



HAL
open science

Understanding Teacher Identity through Relations and Complexity

Farley Sawyer

► **To cite this version:**

Farley Sawyer. Understanding Teacher Identity through Relations and Complexity. Education. 2022. dumas-03811211

HAL Id: dumas-03811211

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03811211>

Submitted on 11 Oct 2022

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

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

Master 2nd degré Metiers de l'Enseignement, de l'Education, et de la Formation
Formation de Formateurs à l'International
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education
Université de Bordeaux
Année 2021-2022

Understanding Teacher Identity through Relations and Complexity

Farley Sawyer
Mémoire
August 20, 2022

Advisors :
Prof. Régis Malet & Prof. Martine Derivry

Acknowledgements

I would like to thank my professors who supported me in honing my thesis topic, translating concepts cross-culturally, connecting me with source and theories, and providing me with feedback. I would like to thank my friends and family who provided encouragement and support throughout the entire process. I would like to thank my partner who participated in this experience, helping me to translate and transcribe, understand French philosophy and theories, provide critical reflection, as well as being a constant moral support. I would like to thank the teachers of the primary schools where I was a teaching assistant for offering their time, opening up about their experiences, and including me in their community. I would like to expressly thank the four teachers that I interviewed for this thesis for their honesty, patience, and vulnerability while sharing their stories and supporting my work.

Résumé

Ce mémoire se concentre sur le concept de l'identité de l'enseignant et du développement de cette identité. L'exploration de ce thème a commencé avec la question : qu'est-ce que ça veut dire d'être enseignant, et selon qui ? Ce mémoire souligne les facteurs différents qui informent et forment l'identité de l'enseignant, inclus le point de vue de l'enseignant soi-même. Le but de ce mémoire n'est pas ni de trouver une solution ni de définir l'identité de l'enseignant, mais de comprendre la complexité de l'identité de l'enseignant par ces relations et contextes. En utilisant l'approche de six axes de Vega Umana pour mieux comprendre les aspects différents de l'identité de l'enseignant, on pourrait conceptualiser les facteurs variés qui influencent ce concept. Puis, en analysant les données à travers la théorie de la complexité et le carré dialogique, on pourrait comprendre ce qui émerge en étudiant l'identité de l'enseignant comme relationnel, contextuel, et fluide. Ce mémoire est un essai de montrer indirectement ce qui pourrait émerger en étudiant ce concept avec une approche ouverte, complexe, et curieuse.

Abstract

This thesis focuses on the concept of teacher identity and how it is developed. In asking the question, do teachers feel that they can be themselves, this began the exploration of what it means to be a teacher and according to who. This thesis looks at the different factors that shape and inform teacher identity, including that of the teachers themselves. The aim of this thesis is not to find a solution or to present a definition of teacher identity, but instead, to understand the complexity of teacher identity through its relational dynamics and contexts. In applying Vega Umana's six axes approach of categorizing and visualizing teacher identity, one can see the varied aspects or themes of teacher identity. Then, analyzing the data through the lens of complexity theory and the dialogic square, there is an acknowledgment of what emerges when viewing teacher identity as relational, contextual, and changing. This thesis attempts to indirectly show what can emerge from studying teacher identity if an open, complex, and curious approach is taken.

Table of Contents

Acknowledgements	i
Résumé	ii
Abstract.....	iii
Table of Contents	iv
List of Figures.....	vi
List of Tables	vi
Background	1
Introduction.....	3
Methodology	8
Organizational Ethnographic Approach	8
Inductive Thematic Analysis	10
Grounded Theory	12
Data Collection	13
Theoretical Analysis	14
Literature Review	15
Identity	18
Professional Identity	25
Teacher Identity	32
<i>Teacher Identity Defined by Self</i>	36
<i>Teacher Identity Defined by Others</i>	40
<i>Teacher Identity Defined with Others</i>	45
Tensions Within Teacher Identity	51
Conclusion	55
Theory	57
Complexity	58
Dialogic Square	65
Conclusion	76
Data	78
Categorization	78
<i>Devenir</i>	85
<i>Faire</i>	95
<i>Savoir</i>	114
<i>Être</i>	131
<i>Appartenir</i>	140

<i>Interagir/Agir</i>	149
<i>Conclusion</i>	157
Analysis	168
<i>Self/Teacher</i>	171
<i>Group/Community</i>	172
<i>Environment/School</i>	174
<i>Emergence</i>	174
<i>Relating Factors</i>	175
Conclusion	186
Relations	186
Challenges	190
Bibliography	193
Appendices	202
Interview Questions	202
Interview 1	202
Interview 2	209
Interview 3	215
Interview 4	227

List of Figures

Figure 1.....	34
Figure 2.....	67
Figure 3.....	68
Figure 4.....	68
Figure 5.....	169
Figure 6.....	171

List of Tables

Table 1.....	82
Table 2.....	83
Table 3.....	166

Background

As an English language teaching assistant in France, coupled with the Master of Metiers de l'Enseignement, de l'Education, et de la Formation, I was interested in studying the education context of where I was placed. Working in three primary schools in a city outside of Paris, I learned more about the experiences of primary school teachers in France from observation and collaboration, while also learning more about teaching and the role of a teacher from my own experience as a teaching assistant. I was inspired by my experience to further explore the experiences of teachers. Being a teaching assistant, I worked closely with teachers in developing curriculum and leading lessons, allowing me to develop relationships with the teachers. This helped me to hold more open interviews with the teachers and use the school where I was placed as my field of research. I was mostly curious about the concept of authenticity in teaching and if teachers felt that they could be themselves in the workplace. This came from an idea of authentic relating to well-being in the workplace. If teachers could feel that they could be themselves, and be accepted and supported, then maybe they could have a better sense of well-being in their workplace and their work. However, due to my cultural background as an American and the cultural background of the teachers as French, as well as the language differences, what I had hoped to study and convey, was not viewed in the same way by the teachers. The concept of authenticity or being oneself was not so readily accessible or shared by the teachers during the interviews. Thus, I had to adapt my approach to have understanding of the context. It meant that I needed to adapt my question, problem, and point of view in order to study and understand a French teaching context. I also had to accept the responses that I received from the interview questions regardless of whether or not they replied to what I had intended to ask. This was a learning experience for me through a cross-cultural lens as I gathered the data and analyzed it. In

adapting my question, I began to focus on the concept of ‘dissonance morale’ to speak to the disconnect between what teachers experience and feel, and what society sees and expects. I saw this in the way teachers spoke of how they did not feel valued by society, how they worked long hours that took space in their personal life, and how they did not feel reflected in the professional collective identity. This led to my interest in studying identity and, in particular, teacher identity. However, I was always still curious as to whether or not teachers in this primary school context in France felt as though they could be themselves. Before exploring this question further and the problematization of this thesis, I will establish the context, looking at the context of education in general, the context of education in France, and the transitions that are happening, which create tensions that shape my problematization.

Introduction

Education on a global scale is making a shift towards a capitalistic approach to teaching, which then shapes the educational environment, the results or outcomes of teaching, and the role of teachers (Plust et al., 2021). There is a high rate of teacher turn-over, burn-out, and stress, which Plust et al. claim are related to this shift in education (2021, p. 302). They claim that this shift towards a neoliberal approach to education, focused on results and competition, can “thwart teachers’ innate creativity and expressiveness, or their willingness for originality and novelty in methods (Ball, 2003), or inhibit connection between creative processes and the pursuit of truth (Munday, 2014)” (Plust et al., 2021, p. 302). Therefore, this shift in education can directly impact the autonomy, way of being, and teaching style of teachers within these education systems. Plust et al. claim that this manifests in a “dissonance between teacher training content, personal values and the contemporary educational realities where the formation of teachers’ identity occurs in the space of contradictions (Anspal, Leijen, & Löfström, 2018)” (2021, p. 302). This dissonance between the formal education of teachers, their personal values, and the practical experience of teachers shows that there is a disconnect that occurs between the theory, the practical, and the self. This dissonance manifests on the teacher level as “incongruities” (Plust et al., 2021, p. 302) and “diminishing intrinsic motivation” (ibid.). This could impact the role of teachers, their well-being, their identity and view of self as a teacher, and their choice to stay in this profession.

In France, to become a teacher in a public school, thus a ‘fonctionnaire’, one must follow a formal teacher training program (formation), such as the Master in MEEF (Metiers de l’Enseignement, de l’Education, et de la Formation), and then pass a competitive state-wide examination, known as the concours, for their specific teaching level and or subject. There has

been a lot of change over time in the formation, the concours, the structuring of schools, the educational system, and the perception of teachers. However, there are still several Republican values that remain ingrained in education in France, such as laïcité or the separation of church and state, which calls for secularism in the education system and was established in 1909 (Waine, 2021). A “comprehensive lower secondary school for all was introduced” in 1975 by the Haby Law, creating a dual system between institutions (ibid.). Waine cites that this duality “reflected the clear division in professional identity between primary and secondary teachers” (2021, p. 27). This duality also manifested in teacher education programs where primary school students went to Ecoles Normales and were ‘instituteurs’ and secondary school teachers went to university and were ‘professeurs’ (ibid.). This shifted in 1991 and 1992 with the implementation of the 1989 Loi d’Orientation, which created higher education institutions (IUFMs) where both primary and secondary teachers would be educated together and receive the title of ‘professeurs’ (ibid.). Yet, the tension between the two teaching levels remained with Asher and Malet stating, “the principle of a common identity across the whole of the teaching profession was impossible and unthinkable in view of the different natures and functions of the two sectors.” (1996, p. 276). Thus, the idea of a collective professional teacher identity was not attained even with the same formation due to the residual educational cultural divide and identity divide between the primary and secondary school teachers. There was another shift in teacher education in 2008, changing the IUFMs to Masters in MEEF (Masters in Education, Teaching, and Training), guaranteeing that all primary and secondary teachers were educated to a Masters level (Waine, 2021). The value of the teacher education program or formation has been debated by teachers, focusing mostly on the lack of practical experience before teachers are in the classroom. Collas states the formation creates teachers who are “more expert in theory than in practice” (2014, as cited in

Page, 2015, p. 195). Another critique of the formation came from the OECD-commissioned review of the French education system, which remarked that there “was the lack of individuality in teaching and pedagogical methods” (Waine, 2021, p. 30). This implies that there was still an approach to teaching that consisted of top-down models where teachers implemented education in a strict sense and an authoritarian manner (ibid.). For Waine, this meant that “there was still some way to go in terms of shedding the historical mantle of teacher-led exposition of knowledge, in favour of a more differentiated and relational approach to learners and learning” (ibid.). Although it seems as though this differentiated and relational approach to teaching is still distant, there is discussion of the need for it in the educational formation of teachers, as well as from the teachers themselves. There is a current acknowledgment of the challenges faced by teachers when confronting the realities of teaching in the classroom, which were not addressed or prepared during their training. Bancel states that the formation of teachers needs to consist of “solid university knowledge and competences that actually correspond to the concrete activities of the teachers” (Lapostolle et al., 2007, p. 386). According to students themselves, there was “not only the general dissatisfaction of student teachers with their training but also the lack of connection to the reality of classroom teaching” (Waine, 2021, p. 35). Therefore, there seems to be a notion of lack in the teacher education formation in France, impacting teachers’ satisfaction, role, knowledge and skills, approach or method of teaching, and identity.

Waine states that the teacher formation “can be considered as part of the process of developing a teacher professional identity” (ibid.), meaning that this lack is also a part of the identity development of the teacher. If the teacher formation is only a part of the developmental process of teacher identity, then one can assume that another part is that of practical teacher experience. Malet states that this identity is forged from challenges that beginning teachers

confront and a painful realization of the disconnect between the projected belief of the role of a teacher and the reality lived by the teacher themselves (2007). These transformations in the role of a teacher manifest in a “diversification et une complexification des taches des enseignants” (Malet, 2007, p. 663). These diverse and complexified tasks feel like another form of oversight, monitoring, and implementation of academic expectations of teachers (ibid.). Malet claims that this deepens the divide between the professional ideals and values of teaching, which draws teachers to this profession, and the attempt of rationalizing, codifying, and measuring the role of a teacher (ibid.). Thus, culminating in a disturbance of teacher activities and a confusion of their original mission of teaching (ibid.). This differentiation between the values and missions now placed on teachers from a societal or educational point of view, and the values and missions teachers associate with their profession is also echoed in Broussal and Talbot (2010). They note that there are “turbulences qui ont progressivement fragilisé le sens qu’ils accordent à leur fonction, les valeurs en lesquelles ils se reconnaissent, la définition même de leur métier” (2010, p. 1). Teachers are no longer recognizing their values nor their role as a teacher in the shifts that are occurring in education in France. Broussal and Talbot contribute this to a de-institutionalization of the education system (ibid.), which Malet referred to as a weakening of the state’s power over teachers and the education system (2007). According to Broussal and Talbot, there is a “un affadissement de l’identité professionnelle collective” (2010, p. 6). This dulling or disappearing of the collective teacher professional identity leads to a fragmentation in the teaching community (ibid.) or teaching space (Malet, 2007). Broussal and Talbot see this fragmentation as an absence of a common culture between teachers, which is perpetuated by the teacher education formation and the professionalization of teaching, meaning “plus des taches et des choses à faire pour la hierarchie ou la profession et pas dans le role d’enseignant” (2010, p.

6), which echoes Malet. With the fading sense of teacher collective, there is a growing sense of shared solitude or a shared recognition of teacher experience, but no collective belonging (Malet, 2007). For me, this represents an issue of teachers not seeing themselves reflected in the collective; their values, their role, their mission, their motivation, their experiences, and their way of being as a teacher. Therefore, there is a clear issue in the development and embodiment of teacher identity.

Bullough states that “teacher identity – what beginning teachers believe about teaching and learning as self-as-teacher – is of vital concern to teacher education; it is the basis for meaning making and decision making” (1997, p. 21). In developing as ‘self-as-teacher’, teachers can create meaning and interpret their role as teachers while embodying it. Without this notion of ‘self-as-teacher’, and in a fragmented professional context where teachers do not feel recognized or valued, there is an important issue facing teachers, education, and society today. This could be related to the issues of teacher retention, recruitment, and satisfaction. According to Waine, “two key issues to be resolved in education in France is public lack of confidence in schools and the difficulties of recruiting new teachers.” (2021, p. 33). This shows an evident relation between teachers and society, and the impact that they both have on each other. This shift in society, reflected in a transformation of education system, results in an impact on teachers, who in turn, impact society not only through the education of future citizens, but also through their direct relations with communities. This also shows an evident issue in the French education system of a lack of teachers, people wanting to become teachers, and teachers who want to stay in the profession. There seems to be a sense of disconnect between what society and the national education system perceive, value, and expect, and what teachers perceive, value, and expect. This presents a divide between ascribed and attributed ideas of being a teacher, and experienced

and lived realities of being a teacher. This dissonance occurs not only between the attributed identity and the experienced identity, but also between the self-described identity from the point of view of the teacher, which is seen from the idea one has of being a teacher, and then the realities experienced when becoming a teacher. There is a dynamic between these three identities that I will explore in this thesis. These relationships seem to manifest in a disconnect, resulting in a disconnect between teacher and self (self-described identity), teacher and collective (attributed identity), and teacher and experience (what teachers perceive as their role before they experience it in the school environment- experienced identity). Malet states that in this changing educational context, one of the ways to adapt the approach to teacher identity construction is through the “travail réflexif des enseignants” (2007, p. 669). I hypothesize that there could be another aspect that has not yet been studied or centered in the research on teacher identity, which I hope to explore in this thesis. This led to my initial question; how could the capacity for teachers to feel that they can be themselves at school impact the disconnect between teachers and society, experience, and self?

Methodology

Organizational Ethnographic Approach

As a researcher, I used an organizational ethnographic approach to immerse myself in the practices and community of the primary school where I conducted my research as an English language teaching assistant. This gave me an opportunity to gather information about the individual teachers and the primary school through both interviews and qualitative observation. It was important for me to use an organizational ethnographic approach because it is a “multi-dimension, holistic and radical learning engagement” (Gaggiotti et al., p. 336) that, as a researcher, I hope to use to understand and to share my work, its complexity, and its nuance. An

ethnographic approach allowed me to be immersed in the context, which helped me to better understand the professional and cultural context of the school. I did so through observing the teachers in the classroom, working in collaboration with the teachers to teach English, and being integrated into a team. As a teaching assistant, I had the opportunity to integrate into the academic environment and class setting of the primary school where I conducted my research. From an ethnographic approach, I was able to learn more about the education system, the role of teachers, the experiences of teachers, and the overall school environment. My role as a teaching assistant began in October 2021 and finished in May 2022, during which I conducted open-ended, qualitative interviews with four of the primary school teachers I worked with. I conducted interviews to better understand the context, relationships, and experiences of the teachers, which I later categorized and analyzed. The intention of the interviews was to learn more about individual experiences of primary school teachers. Another benefit of conducting interviews was that it was a “way of gaining understanding of the perspectives, attitudes, beliefs, or values of the people being studied” (Hammersley, 2005). This allowed me to learn about the teachers’ experiences from themselves directly, giving me insight into their point of view, as well as who they are as individuals.

As an ethnographer, I was a part of the social body or collective that I researched, and my perspective as a researcher was shaped by the experience, as well as the context. However, I used an organizational ethnographic approach to understand the school context and the experience of the teachers through observation, empathy, and imagination. This approach “allows the researcher to grasp [the organization and its story] from the intellectual distance of the sociological imagination (Mills, 1959) and to empathise with it from the sensuousness of the ethnographic imagination (Atkinson 1990; Willis 2000).” (Gaggiotti, p. 336). According to

Kociatkiewicz and Kostera, “imagination is not just a mental process, but a way of making sense of the world and acting on it (Weick, 1995); it complements rationality to allow for more complex understanding of the surrounding world (Kociatkiewicz & Kostera, 2012, p. 867). In using this approach of organizational ethnography, I wanted to allow for the complex nature of identity in an organizational or professional context, and more specifically teacher identity in a school setting.

Inductive Thematic Analysis

This paper includes a literature review where I analyzed the existing literature and research on teacher identity. The followings studies, articles, and theses are categorized using inductive thematic analysis. I chose these specific categories based on my findings in the research of teacher identity theory, professional identity theory, and identity theory. These categories reflect the key aspects of teacher identity theory that I found as recurring themes and terms, such as ‘Teacher Identity’ with the sub-categories of ‘Teacher Identity Defined by Self’, ‘Teacher Identity Defined by Others’, and ‘Teacher Identity Defined With Others’. I used a Grounded Theory approach to gather the qualitative data through my literary analysis. The categories derived from the data gathered from the interviews differ from the categories used in analyzing the literature and research. The approach used in categorizing the qualitative data gathered in the interviews comes from a specific researched approach to analyzing teacher identity developed by Vega Umana (2021). This provided a framework to begin conceptualizing and analyzing the data through six different aspects; *devenir, savoir, faire, appartenir, être, interagir/agir* (Vega Umana, 2021), which will be explored in-depth in the Data Categorization section. Although this approach provided a structure for categorizing the data, it did not allow for overlap and emergence to be presented. Therefore, this was a starting point, but not a finalized

analysis of the qualitative data gathered in interviews. The categories that emerged from the data analysis, using complexity theory and the dialogic square, are not rigid and strict. Thus, the categories evolved or became irrelevant throughout the process as new data emerged and was applied within this study on teacher identity. The qualitative research conducted through interviews in some ways supported the developed categories, and in other ways, it contradicted or did not even consider these categories. This, in part, could be due to the lack of data and small number of interviews conducted. The limiting number of four interviews presented a challenge in creating a large and diverse enough data pool, which will be discussed in further detail in the section reflecting on challenges confronted for this thesis.

