professionnelle, telle qu'elle se présente à travers l'examen des relations professionnelles avec mes collègues et le regard subjectif que j'ai porté sur mes réponses aux actions et réactions de mes collègues que j'ai observées tout au long de mon parcours d'enseignante.

Dans ce projet, le récit narratif de mon histoire de mon parcours professionnel représente les données qui seront analysées pour répondre à la question de savoir comment mes interactions

avec les collègues enseignants et l'administration ont influencé le développement de mon identité professionnelle. Les enseignants et les directeurs sont les personnages de cette histoire, le système éducatif en est le cadre et l'intrigue entoure la marginalisation des enseignants. Au terme, ce récit est centré sur mes choix et actions en tant qu'éléments constitutifs dans la construction de mon identité professionnelle. En racontant cette histoire, mon objectif est de satisfaire mon désir de reconnaître qui je suis professionnellement et de travailler à un épanouissement plus profond en tant qu'enseignante.

1. LA PROBLÉMATIQUE

1.1 La remise en question du milieu scolaire

Mon développement en tant qu'enseignante n'a pas commencé lorsque j'ai décidé de devenir enseignante. Mes interactions avec mes propres enseignants ont sûrement influencé l'enseignante que je suis et aussi celle que je ne suis pas aujourd'hui. Mes relations interpersonnelles ont également eu un impact considérable sur mon identité professionnelle. Dès le début de mon parcours d'enseignant, j'ai examiné les actions de mes collègues enseignants et directions d'école et, les filtrant à travers mon propre système de valeurs, j'ai été amené à les accepter ou à les rejeter afin de prendre une position personnelle sur les enjeux qui affectaient notre pratique. Gohier et al. (2001) identifient cela comme étant « les moments de crise et de remise en question [qui] se traduisent plus particulièrement par le processus d'éveil, d'exploration, d'engagement et d'évaluation » (p. 17). Mes collègues, dans les différentes écoles où j'ai enseigné, ont eu un impact significatif sur ma posture idéologique en tant qu'enseignante, laquelle reflétait parfois la leur et parfois, le contraire. Bien que nous étions en accord sur des idéologies professionnelles communes qui nous unissaient, comme avoir l'autonomie « d'exercer [notre] métier comme [on] le jugent approprié » (Lessard et al., 2008, p. 114), il existait une divergence d'attitudes face aux politiques qui étaient jugées défavorables à notre bien-être en tant qu'enseignant. Ayant toujours le désir d'être du côté de la justice sociale, j'ai choisi de m'affirmer dans ma réponse aux défis

professionnels de la profession d'enseignante. L'alternative était de faire partie d'une idéologie d'inaction de mon groupe professionnel.

En contestant le statu quo, j'ai commencé à réécrire les règles pour moi-même et à rejeter la passivité de mes collègues. Je pensais que si les enseignants et l'administration étaient mieux en mesure de communiquer, l'environnement de travail s'améliorerait grandement. Je pensais que les enseignants méritaient le droit de partager leurs idées et leurs préoccupations concernant les politiques administratives et de participer directement au processus décisionnel de l'école. J'ai décidé de partager ouvertement ces points de vue pour tenter d'inciter au changement, mais l'administration de l'école et certains collègues s'y sont opposés. Malgré cela, j'ai continué à m'exprimer dans l'espoir qu'un changement du statu quo se produirait. De Stercke (2014, p. 15) parle de la « position inévitable » que les enseignants adoptent en réponse à l'approbation ou au rejet de la direction de l'école, à savoir « les adapteurs, les bons soldats, les solitaires et les rebelles »; différentes phases dans lesquelles je me suis retrouvée à un moment où à un autre du développement de mon identité professionnelle.

1.2 Le but de la recherche

Au fur et à mesure de mon développement professionnel, je ne voulais plus juger la moralité des actes de mes collègues, à travers le prisme des valeurs. J'ai plutôt voulu comprendre le processus de changement, quand et comment je me suis transformée passant d'une identité « d'adaptateur » à celle de « rebelle », pour utiliser la catégorisation de De Stercke. Si je suis passée par une telle transformation, est-ce que je suppose que beaucoup de mes collègues soient restés stagnants? Qu'ai-je accompli au cours des « moments de remise en question » et de l'opposition subséquente au statu quo établi ?

Le but de ce projet est d'examiner les changements que j'ai vécus au cours de mon cheminement d'enseignante; changements que j'attribue à l'influence des relations que j'ai partagées avec mes collègues. L'objectif est de suivre le fil de ces transformations dans le temps afin de définir qui j'étais et qui je suis maintenant en tant qu'enseignante. Il ne fait aucun doute

que je suis consciente de principes et des croyances qui dirigent mes actions. Cependant, se souvenir, parcourir et réfléchir activement sur mon processus de transformation fournit la preuve de qui je suis personnellement et professionnellement. Mathis (2004) suggère que l'identité d'un individu puisse être exprimée consciemment et inconsciemment par son choix de discours et des langues (p. 16). Mes déclarations franches et mes convictions partagées avec des collègues ont certainement imprégné mon identité professionnelle et personnelle. Ce projet de recherche s'inscrit dans la continuité de ce processus de construction de mon identité professionnelle.

La conscience de qui je suis est fortement liée à ma façon de voir les autres et à la façon dont les autres me perçoivent. Il y a une réévaluation et réaffirmation de mon identité à chaque interaction significative qui se produit avec d'autres personnes. Gohier et al. (2001) l'exprime ainsi: « La construction identitaire [...] se manifeste par l'aller et le retour constant, chez l'enseignant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (p. 5). L'analyse et la concrétisation de mon identité doit donc impliquer un regard en profondeur sur la manière dont les relations interpersonnelles, celles que j'ai appréciées comme celles que j'ai endurées avec mes collègues enseignants, ont contribué à forger mon identité d'enseignante aujourd'hui. À travers cette étude, j'entends identifier les « moments de crise [qui ont renforcé] les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur de [mon] identité professionnelle affirmée » (Gohier et al. 2001, p. 5).

1.3 La question de recherche

Ma question de recherche résume les objectifs de cette étude et se présente comme suit : Comment les relations interpersonnelles avec mes collègues, ont-elles contribué au développement de mon identité professionnelle en tant qu'enseignante?

Cette question est un point de départ qui suivra une trajectoire de découverte qui me permettra d'atteindre les objectifs suivants :

- a. examiner ma perception du statu quo au sein de l'environnement de travail par rapport aux relations interpersonnelles partagées par les membres du personnel;

- b. évaluer les « moments de crise » (Gohier et al. 2001) qui ont forcé un changement dans ma réponse au statu quo;
- c. élucider les conclusions tirées de mes observations et expériences des relations interpersonnelles dans l'environnement d'enseignement;
- d. définir mon identité professionnelle telle qu'elle s'est construite à travers un mouvement d'acceptation et d'opposition aux actions et aux réactions observées sur le terrain.

2. MON ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

L'importance d'analyser mon identité professionnelle tient à mon désir de respecter une norme d'excellence qui devrait être démontrée dans chaque activité que j'exerce en tant qu'enseignante. Le qui je suis devrait être traduit par ce que je fais. Gohier et al. (2001) explique que « l'identité professionnelle ne saurait être réduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation » (p. 4). Mon identité professionnelle est plutôt ancrée dans la responsabilité de servir la société en général et mes étudiants en particulier. Cette responsabilité devrait m'inspirer à réfléchir et évaluer les principes qui sont importantes. En citant Harvey Brooks (1967), Schön (1983) mentionne la nécessité de combler le fossé qui existe entre « l'ensemble des connaissances que [le professionnel] doit utiliser et les attentes de la société qu'il doit servir » (p. 15). L'écriture de ce projet de recherche m'offre une occasion de réfléchir sur ma capacité à aligner ces deux rôles tout en tenant compte de mes propres valeurs et des exigences de l'enseignement.

La recherche de la compréhension est un élément clé de la croissance personnelle. Il permet à l'individu de dépasser les limites de son esprit pour considérer tous les angles possibles d'une idée, d'une situation ou d'une expérience. La réflexion permet de porter un autre regard sur les expériences personnelles et professionnelles afin de dégager le sens derrière les actions, les pensées ou les émotions. Si le but de la réflexion est l'amélioration de soi, alors l'individu cherchera à rendre visible l'invisible, en entreprenant des changements extérieurs dans ses actions qui matérialisent ses pensées intérieures. C'est une description adéquate de mon propre processus

de réflexion par rapport à mon développement professionnel et personnel au fil des ans. La réflexion a conduit à un récit complexe de ces expériences comme moyen de mieux comprendre les événements qui ont affecté ma posture professionnelle d'enseignante. Bien que je partage des expériences avec d'autres collègues, leurs interprétations de ces expériences peuvent être complètement différentes de la mienne. Ce projet prend la forme d'un récit narratif, ce qui me permet d'intégrer les éléments de réflexion et de narration afin de fournir des preuves concrètes de mes expériences et d'en tirer un sens.

2.1 Le récit narratif

Une enquête narrative est une forme de recherche qualitative dans laquelle les expériences personnelles racontées par le chercheur constituent les données de la recherche. L'objectif du chercheur est de répondre à la question de recherche en analysant les récits de ses propres expériences par le biais de la narration. Le chercheur est alors le seul participant de ce type de recherche au moyen duquel il entend acquérir une meilleure compréhension de son actualité au niveau culturel, professionnel ou politique, entre autres. En utilisant la recherche narrative, le chercheur cherche à comprendre son expérience professionnelle en s'appuyant sur des théories liées à son domaine d'intérêt. Conle (2005) déclare que la recherche narrative ne doit pas être utilisée « comme moyen de support pour les théories existantes » mais plutôt que « la théorie serve aux histoires de compréhension de la pratique » (p. 40). La phénoménologie et la réflexivité sont deux approches méthodologiques utilisées dans la recherche narrative. La phénoménologie est l'étude d'expériences de vie et attribue la signification des expériences de quelqu'un à son existence. Selon Rehorick et Bentz (2008), la phénoménologie permet une image plus profonde et plus vraie de l'individu à travers la réflexion (p. 4). La réflexivité à son tour est une activité interne qui influence le changement externe chez l'individu. Schön (1983) explique que le processus tacite de réflexion en action est au cœur de « l'art » de la pratique professionnelle, en particulier dans les situations difficiles. (p.49-50). Dans ce projet, la phénoménologie et la

réflexivité sont utilisées dans le processus de narration afin d'imputer du sens et de la valeur à mon expérience vécue dans le domaine de l'enseignement (Morisse et LaFortune, 2014, p. 19).

2.2 L'intérêt de partager mon parcours

Au début de ma carrière d'enseignante, ma naïveté et ma nouveauté m'ont amené à assumer une réaction passive aux événements survenus au travail. Je n'ai pas eu de voix ou j'ai choisi de ne pas en avoir une en raison de mon désintérêt et d'un manque de confiance en moi. Au fil des ans, j'ai pris de plus en plus conscience que les relations interpersonnelles entre les membres du personnel, en particulier entre l'administration et le personnel, n'étaient pas positives. J'ai réalisé que ces interactions négatives m'affectaient au-delà de ma présence au travail. J'ai commencé à verbaliser ces rencontres avec des collègues, des amis et des membres de la famille afin de comprendre mes expériences. Mes récits verbaux révélaient en moi une colère inconsolable et une passion pour la justice. À travers ce projet, je tenterai de donner une voix aux pensées et aux sentiments de mes collègues en reconnaissance de leur contribution à mon développement professionnel.

Je n'ai pas commencé ce projet avec l'intention d'explorer mes expériences personnelles afin de donner un sens à mon rôle d'enseignant. Mon intention initiale était de mettre en évidence les caractéristiques d'un leadership que je jugeais inadéquat et ses effets sur les collègues et les étudiants dans les environnements scolaires où j'ai travaillé. Ce sujet était essentiellement à la base de mes échanges avec mes collègues enseignants. Mon désir était d'examiner les styles de leadership et de déterminer lequel ou lesquels qui favorisent de meilleures relations en milieu de travail. Afin de parvenir à une conclusion complète et impartiale de ce projet de recherche initial, il aurait fallu que je dépende des opinions de mes collègues et que je me fonde sur leurs appréciations mutuelles. Étant en séjour transitoire au Canada, ce projet s'avérait plus difficile à réaliser avec mes collègues restés dans mon pays d'origine, et il soulevait certaines préoccupations éthiques évidentes. Ces contraintes m'ont décidé à mener une enquête narrative en

me concentrant plutôt sur mes propres expériences. Cet angle d'approche m'a permis de continuer à explorer le sujet du leadership sans avoir recours à des entrevues avec mes collègues.

2.3 L'explication de ma démarche

Au fil des mois de préparation de ce projet, j'ai acquis beaucoup de connaissances sur la méthode de recherche par enquête narrative. Les comptes rendus verbaux de mes rencontres au travail, un sujet qui me préoccupait depuis plusieurs années, ont constitué une première source de données que je pouvais exploiter pour mon projet. Ces comptes rendus contenaient de nombreuses interrogations susceptibles de générer un certain nombre de questions de recherche. J'ai décidé de cibler la question spécifique suivante pour ce projet : comment mes relations interpersonnelles avec mes collègues avaient influencé la construction de mon identité professionnelle ? L'étape suivante a été pour moi d'écrire le plus fidèlement possible mon histoire sous la forme d'un récit.

Le récit de mes expériences professionnelles est assez linéaire car il suit une trajectoire chronologique de mon entrée dans l'enseignement jusqu'à présent. Il est structuré de plusieurs subdivisions qui constituent une description de l'atmosphère professionnelle présente dans les écoles sous chaque style de leadership des directions avec lesquelles j'ai travaillé. Cette première phase cathartique d'écriture a donné lieu à un récit narratif professionnel, dont chacune des périodes pourraient résumer ainsi : nouveauté, prise de conscience et changement. Ce récit ainsi constitué a servi de source de données pour la phase analytique de ce projet.

3. MON ORIENTATION CONCEPTUELLE

Ce projet d'étude vise à comprendre comment la qualité des interactions professionnelles avec de directions d'écoles a façonné mon identité professionnelle. Cet exercice d'objectivation s'appuie sur un travail réflexif de re-mémorisation, des pensées, des sentiments, des idées et des

actions passées qui m'ont servi à interpréter mon environnement professionnel et mes interactions avec les autres. Le choix de la langue, des mots et des expressions, même s'il est intrinsèquement personnel, exprime néanmoins l'expérience d'une réalité partagée entre moi et mes collègues. Ce processus de réflexion s'accompagne de la responsabilité d'être éthique et critique malgré la subjectivité qui entoure cet exercice. Les concepts sur lesquels je m'appuie dans cet exercice sont ceux d'identité et de relations interpersonnelles. Ils sont examinés ainsi que les approches méthodologiques de réflexivité et de phénoménologie.

3.1 L'identité personnelle

L'identité, sous ses nombreuses formes et traductions, reste un aspect important de l'existence humaine. Elle qualifie l'individu de distinct mais le relie à des groupes collectifs dont il fait partie instinctivement ou par choix. Le dictionnaire Larousse définit le terme identité de la façon suivante : « [c]aractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité. » Cette définition confirme l'idée selon laquelle l'identité est inhérente à toute personne. Pour Tap (1987), l'identité personnelle peut être définie comme le système de représentations et de sentiments à partir desquels le sujet :

- construit et utilise un horizon temporel. Grâce au sentiment d'identité il peut en effet se percevoir le même dans le temps, se vivre dans une continuité existentielle ;
- aspire à une certaine cohérence, met en place la fonction de personnalité, c'est-à-dire organise et coordonne ses conduites, ses aspirations, ses désirs ou ses fantasmes et, ce faisant, cherche à rester lui-même ;
- préserve une positivité, une estime de soi à partir desquelles peuvent être canalisées les angoisses et le sentiment d'échec. » (p.399 – 400)

Ces quatre éléments lient l'identité à la manière de penser, de ressentir et d'agir d'un individu; éléments qui créent la distinction entre lui-même et toute autre personne. Cette définition fait ressortir les idées d'individualité ou de singularité et de continuité et de cohérence. La construction de l'identité, telle que conceptualisée ici, peut être aussi liée au désir de tirer un

sens de leur identité. Roudeix (2014) parle de « la quête du sens » : « Il est [donc] important de se comprendre, de se connaître et de trouver une voie qui nous permettra de nous réaliser en tant que personne ne faisant pas partie d'une collectivité. » (p.12).

La quête de sens nécessite une analyse de ses expériences, de ses rôles dans la vie et des choix qui dictent la direction que prend la vie. Elle implique également la nécessité de se démarquer tout en reconnaissant les influences de « tout ce qui nous entoure tels que la famille, les amis, le monde du travail et, plus largement, par la société » (Roudeix, 2004, p.12). Cette quête de sens semble être synonyme du voyage de la vie elle-même, laquelle subit de fréquents changements d'orientation, de concentration et d'attente. Ce qui est certain à propos de chaque vie ou quête est que le changement est inévitable.