The finalized categories were not based on pre-existing frameworks or my preconceptions of teacher identity, but were developed as I continued to learn more about the various aspects, contexts, and perspectives of teacher identity. According to Mannen, Braun and Clarke (2006) state that “inductive analysis is therefore a process of coding the data without trying to fit into a pre-existing coding frame or the researcher’s analytic preconceptions” (2018). Inductive Thematic Analysis is a means to identify, analyze, and report patterns and themes within data (Mannen, 2018 as cited in Sawyer, 2020). This approach to data analysis came from researchers’ need to organize the data to better understand and process it. Due to the vast amount of data collected, it was necessary to label and cluster into categories in order to see both the context and the bigger picture that the data offered (Glaser and Strauss, 1967 as cited in Sawyer, 2020). Labelling data is not a simple process, but one of critical analysis. The labels must be expansive enough to cover the themes that exist in the data, as well as specific enough to clarify what each theme means. Ensuring there is no overlap while leaving space for more categories to be added in future research or as the data analysis evolves (Mannen, 2018 as cited in Sawyer,

2020). I used Inductive Thematic Analysis in order to develop the categories I created in my literature review, as well as for the data gathered from the interviews based on emerging, recurring themes.

Grounded Theory

Grounded Theory was developed by Barney Glaser and Anselm Strauss while studying nursing care in hospital settings (Mannen, 2018 as cited in Sawyer, 2020). In *The Discovery of Grounded Theory*, Glaser and Strauss explain their motivation behind creating a Grounded Theory approach to research (1967 as cited in Sawyer, 2020). The idea behind Grounded Theory is that the dominant theory at the time, “empirical-cycle” research, was too narrow and did not fulfill the needs of the researchers in terms of how to best collect their data (Glaser and Strauss, 1967 as cited in Sawyer, 2020). This form of research creates problems if one is developing a theory that does not already exist because the “empirical-cycle” approach requires researching theories and data that has already been explored and documented (Mannen, 2018 as cited in Sawyer, 2020). Thus, in order to research a new theory, such as the one Glaser and Strauss conducted on nursing care and patient treatment, they had to come up with a new methodology for research because the data and documentation that existed was only painting a certain picture of the reality in nursing care sections in hospitals (Mannen, 2018 as cited in Sawyer, 2020). Therefore, Grounded Theory relies heavily on qualitative research and observation where one can collect new data and research based on a new theory (Mannen, 2018 as cited in Sawyer, 2020). I applied Grounded Theory because what has emerged in the literature review on the current research on teacher identity is the possibility for another way of perceiving and understanding teacher identity. I hoped to employ Grounded Theory in order to maintain an open, curious, and evolving approach that allowed for emergence and possible new ideas in this

field. I did so through qualitative and observation-based research through interviews. The interviews conducted were with teachers I worked with in a primary school in France and consisted of open-ended questions around the subject of teacher experience and teacher identity from their point of view.

Data Collection

In order to collect the qualitative data for my research, I conducted four interviews with four teachers from the same primary school where I was placed as an English teaching assistant. The benefit of interviewing the teachers with whom I worked was that I was able to build a relationship with the teachers before conducting the interviews, allowing teachers to respond more openly and honestly as there was already a basis of trust. Another benefit was that I could also observe the teachers while I was in the classroom, giving me a qualitative, reflexive, and more objective view on their interview responses. The interviewees also had various personal and professional backgrounds, giving me a variety in terms of their points of view and personal identity. For the purpose of this paper, the interviewees will remain anonymous in order to maintain their privacy and to also have hopefully fostered more openness in their responses.

I developed a set of questions that came from my experience and curiosity as a teaching assistant. While developing my questions, I kept in mind that, according to Braun and Clarke from their work, *Using Thematic Analysis in Psychology* (2006), “if the data has been collected specifically for the research via interview or focus groups, the themes identified may nonetheless bear little relationship to the specific questions that were asked of the participants: Inductive analysis is therefore a process of coding the data without trying to fit into a pre-existing coding frame or the researcher’s analytic preconceptions” (Mannan, 2018 as cited in Sawyer, 2020). Therefore, my questions were intentionally open-ended to allow the interviewee to respond in-

depth and with whatever came up for them in the moment. I did not want to develop leading questions that would shape or expect a particular response, but instead a guideline for the questions in order to receive relevant responses (Sawyer, 2020). I went into each interview with no expectations for the outcome of their responses, and instead with an open mind and an intention of listening to what the interviewees wanted to share (Sawyer, 2020). I collected the interview data through audio recordings. I then transcribed each audio recording, and afterwards re-listened to each audio recording while making edits to the transcription to ensure accuracy. As the interviews were conducted in French, I had a native French speaker listen and read through my transcriptions in order to edit any language or grammar mistakes. I pulled the data from the interviews and categorized it into an excel spreadsheet in order to best visualize, compare, and analyze the responses to the questions. This helped to see and understand the recurring themes and potential new categories that were emerging from the interview data.

Theoretical Analysis

I categorized the data using Vega Umana's six axes of *devenir, faire, savoir, être, appartenir, and interagir/agir* (2021), building on Davey's five axes (2010, 2013), in order to visualize patterns, put together experiences and narratives, and understand what could emerge from the data. The role of emergence was important in analyzing the data to allow for the complexity of teacher identity, as well as novelty in the concept. In order to ensure the space for emergence, I analyzed the data and categories through the lens of Morin's complexity theory (1977-1992) applied in Letiche and Lissack's dialogical square (2011) as employed by Cath (2018). In recognizing teacher identity as a relational and complex concept, and the problem facing teachers today in relation to their identity development as a complex problem, it was evident to me to use a theory that attempts to indirectly understand complexity. It was also

important for me to acknowledge that this thesis is not a search for a solution, but instead for understanding. “Complexity is the study of effects with weaving (complex). It is to be contrasted with the merely complicated (complic, meaning with folds). Although the complicated can be unfolded for analysis, the complex cannot” (Letiche et al. 2011, as cited in Cath 2018).

Therefore, in exploring the complexity of teacher identity through the relational aspects of teaching, I hope to gain insight into the issue of disconnect and dissatisfaction, resulting in disengagement on the part of the teachers. Cath states that in studying complexity, one must let go of the need to control the outcome, the process, or the problem, and instead, allow space for interactions, adaptation, and emergence (2018). I attempted to let go of the control, outcome, and process of writing this thesis, analyzing my data, and developing an insight or understanding of the problem I am studying. I hoped to create space for emergence while studying the interactions between teachers and the adaptations of teachers that I learned in my interviews, through listening to teachers’ experiences as described by themselves. I then tried to apply complexity theory to analyze these experiences and stories through the dialogic square. “Letiche & Lissack have added an action perspective to the order/disorder interaction in organizing, trying to make complexity, marked by emergence, indirectly visible by means of a dialogic (semiotic) square.” (Cath, 2018, p. 70). I too employed the dialogic square in order to try to make the complexity of teacher identity and the experience of teachers indirectly visible.

Literature Review

This section analyzes the current research on teacher identity and varying theories that have been published about how to analyze and understand teacher identity in the French context. This section provides a framework and a foundation for approaching the concept of teacher identity, and in particular, the merging of professional and personal identity of teachers in a

professional context, such as a school setting. In order to understand the integration of personal and professional in teacher identity, I started with the broader definition and concept of identity. Following this research, I looked at the more specific concept of professional identity, including teacher identity, and then the role of personal identity within teacher identity. I then described the tensions that emerged from the research, and the literature that revealed these tensions.

In researching the concept of teacher identity, I considered the many theories and approaches that exist already in order to better understand the research field and where my research can contribute. By researching, I found that there were several theories that overlapped and had similar perceptions, while differing on other important points. In using two doctorate studies to guide my research and frame my paper, I was able to narrow down specific theories and definitions that I used to later categorize and analyze my data. Ana Laura Vega Umana's *Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : Pratiques, rôles et représentations* and Lindsey Waine's *Teacher Education And The Development Of Teacher Professional Identity: A Comparative Analysis Of Student Teachers' Experiences In Germany, France And England* grounded my work and my research path.

Within the research on teacher identity, there were recurring themes concerning teacher roles, teacher values, teacher satisfaction, teacher motivation, what it means to be a teacher, and cultural context. The literature reviewed appears to have a link between teacher identity and teacher retention, which will be explored in more detail later in this paper in the section analyzing the data. There are also initial links of teacher training and teacher identity, as well as changes in education and teacher identity. Due to the fact that I chose to study teacher identity in France, there is also an apparent link between cultural identity and teacher identity. These themes will be explored further in analyzing the literature reviewed in this section. I found extensive

research on identity itself, as well as professional identity, teacher identity, and personal identities of teachers in a professional setting, respectively. Thus, in this section, I will present various theories already known in this field in order to hone my theoretical approach to conceptualizing, categorizing, and analyzing the data. One of the challenges confronted in the research process was the lack of literature and data on the experience and teacher identity of primary school teachers in France. Therefore, the following section analyzes research based on studies of university language professors in France, secondary school teachers in France, primary school teachers in rural France, and a comparative country study of student teachers, including France. Due to limited research available on the subject of this paper, there is a need for a rigid structure and analysis of the data, as well as open communication on what is relevant to this paper's theme and what is related, but cannot be applied in this paper because of the difference in research subjects and contexts.

The following four categories were deduced by recurring themes found throughout the research. The first category is identity, the second category is professional identity, the third category is teacher identity, which consists of three sub-categories of defined by self, defined by others, and defined with others, and the last category is tensions within teacher identity. The last category of tensions within teacher identity came from an idea of teacher personal identity, which came from a curiosity of the integration of teachers' personal lives and identities into their professional context and role. It was a question I have held for some time as a teaching assistant. Then, it was a category that later emerged while studying the literature and theories of teacher identity. This category includes the personal life, relationships, goals, and identity of the teacher outside of their professional context. However, there was also an interesting facet of teacher identity that was implied, but not explicitly stated, which focused on the state of being of a

teacher as opposed to their role, their place in a larger professional community, and their perceived identity as a teacher. Therefore, I included the fourth category as a starting point for this research paper, and for which I hope to explore further from my own data and analysis.

Identity

In considering teacher identity, it is necessary to start at the root of the concept with the question of what is identity. Sociologist and philosopher Mucchielli states that the concept of identity “n’est pas fixé” (2009, p. 6) and that a “multiplicité des définitions disciplinaires scientifiques” (ibid., p. 7) exist. However, within this multiplicity of definitions of identity, there are approaches, especially within certain fields of psychology that claim identity as relatively fixed and stable throughout one’s life (Vega Umana, 2021, p. 84). In recognition of the opposing theories and definitions of identity, I will present the research in attempts to demonstrate the complexity of the concept.

Identity, as defined in Merriam-Webster’s dictionary, is “a: the distinguishing character or personality of an individual : individuality ; b: the relation established by psychological identification” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/identity>). Individuality is defined as “1) a: total character peculiar to and distinguishing an individual from others ; b: personality ; 2) separate or distinct existence” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/individuality>). Identification is defined as “ a: psychological orientation of the self in regard to something (such as a person or group) with a resulting feeling of close emotional association ; b: a largely unconscious process whereby an individual models thoughts, feelings, and actions after those attributed to an object that has been incorporated as a mental image” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/identification>). Therefore, within the dictionary definition of identity, we see a contradiction between the individual or the self and the collective. This contradiction is

highlighted in not only the theoretical conceptualization of identity, but also in the practical experience of identity as an individual.

According to Edmond Marc in *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*, the question of identity already presents us with a paradox, as seen in the definitions in the Merriam-Webster dictionary. Marc states, “d’une part, l’identité désigne le caractère de ce qui est unique et donc qui distingue chacun et le différencie irréductiblement des autres. D’autre part, elle signifie la similitude parfaite entre des objets distincts ; dans ce cas, l’identité est donc le fait d’être semblable à d’autres.” (Marc, 2005, p. 17). Therefore, implying that there is an existing duality to identity; one side where we see ourselves as unique and different from others because of our identity, and the other side where we see ourselves similar to or resembling others due to our identity. Marc continues with “l’identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d’être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres” (Marc, 2005, p. 17). The paradox of identity is both what sets us apart from others and what makes us the same as others. Within this paradox of differentiation and reflection of self, there is a subjective versus objective interpretation. For Vega Umana, “la face objective serait composée des caractéristiques qui rendent un individu unique et reconnaissable comme tel par autrui (c’est-à-dire, à partir d’un point de vue extérieur)” (Vega Umana, 2021, p. 80). Thus, the objective side is determined by the other or someone who is not the individual themselves, therefore rendering the perception of identity exterior. Vega Umana explains the subjective side by citing Marc (2005, p. 2), “la face subjective renvoie à ‘la conscience que chacun a d’être soi, d’être unique et de rester le même tout au long de sa vie’” (Vega Umana, 2021, p. 80). Thus, the subjective side is determined by an individual and their perception of themselves, therefore providing an identity coming from within, or interior. Thus, we have a contradiction of identity being one that is

defined by the exterior and at the same time it is defined by the interior. This contradiction of one's identity as a socially determined concept versus a self-determined concept, with both sides seeming to be true, asks the question of how and who defines one's identity. Vega Umana claims that identity can be seen as both a social construct coming from outside oneself and a mental construct coming from within oneself (2021, p. 80). This manifests in diminishing identity to physical characteristics, personality, culture, profession, and more, thus, creating a focus solely on what one can perceive from the exterior (Lipiansky, 1998, p. 1-5). At the same time, there is a recognition of qualities, such as feelings, representations of self, personal experiences, future goals, recognition of self as an individual, and one's definition of self (Lipiansky, 1998, p. 1-5). Thus, there is an interplay between self and other in order to define one's identity. This is reiterated in Broussal and Talbot's (2010) work where they state that "l'identité tient ainsi d'un processus, d'une dynamique qui, si elle trouve ses sources dans la socialisation primaire, ne s'interrompt pas avec la maturité. Quoique ce processus soit éminemment subjectif, il n'ignore pas le donné, l'objectif, le naturel, qui constituent une assignation inéluctable" (Kaufmann, 2004, p. 89 as cited in Broussal and Talbot, 2010, p. 2). The dynamic of subjective versus objective, individual versus collective, and evolving versus natural (implying stable or fixed characteristics) play out through a nonlinear, or discursive, relational process that manifests differently depending on the context.

However, there are also psychological, psychosocial, cognitive psychological, and interrelated approaches to interpreting identity. In the field of psychology or psychosociology, identity "se constitue à partir des rôles sociaux joués par les individus (Sarbin, 1954), des perceptions de leurs rapports à autrui (Ziller, 1973) et des 'mécanismes d'assimilation et de différenciation' en jeu vis-à-vis des appartenances groupales (Codol, 1979), etc." (Vega Umana,

2021, p. 83). Identity is based on the role that one has in society and the perceptions of others based on these relationships formed around these roles. Therefore, emphasizing the importance of the relational or the other in shaping one's identity. As summarized by Marc, these approaches "soulignent l'importance du regard d'autrui pour la définition de soi." (Marc, 2005, p. 34).

Within the cognitive psychological approach, there is this underlying assumption of the relational impacting one's identity, as well as a notion that identity is more or less stable and certain characteristics endure for all of one's life (Marc, 2005, p. 37). Davey reiterates this notion of stability by stating that the cognitive psychological approach to identity is "un système relativement stable de concepts et images de soi" (2013, p. 25, as cited in Vega Umana, 2021).

Thus, identity is relatively unchanging and the concept or understanding of oneself is fixed throughout one's life. Opposing this belief around identity as a fixed concept, is the interactionist theory approach. Although this theory claims that identity is still relational, which is reflected in the cognitivist theory, the point where they differ is the idea that identity is a process (Marc, 2005, p. 58). There are also theories that employ both concepts of identity as a process and identity as stable, such as the approach of Zimmerman with "identité discursive", "identité située" and "identité transportable" (1998, p. 84, as cited in Vega Umana, 2021). Discursive identity shows the relational aspect of identity and how identity can evolve based on interactions, while situated identity shows the changing nature of identity because identity can evolve based on the situation or context, and transportable identity is the aspect of identity that is more stable and fixed as it is the characteristics that one carries with them no matter the situation or relationship (Zimmerman, 1998 as cited in Vega Umana, 2021, p. 84). Zimmerman elaborates further on transportable identity as "identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective

basis for categorization.” (1998, p. 90). Thus, there is another underlying paradox between stability and fluidity of identity depending on context. We can see further the complexity of identity as we start to take into account context and situation, which can inform one’s “identité pour l’autrui” (Dubar, 2000, p. 106) and one’s “identité pour soi” (Dubar, 2000, p. 107). Dubar states that ‘identité pour l’autrui’ is the identity that is prescribed by society and the perception of an individual from the exterior, what he calls ‘actes d’attribution’ (Dubar, 2000, p. 106). According to Vega, this includes the “catégories et aux traits qui nous sont attribués par la société, les institutions, nos interlocuteurs” (Vega Umana, 2021, p. 81). Thus, relating to Lipiansky’s interpretation of identity from the exterior and the importance of the relational (1998). Dubar’s ‘identité pour soi’ is the “intérieurisation active, l’incorporation de l’identité par les individus eux-mêmes” or “actes d’appartenance” (2000, p. 107). Thus, identity emerges from the interactions or dialogue between interior and exterior, resulting in a process. In this sense, “identity is permanently (re)constructed as the individual constantly chooses to deploy punctual aspects of his persona within local, specific, social contexts.” (Aguilar, 2012, p. 2). Identity as a constant re-construction demonstrates the evolving process of identity, and the fact that it is used differently in different contexts shows the fluidity, as well as the contextual and relational aspects of identity.

According to Gee, there are four different components of identity, consisting of “identités-nature” (Gee, 2000 as cited in Vega Umana, 2021), “identités-intstitutionnelle” (ibid), “identités-discours” (ibid), and “identités-affinités” (ibid). The first component is natural identity or biological traits, the second component is identity formed by belonging to a group or organization, the third component is identity perceived while interacting with another and can be considered as one’s personality as perceived by another, and the fourth component is identity

based on belonging to a group with common interests and practices (Gee, 2000 as cited in Vega Umana, 2021). Gee's approach seems to be more comprehensive in considering different contexts, relations, and perceptions of identity. However, there seems to be a lack of considering identity as something defined by oneself or coming from within an individual. This is juxtaposed with Barbier's theory, which is more engrained in the experiences of an individual that evolves over a lifetime; identity is "un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire" (1996, p. 40). According to Barbier, identity is a compilation of various components including one's lived experiences, one's knowledge and habits, and one's interests and dispositions all coming together and intersecting at one given moment. Barbier elaborates with identity means to "se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences" (1996, p. 40). As an individual gains new experiences, the individual adapts and changes, and consequently, their identity also evolves and changes. Therefore, identity is not only relational, it is also evolving, fluid, processual, personal, societal, communal, stable, and contextual. Aguilar states that due to this acknowledgement of the concept of identity, one cannot make assumptions and one cannot follow the evolution of identity as a linear process. Aguilar claims that "the individual's identity, the contexts where he thrives as a social being within a given community, his personal past experiences and his future plans, are intricately related. So much so, that simple, linear, causal explanations of his complex self will most likely lead to inaccurate conclusions." (2012, p. 1). Therefore, identity is not simple and easy to identify or understand. As such, identity is complex.