Alors que certains aspects de l'identité restent inchangés tout au long de la vie, il existe des notions abstraites de l'identité qui changent continuellement. John Locke soutient cette idée en déclarant « [qu'] une personne est une conscience de soi incarnée capable de garder à l'esprit les phases successives de son existence » (John Locke cité dans Baudry et Juchs, 2007, p. 3). « Les phases successives » comprendraient les changements extérieurs de la vie, les développements ou les inconvénients qui ne peuvent être contrôlés ou évités. D'autres auteurs conviennent que l'identité est une construction de relations; l'individu se rapporte à lui-même, puis aux autres et les autres à son tour se rapportent à lui. J'étends cette idée pour inclure la relation entre l'individu et lui-même.

3.2 L'identisation

L'identisation, comme on appelle ce processus, se définit comme la déconstruction et la reconstruction de la perspective d'un individu par rapport à lui-même et aux autres. Tap (1987) considère qu'il s'agit d'un processus paradoxal dans lequel l'identité d'une personne ne peut être renforcée qu'après avoir fait face à une menace d'effacement. En décrivant la construction de l'identité comme un processus dichotomique. Lockhart (2012) explique que :

L'individu est [...] confronté à deux processus distincts : le premier qui concerne l'attribution de l'identité par les institutions, et les personnes en interaction avec l'individu, et le second qui concerne l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Un problème peut survenir lorsque ces processus ne coïncident point. (p. 31)

Le « problème » auquel Lockhart fait référence concerne la non-acceptation par l'individu des limites ou représentations de l'identité. C'est une caractéristique du processus d'identité qui est essentiellement « une histoire faite de ruptures, d'à-coups, de retours en arrière, de stagnations et de progressions subites » (Tap, 1987, p. 402). Alors que Tap soumet cette composante d'identité, Gohier (2001) met de l'avant le concept de « congruence », selon lequel la perception de son identité par l'individu n'entre pas en conflit avec son groupe social, mais est en harmonie avec lui. Quel que soit le chemin choisi lors du processus d'identité, l'individu est incapable de définir son identité sans l'implication des autres. Roudeix soutient cette idée en déclarant : « L'autre permet de forger ma propre identité et me fait évoluer ». De leur côté, Gohier et al. (2001) affirme que « le processus de construction d'une représentation de soi » intègre à la fois l'identité et « [l]es liens de contiguïté avec l'autre » (p. 9). L'identité de la personne, bien qu'elle soit unique dans son ensemble, est ainsi le produit de ses interactions avec les autres.

3.3. L'identité professionnelle

Sur le plan professionnel, l'individu est soumis au même processus d'identité que dans sa vie personnelle. En présentant son modèle pour l'identité professionnelle des enseignants, Gohier et al. (2001) déclare que « l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne » (p. 4). Avec les enseignants en particulier, cette prémisse doit rester vraie si l'on veut qu'un enseignant « fasse preuve de réflexivité et ait une compétence éthique » (Gohier et al., 2001, p.4). L'individu entre donc dans l'environnement de travail avec un

stock de préconceptions, de manières et d'expériences qui interagiront avec celles de ses collègues. Ce « croisement de relations » (Giust-Desprairies, 2003) ajoute à l'identité de l'individu, mais cela l'oblige aussi à faire un choix entre « congruence » ou « rupture » pour déterminer sa propre identité professionnelle. Par conséquent, un professionnel ne devrait pas définir son identité professionnelle par le simple fait d'être membre d'un groupe possédant les mêmes compétences et le même savoir-faire que lui-même. Gohier ajoute que,

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. (Gohier et al., 2001, p. 5)

Cette tension est apparue en moi au fil des différentes étapes de mon développement professionnel en tant qu'enseignante. Ayant parcouru si loin ma quête de sens, je suis maintenant sur le point de déterminer le résultat de ma quête. Je comprends que la quête continue car mon histoire est encore en cours d'écriture. Cependant, ce « retour en arrière » est nécessaire pour acquérir une représentation de qui je suis. Dans cette étude, j'entends déterminer comment mon engagement dans les relations interpersonnelles a contribué à la construction de mon identité professionnelle. Une réflexion en profondeur est le moyen par lequel cet objectif doit être atteint.

3.4 La réflexivité

Les études réalisées sur la réflexion et son rôle dans le développement professionnel relient les points de rupture entre pensée et action dans le domaine du travail. De nombreuses terminologies décrivant le processus de réflexion ont été mises au jour afin de distinguer le travailleur d'un simple exécutant des tâches à un décideur rationnel. Schön (1983) atteste que,

dans toutes les professions et même dans la vie de tous les jours, il existe un processus inconscient qui nous permet de traduire le savoir en savoir-faire ou en action. Toutefois, il avance l'idée d'une « réflexion en action » selon laquelle, lorsqu'un professionnel ou un praticien est en mesure de réfléchir délibérément à ce qu'il fait dans son domaine, il est capable « d'emmagasiner des nouveaux agirs dans le but de les réinvestir dans des moments opportuns. » (Roudeix, 2004, p. 42). Le praticien réflexif est donc quelqu'un qui ne s'appuie pas sur un ensemble limité de connaissances et de compétences, mais qui est capable de « critiquer sa [...] compréhension » de son métier et de « construire [...] de nouvelles descriptions » à travers l'expérimentation (Schön, 1983, p.63), (*traduction libre*). Sa capacité à réfléchir et à agir sur des « situations de pratiques divergentes » (ibid., p. 62) le qualifie de « chercheur dans le contexte de la pratique » (ibid., p. 68), dans la mesure où il intègre activement la théorie et la pratique. Schön distingue deux modes de « réflexion en action » : le premier mode décrit le praticien qui réfléchit sur sa pratique dans l'action, car il est conscient des stratégies qu'il applique instantanément à des situations soit familières, soit uniques. Le deuxième mode de « réflexion sur l'action » implique un effort de contemplation plus long de la part du praticien. Il faut une approche d'enquête à des situations qui nécessitent l'élaboration de nouvelles stratégies pour parvenir à des résolutions. Schön reconnaît que le praticien qui cherche de nouvelles façons de résoudre des dilemmes inconnus devient un théoricien dans sa profession.

Dans le but d'explorer cette composante théorique de mon identité professionnelle, je pose les questions suivantes : Quels ont été mes efforts déployés pour faire face à l'environnement professionnel chargé ? Quels "cadres" ai-je construits pour mieux comprendre les situations rencontrées ? Ai-je réussi à trouver des solutions à ces situations ? Quelles nouvelles théories ont émergé de mes expérimentations ? Poser ces questions est une première partie du processus de réflexivité qui sera utilisé pour la réalisation de cette étude. La deuxième étape consiste à trouver des réponses dans l'histoire de toutes mes expériences professionnelles.

La rédaction de cette étude à travers le processus de réflexivité représente ma démarche de réflexion sur ma pratique. La possibilité de me retirer de la dynamique du travail physique me permet maintenant de revoir mes actions avec plus de précision. Au cours de ce processus de

réflexivité, il convient de prendre en compte plusieurs points qui aideront à parvenir à une conclusion. En effet, pour Schön (1983) la réflexion sur la pratique met en évidence les normes, les théories et les sentiments qui influencent le choix d'action du praticien :

When a practitioner reflects in and on his practice [...] he may reflect on the tacit norms and appreciations that underlie a judgment, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behaviour. He may reflect on the feeling for a situation, which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem which he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself within a larger institutional context. (p.62)

C'est la dernière partie de cette déclaration qui convient le mieux à mes intérêts d'étude. Le « rôle » que je me suis construit au sein de la sphère professionnelle est directement lié à la définition de mon identité professionnelle. Les recherches que j'ai étudiées au cours de la préparation de ce projet d'étude m'ont permis m'a aidé à me définir en tant que professionnel. Mon expertise en tant qu'enseignante n'est pas la seule facette de mon identité professionnelle. Mes expériences sont très importantes ainsi que ma capacité à redéfinir mes perspectives en tant que professionnel. Après m'être redéfinie professionnellement aux moments clés de mon parcours professionnel, je me considère comme le praticien réflexif défini par Schön. Ma conscience éveillée me pousse maintenant à explorer la corrélation entre ma conception du professionnalisme et les expériences interpersonnelles qui font l'objet de cette étude.

3.5 La phénoménologie

Le concept de réflexivité est lié à celui de phénoménologie. Alors que la réflexivité consiste à agir sur son processus de pensée, le chercheur cherche, en phénoménologie, à donner sens aux représentations qui lient sa pensée consciente à ses expériences. Tout au long du

processus de communication de ses expériences, le chercheur réfléchit à la manière dont sa conscience affecte sa manière d'interpréter ses expériences. Rehorick et Bentz (2008) affirment que la phénoménologie, « seeks to portray the essential, or necessary structure of phenomena, and to uncover the meaning of *lived experience* within the *everyday world*. » (p. 3)

Le concept phénoménologique se rapporte à celui de l'identité et à la quête de sens évoquée précédemment. Cela favorise l'idée que le chercheur est transformé par le processus de recherche lui-même. Bentz et Shapiro (1998) souligne cette idée en disant : « une recherche peut contribuer à la transformation de soi ou de son identité » (cité dans Rehorick et Bentz, 2008, p. 52). En entreprenant cette étude, je me soumetts à cette possible transformation de mon identité en essayant de la définir.

Le processus de réflexivité n'est pas une occurrence arbitraire comme les phénomènes qu'il étudie. Morisse et LaFortune (2014) proposent d'utiliser la réflexivité comme méthode de recherche. Elle « invite le chercheur à poser des questions précises » dans la mesure où « la réflexivité est portée [...] par une intentionnalité. » (p.15) J'ai identifié en ce sens certaines questions qui guident ma recherche, traduisant ainsi l'intention ou l'objectif de cette étude. D'autres questions peuvent encore émerger à mesure que le processus de réflexion se poursuit. Une autre intention de cette étude est de tirer un sens de mon expérience. L'approche phénoménologique me permet « d'atteindre sous la surface » et de mettre « les distorsions de [mon expérience] au premier plan de [ma] conscience » (Rehorick et Bentz, 2008, p. 20). Elle me permet de comprendre quels événements sont pertinents à mon récit professionnel et pourquoi ils le sont. Morisse et LaFortune (2014) explique que « l'écriture, conçue comme activité, force également l'engagement de l'auteur, en effectuant le choix (politique, moral, éthique) tout en cherchant à faire reconnaître la pertinence du discours produit auprès de ses destinataires. » (p. 24)

Le récit de mon histoire professionnelle a subi une interprétation verbale pendant un certain temps. Je connais très bien l'histoire car c'est la mienne et j'en ai raconté des extraits à mes auditeurs afin de connaître leur opinion, de susciter leur intérêt et de me sentir justifié. Morisse et LaFortune (2014) appellent cela la « verbalisation de l'action ». Cette « verbalisation

», l'action traduite en mots, peut « jouer un rôle central de médiation cognitive entre l'acteur et son action, entre l'acteur et son environnement » (Morisse et LaFortune, 2014, p. 18). Par conséquent, je peux réfléchir davantage à mon activité professionnelle passée en devenant l'auteur de ma propre histoire. A travers la réflexivité, je cherche à tirer un sens du phénomène qui englobe mon expérience professionnelle, et non pas seulement à raconter mon histoire.

Au terme des lectures scientifiques qui ont alimenté mon questionnement dans ce projet, je retiens trois rôles importants que j'assume dans la réalisation de ce projet : celui de chercheur/théoricien, de narrateur et de professionnel enseignant.

4. MON PARCOURS D'ENSEIGNANT

4.1 Introduction

J'ai eu de nombreuses transformations au cours de ma carrière professionnelle en tant qu'enseignante. Dans chaque école où j'enseignais, j'étais obligée de m'adapter à la culture qui y existait. À d'autres moments, mes transformations ont été forgées en réponse au style de leadership qui a été rencontré. La progression de ce récit suit ces transformations qui correspondent bien aux profils de De Stercke des professeurs débutants (2014), à savoir : « les adapteurs, les bons soldats, les solitaires et les rebelles » (p. 15). Je me trouve dans un profil différent à chaque étape de mon développement personnel et professionnel et ces catégories vont me permettre de souligner mon développement professionnel dans le cadre de ce projet de recherche.

En référence à Schön, Morisse et LaFortune identifient le temps de la réflexion. Mon histoire raconte des interactions passées et mes réflexions se concentrent donc sur une réalité du passé. Le temps qui passe n'a pas dilué la passion que je ressens pour raconter l'histoire. Les techniques de réflexivité et de phénoménologie me permettent de présenter cette histoire qui est « motivée par une quête de sens et une quête de lucidité » (Morisse et LaFortune, 2014). En tant que professionnel, théoricien et narrateur, j'établis un « lien étroit entre pensée, langage et action

» (Vanhulle, 2004, p. 14) dans mes écrits, en creusant la profondeur de mes expériences afin de dévoiler mon identité professionnelle.

"Le plus grand atout d'une école est la personnalité de l'enseignant"

(John Strachan, 1778 -1867)

J'étais une personne réservée dans ma jeunesse alors une carrière dans l'enseignement me semblait très improbable. Celle-ci exige que l'on soit franche, intrépide et confiante. Ces caractéristiques n'étaient pas évidentes dans mon comportement, car je me percevais comme une personne timorée; discrète, sans prétention et effrayée par les reproches. Au fil des ans, je suis venue à être en désaccord avec cette perception que j'avais de ma personnalité. Après réflexion, je me souviens que même si je n'étais pas très sociable, dans des contextes familiaux, je pouvais être très bavarde et passionnée par les sujets qui m'intéressaient. Il y avait toujours une certaine détermination dans mon approche à la vie qui m'a amené à franchir de nombreuses étapes. Je crois maintenant que cette perspective a été masquée par un sentiment d'inadéquation qui a souvent étouffé une partie de mon potentiel. Je ne suis pas fâchée contre cela, j'ai vraiment apprécié la transformation qui a engendré une conscience de soi vive; l'ambivalence de ce que je pense de moi et de qui je suis vraiment a été relativement résolue. J'attribue une grande partie de cette découverte de soi à des années d'expérience dans l'enseignement.

4.2 Une entrée hésitante

Comme mentionné précédemment, j'étais hésitante à envisager une carrière d'enseignante, mais j'y ai concédé pour des raisons économiques. En gros, j'avais besoin d'un emploi et l'enseignement était le cheminement de carrière le plus prestigieux pour une personne possédant un baccalauréat et n'ayant aucun contact. Après avoir été refusée lors de mon premier entretien, j'ai été informée d'un poste temporaire dans une école secondaire à Sainte-Lucie. Ce n'était pas une expérience intimidante d'être interviewée, car je connaissais le principal à l'époque. Elle était l'une de mes anciens professeurs de mon école secondaire. Entre nous, il y avait une connexion

instantanée. Bien qu'elle ne me l'ait jamais mentionné au cours de l'entretien, j'ai ensuite découvert que je ne travaillerais pas avec elle car elle devait être en congé de maternité. J'ai été embauchée pour remplacer l'enseignante de français qui serait directrice par intérim. Il est intéressant de noter que pour mon premier poste d'enseignante, j'ai servi sous l'autorité d'une direction d'école qui n'était pas une directrice qualifiée. Cette mention est importante car le contenu de ce récit narratif concerne en grande partie les styles de leadership dont j'ai été témoin au fil des ans et leur influence sur la construction de mon identité. Il m'est maintenant difficile de dire en quoi le leadership dans cet environnement particulier m'a affecté. J'étais préoccupée par les exigences du travail et je me suis immédiatement efforcée de démontrer une confiance en moi et en mes compétences, sans un soutien suffisant. Je venais de sortir d'un collège communautaire et mes étudiants et collègues étaient bien conscients de ce fait. J'étais donc au bas de l'échelle et je devais m'adapter rapidement ou prouver que l'enseignement était au-delà de mes capacités.

4.3 L'intégration professionnelle

Je suis toujours enseignante aujourd'hui; j'ai survécu à ma première expérience devant la classe. L'anxiété de se tenir devant une salle de classe diminuait chaque jour. La timidité qui m'a amené à me méfier de mes collègues a cédé le pas à une ouverture prudente envers ceux qui étaient serviables et accommodants. J'étais surprise lorsque des collègues plus âgés se confiaient à moi. Je n'avais pas grand-chose à leur dire à l'époque; qu'aurais-je pu partager de ma vie inexpérimentée qui pourrait être intéressante? Ma perception globale du personnel s'est fragmentée au fur et à mesure que j'ai découvert des éléments de désapprobation à l'égard du leadership de la directrice par intérim. Celles-ci ont été prononcées à voix basse, car très peu de voix se sont exprimées et je ne me souviens d'aucun forum officiel pour discuter de ces problèmes. J'étais une spectatrice soumise à un tel rôle en raison de ma nouveauté, de mon manque d'expérience et de mon désintérêt général pour ce qui se passait. Si j'étais mécontente de quelque manière que ce soit, cela était lié à la discipline des étudiants qui remettaient en cause mon autorité d'une manière qui dépassait ce que j'avais rencontré en tant qu'étudiante. Je n'ai pas partagé les griefs de ces enseignants; comme « adaptateur », je ne pouvais pas comprendre leur

mécontentement car je me délectais de la nouveauté d'être travailleuse qui m'avait fait accepter dans le monde adulte. Cependant, je n'ai pas quitté ce premier poste sans me rendre compte que des conflits existaient sur le lieu de travail. Toutefois, je ne pouvais pas imaginer à quel point ce fait aurait une incidence sur ma carrière, mon caractère et ma perspective de la vie en général.