Identity as a complex concept rooted in the relational and emphasized by a contradiction or paradox of self and other is also reflected in the work of Mucchielli who uses the work of Morin's complexity theory in order to ground his approach for explaining the complexity of the concept of identity:

“L’identité est toujours plurielle du fait même qu’elle implique toujours différents acteurs du contexte social qui ont toujours leur lecture de leur identité et de l’identité des autres selon les situations, leurs enjeux et leurs projets. Cette identité est toujours en transformation, puisque les contextes de référence de cette identité : contexte biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique..., qui fournissent les significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions. Elle est, à un moment donné, la résultante d’un ensemble d’autoprocessus (génétiques, biologiques, affectifs, cognitifs) et de processus (relationnels et communicationnels, historiques, culturels...) formant entre eux un système de causalités circulaires. Elle est donc toujours un construit bio-psychologique et communicationnel culturel. Elle est un des éléments du système complexe qui relie entre elles un ensemble d’autres identités.” (Mucchielli, 2009, p.12)

Mucchielli states that outside of the biological, psychological, temporal, materialistic, economic, relational, normative, cultural, political contexts that inform and shape identity, including within each context an individual and collective process of self-identifying, there remains a complex system which connects and brings together an ensemble of all of the other identities, culminating in aspects of one individual (2009). According to Beckers, this culmination and representation of

identity happens moment to moment throughout one's life and each moment can differ from the next (2007, p. 142). Due to the fact that identity changes within a given moment and context, we can start to envisage the different categories that emerge within the larger concept of identity depending on the context, such as professional identity. Beckers states that within these moments, three components merge to manifest or represent one's identity in that given moment (2007). For Beckers, these three components, in a professional setting, are "l'action professionnelle [...], les savoirs qui fondent ou éclairent cette action, les représentations et les attitudes socio-professionnelles" (2007, p. 178). Therefore, one's professional identity can be interpreted from their professional role or actions, their knowledge that grounds this role, and their socio-professional representation or attitudes coming together from moment to moment. These three components also include "des façons de faire, de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel" (2007, pp. 145-146). Thus, one's professional identity also consists of how they do their role, how they think and behave in their role, and how are they recognized or validated by their professional milieu.

Professional Identity

In considering teacher identity, we must consider the greater concept of professional identity before we can analyze the specificities of professional identity of teachers. As defined by Merriam-Webster's Dictionary, professional means "characterized by or conforming to the technical or ethical standards of a profession" (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/professional>). In studying the term professional, we can focus on the root of the word, profession, which is defined as "a: a calling requiring specialized knowledge and often long and intensive academic preparation; b: a principal calling, vocation, or employment; c: the whole body of persons engaged in a calling" according to Merriam-Webster's Dictionary

(<https://www.merriam-webster.com/dictionary/profession>). According to Malet et al. (2021), profession is “un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession” (Courtois-Lacoste I., Dufour C, 1995 as cited in Malet et al., 2021, p. 14). Therefore, profession can be seen as a body of specific and organized capacities pertaining to a specific job or profession. Charrier states that “la profession correspond à une identité déclarée, à une croyance politico-religieuse, un emploi, un gagne-pain, à un groupe professionnel et à une corporation” (Charrier, 1999, p. 163 as cited in Malet et al., 2021, p. 14). Thus, a profession is considered as a declared identity for an individual, including an integration of other aspects of one’s identity, such as a political-religious belief, belonging to a specific group, and values associated with the corporation or organization. The perception of an activity as being a profession or not is linked to the notion of professionalism and the sequential consequences, including the effects on the training process, the professional social context, and the possibility to work autonomously with recognition of their profession (Malet et al., 2021). Le Boterf states that “le professionnalisme n’est pas un état stable. Il est à construire par l’expérience et les expériences accumulées” (Le Boterf, 2010, p. 59 as cited in Malet et al., 2021, p. 13), which Malet et al. state as the process of professionalization (2021). Professionalism builds on the concept of instability and emphasizes the professional activity and competences that are mobilized in the professional context (Bourdoncle, Mathey-Pierre, 1995 as cited in Malet et al., 2021). Due to the non-fixed nature of professionalism, as well as the individual professionals, there is an experiential process of transformation that occurs within a professional context, which informs and shapes the individual’s and the collective’s identity, therefore creating a sense of a professional identity. Malet et al. state that “le processus de transformation inhérent à la notion a donné lieu à des approches qui rendent compte de ce caractère à la fois individuel et mouvant

(Aballéa, 1992), et intégrant des éléments identitaires.” (2021, p. 14). This concept of individual and fluid professional identity is elaborated upon in Jorro and De Ketele’s work on “professionnalité émergente” (2011 as cited in Malet et al., 2021, p. 14) where there is the “construction renouvelée d’un soi professionnel” (Jorro, 2013 as cited in Malet et al., 2021, p. 14). Thus, there is now a concept emerging around the professional self and not just one’s professional identity. This subject will be explored further in the section on teacher personal identity.

Aguilar states that the behavior of an individual within a specific context or situation shows the understanding the individual has of this context or situation, including their own role in the context or situation (2012). He claims that “an individual's orientation to a particular action, his display of a given behaviour, informs of the way the individual understands the social situation in which he participates, as well as his own place within that very situation – the things he can do and say, insofar as they would be acceptable or even expected.” (Aguilar, 2012, p. 3). In a professional setting, one can see how this manifests by looking at the individual professionals’ interaction with their context, including their colleagues, the environment, and their professional activity. Specifically, in a teacher context, one can see how individual teachers would adapt and present themselves according to their school context and their role as a teacher. This develops and evolves over the course of their teaching career based on the individual’s teaching experiences. In a teacher training context, where teachers are at the beginning of their professional lives and learning about themselves in their professional role, as well as learning about their chosen profession, one can view these concepts as considering profession on an individual versus collective scale. Lindsey Waine states that “professionalism develops as student teachers learn what it means to become confident and competent classroom practitioners,

using their personal qualities, knowledge and skills effectively.” (Waine, 2021, p. 51) In professionalism, there is an individualization of teaching as it focuses on the individual student teacher’s experience in the classroom. It also brings in aspects of the individual student teacher’s identity in considering their personal qualities, their knowledge, and their skills. Waine differentiates professionalization as a collective concept in stating “professionalisation concerns the power the teaching community has to maintain a status in society and to monitor its practice, usually through professional organisations or teaching unions.” (Waine, 2021, p. 52). Professionalization looks at the teaching community as a whole and its status or role in society, as well as its responsibilities to the teaching community and the stakeholders within this community.

Already one sees that the concept or experience of profession is an evolving process based on the experiential. This is an interesting link with identity, which is also an evolving process based on one’s experience. There is also a continued dynamic between the collective and the individual in the concept of professional and of identity. According to Broussal and Talbot (2010) who cite Beckers (2007, p. 145), “dès qu’un individu s’engage dans une action collective, il fait en effet l’objet d’attribution d’‘identités’” (2010, p. 2). Therefore, once an individual engages with a collective or participates in a collective action, there is a dynamic between the individual and the collective identity. Broussal and Talbot elaborate on this dynamic in a professional setting, claiming, “au sein des espaces professionnels, ces attributions identitaires sont référables à un ensemble de traits identitaires en lesquels le collectif professionnel se reconnaît et par lesquels il se distingue.” (2010, p. 2). Within a professional setting, the professional collective recognizes and defines themselves with certain identity traits, therefore, allowing them, in turn, to be recognized by this identity. There is also a sense of an individual

professional identity that is reflected within the professional collective and context. This is elaborated upon by Ion (1990) in stating that this collective identity “permet aux membres d’une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l’extérieur” (p. 91 cited in Volf, 2017, p. 84 cited in Vega Umana, 2021, p. 95). The components that make up the collective identity can consist of certain professional tasks, roles, and activities, known as “formes socialisées du métier” (Beckers, 2007, p. 148), as well as certain mindsets and behaviors (Beckers, 2007). Thus, there are certain recurring characteristics that are reflected in the collective, as well as embodied by the individual, that make up the professional identity. Lipiansky expands on this by introducing five principal characteristics of professional identity: “elle est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe ; elle résulte de la conscience d’appartenir à un groupe ; elle se définit d’abord par oppositions et différences avec d’autres ; elle s’appréhende par un ensemble de représentations, où traits négatifs et positifs s’opposent ; elle révèle un système d’idées partagées par le groupe.” (Lipiansky, 1998, as cited in Blin, 1997, p. 181142 as cited in Vega Umana, 2021, p. 95). Thus, professional identity is perceived and experienced by the individuals, results in a conscience choice by the individuals to be a part of a group, defined at first by difference from others, consists of a combination of traits and representations that are both positive and negative, and reveals a system of ideas shared by the group (Lipiansky, 1998). Therefore, a professional identity is a recognition of a collective identity, as well as a recognition of an individual identifying with this collective identity.

The individual makes a choice to take on or identify with the professional identity or the identity traits associated with the profession of their choosing. Broussal and Talbot (2010) cite Larouche and Legault in their reflection on the individual as a part of a collective in a professional space; “appartenir à une profession, c’est donc à la fois bénéficier d’attributions

congruentes et tenir une parole identitaire qui prend la voix du ‘je’ pour reconnaître ‘par sa déclaration publique, son inscription dans telle ou telle profession. [...] La déclaration identitaire est en effet une déclaration d’appartenance’” (Larouche & Legault, 2003, p. 18 as cited in Broussal and Talbot, 2010, p. 2). In identifying with the collective professional identity, one makes a statement of belonging. This is important to the professionalization process and the professional development of an individual (Wittorski, 2008), which is echoed in Malet et al.’s (2021) work where emergent professionalization “est composée de capacités, de savoirs, de valeurs, elle résonne fortement avec la notion de développement professionnel continu, principalement dans son versant constructiviste, pragmatique et subjectif” (Kaddouri, 2005 ; Jorro, 2009 ; Malet, 2000 et 2016 as cited in Malet et al., 2021, p. 14). The identity traits within the process of professionalization take into account the capacities, competences, knowledge, and values associated with that particular profession, as well as the individual as they develop their own professional identity in this context. Thus, there is a recognition of self within this professional collective identity. There is also a recognition of one’s professional identity by another as a member of this specific professional community, which is reflected in Vega Umana’s work where she states that in forming a professional identity, “il s’agit aussi de se faire reconnaître par autrui en tant que membre d’une certaine communauté professionnelle.” (2021, p. 92). Therefore, there is not only a self-recognition or self-identifying, but also a recognition or identifying by another, thus continuing to demonstrate the relational aspect of both identity and professional identity. As previously mentioned by Malet et al. (2021), due to the relational and experiential aspect of professional identity, it is an ongoing process that is unfixed and evolving. Vega Umana elaborates on this idea by claiming, “dans sa confrontation avec le monde du travail, en fonction de ses expériences et de ses représentations de son domaine professionnel et

de ses acteurs, l'individu ajuste et réajuste son image de soi en tant que professionnel. Sa satisfaction au travail, la reconnaissance de ses capacités et de ses compétences, son implication, ses projets de carrière, etc. sont tous des facteurs jouant un rôle dans ces processus.” (2021, p. 92). Professional identity is an ongoing process that not only includes the adapting or readjusting of one's image of self as a professional, but also their job satisfaction, the recognition of their skills and competences, and their professional goals. In constructing this image of self as a professional, there is an important aspect of practice within a professional group. As Wenger states, “there is a profound connection between identity and practice. Developing a practice requires the formation of a community whose members can engage with one another and thus acknowledge each other as participants (...) In this sense, the formation of a community of practice is also the negotiation of identities.” (Wenger, 1998, p. 149). If one views a professional collective as a community of practice where individuals must develop their professional practice while participating in this community or collective, one can see, as Wenger (1998) states, the negotiation of identities amongst the participants, or the negotiation of professional identities amongst the individual professionals. Thus, as Vega Umana (2021) cites Dubar (2000), professional identity is “envisagée comme étant à la fois personnelle et collective, dynamique et stable, diachronique et synchronique, influencée par le regard d'autrui, mais aussi par notre regard sur nous-mêmes et notre histoire biographique” (Dubar, 2000, p. 105 as cited in Vega Umana, 2021, p. 91). This is further explained by Vega Umana's two components of professional identity; “l'image de soi dans le métier” (Vega Umana, 2021, p. 94) and “l'image du métier” (Vega Umana, 2021, p. 94). Professional identity consists of the image of self within the profession and the image of the profession, which includes the tasks and roles implicated within this profession (Vega Umana, 2021). For me, this presents an important dynamic and

differentiation of how one perceives themselves within their profession and how the profession is perceived. The contradiction between these two distinctions will be explored later in terms of the question of *dissonance morale* or a conflict or discord of values between the identity of self and the identity of the profession. This includes the discord between the self and the collective, the self-perception and the perception of self by another, and the values of self and the values of the profession.

Teacher Identity

In considering teacher identity, I will explore the concept of teacher professional identity and how it is defined in the research. Applying professional identity to a teaching context, Waine uses the following definition; “those facets of identity that concern the self in the workplace can be termed ‘professional identity’ and in the situational context of education, this is commonly termed ‘teacher identity’ or ‘teacher professional identity’” (Waine, 2021, p. 56). Thus, implying already a distinction between professional identities based on context, and in this particular context of education, a further distinction based on profession, such as teaching. Waine states that there has been a transition in teacher professional identity in France over the past decade, which correlates with the reforms in teacher education (2021, p. 37). Lessard and Tardif explain it as a shift from teaching as a vocation to becoming an occupation to now being an expert practitioner, implying a sense of reflection (2004 as cited in Waine, 2021, p. 37). Maroy states that this professional identity of the teacher “has been redefined by insisting on pedagogic competences, reflectivity, the capacity to engage in professional development, as well as the capacity to work as part of a team.” (2006, p. 119). Thus, the professional identity of the teacher is evolving as the societal context evolves, implying a shift on a collective scale. Waine states, “the development of this identity is profoundly influenced by the educational and cultural

context in the individual country, including the structure of the school system, the beliefs and values concerning the purpose of education and the perception of the teacher's role and what it involves." (2021, p. 7). Therefore, teacher identity, like professional identity, and identity, is relational, collective, and influenced by the context. This relates to the concept of identity as viewed from exterior or defined by another. Teacher identity, like professional identity, is also shaped by teacher training and education, teacher practical experience, and the individual's perception of teacher identity (Waine, 2021, p. 7). Bullough refers to the individual's perception of teacher identity as "self-as-teacher" (1997, p. 21). This concept of self-as-teacher takes into account the individual's perception of their teacher identity and comes from within, therefore, it is an interior approach to defining teacher identity. Broussal and Talbot (2010) consider the dynamic of interior and exterior, individual and collective, and the societal perception of the value of teachers in attempting to define teacher professional identity. They state "la dimension réflexive (Giddens, 1991) du processus identitaire, et notamment les démarches de ressaisissement (d'une identité antérieure, réelle ou idéalisée) ; les processus d'identification au collectif versus ceux d'individuation ; les processus d'introjection, et les marques d'intériorisation des évaluations externes (parents, médias, hiérarchie) ; les processus de valorisation associés à l'identité 'professeur des écoles'." (2010, p. 2). Thus, within Broussal and Talbot's description of teacher identity, there is a reflexive process that includes the discursive interaction between several stakeholders manifesting in various relational dynamics, as previously mentioned.

If one considers Vega Umana's two components of professional identity, 'l'image de soi dans le métier' (2021, p. 94) and 'l'image du métier' (ibid.), one can then interpret the following section on teacher identity with two aspects of this identity. The first aspect concerning the

teacher's image of self within the teaching profession and the second aspect focusing on the image of teaching itself, including the roles, tasks, and values assigned to this profession. This concept is also seen in Malet's comparative study on student teachers where he distinguishes the two components as an identity that is inherited versus an identity that is created (2007), therefore, implying an identity from without and an identity from within. This concept will be discussed in more detail in the following section. This dichotomy of self and outside of self is echoed in Broussal and Talbot's analysis where they used Barbier's (1996) research to determine data analysis categories. These categories are 'identité pour soi' (Broussal and Talbot, 2010, p. 2) and 'identité pour autrui' (ibid.) with sub-categories of 'reconnaissance identitaire' (ibid.) and 'projet identitaire' (ibid.). As seen in the table below, teacher professional identity is analyzed in both a collective and individual fashion, as well as a current and future fashion (ibid.). Therefore, there is also a temporal dynamic within teacher identity, which was already seen in professional identity as a form of evolution of identity over time due to the experiences of an individual. This dynamic of time used in the table below seems to focus more on the dynamic between the teacher's identity as they see it now and the identity associated with the teacher's professional goals for themselves.

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

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

Figure 1: Defining professional teacher identity categories (Broussal and Talbot, 2010, p. 2)

According to Waine , “Beijaard et al (2004) propose that three ways of defining teacher professional identity emerge from the texts studied.” (2021, p. 66). These three ways are based on three different points of view; one coming from the self or the individual teacher, one coming from the experiential or practical roles of the teacher and their autonomy, and one coming from the society and the expectations placed on teachers (ibid.). This presents an interesting dynamic between self, other, and context or practice. If teacher identity is viewed from the self it looks at how “ the individual’s self-concept will influence the approach to teaching and includes personal values and expectations of the teacher’s role and status.” (ibid.). If teacher identity is viewed from the context or practical experience of the teacher, it focuses on how “teacher professional identity is closely linked to the roles of the teacher within the educational institution and how much professional autonomy is afforded to the practitioner on a day-to-day basis, as well as the mechanisms in place to regulate or standardise the teacher’s practice in terms of the professional community or the state.” (ibid.). If teacher identity is viewed from the point of view of society, it refers to “the expectations of society and the state with respect to the teaching profession and to what extent these are in harmony or in discord with the teacher education curriculum and the knowledge and understanding teachers use in professional decision-making.” (ibid.). The following categories look at these different dynamics of teacher identity. The first category analyzes identity from the point of view of the teacher and how it is defined or constructed by self. The second category looks at identity from the point of view of society and how it is defined or attributed by others. The third category focuses on teacher identity as defined with others, therefore looking at the context or the practical experience of teachers while acknowledging the role of both self and others in shaping teacher identity.

Teacher Identity Defined by Self

This section focuses on the teacher's point of view or experience in their teacher identity, which consists of their values, missions, and perceived roles of being a teacher. Thus, it looks at teacher identity through the lens of the teacher. According to Vega Umana, teacher identity that is founded within approaches of subjective and internal processes of constructing identity can be seen as "un système de représentations, croyances et savoirs que l'enseignant mobilise pour donner du sens aux aspects de sa vie liés à son travail." (Martin, 2019, p. 2 as cited in Vega Umana, 2021, p. 97). Thus, in taking into account the point of view of the teacher on their identity, we must also take into account the teacher's representations, beliefs, and knowledge that inform this said identity. Teacher identity, as viewed by the self,

"provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act', and 'how to understand' their work and their place in society. Importantly, teacher identity is not something that is fixed nor is it imposed; rather it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience." (Sachs, 2005, p.15).

Two important notions can be seen in this definition of teacher identity by Sachs; the first being the fact that teachers can construct their own identity, and the second being that teacher identity is not fixed or imposed. This implies that teacher identity evolves and is created by the individual teacher based on their experiences, values, competences, and who they believe they are.

Pennington elaborates on this concept of teacher identity as a construct in stating:

“teacher identity is a construct, mental image, or model of what “being a teacher” means that guides teachers’ practices as they aim to enact “being a teacher” through specific “acts of teacher identity”. A specific construct or model of teacher identity is associated with each teaching field as what teachers who work in that field need to know and be able to do; and individual teachers have their own internal model of what it means to be a teacher in their chosen field. This internal model of teacher identity should connect individual teachers to the model of teacher identity within the larger field and collective of teachers of a specific subject.” (Pennington, 2015, p. 34)

Pennington states that each teacher holds an idea or concept of what it means to be a teacher, which guides their practices as a teacher and manifests in their actions or “acts of teacher identity” (2015, p. 34). Pennington also clarifies the contextuality of teacher identity based on their field of study or teaching subject as it informs the teacher’s education, knowledge, and possibly values (2015). It certainly informs the teacher’s acts and roles, implying that the acts and roles of a teacher, as well as context, impact teacher identity. Building on this idea of Pennington’s, Aguilar claims, “all teachers have been learners. Teachers teach the way they do partly because they have so been taught during their training, but also because they have either become reassured by the teaching ways they have been exposed to, or questioned them, and found new, more appropriate ones – either for themselves or for the learners.” (2012, p. 15). Thus, through one’s experience of being a student themselves, and one’s formal education and training, teachers encounter what it means to be a teacher and the different ways in which they can teach. Aguilar implies, similarly to Sachs, that although teachers interact with models of teacher identity and teacher roles already established, teachers can construct their own identity

and way of teaching through processes of negotiation, such as questioning, experimenting, and adapting.