4.4 L'apprentissage du « métier d'enseignant »

L'ironie d'être une enseignante, surtout sans formation, réside dans le fait que vous êtes autant une apprenante que vos étudiants. J'avais peut-être le contenu de connaissances de ce qui devait être enseigné, mais ces premiers jours d'enseignement ont été très expérimentaux, car j'ai appliqué et adapté des techniques d'enseignement que j'avais copiées de mes propres enseignants et collègues. J'ai aussi progressivement développé mes propres stratégies d'enseignement et d'adaptation. J'ai aussi appris que si je dégageais de la confiance en moi dans les moments d'incertitude, je gagnerais le respect des étudiants et des collègues. Dans le deuxième poste que j'ai occupé sept mois après le premier, j'étais un peu moins naïve à l'égard de ce qu'il faut s'attendre. En fait, l'école n'avait pas une réputation attrayante et je me suis donc préparée au pire en termes de discipline scolaire et de rendement des élèves. J'étais encore assez choquée par le faible niveau, qui était comparativement inférieur à celui de l'école précédente. Je n'étais cependant pas complètement découragée ; mon attitude était positive et pleine d'espoir. J'étais persuadée que je ferais une différence, si petite soit-elle dans cette école.

4.5 Une prise de conscience de l'effet du leadership autoritaire sur l'école

La deuxième école était certainement plus difficile que la première. J'ai trouvé que le comportement des élèves nécessitait de nombreuses mesures de discipline qui ont poussé mes compétences au maximum. Le niveau de performance des étudiants était bas, ce qui a suscité une nouvelle angoisse face à mon manque de formation. Pour moi, leurs échecs étaient le résultat de mes compétences médiocres en enseignement, bien que j'étais certaine d'avoir utilisé les mêmes techniques qui m'avaient aidé à apprendre. Ce sentiment s'est progressivement estompé lorsque

j'ai appris que la majorité des enseignants, y compris les plus expérimentés du service, obtenaient des résultats similaires. Cependant, je n'étais pas satisfaite d'accepter que c'est aux étudiants qu'il incombait en premier lieu de réussir ; pourquoi les enseignants étaient-ils impuissants à changer cette tendance inacceptable d'échec ?

Outre les performances médiocres des étudiants, la communication entre les membres du personnel et l'administration a été sensiblement réduite. C'est là que j'ai observé pour la première fois l'expression ouverte de mécontentement à l'égard des actions administratives. Lors des réunions officielles du personnel, il semblait y avoir une hostilité sans faille entre certains membres du personnel et la directrice, qui ne produisait aucun résultat satisfaisant pour l'une ou l'autre des parties. D'après mes observations (car je n'étais pas une participante active dans ces discussions), le personnel voulait être entendu sur les questions qui les concernaient directement telles que les mesures disciplinaires efficaces, la planification du curriculum, les calendriers, entre autres. De son côté, l'administration avait tendance à répondre de manière nonchalante aux préoccupations des enseignants et il semblait que la contribution de ces derniers n'était généralement ni recherchée ni accueillie. Le résultat de cette position a été l'augmentation simultanée du mécontentement et de l'indifférence des enseignants à l'égard des décisions prises par le directeur. Un fait intéressant qui doit être souligné dans ce scénario est qu'une grande partie de l'opposition aux actions administratives a été exprimée par quelques enseignants, deux pour être exact, ce qui peut expliquer le mépris total de leurs préoccupations. Cela ne veut pas dire que le personnel en général ne partageait pas ces préoccupations mais choisissait de le faire dans les limites et la sécurité de la salle des enseignants.

Bien que la majorité du personnel n'ait pas eu le courage de soutenir leurs collègues, il est compréhensible que beaucoup pensaient que toute action de leur part serait inefficace. Étant novice comme je l'étais, je n'étais pas encore parvenue à cette conclusion. Je n'étais pas sûre de manquer de courage ni d'être suffisamment affectée par les circonstances pour pouvoir exprimer un avis sur toutes les questions. Mon inexpérience m'a fait sentir que je ne pouvais pas être plus qu'une observatrice. Mes observations m'ont amené à conclure que les enseignants n'étaient généralement pas satisfaits de la politique scolaire de l'administration, mais estimaient que les

efforts pour communiquer cela étaient vains. J'ai également conclu que l'administration se réservait tous les droits de créer et de promulguer la politique de l'école sans la participation des enseignants. Les enseignants étaient censés se conformer et non défier.

Mes trois années dans cette institution m'ont permis de mûrir en tant que personne et enseignante. J'ai beaucoup appris de mes collègues en appliquant certaines de leurs stratégies pour faire face aux situations stressantes en classe. J'ai aussi appris à gérer mes interactions dans la salle des professeurs. C'est simplement pour dire que je ne pouvais pas faire confiance à tous mes collègues. Il y avait des conflits entre les membres du personnel, dont certains étaient personnels, mais le plus souvent, il y avait une division entre les membres du personnel en ce qui concerne leur soutien ou leur désapprobation de l'administration. Mes actions semblaient brouiller les lignes entre ces côtés opposés. Trois années d'enseignement m'ont permis de classer mes collègues de travail en fonction de leurs rôles et de leurs réponses aux échanges au sein de l'environnement de travail. Ceux qui ont soutenu la direction l'ont démontré par leur interaction limitée avec le personnel. Quelques autres ont critiqué toutes les décisions prises et en ont parlé. Beaucoup se sont confiés à des personnes partageant les mêmes idées pour exprimer leurs frustrations. Ensuite, il y avait ceux qui semblaient non affectés et non impliqués.

J'ai choisi de m'impliquer moins dans les discussions concernant les actions de l'administration. Je n'ai pas pris position pour ou contre l'administration; mon intérêt était de voir les problèmes résolus surtout quand ils affectaient la qualité d'enseignement. J'ai pris la décision d'éviter d'être perçue comme une détracteur. Cela ne veut pas dire que je n'ai pas d'opinion sur ces questions; j'ai juste essayé d'être impartiale dans ma réponse. Je n'étais plus une simple observatrice, mais exprimais calmement mes préoccupations, une habitude adoptée par la majorité de mes collègues. J'ai commencé à exprimer mes griefs à ceux en qui j'avais confiance et qui partageaient mon point de vue, mais qui ont pu approfondir leurs points de vue grâce à leur expérience. J'ai commencé à adopter leur perspective sur un meilleur environnement scolaire et la profession enseignante. Je n'ai pas demandé pourquoi ils ont choisi de partager leurs idées uniquement dans leurs cercles intimes. Se pourrait-il qu'ils ne soient pas disposés à faire l'objet de

représailles? Bien que je ne sois sûre de leur raisonnement, je pensais qu'il était préférable de suivre leur exemple et de ne parler qu'à ceux que je jugeais dignes de confiance.

Je me suis vite rendue compte que le fait de décharger ma frustration n'apportait qu'un soulagement minime au stress croissant de l'enseignement, en particulier dans un environnement où les enseignants n'étaient pas autorisés à contribuer de manière significative au fonctionnement de l'école. Après trois ans, j'ai ressenti un fort désir de partir, frustrée non seulement par l'absence d'amélioration sur le lieu de travail, mais également par mon besoin d'avancement personnel. Ce dernier est venu sous forme de bourse pour poursuivre des études en éducation. C'était un changement souhaitable au stress vécu dans la salle de classe et à l'intensité d'un lieu de travail suppressif.

4.6 Le développement personnel et professionnel à l'étranger

Je suis très reconnaissante à l'un de mes mentors qui m'a encouragé à enseigner, car cela offrait de meilleures possibilités d'avancement. J'ai compris cela plus clairement lorsque j'ai obtenu une bourse pour poursuivre des études de baccalauréat en éducation au Canada. C'était un changement agréable après mes quatre premières années d'enseignement. J'avais besoin de formation pour être sur un pied d'égalité avec mes collègues et aussi pour progresser économiquement. J'ai également salué le changement, qui m'a permis de m'éloigner de la toxicité du milieu de travail, qui effaçait mon idéalisme juvénile. Il y avait une véritable crainte de devenir cynique en réponse à la négativité qui caractérisait les relations interpersonnelles entre mes collègues.

Mon rôle d'étudiante-enseignante au Canada m'a empêché de faire une comparaison satisfaisante des relations en milieu de travail dans les deux écoles canadiennes où j'ai pratiqué l'enseignement. Et donc mon récit sur la question sera bref. J'ai apprécié mon expérience là-bas, car j'ai constaté que le fonctionnement dans les écoles canadiennes était beaucoup plus avancé que dans la vie scolaire à Sainte-Lucie. J'ai vraiment apprécié d'avoir les ressources adéquates pour exécuter mes leçons et je pense que cela a grandement contribué à mon succès. Mes

professeures associées ont été accueillantes et encourageantes et c'est grâce à nos interactions que j'ai eu un soupçon de leur insatisfaction à propos de leurs postes. L'une de celles-ci regrettait d'avoir trop de classes à enseigner alors que les chefs de département avaient le pouvoir d'enseigner les classes de leur choix. Une autre a exprimé son mécontentement quant au matériel disponible. Je pensais être dans le paradis des enseignants par rapport à la rareté des équipements dans la salle de classe de Sainte-Lucie. Partager cela avec elle a peut-être légèrement changé son point de vue sur sa situation.

4.7 Le retour au pays : le leadership partagé

Je suis rentrée dans mon pays avec des sentiments mitigés après une interruption de quatre ans. J'étais maintenant muni d'un baccalauréat qui avait renforcé ma confiance en mon travail. Mon expérience de travail dans un système scolaire plus avancé a été bénéfique, mais m'a rendu anxieuse de retourner dans le système sous-développé que j'avais abandonné. Il y avait une nouvelle directrice qui était plus accessible que l'administratrice précédente. J'étais plus disposée à lui faire part de mes préoccupations et je pensais qu'il y avait une communication plus ouverte entre elle et le personnel. Cela ne voulait pas dire que tout le monde était content de la façon dont les choses se passaient. De nombreux membres du personnel ont déploré le manque de mesures disciplinaires efficaces et ont souhaité une approche plus sévère des infractions commises par des élèves. D'autres ont estimé que la directrice n'était pas sincère dans ses efforts de les impliquer dans la prise de décision car il y avait peu de preuves de la contribution des enseignants. D'autres encore n'aimaient pas sa personnalité. Malgré le mécontentement du personnel, j'étais plus à l'aise dans cet environnement de travail parce que je m'entendais bien avec la directrice. J'ai pu être franche avec elle parce que nous partagions un respect mutuel qui encourageait l'honnêteté. J'étais un peu moins franche en partageant mon estime pour la directrice avec mes collègues. Je n'ai pas partagé la désapprobation totale du style de gestion de la directrice. J'ai essayé d'être plus objective et de juger chaque situation individuellement. J'ai évité de supposer que toute décision

prise par l'administration était erronée simplement parce qu'elle ne coïncidait pas avec mon point de vue.

4.8 L'approche « solitaire » face au leadership laisser-faire

Des circonstances personnelles m'ont conduite à ma prochaine expérience scolaire où la directrice avait une approche de leadership de style de « laisser-faire ». Sa volonté de partager les responsabilités de la direction de l'école avec des membres compétents du personnel a permis à l'école de fonctionner efficacement. Cependant, de nombreux membres du personnel ont estimé que la direction d'école n'était pas suffisamment impliquée dans la gestion de l'école. Cette directrice se concentrait sur la discipline des étudiants. Pourtant, son choix de mesures disciplinaires ne rencontra pas toujours l'approbation du personnel. Je me suis ajustée en fonction de cet environnement de travail, mais j'ai vite ressenti les divisions subtiles dans la relation entre le personnel et l'administration. Cela a empiré lors de l'installation d'une nouvelle directrice-adjointe qui exerçait ses fonctions avec plus de célérité que la directrice elle-même. Comme elle assumait des fonctions réservées à des membres choisis du personnel, des tensions apparurent progressivement entre la direction et sa direction-adjointe et des factions distinctes se formèrent au sein du personnel. Je dois préciser que cette atmosphère était très subtile et que je n'aurais pas été au courant de la preuve de ce manque d'harmonie sans la proximité personnelle avec la directrice-adjointe par le biais de liens familiaux. Je prétends toujours avoir un haut niveau d'objectivité dans ce scénario parce que mes conversations avec la directrice-adjointe ont été très franches. Notre confiance mutuelle m'a permis de donner mon opinion honnête sur les questions relatives à l'école et nous avons parfois eu des points de vue divergents. Ce niveau de franchise n'existait pas entre moi et la directrice qui me percevait alors comme l'une de ses détracteurs. Encore une fois, j'ai été déçue de réaliser que les conflits découlaient du simple fait des associations avec autrui ou des différences de personnalité. Cela a affecté négativement le fonctionnement de l'école. J'aurais apprécié les discussions ouvertes sur des sujets touchant toutes les parties au sein de l'école, en particulier les élèves, mais cela n'a pas souvent été encouragé. J'ai souvent ressenti le besoin de prendre position sur certaines questions, mais j'ai jugé inopportun de

le faire. Encore une fois, je me sentais réprimée par ce type d'atmosphère et je n'étais pas encline à partager mes opinions lors des réunions du personnel. Je craignais d'être jugée comme étant partielle parce que je soutenais la directrice-adjointe. À mon avis, elle a illustré les caractéristiques d'un bon leadership en traitant avec respect le personnel, en écoutant ses préoccupations et en essayant de trouver des solutions aux problèmes qui affectaient l'école.

4.9 De retour à l'autoritarisme : je me transforme en « rebelle »

La dernière directrice avec qui j'ai travaillé a exercé ses fonctions avec un style de leadership autoritaire si extrême qu'il a engendré une nature révolutionnaire en moi. Le départ de la directrice précédente n'a pas débouché sur une forme de leadership plus coopérative, tel que je m'étais attendue. Au lieu de cela, j'ai observé que la nouvelle administratrice prospérait sur l'idéologie de diviser pour régner. Le favoritisme était évident et cela ne servait qu'à creuser le fossé parmi le personnel. L'atmosphère de méfiance m'a profondément émue. En conséquence, j'ai évité le plus possible les contacts avec la directrice. Je me suis absentée des *briefings* du matin, qui étaient généralement des discours négatifs visant à dénigrer les enseignants. Je me suis réfugiée chez la directrice-adjointe et les collègues qui partageaient des sentiments similaires sur notre environnement de travail.

Avec le temps, j'ai commencé à parler ouvertement des injustices qui ont affecté personnel. Certains collègues m'ont averti du danger et de la témérité dont je faisais preuve pour critiquer les actions de la directrice. Pourtant, cela ne m'a fait que m'encourager davantage parce que je ne pouvais pas admettre qu'un seul être humain avait le droit d'intimider des membres du personnel, même ceux ayant plus d'expérience qu'elle-même, au point de les assujettir. Bien que beaucoup se soient plaints, peu ont parlé ouvertement de la nature négative de l'administration. J'ai d'abord parlé d'un sentiment d'exaspération et de colère. En examinant mes motivations à manifester, j'ai décidé de prendre la défense de mes collègues et des étudiants qui ont enduré les décisions injustes prises par la directrice. La conviction que je défendais une bonne cause m'a donné un sentiment de liberté qui me permettait d'exercer mes fonctions plus efficacement. En

gros, j'ai écarté la tentative de la directrice de m'intimider en prouvant ma valeur en tant qu'enseignante et en défendant les droits de mes étudiants et de mes collègues. En partant, je me suis rendue compte que la passivité qui avait caractérisé ma première carrière dans l'enseignement avait cédé le pas à un désir de parler contre l'injustice et l'intimidation.

5. ANALYSE

5.1 L'influence des relations interpersonnelles sur la construction de mon identité professionnelle

Mon identité professionnelle est née de ce que je suis essentiellement en tant que personne et de mes liens avec d'autres membres de la profession enseignante. Ma réaction à des situations inhabituelles sur le lieu de travail est nettement plus frappante dans mes relations professionnelles que dans ma pratique elle-même. Par conséquent, je dois dire que mes interactions avec d'autres enseignants ainsi que des représentants de l'administration ont eu une influence indélébile sur ma perception de moi-même en tant qu'enseignante. La « verbalisation » de mes expériences dans l'enseignement à travers ce projet a mis en évidence cette grande influence et les transitions ultérieures qui ont tracé mon parcours professionnel. Les concepts évoqués par Schön sur la réflexion en action élucident la nature de ces transitions. J'ai choisi de les analyser en utilisant librement la catégorisation des enseignants débutants de De Stercke (2014) qui identifie les profils d' « adapteur », de « bon soldat », de « solitaire » et de « rebelle ».

5.2 La phase d'« adapteur »

Selon De Stercke (2014), le profil d'« adapteur » correspond à un enseignant débutant qui s'adresse « superficiellement et fonctionnellement à la culture scolaire » (p. 16). Il y a peu d'intérêt ou d'implication dans les problèmes internes qui les entourent en milieu de travail. Un tel enseignant « aura tendance à se laisser modeler par son environnement organisationnel et humain, sans véritable réflexivité par rapport à son propre développement professionnel » (p. 16). Ce

profil décrit bien mon introduction au monde de l'enseignement, à mon apprentissage du métier d'enseignant. Mon attention et mon temps étaient limités à l'accomplissement des tâches de base d'un enseignant. Mon objectif était de bien faire les choses en observant et en suivant l'exemple des autres enseignants.