An interesting remark in Aguilar's finding is the influence of learners on teacher identity or style of teaching (2012). He continues by stating that teachers "develop a certain "style" (Cicurel, 2005: 187-188; Dörnyei, 2007: 724-726) that learners can identify, relate to, expect, or even appreciate. One can affirm without much reservation, that the learners' appreciation of a teacher's "style" may well contribute to facilitate the learning processes." (2012, p. 15). This concept of teacher's style represents the teacher bringing in aspects of themselves or the personalizing of their role as a teacher in creating their teacher identity and engaging with the learners. This, in turn, shares how learners can engage with a teacher's identity, as well as influence it in the classroom setting. Aguilar states that the "institutional context of the classroom may also be a place where they [teachers] orient to activities other than the strict learning facilitation, group conduction, intersubjectivity maintenance, and classroom dynamics management" (ibid.). Therefore, suggesting that teachers can have more freedom in their role, identity, and style, as well as more autonomy over how and what they teach while in the classroom. Malet also emphasizes the classroom as a space where teachers can accept and be themselves in his statement; "c'est l'espace de la classe qui constitue invariablement, quelle que soit la place de l'établissement et du collectif dans l'organisation de l'activité des enseignants, le théâtre des efforts déployés par les jeunes enseignants : d'abord pour s'autoriser à devenir enseignant, 'se faire accepter', puis 'pour construire son style'" (2007, p. 667). As seen in Aguilar's research, Malet emphasizes the construction of the teacher's style in the development of their teacher identity.

Broussal and Talbot state that the teachers interviewed in their study “considèrent que leur mission principale est de ‘permettre’ l’apprentissage. La ‘transmission’ des connaissances (instruction) occupe une place centrale dans leurs préoccupations.” (2010, p. 3). The principal mission of a teacher, according to teachers in Broussal and Talbot’s study, is to permit learning, or the transmission of knowledge (2010). Secondly important to the teachers in this study, is the concept of social development of the students to help them grow and evolve as human beings; “permettre à l’élève de prendre sa place dans l’‘humanité’, de jouer sa partition dans le ‘monde’, d’y trouver sa ‘place’ comme ‘citoyen’. (Broussal and Talbot, 2010, p. 4). This is supported by the values prioritized by teachers in their educational implementation, which are equality, liberty, and respect (ibid). Through this values and missions held by the teachers, they described their work using the following terms: “‘permettre’, ‘transmettre’, ‘essayer’, ‘défendre’, ‘donner’, ‘éduquer’, ‘servir’, ‘écouter’, ‘amener’, ‘entourer’, ‘former’, ‘adapter’” (ibid). These demonstrate the emphasis that the teacher places on their role in relationship with the students and how their identity as a teacher is informed by their ability to support their students in learning and developing as participating members of society. Although there was a consensus in the values, missions, and roles of the teachers studied, there remained a lack of a collective professional teacher identity within which teachers saw or identified themselves (ibid.). This sentiment is echoed in Aguilar’s interpretation that “the practice of teaching entails the endorsement and renewal of a certain institutional order. This order transpires as participants, namely the teacher, orient to specific functions and roles. Beyond the institutional nature of teaching, the multiplicity and the complexity of the individual L2 teacher’s identity remain.” (2012, p. 15). Thus, there is a tension between the institutional order and the specific functions and roles a teacher must adhere to or embody, and the complexity of the teacher’s identity, including who they are outside of a

professional context, thus including their personal identity. This notion of tension can also be seen as a sense of disconnect between the self teacher identity and the collective or institutional teacher identity. Implying a disconnect between teacher identity defined by self and teacher identity defined by others.

Teacher Identity Defined by Others

Teacher identity as defined by others depends on the others who are perceiving the role or identity of the teacher. For example, teacher identity can be viewed through the lens of the student, the parent, the colleague, the administration, and the society. Vega Umana cites Richards (2006) in stating that the role of a teacher “dans une classe, comme l’explique Richards, l’enseignant est souvent ‘celui qui parle’, ‘celui qui pose des questions’, ‘celui qui écoute et évalue les réponses’. Il y aurait cependant des moments où il jouerait d’autres rôles dans l’interaction avec ses étudiants.” (Vega Umana, 2021, p. 84). Thus, the role of a teacher according to Richards as cited by Vega Umana, is one who talks, who asks questions, who listens, and who evaluates. Waive, in citing Maroy (2006), states that “the traditional identity of the secondary school teacher in France has been that of the maître or magister (Maroy, 2006), characterised by subject expertise and teaching methods chosen for the transmission of knowledge.” (2021, p. 72). Thus, the subject chosen by the teacher and the way in which they talk, ask questions, listen, and evaluate are important to one’s professional identity. Maroy emphasizes that, for teachers, being an expert in a certain subject was “core to their professional identities” (Maroy, 2006 as cited in Waive, 2021, p. 72). As such, teachers were viewed as experts in the subject matter, and it was an expectation of teacher identity to fulfill this. This was so important to the extent in which teachers stated that their motivation for becoming a teacher was more for their passion for the subject they taught than their passion for teaching itself

(Moreau, 2014 as cited in Waine, 2021, p. 72). However, this perceived teacher identity has shifted, due to, in part, the shift of society, education, and reforms for teacher training (Waine, 2021). This shift in France is seen as teachers becoming “‘reflexive practitioners’, who think beyond the classroom and are expected to relinquish individual autonomy in favour of a more collaborative attitude, in which identity as a member of a teaching team or institutional collegiate plays a key role.” (Maroy, 2006, as cited in Waine, 2021, p. 73). Therefore, there is a societal and professional expectation placed upon teachers to become more collaborative and to approach their profession as a part of a collective, which impacts teacher identity. This expectation or identity can be developed throughout teacher training and education, where there is “‘a set of values, an ethic, an ideology disseminated” (Bourdoncle and Robert, 2000, p. 75). Thus, there is a prescribed, perceived, or attributed identity which is developed or transposed on student teachers. Waine claims this “‘will have a critical influence on the developing professional identity of new teachers who are navigating between the values and ideologies taught by academics as part of the theoretical element of teacher education, and the recognition that developing skills as a pedagogue is essential in meeting the challenges of the classroom and the expectations of society.” (2021, p. 77). This speaks to the challenges new teachers face in developing their professional teacher identity, including the challenge of disconnect between theory and what is learned in the classroom, and practical and what is experienced in the everyday life of a teacher.

Broussal and Talbot take into consideration the expectations of society, the challenges faced, the values of the profession, the mission, and the recognition within society while describing professional identity as it was analyzed from their research (2010). According to Broussal and Talbot, the professional identity of teachers can be described by five different dimensions, consisting of: “les missions du professeur des écoles : instruire, personnaliser et

socialiser ; les valeurs de la profession : liberté (pédagogique), égalité (des élèves) et respect (de l'ensemble des acteurs) ; l'appartenance à une institution (service public d'éducation) qui s'estompe peu à peu ; une représentation sociale de la profession négative (manque de reconnaissance de la part de la société) ; les difficultés de la profession liées à une complexification des attentes de la noosphère et de la demande sociale.” (2010, p. 6). Therefore, it is not the teacher alone who develops their professional identity, but more so the influence of external factors who shape teacher identity, as well as the way teachers themselves perceive their professional identity. Broussal and Talbot quote one of the teachers in their study that society “dévalorisent le travail en disant que les enfants ne savent rien faire. Là aussi il y a un écart, il y a un manque de reconnaissance.” (2010, p. 4). In this lack of recognition and lack of value for teachers, their work, and their profession in society, there is a conflict with how teachers value and view their work and their profession (ibid.). This conflict can create doubt and can impact a teacher's perception of themselves, which impacts their teacher identity, and certainly impacts the sentiment of a shared collective teacher identity.

According to Broussal and Talbot, the teachers in their study “s'y préoccupent de l'image que leur métier peut avoir dans le public, cette identité qu'on leur attribue avec une persistance qui n'a d'égale que la fermeté avec laquelle ils la récusent.” (2010, p. 5). Teacher's place value in the way they are perceived and the way their profession is perceived in society, especially in relation to the expectations of teacher identity or the identity attributed to teachers, which is not reflected in the way teacher's view themselves. Broussal and Talbot elaborate on this by quoting the teachers interviewed describing how they believe they are viewed in society; “prenant la plume du parent ou du journaliste, l'enseignant se décrit sous les traits d'un 'fonctionnaire', 'privilegié', bénéficiant d'un grand nombre de vacances. Il a de plus des 'horaires' confortables,

travaillant un faible nombre d' 'heures'. Il trouve pourtant le moyen de faire 'grève' et de se 'plaindre'." (2010, p. 5). As seen in this citation, the teachers in Broussal and Talbot's study have a point of view that society holds an unfavorable perception of them, including the fact that teachers are privileged government employees who have a lot of vacation time and comfortable work hours, yet they still feel the need, and find the opportunity, to complain about their professional situation and go on strike (ibid., 2010). However, this is not reflected in the teacher's experience of their profession.

Broussal and Talbot claim that teaching is a profession with several problems and difficulties that are constant (2010). They cite the teachers as feeling anxious and nervous, and in particular, worried about the relational aspect of teaching; "beaucoup d'enseignant confient être 'angoissés' et 'nerveux'. La 'relation' occupe une place centrale dans les préoccupations exprimées. C'est avec les 'parents', les 'élèves', les 'familles', les 'collègues' qu'il faut faire aujourd'hui son métier, sans y être préparé." (2010, p. 5). Thus, teachers are feeling unprepared for the practical and actual experience of the teaching profession, while not being valued in society, and yet are still expected to fulfill a high standard of shaping students and supporting their development as human beings and citizens. This creates an extreme amount of pressure placed on the teacher, resulting in various reactions from teachers, such as burnout, leaving the field, becoming toxic in the workplace, etc. Teachers in Broussal and Talbot's study claim, "face à la pression permanente, face à la culpabilité parfois, certains expriment le besoin de prendre du 'recul', d'être soutenu, d' 'échanger', de travailler en 'équipe'." (2010, p. 5).

The notion of solitude in the teaching profession also emerges in Malet's comparative study on student teachers; "ils dessinent une définition de leur rôle qui laisse peu de place à l'idée d'équipe ou de collectif de travail, au profit de la reconnaissance assumée de la solitude de

l'activité : 'Je crois que chaque enseignant est seul dans sa classe, point. Et que ça reste un métier où on s'organise seul' (enseignant-stagiaire, Lettres) ; 'les enseignants travaillent les uns à côté des autres, mais pas ensemble. Rien ne nous oblige à le faire d'ailleurs' (enseignant-stagiaire, certifié d'Anglais)." (2007, p. 665). The students in Malet's study view teaching as a solitaire profession where the teacher works next to other teachers, but not with other teachers. There is an implied understanding that the teachers work alone in their classroom and there is no other method of working that is taught, introduced, forced, or implemented. One teacher from the study states that "“on se sentait tous très seuls, chacun tout seul dans sa classe, donc là il était pas question d'être encadrés' (enseignante-stagiaire, Anglais)." (Malet, 2007, p. 665). This statement is analyzed by Malet as a "sentiment d'un manque, d'une frustration de collégialité qui, au-delà d'une simple socialité cordiale ou affinitaire, les aiderait dans leur découverte du métier et dans leur apprentissage professionnel." (2007, p. 665). Working in isolation can not only negatively impact the mental-emotional state of the teacher, but also their professional growth and development. This point of view of a teacher's role being limited to only the classroom, influences the teacher's perception of their role in society or lack thereof; "loin d'assumer un rôle social au-delà de l'espace de la classe, les néo-enseignants français assument par contre volontiers un 'rôle de contact', limitant à la salle de cours l'espace de leur activité." (Malet, 2007, p. 666). Malet implies that this choice is made willingly by the student teachers who intentionally limit their role to the classroom in viewing their role as a teacher as their experience or relation to the students in the classroom context (2007).

Broussal and Talbot explore the concept of a collective in considering the institution within a teaching context, and if teachers identify with belonging to the "Institution" (2010, p. 4). On an institutional level, teachers associated the following terms with the institution or the

inspection depending on the scale: “‘nation’, ‘ministère’, ‘académie’, ‘circonscription’” (ibid.); and depending on the regard of the teacher “elle est tantôt celle dont on ‘dépend’, qui ‘appuie’, ‘explique’ ou ‘impose’, fait parfois ‘pression’ ou avec laquelle on se trouve en ‘conflit’” (ibid.). The relationship with the institution, impacts a teacher’s professional identity. However, the relationship has become more limited as teachers state that there is a rare institutional presence on the ground in the schools or relating with the teachers (ibid.). Thus, resulting in a transition away from the values of the institution and this identity of a teacher towards a more individualized approach to professional identity. Broussal and Talbot state that their study reveals, “en cohérence avec le thème du déclin de l’institution (Dubet, 2002 as cited in Broussal and Talbot, 2010, p. 5)”, “la difficulté pour l’individu d’incarner à lui tout seul le programme institutionnel et ses valeurs, faisant écho en cela à cette individualisation de l’identité professionnelle déjà remarquée.” (Broussal and Talbot, 2010, p. 5). There is a shift from an institutionally-imposed teacher identity or self-proclaimed teacher identity that aligns with the values of the institution, yet there is still a relating between teacher and institution, as well as teacher and society, or teacher and others. Thus, one can then choose to look at the possibility of teacher identity as defined by relating with others as opposed to simply defined by others.

Teacher Identity Defined with Others

Teacher identity has been defined as discursive and negotiated as a process in interaction with others. Vega Umana states that there are two different approaches to forming identity as a process with others. The first approach to teacher identity is as “un processus dynamique de négociation entre des facteurs individuels et des facteurs sociaux et contextuels. Elle s’intéresse aux processus sociaux et relationnels de la construction identitaire” (Vega Umana, 2021, p. 97). Identity is seen as a dialogue or negotiation between individuals, societal factors, and context,

which results in the construction of identity. The second approach to teacher identity is as “une mise en scène et/ou une mise en narration. Il s’agit d’analyser les processus interactionnels et discursifs de la construction identitaire.” (Vega Umana, 2021, p. 98). Here, identity is an interactional and discursive narrative that develops through interacting with other people. When applying the first approach of teacher identity as a negotiation between teacher and context, one sees that their identity is constantly influenced by the teacher’s interactions with other elements in the professional context, such as colleagues, students, institutional factors, and imposed constraints (Vega Umana, 2021). Within teacher identity, there is also a factor of the personal, even in the professional role and context. This can be seen as “tensions identitaires qui résultent des différends entre les éléments imposés par le contexte (changement de programme, méthodes privilégiées, évaluations imposées, etc.) et les priorités et croyances des enseignants.” (Vega Umana, 2021, p. 99). Therefore, there is also an interaction and negotiation between the professional and the personal. The personal plays a role in forming one’s professional identity, thus “professional identity refers to not only the influence of the conceptions and expectations of other people, including broadly accepted images in society about what a teacher should know and do, but also to what teachers themselves find important in their professional work and lives, based on both their experiences in practice and their personal backgrounds.” (Beijaard et al., 2004, p. 108 as cited in Tickle, 2000). Teacher identity is not only defined by the context and by others, but also by oneself and their personal interests or background. This implies that teacher identity can also be defined as a process or negotiation with oneself while in relation to a larger context. Within a professional context, teachers continue to maintain their agency and the personalization of their practice while negotiating with their professional context (Gohier et al., 2001). In attempting to maintain a part of themselves and their goals in a professional teaching

context, teachers adapt and compromise, and in part have to change or redefine themselves and their goals in confronting the constraints of their profession;

“L’identité professionnelle de l’enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l’environnement professionnel et des intérêts de la personne. Celle-ci essaie de faire face (cope) à ces contraintes en utilisant diverses stratégies, qui vont de leur refus à leur intériorisation totale, mais résultent souvent en un ‘compromis stratégique’ impliquant un mélange d’ajustement intériorisé et de redéfinition stratégique qui permet au sujet d’atteindre ses buts partiellement redéfinis.” (Sikes, Measor et Woods, 1985, p. 236 as cited in Gohier et al., 2001, p. 7).

Thus, in interacting with their professional context and the constraints, teachers adapt their identity to meet the realities of their context while attempting to maintain a part of their personal identity or perception of their teacher identity as defined by themselves. This demonstrates the influence that a teacher’s professional context has on their teacher identity.

The second approach described by Vega Umana consists of teacher identity as a discursive and interactional process, which she notes as a narrative (Vega Umana, 2021). This approach highlights the interactions of an individual with others in forming one’s professional identity. Barkhuizen states that professional identity is not “comme un objet qu’un enseignant peut posséder, mais comme quelque chose qu’il fabrique et met en scène” through their interactions with others (2017, p. 6). In focusing on the nature of identity as interactional, this implies that there is a form of dialogue and a response on the part of the individual who is forming their identity. This approach thus renders teacher identity as discursive, as being

constructed, maintained, and negotiated through language and discourse (Varghese et al., 2005). Therefore, reiterating the notion of interaction within teacher identity because the teacher is in constant discourse with another, whether it be the context, a colleague, a student, or institutional constraints. This implies that teacher identity is “*intrinsèquement instable et fluide, discontinue, fragmentée et en constante évolution*” (Davey, 2010, p. 31 as cited in Vega Umana, 2021, p. 101). As teacher identity evolves, fragments, adapts in interaction with one’s context, there is a sense of positioning that happens where teachers present themselves as a certain type of person or teacher in their interactions (Block, 2017). Thus, teachers shape their identity within their context by how they show up or who they show up as in their interactions with others. This can be seen as teachers choosing their identity in a particular interaction, implying that there are multiple identities that one can construct and present depending on the context and interaction. According to Davey, “post-structuralist lenses, therefore, tend to view identity as informed and reformed through multiple discursive practices and social interactions within the communities in which one engages. Social identity, like individual identity, is not a single entity, but may consist of ‘multiple selves’ or subjectivities, all of which are contestable and subject to change over time in response to historical, social, cultural and psychological circumstances. In particular, identity must be seen in terms of the group politics that give form to it, as well as the emotional, value-laden discourses of belonging that construct it.” (Davey 2013, p. 31). Identity is discursive, and due to this, as well as its contextual nature, it can evolve over time, but also in moment to moment depending on the interaction, the context, and how the interaction evolves. Thus, the professional identity of teachers can be negotiated through their interactions with one another, their teacher training as they develop their practice, their experience over time in their role, and their experience as an individual who is a part of a larger teaching community or professional

institution. According to Aguilar, there is an observed negotiation of identity and relationship between student and teacher that takes place in the classroom:

“The participants in the language classroom, the teacher and the learners, show by means of their actions their local understanding of the current situation as they check and adjust to that of their fellow participants'. It is by virtue of this constant, mutual checking, which is accomplished in the situated acts of identity display, that the participants negotiate and co-define what is possible and impossible, appropriate and inappropriate in a given context – namely the L2 classroom –, and ultimately confirm or review their goals, as well as the means available to achieve these.” (2012, p. 15)

Thus, demonstrating the evolving and processual nature of defining or co-defining teacher identity in relation to another, and in this instance, in relation to the students. There is also an aspect of students defining their identity in the classroom context in relation to one another, as well as in relation to the teacher (ibid., 2012). This highlights the relational, contextual, and discursive nature of teacher identity as it is defined in a process with self and with others.

This approach to professional identity is what Varghese et al. would call “identities en discours” (2005, p. 39). According to Varghese et al., there are two aspects to professional identity that can be considered; one is the aforementioned “identité en discours” (ibid.) and the second is “identités en pratique” (ibid.). The “identités en pratique” (ibid.) concern “des pratiques et des taches concretes” (ibid.) and look at how a teacher adopts these practices and this role as a member of this professional group (Vega Umana, p. 101). Within these two aspects, there is a tension that exists. There is a question that is evoked around what defines a teacher’s identity- is it the tasks and roles they perform as part of a group or is it who they are in

interaction with? In the research there is a recognition that it can be both. That teacher identity is complex and cannot be limited to a simplified definition or prescribed notion of what it means to be a teacher. This tension also manifests in the dynamic of self and other- who defines one's identity? Is it oneself or is it another? Or, is it in interaction with another, one both defines and is defined? According to Cheung et al., the notion of reflection plays an important role in shaping teacher identity over time as teachers continue to develop professionally (2015).