Mes relations professionnelles étaient donc superficielles pendant cette période de ma carrière. Je n'ai pas participé activement aux discussions en cours au début de ma carrière d'enseignant car j'étais « spectatrice soumise à un tel rôle en raison de ma nouveauté ». Cependant, au fil du temps, j'ai commencé à imiter le comportement de mes collègues en partageant mes préoccupations de manière discrète. Imiter les réactions de mes collègues m'a permis de créer des liens avec mon groupe professionnel. Cette phase « adapteur » a été relativement courte alors que je développais des relations plus solides avec mes collègues enseignants.

5.3 Le « bon soldat » prend position

Dans une école, le directeur assume la plus haute position dans la prise de décision et attend la coopération des enseignants et des élèves. Ce positionnement était clairement évident dans les écoles où j'ai enseigné. Un peu comme dans une atmosphère de classe traditionnelle où l'enseignant parle et où l'élève écoute, on s'attend donc à ce que le personnel se plie aux exigences de l'administration. Satisfaits ou non, la majorité des enseignants ont choisi de répondre aux demandes sans grande agitation. Leur acquiescence a été influencée par l'éducation traditionnelle de l'obéissance à l'autorité et il m'a donc été facile de suivre cet exemple. Étant encore optimiste à l'époque, j'étais convaincue que le respect des règles entraînerait de bons résultats dans la réussite des élèves et de meilleures relations interpersonnelles. Cette période de mon récit correspond au profil du « bon soldat » qui « adhère inconditionnellement et naturellement à la culture scolaire » (De Stercke, 2014, p. 16). C'est durant cette période que j'ai ressenti le besoin d'appartenir au groupe professionnel, ce que Gohier et al. (2001) appelle la « congruence ». J'ai essayé de rester neutre face aux tensions entre l'administration et le personnel.

Mes perspectives positives ne coïncidaient pas avec les mauvais résultats des élèves et le manque de coopération entre la directrice et les enseignants. Cette situation exprimée dans mon récit suggère une dissonance cognitive qui, de l'avis de De Stercke (2014), se manifeste dans le choix des actions du « bon soldat » qui cherche à se conformer à l'environnement tout en étant conscient du besoin de changement. Je suis d'accord avec cette caractéristique de cette étape de mon parcours professionnel, en particulier dans ma conviction que les enseignants et l'administration pourraient partager une mission commune qui, une fois exécutée, entraînerait une amélioration de l'école. Ma position de « bon soldat » a persisté pendant une grande partie de ma carrière, mais elle serait graduellement remplacée par mon acceptation de la désunion qui caractérisait mon environnement de travail et qui a conduit à la prochaine étape de mon parcours professionnel.

5.4 L'émergence du « solitaire »

Un changement d'environnement permet à un enseignant de réévaluer son rôle. L'acquisition de plus d'expérience et de confiance m'ont permis d'acquérir plus d'autonomie en tant qu'enseignante dans l'exécution de mes tâches et dans ma compréhension des enjeux scolaires. À ce moment de mon cheminement, j'ai choisi « consciemment de prendre une certaine latitude par rapport à la culture scolaire dominante » (De Stercke, 2014, p. 15) et de me concentrer strictement sur mon rôle d'enseignante. C'est la position du « solitaire » que j'ai assumée en réponse à un nouvel environnement scolaire où j'ai également rencontré des tensions entre collègues. Mon objectif était d'augmenter ma productivité professionnelle qui, selon De Stercke (2014), est l'objectif du « solitaire ». Cette position s'est avérée difficile à maintenir car j'ai réalisé que les interactions professionnelles sont nécessaires dans le milieu scolaire pour la réussite des élèves et des enseignants. Cependant, j'ai essayé de me préserver des effets de la fragmentation entre le personnel de l'école, laquelle a résulté en la création de différents sous-groupes identifiés par l'allégeance ou la non-allégeance à l'administration. Cette situation est conforme aux concepts de « rupture » et de « congruence » (Gohier et al., 2001) qui décrivent la position de chacun au sein du groupe professionnel. Ma position comme « solitaire » a marqué le début de ma « rupture » avec le groupe professionnel, suivi par mon questionnement sur leur attitude générale d'inaction à

l'égard des décisions qui affectaient leur satisfaction au travail et le bien-être de leurs étudiants. Au fil des années d'observation, ma perception de ce phénomène m'a amené à conclure que l'inaction du personnel était évidente dans tous les environnements scolaires auxquels j'ai participé. Cela m'amène à la question suivante : s'agit-il alors d'une caractéristique de l'identité professionnelle des enseignants saint-luciens ?

5.5 La phase « rebelle »

“ Ce ne sont pas les rebelles qui font des ennuis, mais les ennuis qui font des rebelles.”

(Ruth Messinger, 1940)

Les nombreuses étapes de la construction de mon identité professionnelle m'ont fait passer des positions inactives à une prise de conscience accrue du sort des enseignants. Ces positions reflétaient l'atmosphère de chaque environnement scolaire. Une administratrice plus conciliante m'a permis de parler davantage de la politique de l'école alors qu'une directrice autocratique a dissuadé mon enthousiasme à communiquer. J'ai appris à ajuster mon discours en fonction de l'identité de mes auditeurs. J'ai également calculé mes réactions afin d'éviter les interactions négatives. Cependant, au fil du temps, j'ai réalisé que la négativité ou l'opposition était parfois nécessaire pour prendre position sur des questions qui étaient moralement importantes pour moi. Inspirée à défendre les droits de mes collègues contre les actions de l'administration, j'ai choisi d'exprimer mes convictions alors que la plupart de mes collègues ont choisi de garder le silence. Les avertissements de représailles de collègues inquiets ne m'ont pas dissuadé, même si parfois je me sentais assez isolée. J'ai pris la position de ne pas soutenir ni de m'opposer à l'administration, mais d'évaluer le sens des décisions fondées à la lumière de mes convictions sur la justice. Ce moment de « rupture » a distingué mes actions de celles de mes collègues et par ce fait, j'ai assumé le rôle de « rebelle » qui se caractérise par le refus catégorique « d'adhésion à la culture scolaire dominante » (De Stercke, 2014, p. 15). Gohier et al. (2001) parle de « tension » entre l'enseignant individuel et son interaction avec le groupe professionnel comme élément nécessaire de la construction de son identité professionnelle : « C'est dans la tension [...] dans l'interaction

entre le 'je' et le 'nous' [...] que l'enseignant en exercice peut construire et reconstruire une identité professionnelle. » (Gohier et al., 2001, p. 5)

Si je suis autorisée à considérer mes relations interpersonnelles dans le cadre de ma pratique professionnelle, je pourrais alors vérifier que j'ai modélisé les deux modes de réflexion en action dont parle Schön. L'opposition externe, généralement des directeurs, a conduit à un conflit interne qui m'a obligé à rétablir un code d'action différent de celui de mes collègues. C'était la phase de « remise en question » (Gohier et al., 2001, p. 17) de la règle de conduite tacite, celle de l'acceptation silencieuse, que beaucoup de mes collègues ont pratiqué. Mon code d'action m'a conduit à être un défenseur de mes droits et des droits de mes collègues. Je me sentais justifiée par ma franchise car cela me permettait d'exprimer mes sentiments sur des situations sur le lieu de travail. Cela répondait également à la nécessité d'agir face à la futilité apparente qui entourait mes collègues et moi.

Mon implication progressive dans la vie scolaire, incitée par mes collègues, a modifié ma perception de la situation critique du groupe et suscité un désir d'améliorer notre position sur le lieu de travail. C'est à cette époque que j'ai commencé à être plus attentive dans le but de « refléter les normes tacites et les appréciations » (Schön, 1983) de mon environnement professionnel. Ma « congruence » au groupe a jeté les bases du processus dichotomique de la construction de mon identité professionnelle dans lequel il existe une harmonie entre « l'attribution de l'identité par les institutions » et « l'incorporation de l'identité [personnelle] » selon Lockhart (2012). En outre, ma « remise en question » initiale de la position d'inaction de mes collègues m'a donné l'envie de toujours demander pourquoi sans hésiter. Cela a entraîné l'inévitable « rupture » de mes convictions avec le statu quo établi. Cette « rupture » a commencé ma lutte contre la prise de décision autocratique et la dévaluation du savoir-faire des enseignants. Tous ces phénomènes qui caractérisent mon parcours professionnel ont été évoqués par la réflexion répétée sur les interactions défavorables entre enseignants et administration. Selon Schön, le praticien réflexif construit et teste de nouvelles descriptions de phénomènes et aboutit à de nouvelles théories de phénomènes en articulant un sentiment qu'il a de ce sujet (Schön, 1983). C'est en effet une caractéristique de mon expérience professionnelle dans laquelle j'ai développé des stratégies pour

faire face à la disharmonie qui était évidente dans mon espace professionnel. J'ai réfléchi au raisonnement derrière la position de mes collègues et à mon propre raisonnement pour les défier. C'est là que réside le théoricien en moi, pour émettre une hypothèse sur la raison derrière les choix de mes collègues et les miens.

5.6 Mon identité professionnelle aujourd'hui : de rebelle à leadeure

Pour répondre à l'élément final de ce projet de recherche, c'est-à-dire à la définition de qui je suis professionnellement, je souhaite faire référence à la première hésitation que j'ai eu à devenir enseignante. Je n'aurais probablement pas su la vérité sur moi-même si je ne m'étais pas aventurée dans cette profession. Elle m'a ouvert des voies de découverte de soi qui ont immédiatement fait ressortir mon esprit de persévérance, tout en m'offrant des connaissances et des stratégies qui m'ont permis de m'épanouir en tant qu'enseignante et dans mes autres rôles dans ma vie personnelle. Les changements que j'ai traversés n'ont été possibles que grâce à mes interactions avec mes collègues et à ma volonté de réagir de manière proactive aux modèles de comportement qu'ils ont illustrés. C'est tout à fait une révélation de constater que j'ai évolué à travers les interactions avec d'autres, que ce soit par similitude ou par disparité. Je suis d'accord avec Roudeix (2014) qui déclare que, « l'autre permet de forger ma propre identité et me fait évoluer » (p. 12).

Ce projet de recherche est une illustration du processus d'identisation en cours où mon parcours professionnel est essentiellement « une histoire faite de ruptures, d'à-coups, de retours en arrière, de stagnations et de progressions subites » (Tap, 1987, p. 402). C'est aussi une histoire de l'unité parce que l'objectif ultime est de susciter un esprit de co-opération entre tous les acteurs du système scolaire. Raconter cette histoire a été rafraîchissant, révélateur et régénérant. Cela m'a permis d'évaluer mes progrès et de découvrir que je suis une leadeure dans mon domaine. J'ai choisi de créer une voie de résistance aux circonstances défavorables afin d'améliorer mon expérience d'enseignement et celle des autres. Je suis un porte-parole pour l'équité dans les

relations professionnelles et défend le droit de prendre part à la prise de décision de l'école. Mes compétences et mon expérience confirment mon droit à ces revendications.

6. CONCLUSION

Cette étude a examiné vingt ans de mon expérience dans le domaine de l'enseignement et m'a obligé à me regarder en profondeur en tant qu'enseignante. Alors, quelle est l'importance de partager cet aspect particulier de la construction de mon identité professionnelle? À quoi me sert-il ou même à d'autres comme moi ? Tout d'abord, cette expérience d'écriture m'a permis de visualiser plus clairement ma croissance en tant qu'enseignante. Mon hésitation initiale à m'aventurer dans ce domaine n'a pas empêché le processus d'apprentissage qui m'a façonné dans l'enseignante que je suis aujourd'hui. Je ressens une immense gratitude pour la possibilité d'exercer une influence déterminante sur la vie de mes étudiants, de mes collègues et de tous ceux qui ont bénéficié de mes compétences en tant qu'enseignante. Je suis également profondément redevable à toutes les personnes que j'ai rencontrées dans ce domaine; ceux que j'admire pour leur leadership exemplaire et ceux que j'admire moins. Ces forces d'appui et d'opposition m'ont permis de formuler les convictions qui guident ma direction professionnelle.

Deuxièmement, le récit de mon parcours professionnel m'a donné l'occasion d'évaluer mes expériences avec le leadership. J'ai pu identifier des qualités de leadership productives qui m'ont permis de conceptualiser ma propre vision d'un leadership exemplaire. Mon objectif est d'appliquer ces connaissances non seulement à mon développement ultérieur en tant qu'enseignante, mais à tous les aspects de ma vie.

Troisièmement, cette expérience d'écriture m'a permis de comprendre que je suis une leadeure à part entière. J'ai été un leader tout au long de mon parcours; un leader en transformation. Cette idée me ramène à l'importance de l'enseignement et à la grande contribution qu'il a apporté à ma vie. Devenir enseignante m'a sans aucun doute donné l'occasion d'assumer de nombreux rôles en tant que conseillère, porte-parole, agitatrice; tout ce qui est englobé dans le rôle d'un leader. Ayant tellement tiré profit de mon expérience en enseignement,

je suis inspirée pour développer davantage mon rôle de leadership et pour embrasser tous les aspects du métier d'enseignant.

De novice hésitante à enseignante ayant vingt ans d'expérience, on peut dire que j'ai été complètement immergée dans le monde de l'enseignement; ses exigences, ses défis et ses récompenses font partie intégrante de mon existence. La production de ce projet et le récit de mon activité professionnelle constituent des preuves tangibles de mon professionnalisme. L'objectif de ce projet de maîtrise était d'éclairer la construction de mon identité professionnelle d'enseignant et le rôle important joué par les interactions avec mes collègues en milieu à l'école et avec l'administration côtoyées dans les différentes écoles où j'ai enseigné. L'approche réflexive et phénoménologique étaient utiles pour examiner le sens de mon expérience et les convictions qui guident ma perception de qui je suis en tant qu'enseignante. Réfléchir sur mon parcours professionnel m'a permis d'examiner le statu quo dans mon milieu de travail à l'école; d'évaluer ma réponse au statu quo dans cet environnement; de comprendre le sens de mes interactions avec des collègues; et enfin, de construire mon identité professionnelle, passant d'une enseignante timorée à celle d'enseignante-leadeure.

L'écriture de mon histoire m'a permis de reconnaître et d'apprécier à quel point j'ai changé au cours de ma carrière d'enseignante. Ces changements, représentés par les positions d'« adapteur », de « bon soldat », de « solitaire » et de « rebelle » m'ont amené à devenir une défenseuse des droits de mes collègues et d'adopter finalement un rôle de leadeur. J'ai pu trouver ma voix dans une atmosphère chaotique. Mon écriture ne sert qu'à renforcer davantage cette voix, car le message contenu dans ces pages est une source d'inspiration continuelle pour moi et pour quelqu'un dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudry, R. & Juchs, J. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10(1), 155-167. doi:10.3917/hyp.061.0155.
- Conle, C. (2005). Le silencieux «comment» dans l'enquête narrative sur l'enseignement : une prise en compte narrative de la pratique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 14, 29-46. Récupéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1207
- De Stercke, J. (2014). Persévérance et abandon des enseignants débutants: La relève issue des Hautes Écoles. Université de Mons-Hainaut. Récupéré à https://www.researchgate.net/publication/262785640_Perseverance_et_abandon_des_enseignants_debutants_La_releve_issue_des_Hautes_Ecoles
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'identité comme processus entre liaison et déliaison*. Université Paris. Récupéré à <file:///Users/donnamyers/Downloads/GIUST%20Dune%20alterite%20ideale%20a%20une%20alterite%20effective%202003.pdf>
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau B., & Chevrier, Jacques. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. 27 (1), 3-32. Récupéré à <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Lessard, C., Kamanzie, P. & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions, d'une école et les enseignants canadiens: l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés* 40 (1), 93-118. Récupéré à <https://doi.org/10.7202/019474ar>
- Lockhart, K. (2012). *L'identité professionnelle des enseignants de l'immersion françaises en Colombie-Britannique*. [thèse inédite] Faculté d'éducation, Simon Fraser Université. Burnaby, BC:Simon Fraser University Library.
- Mathis, N. (2004). *La construction identitaire d'une exilée volontaire - parcours à travers les langues et les discours*. Burnaby, British Columbia : Simon Fraser University Library. Récupéré à <summit.sfu.ca/system/files/iritems1/10256/etd2022.pdf>
- Morisse, M. et LaFortune, L. (2014). *L'écriture réflexive: Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec, QC: Presses de l'Université de Québec.
- Rehorick, D. et Bentz, V. (2008). *Transformational phenomenology: Changing ourselves*,

lifeworlds and professional practice. Plymouth, UK: Lexington Books.

Roudeix, N. (2016). *Tribulations d'une enseignante en situation interculturelle : des identités culturelle et professionnelle en mouvement*. [thèse inédite] Faculté d'éducation, Simon Fraser Université. Burnaby, British Columbia: Simon Fraser University Library.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Tap, P. (1987). *Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux*. Dans: Bulletin de psychologie, n° 379. Université de Toulouse. Récupéré à <http://www.pierretap.com/pdfs/71.pdf>

Vanhulle, S. (2004). *L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi*. Dans: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30. Les pratiques langagières en formation initiale et continue, 13-31. Récupéré à doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>