“Through reflection, for example, teachers can explore their self-concept and become more aware of their own strengths and limitations, understand the nature and demand of the task of teaching a language in their respective environments and adapt to new ways to become better at what they're doing. The degree to which teachers negotiate their sense of self and perform their social, cultural and intellectual roles as professionals can have a huge influence on their commitment, confidence and competence.” (Cheung et al., 2015, p. xiii)

In valuing self-reflection as an important component of developing or defining one's identity, we can also see teacher identity as not only discursive and contextual, but also reflexive. Including this aspect of reflexivity with discursivity, I ask myself if identity could be seen as recursive? Recursive in the sense of Morin's complexity theory where it is seen as “a process in which the products and effects are at the same time the causes and producers of what they produce. Society is produced by interactions between individuals, but society, once produced, feeds back to the individuals and produces them.” (Morin, 2008 as cited in Cath, 2018). Therefore, identity is impacted by or a result of individuals interacting with others, their environment, and themselves

while at the same time being impacted by this produced notion of their identity. These two components continue to interact and inform one another. Thus, teacher identity is a result of individual teachers interacting with others, their environment, and themselves, while at the same their concept of teacher identity or the notion that individuals have of teacher identity shapes and informs their own teacher identity.

Tensions Within Teacher Identity

As formerly discussed in the previous sections, there are several tensions that arise in discussing identity, professional identity, and more specifically, teacher identity. Broussal and Talbot state that there is a contrast between the idea of the teacher as defined by the nobility of the mission of teaching and the idealized values that are attached with the profession, and the everyday life of a teacher, which is marked by difficulty and a lack of recognition (2010, p. 5). Therefore, there is a tension between what one assumes as teacher identity based on the mission and values associated with teaching, and what one lives and experiences as teacher identity while teaching. This paradox is made more difficult for the teachers by the lack of value and recognition received for their profession. Malet builds on this concept by stating that there is “une discordance vécue douloureusement entre une activité projetée et une activité vécue” (2007, p. 666). Implying that there is a dissonance between what is projected as teaching and what is experienced as teaching. Therefore, there is an evident disconnect or dissonance between the perceived notion of teacher identity and the practical lived experience of teacher identity, including the dissonance between teacher identity as defined by self and teacher identity as defined or prescribed by other. There is a lack of self-recognition of teacher identity in the identity that is projected on and attributed to teachers. This acknowledgement leads to the question of where this tension, this dissonance comes from. Is there a root cause or deeper

dissonance that manifests in the discordance of teacher experience and identity? Is there a response to this dissonance on behalf of the teacher?

Aguilar quotes a teacher in his study as stating, “I think it’s important, not to reveal, your, all of yourself, but to reveal as much of yourself as it’s, desirable, for both yourself and the students, so yeah, I try to be who I am, but not all the time” (Excerpt 17, Richard, open-ended interview as cited in Aguilar, 2012, p. 15). As mentioned by this teacher, there is a notion of being oneself as he tries to be who he is with his students. Although there is a boundary that is set when he states, “not all the time” (ibid.), there is also an emphasis on revealing “as much of yourself as it’s, desirable, for both yourself and the students” (ibid.). This brings an interesting dynamic to teacher identity and the question of personal and professional identity in a professional setting. The teacher in Aguilar’s study brought in the idea of being oneself as much as possible with the students, leaving me with an assumption that this teacher may not always feel like he can be himself in the workplace or in his professional identity. There is a sense that he needs to bring himself, his personal identity, who he is, into the profession and his professional role. Aguilar claims, “the data that have been analysed suggest that for teachers to “play the personality card” may imply for them to assume and exploit aspects of their self(s) that go beyond the teachers' institutional identity work, as much as they complete it.” (2012, p. 15). In bringing in their personality, or what could be associated as parts of their personal identity, teachers both fulfill and diverge from the institutional identity of a teacher or role of a teacher. These moments occur in instances of discursion where the teacher is interacting with the students in a way that is not institutionally structured and limited, which “seem to have opened new interactive sequences that departed from those opened by the language awareness activities in [the] course” (ibid.), which are those that are institutionally delineated. Thus, these moments

create an opening where something new emerges that is different from what had emerged before. Teachers can bring themselves into the classroom by accepting “to self-disclose, to show aspects of themselves, and consequently to be perceived by learners in a certain manner, which may be a way to cater for all the participants' motivation (Dörnyei, 2007), to detour from being a communication conductor or comprehension facilitator, to become a rapport manager, to live the space of the classroom in a certain way.” (Aguilar, 2012, p. 15). This idea of becoming a rapport manager recognizes the highly relational aspect of a teacher’s job, which includes relating with various stakeholders constantly. The notion of “liv[ing] the space of the classroom” (ibid.) invokes a feeling of embodying or being a teacher and not just implementing or doing the things a teacher does.

There may be a possibility to move away from the concept of teachers doing to teachers being, and therefore, move away from the concept of teaching as a way of doing towards teaching as a way of being. Thus, a move away from seeing teachers only through the lens of their teacher identity and toward seeing teachers as a whole human being- a possible integration of self, of the concept of who I am in its entirety, into the professional sphere. As argued by Aguilar, “one may argue that L2 learning can thus be facilitated in a number of ways that go beyond those recognised/acknowledged/accepted/suggested by the institution, that learning may have ways unknown to L2 teaching scholars or practitioners – or to SLA scholars, for that matter –, or be the result of actions other than those specifically designed as “teaching acts”, and consequently embodied within a “teaching self” (2012, p. 4). Thus, the concept of a “teaching self” (ibid.) emerges, implying that teachers are also selves and have multiple aspects to their identities, including outside of their role or profession as a teacher. Malet states that this move away from the duality of teacher professional identity, as discussed in the previous section, can

be seen as a need to “mettre entre parenthèses les formes classiques d’appréhension des processus identitaires, qu’ils soient envisagés sous l’angle fonctionnaliste de l’attribution et de l’acculturation ou sous celui, interactionniste, de la négociation, de la résistance ou de l’accommodation, et à privilégier une approche résolument constructiviste.” (2007, p. 665).

Thus, instead of relying on the classic approach of forming one’s professional identity through either attribution and acculturation or interaction, negotiation, and resistance or accommodation, there is another approach that relies on constructing one’s own professional identity. Malet cites Ehrenberg in stating, “si l’on en croit certains sociologues, qui développent une lecture radicale des formes contemporaines de construction des identités sociales, ‘l’incertitude est celle d’une place qu’il faut se construire personnellement’ [Ehrenberg, 1995].” (Malet, 2007, p. 664).

Therefore, implying that in uncertainty or the unknown, one must personally develop oneself. In the context of teacher identity while teachers are immersed in their work or in the unknown of their work as they relate to others, or especially as they start their career, they must be able to shape and build their own sense of identity as a teacher. Malet describes this process as a difficult challenge where teachers invest a large amount of themselves and their time into their profession while trying to maintain who they are as a role is projected onto them and expected to be fulfilled (2007). Despite the challenges of teaching, the teachers claim that they learn more about themselves as they confront and navigate the everyday life of being a teacher while trying to create their sense of how to be themselves as a teacher or “devenir auteur de leurs pratiques: ‘être soi-meme’” (Malet, 2007, p. 667). This aspect of being oneself as a teacher is important to the young teachers interviewed by Malet. However, Malet noticed from the interviews that although this sense of being oneself is important, “le personnage professionnel est à la fois fortement investi et dissocié de son ‘identité intime’” (Malet, 1998 ; 2007, p. 669). The teacher

as a professional is both invested in and disassociated from their intimate identity, their idea of who they are, or their personal identity. Malet states that this is due to the fact that the professional life of a teacher enters into the personal life of a teacher (2007). This entering of professional into personal creates a professional investment and dissociation (ibid.). This creates a disconnect and a paradox of being both connected to and separated from oneself as a teacher. There is a recognition of a self identity and a professional identity within teacher identity where professional identity merges with self or personal identity. However, the question remains as to whether or not the personal identity enters into or merges with the professional sphere and identity. Perhaps this could be the point of entry into studying the dissonance or disconnect inherent within teacher identity. Focusing on the tension of personal within the professional sphere to see if teachers feel that they truly can be themselves in their professional context.

Conclusion

As a teacher, this professional context consists of several stakeholders with a varied level of interaction. For example, the teacher has a high level of interaction with the students, whereas they likely have a lower level of interaction with the institutional hierarchy. Thus, presenting us with a possibility of teacher identities being defined by several different stakeholders, as well as being defined by the dynamic of the relationship with each of the various stakeholders. This includes the perception and relationship that the teacher has of and with themselves personally. This is also extended to the context or environment where the teacher works. The environment impacts the participants, the relationships between participants, and the events that occur. There is also an interaction that happens between an individual and their environment. Thus, there are three factors that seem to emerge; self, other or collective, and context or environment.

These three approaches that emerge from the literature on teacher identity, come from self, practical experience in the context, and other or society. These three different viewpoints inform teacher identity and each one has a valuable role in discussing and understanding teacher identity. One could see these approaches to identity as being self-identifying or constructivist, other-identifying or attributed, and context-identifying or negotiated experience. Therefore, one can consider the dynamics between self, other, and environment shaping teacher identity, or in other words, the dynamics between constructivist, attributed, and experiential factors in shaping teacher identity. In viewing how these factors relate, there are tensions that arise. The tension between self and other, personal and professional, attributed and negotiated, perceived and experienced, and society and individual. There are three aspects that seem to emerge from these tensions. There is the self or individual, the other(s) or society, and the professional/personal sphere or the context or environment. The concept of teacher identity seems to consist of these three aspects. Due to these shifting aspects or factors, the concept of teacher identity is also shifting. Therefore, making it impossible to have a fixed definition or concrete approach to understanding teacher identity. Teacher identity takes into consideration several factors that are changing, making the concept of teacher identity dynamic, relational, contextual, processual, without, and within. Thus, rendering teacher identity as complex. In accepting teacher identity as complex, I intend to explore how studying teacher identity through the lens of complexity and complexity theory could help me to understand the concept further without defining it in a fixed term or state.

Theory

In acknowledging the complexity of teacher identity, the tensions within teacher identity, and the dissonance that results from these tensions, I will analyze the data through Cath's (2018) interpretation of complexity theory using Letiche and Lissack's dialogic square (2011) as he studies the field of management and managing in organizations. I acknowledge that this limits the study and presentation of Morin's complexity theory, as well as Letiche and Lissack's dialogic square. However, for the sake of providing a framework and structure to the theory in this paper, as well as in analyzing the data, I have chosen to refer to these theories and concepts from the lens of Cath's research. Therefore, there is not as much depth or exploration of these theories in my paper, including how they were developed by the authors, but there is the exploration of these concepts as represented in the work of Cath. Cath approaches his research through a lens of complexity as defined by Edgar Morin (1977/1992, 2008, 1990), in combination with an applied approach of complexity through the dialogic square of Letiche and Lissack. In considering complexity theory for analyzing my data, I also wanted to explore the practical application of the theory to see what emerges. The role of emergence in Cath's work and research allows for his data and narrative to guide him and his discoveries. The role of emergence in complexity allows for one to accept that things are not simple, linear, and predictable, and then to engage with emergence in order to interact with concepts, situations, or problems differently. In applying complexity theory to my data, I am acknowledging that there is a need for space for emergence in teacher identity theories, as well as a need to accept teacher identity as complex in order to view, interact with, or understand it differently. In choosing to employ the dialogic square theory, I admit, like Cath (2018), that there is a need for an applied interpretation of Morin's complexity theory (2008). In order to avoid the disconnect of

theoretical and practical in analyzing my data, I will use the dialogic square theory, as developed by Letiche and Lissack (2011), to ground complexity theory in an application of complexity as an analysis of my research data.

Complexity

Complexity theory is an approach developed by Morin (1977-2004) to think differently about the current problems faced in the world in order to respond to them. His work, *The Method* (1977-2004), looks at the concept of complexity as a paradigm shift. A part of this paradigm shift asks researchers, and people in general, to work with uncertainty. Morin states, “complexity seems negative or regressive since it is the reintroduction of uncertainty into a knowledge that triumphantly set off to the conquest of absolute certainty. We must absolutely regret this. But the positive aspect, the progressive aspect that might have the answer to the challenge of complexity, is the departure for multidimensional thinking.” (1990, p. 175). Morin introduces a multidimensional perspective that takes into account uncertainty in order to understand or gain insight into complex problems (1990). According to Morin, classical science approaches problems based on two principles; “disjunction and reduction” (2014, p. 15), which do not allow the consideration of context and its significance within problems (2014). He states that “objects are divided into more basic things and the specialized disciplines study objects at every level of separation without regard for the connection between them. In this approach it is virtually impossible to see the object in a way that preserves its connection to its environmental context.” (Morin, 2014, p. 15). In separating the object into more basic parts, without taking into consideration the connections and the context, there is a disconnected understanding of the object or its parts that does not allow for an understanding of complexity. Therefore, in understanding complexity, one must also consider the connections between things to then understand the

significance of the contexts (Morin, 2014). If applied to the context of teacher identity, there is a need to understand the context of teachers and teaching, as well as the connections that take place within those contexts. Teaching is a highly relational profession, consisting of several connections with various people, communities, and roles, thus indicating that there are also several contexts where teaching and teacher identity happens, including the different contexts that can emerge even within the same physical setting. For example, a teacher has a different relationship with each individual student, with each class, with each colleague, with their team of colleagues, and more, all within the same physical environment. Within each dynamic between teacher and other(s), there is a different context. Within each context, even if it occurs with the same person or people, there is a different outcome or emergence because the context for each individual has changed because the way this person shows up or interacts evolves and changes. Therefore, teacher identity is complex and an approach to understanding it must include the significance of the connections and contexts within teacher identity.

Morin's complexity theory consists of three main principles: dialogic, recursive, and holographic (2008).

“Complexity can be characterized by three underlying principles according to Morin (2008). Firstly, through a dialogic principle: order and disorder, self and environment deny each other, but they also collaborate to produce organization and complexity (ibid.). The second complexity principle involves the principle of (organizing) recursivity: a process in which the products and effects are at the same time the causes and producers of what they produce. Society is produced by interactions between individuals, but society, once produced, feeds back to the individuals and produces them (ibid.). Morin,

thus breaks open linear causality, which marks simplicity. The third principle is a holographic principle. The part is in the whole and the whole is in the part, but they are irreducible to each other. Simplicity only looks at parts, isolated from their context (reductionism), while holism only looks at the whole, without paying attention to the parts (ibid.) The principle of holographic structure is linked to the principle of recursive causality, which is linked to the dialogic principle between order and disorder.” (Cath, 2018, p. 21)

The dialogic principle studies the relationship between order and disorder, and self and environment. This principle focuses on the contradictions and complements that live within the dynamic of order and disorder, as well as self and environment. Morin states that dialogical “means the union of two antagonistic terms in order to understand a complex problem.” (2014, p. 19). Two elements can be in relation to each other in an opposing or antagonistic way, they are coming together and relating to each other. “It is impossible to understand this scenario from the perspective of “disjunction”, for when things are treated separately we cannot understand why in some parts of nature we see disintegration while in other parts we see progressive organization. But in fact these processes are a single phenomenon – it is the interplay of ordering and disintegration that makes the development of new kinds of organization possible. This is the great principle behind the complexity of the universe, but it is impossible to discover this if we look only at the second law’s production of disintegration, or we look only at the production of complexity.” (Morin, 2014, p. 16). The interplay between ordering and disintegration, that can give birth to a new kind of organization, is the focus of the dialogic principle. It focuses on the dynamic between or the process of order and disorder, which is viewed as one phenomenon.

Morin argues that there is a complex unity that holds these contradictions, this order and disorder; a ‘Complex Unity’, a ‘Unitas Multiplex’, a ‘Unity in Diversity’ (1977-1992 as cited in Cath, 2018, p. 151), which comes from the Hegelian dialectical principle where Morin moves away from the idea that “thesis-antithesis and synthesis are at different aggregation levels.” (ibid.) and towards the idea that there is one “superior unity” (Morin 2004 as cited in Cath, 2018, p. 151). Thus, there is a “complex unity between two complementary, contradictory, and antagonistic logics, entities, or bodies, which nurture each other and complement each other, also oppose and fight each other (...) in the dialogic, antagonism, which remains present and an essential component of entities or complex phenomena.” (Morin, 2004, p. 234). Therefore, there is a paradox between unity and diversity, which both complements and contradicts each other at the same time, resulting in both a connection and a separation. Human beings are individuals, a society, a species. There is diversity within this unity of being human. Morin’s ‘homo complexus’ (2001) focuses on the complex unity of human beings where there is this contradiction and complement of order and disorder, self and environment, diversity and unity; “we must conceive of a unity which ensures and fosters diversity, a diversity which is a part of a unity” (Morin, 2001, p. 70). Thus, in applying the dialogic principle to my research, I analyzed the interplay between the teacher and their environment, the teacher and other(s), and the order and disorder or the contradiction and complementation that arises from this interplay. I looked at the nature of this interplay. I hoped to see what emerged from studying these dynamics and contexts and how that relates to or informs teacher identity.

Another paradox that arises from the dynamic of self and environment is that “autonomy is always accompanied by dependency” (Morin, 2014, p. 17). Individuals can be autonomous in the sense that they are living systems that maintain themselves, but they are also dependent

systems in the sense that they rely on energy and sustenance that comes from their environment (ibid.). Therefore, in considering complex systems, such as living systems, as in human beings, we need to consider the relationship between this system and its environment- the “interactive loops” (ibid.). Morin refers to these interactive loops as “recursive loops” (ibid.). He states that

“A recursive process, in the sense at stake here, is a process where the product produced by the process is necessary for sustaining the productive process. A living system is like this, in that it is both the product of a process and the producer of that process. As living systems we are both the product and the producer of the product. Societies are also like this. A society is the product of interactions between individuals, but the society has emergent properties that are retroactive on the individuals, and hence shape what we become as human beings, so we are both the product and producer of the society. This notion of recursivity is important for all processes of self-production, and significant for understanding complexity at the human level.” (ibid.)

The recursive principle explains that as a human being, I am a system and I am both the product and producer of this system. Thus, I am the product of my physical, biological, and genetic make-up that is a living system, and I produce and maintain this living system of my body and mind. As an individual in a societal system, I am a product of society and I produce or perpetuate this societal system. Therefore, I am both impacted by and impacting the society within which I live and interact. Morin defines ‘humanity’ in terms of “being spatial, an individual, and a member of society” (2014, p. 17). These three elements are whole and as human beings we contain each whole element within us, just as we are contained as wholes within each element.

Morin claims, “I am located in space, but there is also space inside me, the spatial volume that I occupy. I am a member of society but I also have society ‘as a whole’ inside me, existing as rules, culture and so on, so although I am in society, society is also in me. I live in an ecosystem but there is also an ecosystem inside me. These elements form a “trinity”, each one generating the others and being regenerated by the others.” (ibid.). Complexity states that human beings are a recursive loop, which counters reductionism that claims individuals are in society that is in ecosystems, implying that individuals are not also the connections between individuals, society, and ecosystems (ibid.). Complexity tries to understand these interwoven connections. “The recursive idea is, therefore, an idea that has broken away from the linear idea of cause and effect” (Morin, 2008, p. 49) and instead, “recursivity emphasizes that cause and effect cannot be separated, they are interwoven” (Morin, 1977-1992, p. 249). As the dialogical principle focuses on the relationships that exist and their nature, the recursive principle focuses on how the elements relate and how they inform one another. Thus, as an individual in society, I produce society, which in turn produces me, as I (re)produce society, which then (re)produces me, and the loop continues. In applying this to studying teacher identity, I looked at the aforementioned relationships between teacher and other(s) or teacher and environment, and focused on how they inform one another. It is no longer focusing on the nature (contradictory or complementary) of the relationship, but on the evolution of the individual teacher based on their interactions with others and their context.

The third principle of Morin’s complexity theory is the holographic principle, which claims that “the whole is in each part” (2014, p. 17). Morin provides the example of each cell in one’s hand has the entire genetic code for one’s whole body and the whole of this genetic code is also present in each and every part of one’s body (ibid.). This idea comes from the concept of a

holographic image where “each part of the hologram contains a substantial portion of the total image. If one cuts a hologram in half and projects light through the two parts, one does not get two half-images but two complete ones.” (ibid.). Cath views it as “the part is in the whole and the whole is in the part...and they could not be reduced to each other” (2018, p. 154). As previously explained in relation to the recursive principle, an individual is not only in society, as a whole, but society is also in the individual, as a whole. “Simplicity only looks at parts, isolated from their context (reductionism); while holism only looks at the whole, without regard to the specificity of the parts. In dialogic recursion, complex organisation requires that the complex whole tracks traces in the complex organised parts, and that these parts at the same time track traces in the complex organised whole” (Morin, 1986, p. 102). Thus, in focusing on systems, each part of the system is in the whole of the system, and the whole of the system is in each part. Moreover, in complexity, the part of the system cannot be reduced to the whole, and the whole of the system cannot be reduced to the part (Morin, 1977-1992). Therefore, for Cath, “the holographic principle tries to connect the different aggregation levels of the parts and the whole (micro-meso-macro), respecting the emergent differences.” (2018, p. 154).

In applying this to my research on teacher identity, I interviewed individual teachers from one primary school to study the concept from the experience of individual teachers, one part of the whole, in the hopes of gaining insight about the whole, teaching as a profession and the identity of teachers within this profession. In viewing teaching through the lens of the holographic principle, one can see that teachers are a part of the whole, whether that be the school where they work, the community where the school is located, or the educational system on a national scale. One can then also see that the school, the community, and the educational system is also within the teacher. Therefore, the different levels within the teaching profession

cannot be reduced to the teacher, just like the teacher cannot be reduced to these different levels or the whole of teaching. Teacher identity cannot be reduced to the attributed identity from society (community, educational hierarchy, teacher training, etc.), the practical identity that is experienced by the teachers in their role (tasks, practices, relationships, etc.), nor their self-ascribed identity (who they are, their perception of self as a teacher, their personal identity, etc.). These different approaches to identity, in turn, cannot be scaled up as a representation of the whole of teacher identity. However, these identity approaches are parts interplaying with each other as they reproduce or regenerate each other, while also being in the whole (teacher identity), and having the whole in each of them. This is the same for teachers who are parts or individuals interplaying with others as they are evolving and informing each other while being individuals in society with society in them as they regenerate and transform each other. Thus, in studying teacher identity through a holographic, recursive, and dialogical approach, there is the possibility for emergence, which could provide novel insight into teacher identity.

Dialogic Square

For Cath, a focus of his research is to demonstrate how “emergence is a key quality of complexity” (2018, p. 12) and the difficulty that lies within understanding emergence due to the paradox between understanding and emergence (2018, p. 12). He continues with “understanding normally implies one graspable truth or definition, and/or solution; while ‘emergence’ connotes radical otherness- i.e. something that arrives or comes that was not there before and could not be linearly predicted.” (ibid.). Therefore, one cannot grasp the truth, definition, or solution of emergence. Cath concludes with the concept of emergence “refers to radical novelty.” (ibid.). Therefore, if emergence is radical novelty, cannot be linearly predicted, and radical otherness,

then it becomes a paradox to understand emergence. A possible way to interact with emergence is the concept of the dialogic square, developed by Letiche and Lissack (2011).

The dialogic square of Letiche and Lissack is based on the semiotic square of Greimas (Cath, 2018). The difference being that Greimas' square focuses on the revelation of the structure of language and Letiche and Lissack's square focuses on discourse and lived speech (Letiche et al., 2011, p. 223 as cited in Cath, 2018, p. 70). Thus, studying the stories and experiences lived by individuals and the relationship dynamics between themselves, their environment, their society, and change. In their dialogic square, Letiche and Lissack attempt to indirectly view complexity, and emergence, through a different perspective on the interaction between order and disorder (Cath, 2018). One cannot view emergence directly, but can try to show it indirectly (ibid.). Emergence is a key component to the dialogic square; "emergence indicates the arising of patterns, structures, or properties that do not seem adequately explained by referring only to a system's pre-existing and labeled components and their interactions. Emergence is an integral part of complexity and of how the complex differs from the complicated." (Letiche et al., 2011, p. 19). In order to try to understand or glimpse complexity through emergence, Letiche and Lissack created four factors that are relating, adding a fourth factor to Morin's trilemmas of order, disorder, and organisation (Cath, 2018). These four factors have three different complex relationships between themselves, as also noted in Morin's complex relations trilemma (1977-1992)- "complementary, contradictory, and opposing" (Cath, 2018, p. 23). The four factors of the dialogic square are Self, Group, Environment, and Emergence.

Dialogic Square of Self and World (Letiche & Lissack 2011)

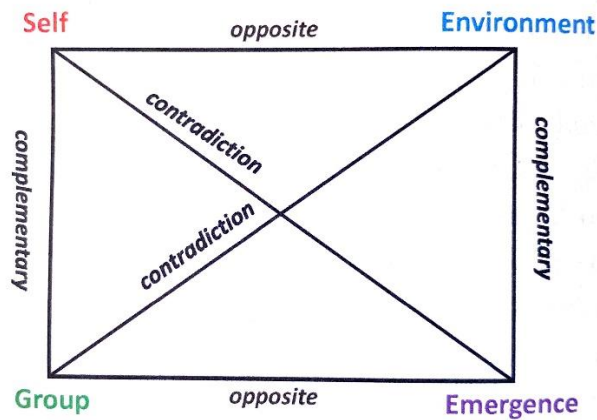


Figure 2: Letiche and Lissack's Dialogic Square (Cath, 2018, p. 70)

There is a complementary relationship between Self and Group, and Environment and Emergence. There is a contradictory relationship between Self and Emergence, and Group and Environment. There is an opposing relationship between Self and Environment, and Group and Emergence. Cath includes the opposite of these relationships in adding an 'or not' to each relationship (2018). He states that the "'or not' means that these relations are context dependent, not absolute" (2018, p. 70). Therefore, the relationship between Self and Group could be complementary or not, depending on the context. The same goes for the other three types of relating and the relationships between the four factors. The dialogic square uses 'four-fold logic', which "is characterized by opening the possibility of examining relationships in multiple orders" (Letiche et al., p. 245). This allows for the consideration of all four factors relating, as opposed to a trilemma where one factor is excluded, or a dilemma where two factors are excluded. In considering four factors relating, "the participants have some sense of boundary, some positioning of figure and ground, and a reminder that no one aspect should be emphasized at the expense of ignoring others" (ibid., p. 247).

The four factors were developed in a move away from Morin’s trilemmas approach (1977-1992). Morin approaches complexity from the use of trilemmas, analyzing the relation of order, disorder, and social organization. The relations, as described by Cath, are: “social organisation that denies disorder as a possible constitutive, generative force, can slip away in a sterile, homogeneous system in which no change or novelty is possible. Complete disorder threatens a social organisation. Emergent interaction between order and disorder allows social organisation that is open to change and opportunities.” (Morin 1977-1992 as cited in Cath, 2018, p. 22). Therefore, there is a need for three factors in order to move away from the dilemma of two mutually opposing factors that do not allow for change. This move towards a three-fold approach is also seen in Morin’s organization or organizing trilemma where “the dilemma between Simplicity and Complexity is broken open by adding a third factor: The Emergence concept and the relationship of this concept with the two other paradigmatic positions” (Morin as cited in Cath, 2018 p. 92). Therefore, moving from a dilemma where both Complexity and Simplicity mutually excluded each other, and thus cannot relate to one another, to a trilemma where the Simplicity and Complexity can oppose each other while relating to each other through Emergence. Having three factors opens up the possibility of relating differently.

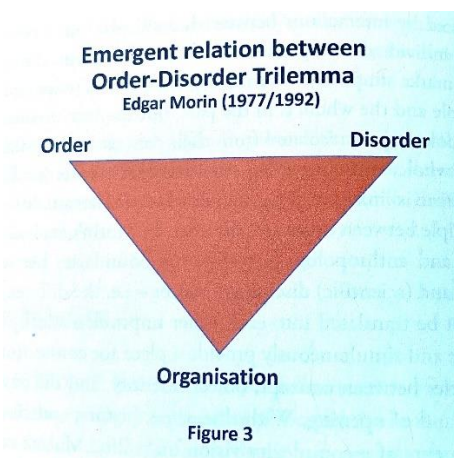


Figure 3: Morin’s Trilemma (Cath, 2018, p. 92)

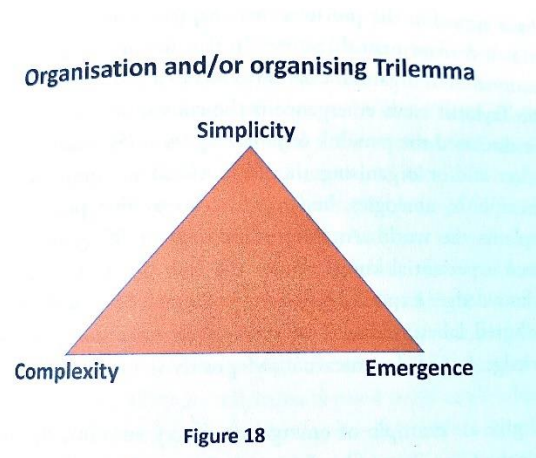


Figure 4: Morin’s Trilemma (Cath, 2018, p. 92)

Another trilemma of Morin considers Self, Organization, and Environment, coming from his theory on self-organization as “the expression of living organisation” (Cath, 2018, p. 142), which states that the whole is more than its parts and the parts are more than the whole (ibid.). This implies that the parts are different from the whole while remaining connected to it, therefore there is a Self (part) and an Organization (whole or system), making up two of the three factors of this trilemma. The third factor is Environment, which is separate from the self-organizing system, but because the self-organizing system is dependent on their environment, it creates a relation. “At the same time that the self-organizing system detaches itself from the environment and distinguishes itself by its autonomy and its individuality, it links itself ever more to the environment by increasing its openness and the exchanges that accompany all progress of complexity: it is self-eco-[re]-organizing” (Morin, 2008, p. 19). Thus, resulting in a trilemma of relations between Self, Environment (eco), and Organization. Letiche and Lissack take Morin’s trilemma of Self, Environment, and Organization, and add a fourth factor of Emergence. “Emergence not only has to do with environmental change, but also with observer change. Emergence is a relationship between circumstance and awareness. World and consciousness are engaged in mutual constitutive interaction.” (Letiche et al., 2011, p. 142). Letiche and Lissack view emergence as relating not only to the environment or context that changes, but also to the self or individual that changes. In adding Emergence as a fourth factor, Letiche and Lissack make the claim that emergence is in relation to all three other factors (Self, Environment, and Organization), and not just relating to Environment, as implied in Morin’s trilemma. Letiche and Lissack also make the move toward a four-fold approach because they view the concept of self-organization as being on different aggregation levels, therefore adding another layer of complexity to Morin’s trilemma where he “stresses that self-organisation is at the same time

autonomous and unified with organisation” (Cath, 2018, p. 159). In adding Emergence as a fourth factor, Letiche and Lissack imply that “self interacts continuously with a group (organisation), environment, and emergence” (ibid.). The dialogic square is inherently complex and creates a framework where one can engage with complexity through analyzing the relations between the four factors of Self, Group, Environment, and Emergence.

In order to engage with complexity, one needs to engage with emergence. The understanding of or “need to cope with emergence” (Cath, 2018, p. 171) is known as “coherence” (ibid.). Coherence is the attempt to make sense of emergence, and in this case, using the dialogic square. Letiche and Lissack describe coherence as “the pulling together of things, ideas and events into a unity and a sense of a whole. Coherence is about making sense and about how we make sense” (2011, p. 19). Emergence occurs and there is a particular context in a particular moment involving particular people. Coherence is the attempt to make sense of emergence in that context, in that moment, and with those people. It is not only considering the emergence that occurred, but also the way one views and understands this emergence. Thus, coherence is a reflexive process. Due to the contextuality of the relating of the four factors (Self, Group, Environment, Emergence), “coherence is thus, not only a reflexive and shared experience but also one that is contextualized. The experience occurs in, and refers to a specific environment, and is related to a limited number of persons and places” (Letiche et al, 2011, p. 194). Thus, each relationship in the dialogic square is contextual due to the people, location, and interactions that are occurring in the moment or problem being studied. For example, if applying the dialogic square to the experiences of a teacher, one could envision the teacher as Self, Group as those with whom the teacher relates (students, colleagues, parents, administration, etc.), the school setting as Environment, and Emergence as what occurs when the other three factors

relate. From this relating, there is a process of ‘sense-making’, which attempts to gain insight into complexity. Cath states that “between self, group, environment, and emergence, a process of sense-making takes place in the midst of the tensions between ascribed and experiential coherence.” (2018, p. 70). There are two forms of coherence: ascribed and experiential. Experienced coherence is also known as emergent coherence.

“Making sense of the world, or of that portion, we encounter at any given moment, is complex. How we go about it, determines our openness and/or preparedness for the emergent. (...) When ‘making sense’, we can depend on pre-established categories for what we observe, and ascribe (assign) a label to what we see. Metaphorically speaking, we look-up in our codebook what rule or regulation applies, and try to stamp out any deviations from what we believe goes with the label assigned. Or we can look for stories that resonate with what we observe. As we seek stories, we engage in an emergent process of sense-making. In the first case, we seek to measure and eliminate deviance from the fixed label or category. In the second, we try to adjust to what we see unfolding before us. Both paths are ways of making sense or of finding coherence in a given situation and lead to using the coherence as the basis for further action, The first path we call ascribed or attributed coherence. (...) The second path we call emergent or experienced coherence.” (Letiche et al., 2011, p. 12 as cited in Cath, 2018, p. 172)

Ascribed coherence is the approach to sense-making through assigned labels or pre-established categories. This type of coherence relies on knowledge that is already established, formalized, structured, and rigid- explicit knowledge. “Explicit knowledge is characteristic of the

world of simulations, models, attributed labels, calculation rules, codification, and protocols.” (Cath, 2018, p. 164). This approach does not allow for change, difference, or novelty. It is based on applying the same labels over and over again, forcing experiences and relations into fixed categories. This does not allow for contextualization; “in the case of ascribed coherence events are made measurable and rules are added. This can be via a mental model. The same model can then be applied in a variety of situations. This leads to loss of context. Ascribed, measurable coherence assumes fixed contexts.” (Cath, 2018, p. 179). In fixing or losing context, one cannot have “knowledge that is emergent” (Letiche et al., 2011, p. 109). Emergent knowledge or “experiential (tacit) knowledge is not decontextualized positivist knowledge, present in modelled emergence” (Cath, 2018, p. 164). There is a clear difference between ascribed coherence, which attempts to take a preconceived model or assumption and project it onto a situation or context, and emergent coherence, which has no preconceived notion, but instead, views the situation within its context and analyzes the relations that occur. Cath states, “with experienced coherence, you look at experiences, descriptions, and contexts. Experienced coherence takes emergence as its starting point. Complicatedness has a strong relationship with attributed coherence; complexity with experienced coherence. Ascribed coherence is associated with codification, emergent coherence with cues.” (2018, p. 179). There is a disconnect between these approaches to understanding emergence. One attempts to engage with and leave space for emergence, and the other attempts to control it and box it into a preconceived category without understanding it at all. In applying this to a teaching context and considering teacher identity, one can see a similar disconnect between assigned or ascribed teacher identity and experienced teacher identity. If one views these two approaches as a way to understand or engage with teacher identity, one approach to understanding is controlling or projecting an already established, fixed

image of identity, and the other approach to understanding is by listening to what happens in practice as the identity is experienced. One approach attempts to force teachers into a way of being based on preconceived ideas of what it means to be a teacher and pre-established roles, and the other approach looks at the lived experience of teachers and how they experience being a teacher. There is a need to break open this dichotomy by including the identity from the point of view of Self, thus how the teachers understand and view their identity, not just as a professional, in their teaching context, and the identity from the point of view of Emergence. Thus, one needs to consider not only these four factors in analyzing teacher identity, but also the coherence of teacher identity, or the ways in which one approaches understanding or engagement with this concept.

The question then becomes, how one applies or uses emergent coherence as an approach to understanding emergence and complexity. This is the role of narrative and storytelling. “The role of narrative, of telling stories, is to create a possibility of ongoing provisional sense-making between the known and the unknown, between the knowable and the unknowable, and even in the ongoing dynamics between order and disorder: ‘the answer is that complexity coheres if our narratives let it. Coherence depends on our ability to tell stories that describe self, group, world (circumstance), and change’” (Letiche et al., 2011, p. 39 as cited in Cath, 2018, p. 71). Thus, in telling stories, one begins to make sense of the context, the group or others, oneself, and what changes and how. Through narrative, one begins to see the connections and the relations between factors, and can start to explain and understand the complexity of the situation or event. Narrative allows for reflection, and also engagement with the unknown, which allows for the possibility of sense-making and understanding of this unknown. It is not a full or direct understanding of the unknown or of emergence. “One tries to show emergence *indirectly*. In

other words, it matters what narratives you are faced with and in which context they are storied. Our *ability* to tell stories about Self, Group (society, organisation), Environment (world) and Emergence (change) matters. The dialogic square shows the importance of context and reflexivity.” (Cath, 2018, p. 23). Thus, through storytelling, one is able to understand what narratives they have learned already, what context they are experiencing, who they are in relation with, and where change or emergence is occurring. The emphasis on reflexivity is important because it allows for an understanding of oneself or a situation through understanding process. “In coherentist epistemology, the ability to tell what has happened is linked to the ability to tell how one has arrived at one’s interpretation” (Letiche et al., 2011, p. 109). Knowing how one has arrived at a certain understanding of a situation or event or interaction, gives insight into understanding the situation, event, or interaction itself. For example, in order to understand the concept of teacher identity, one can use narrative and storytelling to begin to understand context, participants, self, and emergence of teacher identity, as well as employing reflexivity in order to understand how one understands oneself, their experience, their relations, their environment, and change, and how these factors come together for what can emerge as teacher identity. Due to the constantly changing contexts and perspectives of participants, the process of storytelling and reflexivity need to be aware of these shifts in the event itself in order to understand what is happening. For teacher identity, this implies that it changes with each shift in context and each shift in participant or even the perspective of the participant, and therefore teacher identity emerges in each moment, event, or exchange. Therefore, there is a need to be aware of these changes in each moment, event, or exchange, which one can do through the narratives of teachers and applying reflexivity to analyze and understand their experience.

“Reflexivity is the quality belonging to every social system to change itself through new strategy assessment based on the knowledge that the system has just received. This means that previous knowledge about the same system may have lost its validity. Reflexivity is the mirror of human freedom. If it were possible to capture the behavior of social systems in classical scientific regularities, that same system would be completely determined and by that would be without freedom. (...) Social reality has become fundamentally unpredictable by the occurrence of reflexivity.” (Roel In ‘t Veld, 2010, p. 35 as cited in Cath, 2018, p. 22).

In using reflexivity, one can gain insight and knowledge through experience, and then reflect on the previous knowledge held to see if it is still relevant or applicable. If it is no longer relevant or applicable, one can change and this knowledge can adapt to include the new knowledge learned. Reflexivity allows for openness, change, and learning. Reflexivity accepts and acknowledges the unknown and unpredictable, which then allows for a possibility of engaging with complexity. Letiche and Lissack claim that the unknown is what exists between the environment and emergence, and it is complex (2011). “What goes on between self and group in the area of language is known. It is as close to obvious as possible. What’s embodied between the self and the environment is (reasonably) knowable, that is, you can probe it because it is concretely embodied. Analysis reveals a significant measure of understanding between self and the physical world. Between the environment and emergence, there is the unknown. The unknown is complex and not merely complicated.” (Letiche et al., 2011, p. 37). Therefore, there is a need to study this unknown, emergence, and complexity. The dialogic square provides a way to engage with and attempt to understand the unknown, emergence, and complexity. Cath states, “while Morin

makes attention to complexity's most crucial quality, emergence, visible; the dialogic square I believe more radically and completely opens the path to the acknowledgement of emergence.” (Cath, 2018, p. 12). In acknowledging emergence, one can engage with it, and in engaging with emergence, one can try to understand it, and in trying to understand emergence, one can respond to it.

Conclusion

I will highlight the principles of Morin's complexity theory, as well as the use of the dialogic square as a method of data analysis, and how I intend to use them in this thesis. As a brief reminder, the dialogic principle focuses on the relationship between order and disorder or self and environment, which results in including the third factor of organizing to allow for emergence. Thus, leaving the self, environment, and organization (group). The recursive principle studies the process of cause and effect, and how they continuously produce each other, emphasizing their interwovenness and the importance of context as it also continuously shifts. The holographic principle refers to the part being in the whole and the whole being in the part, and therefore not taking a reductionist or a holist approach, but instead an approach that sees the different levels of micro, meso, and macro. This is where the dialogic square differentiates slightly by distinguishing the levels of self and organization, using the term group or collective. The dialogic square then adds the fourth factor of emergence, moving away from a trilemma to a four-fold approach. This approach is analyzed through coherence, which relies on narrative and lived experience that occurs in a context with certain participants. There is an acknowledgement of the shifting of contexts and perspectives of participants, which creates emergence through their interactions or relating, thus resulting in the dialogic square as a tool for analysis of how the four factors of Self, Group, Environment, and Emergence relate. This approach is an attempt to

understand and analyze complexity, which differs from simplicity and complicatedness.

Complicatedness can be analyzed and understood, whereas complexity cannot; “complexity is the study of effects with weaving (complex). It is to be contrasted with the merely complicated (complic, meaning with folds). Although the complicated can be unfolded for analysis, the complex cannot.” (Letiche et al., 2011, p. 12). Thus, to study the complex, one must look at the interweaving of the factors that are relating. One must acknowledge and accept the unknown while attempting to make sense of the complex concept that is being studied, and not attempting to control it.

“Sea, coast, rivers, and estuaries are complex, especially when you look at their morphology. Interactions can be seen at many aggregation levels of continuous adaptation. Ecologies and social systems are complex and adaptive. Complexity, marked by emergence, is a natural phenomenon; it is essential to life. Complicatedness, however, is not natural, but a human construction. Our technical inventions and constructions are complicated, but the social organization to devise these technical inventions and implement them, are complex. Complicatedness is the result of the organisational and technical resistance to complexity, entailing a search for the perfect machine or the one best way. Mostly, we reduce the complexity of issues to something simpler, something that we can control.” (Cath, 2018, p. 94)

Complexity exists all around and within human beings; in nature, in society, in ourselves. In choosing to see through a lens of complexity, one can see how complexity is a part of everyday life. In applying a complex approach to studying the concept of teacher identity, I am attempting

to understand the complexity of teacher identity while allowing for the emergence of teacher identity by analyzing teachers' stories about their lived experience. In my attempt to analyze teacher identity, I took an emergent coherent approach by applying the dialogic square to my data. This was important as I was trying to establish the concept of teacher identity as complex, and in analyzing complexity, I needed to use an emergent coherent approach.

Data

Categorization

Before being able to analyze the data, I needed to categorize and synthesize it. I used Vega Umana's categorization approach of her six axes (Vega Umana, 2021) developed from the five axes model of Davey (2010, 2013). Davey's model consists of five aspects; becoming, being, belonging, doing, and knowing (2010, 2013). I will use French for the categories because my data is in French and the theory I have based the categories on is also in French. Therefore 'becoming' is translated as 'devenir', 'doing' is translated as 'faire', 'being' is translated as 'être', 'knowing' is translated as 'savoir', and 'belonging' is translated as 'appartenir'. In Vega's research, she adds the sixth axis of "interagir/agir" (2021) in order to show the discursive nature of identity. The axis of devenir focuses on the why and how a teacher became a teacher, taking into account their background and their experiences before becoming a teacher (Vega Umana, 2021). This axis studies teachers' "motivations, aspirations, et objectifs professionnels" (Davey, 2013, p. 45 as cited in Vega Umana, 2021, p. 111). The axis of faire studies the roles, functions, practices, tasks, and duties of a teacher that are integral to their work (Vega Umana, 2021). Davey states that, "this perspective involves taking a snapshot in time of the work the members of the group describe themselves doing, and of documenting how they prioritise and manage the various roles and functions they take on in their respective institutions." (Davey, 2010, p. 302).

The axis of *savoir* looks at the knowledge and skills required for a teacher to fulfill their work, such as pedagogical, institutional, practical, linguistic, relational, and more (Vega Umana, 2021). The axis of *être* concerns subjective aspects of teaching, such as emotions and value teachers attach to their work, how teachers view themselves and their role, and how teachers talk about their profession (Vega Umana, 2021). Davey emphasizes the impact of emotions and perception in one's professional teaching life; "teaching is not just a technical or cognitive practice but also an emotional practice and emotional investment (Hargreaves, 1998). How we think about our job is inseparable from how we feel about it. [...] In our professional identities, then, emotion, cognition, perception, and action are inextricably connected, and just as these cannot be separated from each other, nor can they be detached from the social or cultural forces that help shape and are in turn shaped by them (Nias, 1996)." (Davey, 2010, p. 233). Within this axis, there is also a notion of reflexivity where teachers reflect on their role, their values, their self-perception, and their identity within their profession. The axis *appartenir* focuses on the teacher as a part of a larger professional community (Vega Umana, 2021). Vega Umana elaborates with, "cet axe renvoie à la notion d'une identité professionnelle collective qui serait partagée par les membres de la communauté. Il s'intéresse également aux rôles et statuts des enseignants au sein de leur institution." (2021, p. 112). Thus, this axis focuses on the individual teachers and their sentiments of collectivity and their role within this collective, as well as the concept of a shared collective professional identity. The last axis, which was added by Vega Umana, is the axis of *interagir/agir*. This axis focuses on the discursive and interactive nature of teacher identity that looks at "les stratégies identitaires que les enseignants développent dans leurs interactions avec autrui, notamment avec les apprenants." (2021, p. 113).

In analyzing my data, I based my categories on Vega Umana's six axes, however, where I differ from Vega Umana's approach is the application of these six axes. I applied them to the data, the citations pulled from my interviews with teachers, in an open and less rigid way that allowed for overlap and fluidity between the categories. At first, I attempted to apply my interview questions to align with each category, but as I continued to analyze the responses to the interview questions, it felt more as though I was forcing my questions into a specific category that was not reflected in the interviewees' response. For example, the interview question of "selon toi, qu'est-ce que c'est le role d'un enseignant ?" seemed to be aligned with the axis of faire. However, in the responses I received, I could also apply the various axes of être, appartenir, and interagir/agir. Therefore, for me, it became evident that I could not force the data into the preconceived categories I had developed according to the six axes and their association with my interview questions. Although, at times, it was difficult to place an idea, perspective, or quote from the teacher into just one category because it could fall into several different categories, and at times, it was difficult to place it at all because it seemed to be outside of the established six axes, there were times when the questions and responses both aligned within one category. Thus, within each axis, I developed sub-categories or aspects that are related to the overarching axis, but allow for more specificity and flexibility at the same time while maintaining the framework of the six axes. In remembering my methodological approach for inductive thematic analysis, although I started with a base structure thanks to Vega Umana's six axes, I intentionally left the categories open-ended and fluid as they could evolve throughout the data analysis process. This was important for me in recognizing the complexity of teacher identity and the data reflecting this complexity. I left the categories as a way to present the data in an organized structure even if they are not the final analysis of the data. In recognizing my

wish to use complexity theory to analyze the data, as well as an emergent coherent approach, I could not continue to use pre-established and fixed categories as my concluding analysis.

However, I could use them as a way to guide my analysis process as a starting point while leaving the categories open-ended, and applying the dialogic square as the final step to analyzing the data. Therefore, there may be differences and contradictions that emerge in the data analysis.

The following table shows the process I went through in applying the categories and analyzing the data from the approach of the six axes as assigned to the interview questions, and then what emerged from the interviewees’ responses. The interview questions in the table below are the questions taken directly from the transcriptions. There may be some questions that are similar or are reformulated because there was either further clarification needed or the question was posed slightly differently in each interview. The ‘Emerged Axis’ is developed based on each specific question and the varied responses from the interviewees. Thus, for the questions that are similar or may seem related, the emerged axis may be different because the responses given were different, therefore leading to a different analysis of the data. The ‘Notes’ column refers to the remarks I made while analyzing and categorizing the data, helping me to better envision how to apply each axis.

Interview Questions	Assigned Axis	Emerged Axis	Notes
Pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignant? Quelles étaient tes motivations?	Devenir	Devenir	Motivation
Comment tu te sentais quand tu as décidé ou tu es arrivé à cette idée-là? (de devenir enseignant)	Devenir	Devenir	Motivation
Comment est-ce que ta formation t’a impacté, t’a affecté en tant qu’enseignant en tant que personne individuellement?	Savoir	Savoir	Formation, compétences, connaissances
Depuis quand est-ce que tu as commencé d’enseigner?	Devenir	Devenir	Expérience précédente, professionnelle

Qu'est-ce que c'est ton expérience comme enseignant? Est-ce que ça a évolué?	Être	Devenir, Faire, Être	Expérience, professionnelle
Qu'est-ce que tu as remarqué comme les changements par rapport à ça; le rapport avec les élèves, l'enseignement différemment?	Interagir/Agir	Devenir, Faire, Être, Interagir/Agir	Interaction avec les élèves, expérience professionnelle
Selon toi, qu'est-ce que c'est le rôle d'un enseignant?	Faire	Être, Appartenir, Interagir/Agir, Faire	Role d'un enseignant
D'où vient cette idée pour toi? Le rôle d'enseignant?	Savoir	Savoir, Être, Interagir/Agir	Expérience, formation, motivation
Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé pour toi, évolué par rapport au rôle d'enseignement, d'enseignant?	Interagir/Agir	Devenir, Être, Faire, Interagir/Agir	Relationnel des apprenants, réflexion, évolution
Est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même, par exemple dans l'environnement d'école, dans la classe avec les élèves? Avec les collègues, avec tout?	Être	Faire, Savoir, Appartenir, Être	Être toi-même, expérience personnelle et professionnelle
Est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même, par exemple ton identité personnelle ici dans un environnement ou contexte professionnel?	Être	Appartenir, Être	Être toi-même, expérience personnelle et professionnelle
Et est-ce que tu te sens que tu es que tu fais partie d'une collective ici?	Appartenir	Appartenir	Faire partie d'une collective professionnelle
Et est-ce que tu as enseigné dans les autres écoles avant d'être ici?	Devenir	Savoir, Être, Faire, Devenir	Carrière professionnelle
Est-ce que tu étais toujours à l'aise à des autres environnements, des autres écoles?	Être	Devenir, Appartenir, Être	Être toi-même
Qu'est-ce que c'est quelques challenges et quelques joies que tu as par rapport à l'enseignement ou que tu confrontes dans ta vie routine ici?	Faire	Faire, Interagir/Agir, Appartenir, Être, Savoir, Devenir	Les rôles, les pratiques, émotion attache, valeur
Est-ce que tu te sens valorisé comme enseignant? Soit professionnellement, soit personnellement, soit aussi culturellement?	Être	Être, Appartenir, Devenir	Emotion attache, valeur

Qu'est-ce que tu conseillerais aux nouveaux enseignants ou les enseignants qui ont commencé leur formation ou des gens qui sont intéressés dans ce métier?	Devenir	Devenir, Interagir/Agir, Appartenir, Être, Savoir, Faire	Motivation et l'idée de 'becoming' un enseignant
Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que tu veux ajouter ou quelque chose sur laquelle tu veux parler?	Être	Être, Interagir/Agir, Appartenir, Faire	Réflexion d'eux-mêmes et leur expérience

Table 1: Interview Questions Categorization Process

After analyzing the data from the perspective of each interview question, I then analyzed the data from the perspective of each category. Taking each interview and putting the responses in the category or categories that seemed to apply. I conducted four interviews with four different primary school teachers in France who have different backgrounds both personally and professionally. This range of interviewees allowed me to see the divergence and overlap of one's teacher identity and experience. Within each axis there are aspects that emerged from the data that either echoed or differed from the aspects established by Vega Umana and Davey.

The following table presents my initial remarks on the recurring patterns and themes that emerged from the data from the interviews, which compares and contrasts the four interviewees responses, as well as beginning to formulate the sub-categories developed and honed later.

Interviewees		1	2	3	4
Devenir	Intrinsic motivation	x	x	x	x
	Extrinsic motivation		x		
	Desire to be a teacher	x	x	x	x
	Role model teacher		x		
	Reconversion	x		x	x
	Dream to be teacher		x		
	Appreciation of learning	x	x	x	x
	Value transmission of knowledge	x		x	
	Evolution of children			x	x
	Relational		x	x	x
	Well-being of students		x		x

	More than 5 years of teaching	X	X	X	X
	More than 10 years of teaching	X	X	X	
	Positive association with / perception of school	X	X		
	Believe there is a need for passion and intrinsic motivation to be a teacher	X	X	X	X
	Believe there is a need to be able to work hard and over hours to be a teacher	X	X	X	X
	Pursue career evolution in education	X			X
Être	Feeling comfortable in the classroom	X	X	X	X
	Feeling that can be oneself with students	X	X	X	X
	Feeling that can be oneself with colleagues	X	X	X	
	Evolution of self as teacher	X	X	X	X
	Importance of experiential	X	X	X	X
	Interactive / participatory teaching style	X	X	X	X
	Transmissive teaching style				
	Controlling teaching style	X			
	Role of teacher as facilitator			X	
	Role of teacher as space creator		X		X
	Student as whole human being / developing	X	X	X	X
	Student as future citizen in society	X		X	
	Self-doubt / lack of confidence		X		X
	Continuously learning as teachers	X	X	X	
	Self-reflection	X	X	X	X
	Influenced by school environment	X	X	X	X
	Open, curious	X	X	X	
Appartenir	Feeling comfortable with colleagues	X	X	X	
	Feeling valued by students	X	X	X	X
	Feeling valued by families		X		
	Feeling valued by administration				
	Feeling valued by society				
	Feeling valued financially in remuneration for teaching				
	Lack of support from administration		X	X	X
	Teacher as mediator between stakeholders (students, families, administration, experts, mairie)		X	X	X
	Feel a part of / included in collective				
	Value collective	X	X	X	X
	Feeling isolated in work as a teacher			X	X
	Work with other colleagues / teachers	X	X	X	X
Savoir	Satisfied with teacher training	X			
	Satisfied with internship		X		

	Positive associations with training	x	x		
	Negative associations with training		x	x	x
	Lack of practical experience during training		x	x	
	Lack of support from teachers during training			x	x
	Lack of preparation for teaching during training		x	x	x
	Knowledge gained from experiences teaching	x	x	x	x
Agir/Interagir	Student autonomy / independence	x		x	
	Evolution of teaching style	x	x	x	x
	Adapting to needs of students	x	x	x	x
	Discipline / boundaries with students	x	x	x	x
	Shape future citizens in society	x		x	
	Student-centered teaching	x	x	x	x
	Prioritize student feeling comfortable and good		x		x
	Students have the opportunity to express themselves openly		x		x
	Teaching is relational	x	x	x	x
Faire	Feeling overwhelmed with workload		x		
	Recognition of high workload (preparations, corrections, activities, etc.)	x	x	x	x
	Adapt roles often to engage or meet needs of students	x	x	x	x
	Group activities	x	x	x	x
	Student-driven activities	x	x	x	x
	Collaborative activities with other classes	x	x	x	x
	Continue work at home (merge of professional into personal)	x	x	x	x
	Teaching enters into your personal life	x	x	x	x

Table 2: Initial Data Organizing and Formulating of Emerging Sub-categories

In considering the table above, I developed each axis or category further in comparing and contrasting the interviewee's responses to the interview questions. In analyzing these responses, I noticed the patterns that emerged, which I created as sub-categories. This allowed me to have a more in-depth understanding of each category through the perspective of the interviewees' experiences. This can be seen in the following section.

Devenir

This axis, becoming, or devenir, focused on the process or motivations of teachers in becoming teachers; the choices they made to become a teacher, why they chose to become a

teacher, their professional and personal experiences before becoming a teacher, and more. Vega Umana categorized her data under the axis of devenir as data referring to “les verbalisations portant sur la formation, les expériences passées d’enseignement et/ou d’apprentissage des langues et les motivations pour devenir enseignant” (Vega Umana, 2021, p. 243). For me, I followed Vega Umana’s analysis in applying the axis of devenir to the teachers’ past experiences of teaching and their motivations for becoming a teacher. However, I differ from Vega Umana’s analysis in also looking at teachers’ professional lives before teaching, their experiences in general before teaching, and the shift or evolution that occurred when becoming a teacher. I did not include interviewee responses regarding teacher formation and their experiences during their teacher training.

The first aspect of devenir that emerged was that of precedent experience, as well as motivation for becoming a teacher. Of the four interviewees, two had different professional careers before becoming teachers, one had always wanted to become a teacher, and one had wanted to be a teacher, but had an initial desire for a different professional career that did not work out.

Précédent Expérience

Interviewee 1 :

“Alors, au départ, moi, j’avais pas choisi de devenir enseignante. Je travaillais dans ce qu’on appelle l’aménagement du territoire. J’ai commencé là-dessus. J’ai un BAC +4 en géographie et derrière j’ai un master en tout ce qu’il y a aménagement du territoire et notamment, tout ce qu’il y a aménagement touristique. Donc, environnement, tourisme,

etcetera. Donc, j'ai travaillé quelque temps, et puis, voilà, ce que je faisais ne correspondait pas aux études que j'avais fait. C'était pas idéal."

Interviewee 2 :

"Après, ça a été mon idée fixe euh j'ai eu une très bonne scolarité, c'est vrai, en tout cas au primaire et puis, après, je m'en suis bien sortie jusqu'au lycée, j'étais plus aussi bonne, mais toujours assez pour passer, voilà, sans soucis, on va dire, sur la classe supérieure et donc ça a été mon projet vraiment et je m'y suis tenue euh j'ai jamais imaginé faire autre chose vraiment, voilà."

Interviewee 3 :

"Alors, euh je suis pas enseignant à la base. J'ai commencé en étant technicien supérieur chimiste. J'ai travaillé dans un laboratoire dans une aciérie, 'an iron mill'. In the center of France. Euh ensuite, je suis devenue conseiller financier dans une banque et ça n'a rien à voir, on est d'accord. Et en même temps que je travaillais dans cette banque, je m'occupais d'enfants au collège en difficulté. Je faisais un système d'aide aux devoirs le soir pour d'enfant, pour des enfants en difficulté au collège. Donc, devant ce que je voyais, je me suis dit, finalement, si tu veux aller jusqu'au bout de ta logique et faire réellement quelque chose pour ces gamins-là, il faut que tu commences avant qu'ils arrivent au collège, et que ça soit déjà quelque part trop tard pour les aider. Donc, je me suis dit, bah, on va essayer de devenir enseignant, ça me paraît être une bonne idée. Donc pendant que je bossais, j'ai potassé le concours, j'ai passé le concours, comme tous les enseignants qui sont dans l'école. J'ai eu le concours et j'ai fait mon année de formation donc, j'ai lâché le travail que

j'avais, puisque tu peux pas mener les deux simultanément, et je suis devenue enseignant. Et c'est pas le parcours normal. Ça n'a rien à voir.”

Interviewee 4 :

“Alors, je, j'étais entraîneur au niveau du sport.”

“Oui, voilà, exactement. C'était une expérience et, en fait, je trouve qu'il y a vraiment un partage. C'est pas que l'enseignant qui leur apprend des choses. Je trouve qu'en fait, eux aussi ils nous apprennent, ils nous apportent beaucoup. Et donc, vu que je fonctionne beaucoup comme ça, je me voyais pas dans un bureau, euh, voilà. C'était soit j'étais sportive de haut niveau, soit je faisais un métier dans la relationnelle avec des enfants donc, voilà. J'ai raté ma carrière de sportive de haut niveau, du coup, je suis là.”

As demonstrated in the citations, the second interviewee has always wanted to be a teacher and dreamed of being a teacher their whole life. They were influenced by a teacher when they were young at school, which provided a sense of a role model for this person. However, as seen in the first, third, and fourth interviews, the three teachers all had other careers before becoming teachers. However, they differ in their careers they had before, when they made the transition to become a teacher, and why they decided to become a teacher.

Motivation

Interviewee 1 :

“Pour moi, c'était quelque chose qui m'intéressait, mais à la base, j'avais pas décidé d'être enseignant. Et puis, au bout de deux ou trois ans de ce travail-là, j'ai dit, bah, allez hop, je recommence. Donc, j'ai recommencé.”

“Mais, c'était pour ça. C'était parce que le côté culture, le côté connaissance. Moi, je pourrais en avoir jamais assez. Donc, je trouve que c'est un métier tellement utile de permettre aux enfants d'apprendre et d'apprendre tout un tas de choses. Voilà pourquoi j'ai décidé de me reconvertir en tant qu'enseignant.”

Interviewee 2 :

“Euh, eh bien, écoute, moi, je fais partie des des enseignants, on va dire, qui veulent faire ce métier depuis vraiment très longtemps parce que quand j'étais petite fille, en fait, à l'école j'ai eu un enseignant en CE2 que j'ai adoré et je me suis senti mais tellement bien à l'école, tu vois, dans cette classe et je me suis dit, mais en fait, c'est moi aussi, je voudrais faire ça plus tard, je voudrais avoir cette même ambiance de travail et puis, euh et puis, je suis toujours restée sur mon idée.”

“C'est vraiment venu je sais que, voilà, cet enseignant encore une fois là je me rappelle son nom, hein, c'est c'est à quel point ça m'a marqué et puis, voilà, cette ambiance euh voilà agréable, bienveillante, tous ces projets qu'on faisait, enfin, c'était, je me voyais vraiment, voilà, repartir euh là-dessus pour mon métier quoi.”

Interviewee 3 :

“Alors, c’est toute de suite beaucoup plus intéressante de travailler sur l’humain et de l’humain en devenir, donc avec des jeunes enfants, que de travailler euh, voilà, d’avoir euh, pour moi, hein, je mets pas mon jugement de valeur pour les autres, mais, pour moi, c’est plus intéressant de travailler avec de l’humain, avec des jeunes enfants qu’ils sont en devenir, qu’ils sont en construction, de les aider à aller vers cette construction, plutôt de bosser sur ce que je faisais avant euh. C’est sympa euh de conseiller des gens sur leur patrimoine, mais, voilà, au niveau humain, euh à choisir entre les deux, je préfère l’enseignement. Mais, c’est un choix euh c’est pas une question de jugement de valeur par rapport aux autres.”

Interviewee 4 :

“J’aimais bien apprendre des choses aux petits et les voir évoluer. Et donc, du coup, c’était soit prof de sport, donc en collège, lycée, soit prof des écoles avec les plus petits. Et du coup, j’ai fait avec les plus petits pour bien voir l’évolution, voilà. Alors, en fait, j’ai passé les deux concours- j’ai passé le concours de profs d’EPS et j’ai passé le concours de profs des écoles. J’ai eu celui prof des écoles, mais pas celui prof d’EPS. Du coup, bah, je suis restée prof des écoles et c’est pour ça. Sinon, je pense que j’aurais choisi prof d’EPS.”

“Et euh, bah, je savais depuis euh longtemps que je voulais être prof, mais je pensais plus prof de sports parce que j’aimais beaucoup le sport. Et euh en faisant mon stage de troisième, j’ai fait euh prof de, enfin, j’ai fait un stage en tant que maîtresse, et en fait, ça m’a vachement plu. J’ai vu euh, bah, le côté attachant, ils sont en petits euh, ils euh, tu vois,

ils te donnent quand même plein de choses, donc, c'était plutôt sympa. Du coup euh je suis partie là-dedans.”

The first interviewee chose to become a teacher because they no longer wanted to continue with their first profession and they love learning and transmitting knowledge, which they perceive as valuable. The second interviewee followed their dream to become a teacher and was motivated by not only their teacher, but also how their teacher made them feel. Emphasizing the importance of student wellbeing and students feeling comfortable in the classroom, and the teachers role in that. The third interviewee was motivated by their experience in helping students with their homework and wanting to make a real change in the education of students by working with them at a younger age. This teacher is motivated by the relational aspect of teaching, drawn to working with human beings, and students in particular, because they are becoming. They are motivated by the development and construction of children. The fourth interviewee was also interested in the development and evolution of children, as well as the transmission of knowledge. They also mentioned the appreciation of the students for the teachers, and the students' endearing side, which they value as a teacher. An interesting takeaway from all four interviews is that the teachers seem to have an intrinsic motivation for not only becoming a teacher, but also for continuing their careers as teachers.

Intrinsic Motivation

Interviewee 1 :

“Mais, au-delà de ça, c'est utile. Voilà. Quand tu es avec tes élèves. Quand tu vois qu'ils réussissent. Quand tu vois, ben, tous les jours ça c'est un bonheur. Il faut le dire. Quand tu

vois qu'ils réussissent, quand tu vois un enfant en difficulté, et ça y est d'un coup tu vois que sur tel sujet il a, il a l'étincelle là, ça y est il a compris. Bon, bah, ça c'est génial. Et puis, nous, l'avantage de ce métier-là, c'est tous les jours, tu vois, il y a du négatif mais, tu vois les résultats positifs tous les jours. Donc, ça c'est bon, voilà. Mais il faut s'accrocher, et puis, il faut, je te dis, pas faire ce métier là parce qu'on sait pas quoi faire d'autre. Ça euh parce qu'en général ça dure pas."

Interviewee 2 :

"Donc, en fonction de ça, c'est vrai que ça a été plus facile de choisir ce que j'allais faire après le BAC parce que euh il y avait, avant ça s'appelait l'école des maîtres, après c'est passé à l'IUFM, Institut de Formation des Maîtres, qui se faisait en deux ans et après, j'ai fait la première année dans cette école et ils ont encore fait une nouvelle réforme qui ont passé ça comme un master, en fait. Avant, c'était pas considéré comme un master et après, ça a été considéré comme ça. Donc, j'ai fait directement une année master deux parce que comme j'ai fait la première année à l'IUFM, ça a fait une équivalence comme si j'avais fait une première année master. Donc, j'ai terminé en master deux, voilà. J'ai tenté euh j'ai eu un concours au bout de trois fois donc, voilà, encore une fois je me suis sûrement posée la question si j'avais pas réussi à la troisième fois, mais vraiment, je, voilà, même si les deux premières fois j'étais j'étais très, très déçue et je voulais absolument euh poursuivre, en fait, et essayer de l'avoir à tout prix parce que je me voyais pas faire autre chose dans ma vie, vraiment."

Interviewee 3 :

“Oui, alors, enseignant, c’est un peu comme médecin ou prêtre. Euh c’est une forme de sacerdoce. C'est-à-dire que c’est une forme d’engagement qui va au-delà de simplement fournir un travail contre rémunération. Si t’aimes pas ça, il faut pas le faire. Tu deviens nocif. Comme un médecin qu’il n’aime pas ça, il faut pas le faire parce qu’il devient nocif pour ses patients euh euh un prêtre, il faut pas le faire parce qu’il devient nocif pour ses ouailles, et un enseignant, il faut pas le faire parce qu’il devient nocif pour les enfants. Donc, si tu viens juste, entre guillemets, pour la bonne paye, les avantages, faut pas faire ce métier. C’est pas bon. C’est pas bon. C’est pas bon pour les enfants dont tu t’en occupes et par ricochet, c’est pas bon pour toi. Ta propre estime de toi va se dégrader, va diminuer petit à petit, et c’est pas bon. Donc, c’est vraiment, ça fait partie des métiers où si tu n’as pas un engagement total, il faut changer de boulot. Faut faire autre chose.”

“J’arrive toujours à trouver ma motivation en me levant le matin. Donc, euh, tant qu’ils me font rire, c’est que ça doit marcher. Le jour où tu viens juste pour le chiffre en bas de la feuille de paye à la fin du mois, il faut changer de job. Tu fais d’autres choses euh il n’y a pas de souci, tu fais une reconversion, tu trouveras un job dans lequel tu vas t’éclater aussi, mais ça c’est, là, tu deviens nocif pour les autres, donc c’est pas bon. T’as une responsabilité aussi. T’es pas juste là pour exister. T’as aussi une responsabilité dans euh je veux pas être mystique, mais dans le grand tout, dans le fonctionnement de tout, et si tu n’assumes pas cette responsabilité, faut partir.”

Interviewee 4 :

“Oui, mais je pense qu’il faut vraiment avoir une passion. Il faut vraiment déjà être passionné par le côté, bah, apprentissage, et j’apprends quelque chose à euh à des enfants. Il faut vraiment avoir la patience des enfants, quoi. Et je pense qu’il y a des gens qui se mettent dans ce métier sans vraiment avoir conscience du travail que ça demande aussi euh. Les gens, ils pensent qu’on fait nos six heures en classe, qu’on rentre chez nous, qu’on a plus rien à faire, que le midi on fait rien, que les vacances on a deux mois de vacances. Alors, c’est sûr qu’on a des vacances, mais, tu vois, on travaille aussi pendant les vacances. C’est le côté caché de, quoi, de l’iceberg.”

“Oui. Donc, c’est plus ce côté-là. Et puis qu’après, s’ils sont motivés, fonce, hein. Si tu es motivé, fonce, hein. N’aie pas peur, vas-y, c’est quand même un beau métier, il faut pas le dire, hein. C’est quand même cool, euh c’est, c’est épanouissant, je trouve. Et puis, tu es tout le temps obligé à, tu vois, moi, j’ai jamais eu une année pareille. Même si je fais euh, là, c’est ma quatrième année de CP, j’ai jamais eu un CP pareil, en fait. J’ai jamais pu dire, bah, lui, oui, c’est tel élève de l’année dernière, non ! En fait, ils sont tellement différents que tu es obligé toi-même de toujours te renouveler, quoi, tu vois. Du coup, c’est cool.”

Despite the challenges of teaching or of becoming a teacher, these four interviewees all became teachers and continue to teach. They have been teaching from 10 to 19 years now and they still find the motivation to come to school every day and teach. The first interviewee states that one must already have an interest in teaching to become a teacher. For them, seeing their students succeed and understand the subject is what continues to motivate them. They see the positives of their job every day in interacting with the students. The second interview demonstrated the

interviewee's intrinsic motivation based on how they felt as a student. Their determination to retake three times and then pass the concours in order to pursue teaching shows their motivation. The third interviewee stresses the importance of intrinsic gratification such as, laughing, joy, and the relationships developed with the students, as opposed to extrinsic gratification, such as salary, benefits, and job protection as a government employee. The fourth interviewee explains the importance of having a passion to teach and being passionate about teaching children. In spite of the challenges of the hours, the work, and the investment, they are motivated by their profession, finding it blossoming, opening, and different every year. They emphasize the evolution of a teacher as they too are constantly renewing and learning themselves.

Faire

Vega Umana consolidates the two axes of *faire* and *interagir/agir*, in describing that they both refer to different aspects of the practice of teaching; “la description des activités mises en place, les intentions et objectifs qui les sous-tendent, les formes sociales de travail (FST) privilégiées, la gestion de la classe, les consignes, etc.” (Vega Umana, 2021, p. 243). I kept the two categories separate in my initial analysis because, for me, *interagir/agir* related to the way in which teachers interacted with others, whereas, *faire* related to what the teachers did as a part of their role. Davey states that *faire* “involves taking a snapshot in time of the work the members of the group describe themselves doing, and of documenting how they prioritise and manage the various roles and functions they take on in their respective institutions” (2010, p. 302).

According to Davey, *faire* focuses on not only the work that teachers do, but also the roles that teachers hold in their professional contexts. I focused on *faire* as the tasks, roles, and class management of teachers, as well as how they perceive themselves while doing it.

This emerged as the following sub-categories of the teacher's role from the point of view of the teacher, the tasks they fulfill (classroom management, preparation, grading, activities, subjects taught, etc.), their interaction with the students and their evolution or personal development in order to support their professional role.

Role

Interviewee 1:

“Ah, écoute, le rôle d'un enseignant c'est vraiment de permettre aux enfants d'apprendre. Donc, dans toutes les matières possibles- le français, les maths, l'éducation musicale, l'art plastique, l'anglais. Mais c'est vraiment permettre aux enfants d'apprendre et comme je t'ai dit tout à l'heure, on en sait jamais assez.”

“Donc, c'est leur permettre d'acquérir, euh les connaissances, les compétences, mais aussi une méthode de travail. C'est à dire que ce ne soit pas le fouillis, tu vois c'est qu'à petit à petit, ils arrivent à organiser eux-mêmes toutes les connaissances. Et puis, euh qu'ils arrivent, tu vois, d'une année à l'autre, qu'ils arrivent à récupérer les connaissances qu'ils ont appris, tu vois, pas qu'on recommence pas chaque fois à zéro. Tu vois, qu'ils sachent mobiliser telles connaissances, tu vois.”

Interviewee 2:

“Je euh pour moi euh, un bon enseignant c'est avant tout quelqu'un qui met à l'aise ses élèves et qui leur donne envie d'apprendre avant tout. Si déjà l'enfant, il arrive et qu'il est pas dans de bonnes conditions parce qu'il se sent pas en confiance, parce qu'il se sent

stigmatisé ou quoi, de toute façon, on peut rien faire. Donc, la première chose, c'est leur apporter un cadre vraiment bienveillant, en fait, où ils ont envie d'apprendre et hum et euh, voilà, de les faire progresser comme on peut. Et la deuxième chose, effectivement, c'est euh aujourd'hui, euh être vraiment euh en mesure de différencier parce qu'on a des élèves avec de plus en plus de difficultés, d'horizons différents et euh et du coup, il faut s'adapter à tout ça, il faut être en mesure de proposer des choses toujours euh, voilà, différentes pour les élèves en difficulté, et il faut aussi, euh même pour ce qui on va dire qui fonctionne bien, d'être capable d'innover et de de de leur faire prendre plaisir en faisant toujours des choses un peu nouvelles, euh, un peu innovante, un peu euh voilà, juste différentes, quoi, pour que ça soit pas monotone dans le travail et que, voilà, tous les jours sont un peu différents."

Interviewee 3:

"Donc, t'as plutôt un rôle de facilitateur d'une relation entre plusieurs pôles différents, en gardant toujours à l'esprit que l'objectif c'est de faire progresser l'enfant. Ils progressent pas tous à la même vitesse, ils progressent pas tous de la même façon, ils progresseront peut-être même pas tous au même niveau, ça c'est à peu près sûr, parce que le mythe de l'égalitarisme totale, ça il faut s'asseoir dessus, ça marche pas. Les humains sont différents donc leur progression sera différente, mais il faut leur fournir un encadrement, hum, une sorte de, de biotope dans lequel ils peuvent se développer au mieux, et pour ça, il faut assurer une relationnelle permanente avec tout ce qu'il y a autour."

“Ah, c’est, moi, j’adore toujours faire ce genre de truc parce que euh un enfant c’est une pâte à modeler. Tu fais pratiquement ce que tu veux. Donc, c’est justement l’un de plus grand souci pour toi, c’est jamais te prendre pour dieu, entre guillemets. Tu es en position de dominance absolue sur des enfants. Tu es adulte, tu maîtrises largement ce que tu fais, tu es en position, ils sont en position soumission de la part de l’institution, donc, il faut surtout jamais, jamais, jamais se prendre pour dieu. Jamais. C’est la pire des erreurs qu’on peut faire. Il faut, il faut toujours accepter d’être, voilà, d’être mis en difficulté, d’aller la rechercher cette difficulté parce que c’est là où ça devient intéressant. Il faut toujours accepter le dialogue, accepter le retour, même l’impertinence est intéressante chez un enfant. Il faut jamais considérer qu’il vient t’agresser ou qu’il marche sur ton ego. Non, il cherche sa place. Il cherche, il évolue. Donc, il a besoin effectivement de de de ce contact de savoir où est la limite, de savoir quelle est la frontière, etcetera. Après, il faut être capable aussi de dire “attention, là, tu dépasses, là, ça va pas là.” Ça a à voir avec l’éducation, avec le milieu social dans lequel il est, il évolue, il a été peut-être.”

Interviewee 4:

“Alors, euh, pour moi, ce qui compte en priorité c’est que l’enfant, il soit bien. Peu importe son niveau. C’est qu’ils se sentent bien dans la classe parce que s’il se sent bien, il va s’épanouir. Et du coup, les apprentissages, ils vont suivre. Donc, je dirais qu’avant euh de ranger tout le monde dans la même caisse et, tu vois, souvent on essaie de tous leur faire apprendre la même chose en même temps euh pour moi, c’est plus euh, bah, est-ce que l’enfant se sent bien? Est-ce qu’il interagit avec ses copains, avec l’enseignant? Est-ce qu’il

a une relation de confiance? Et je pense que s'il y a ça, après, il arrive à rentrer dans les apprentissages. Donc, c'est ça pour moi en premier.”

As seen in the first interview, the role of a teacher is to allow students to learn by teaching them skills and knowledge while also teaching them a work method, or a way of learning. Then, they can continue to build on the knowledge they already have and incorporate new things. What is interesting here is the use of the term “permettre” or allow. For me, this shows that the role of the teacher is not just to transplant knowledge or skills, but to create an environment and a way for the students to access knowledge and learning. The importance of space or environment in teaching is also echoed in the second interview. The interviewee states that role of a ‘good’ teacher is one who creates a welcoming environment where students feel comfortable. Then, students can be open to learning. Teachers can build trust and confidence with their students through how they manage and create the classroom environment, giving them the desire to learn. The second interviewee also emphasizes the importance of adaptation in the role of a teacher. A teacher must be able to adapt in order to meet the diverse needs of students, and to have innovation in what they teach so students will be engaged. This sense of adaptation of the teacher to meet the needs of the student is also seen in the third interviewee’s response where they state that students are human beings and human beings progress differently and at different rates, and the role of a teacher is to support this progression of development of the students. In doing so, the teacher serves as a ‘facilitator’ between several different stakeholders or participants involved in the development of a child, such as parents, colleagues, experts (psychologists, speech therapists, etc.), administration, and more. This also emphasizes the relational aspect of teaching with not only the students, but also the collective around the students. The third

interviewee states that in being a part of the support of the development of the students, the teachers must always remember the power dynamic that exists and must not consider themselves above or absolute. The fourth interviewee echoes the importance of the well-being of the students and the relation of trust between the teacher and student. Then, after the student feels good, they can begin to learn. There is also a recognition that all students are different and they cannot be forced into a certain category or the same category. This is related to both the second and third interviews which call for the adaptation of the teacher to meet the needs of the individual students. The fourth interview also emphasizes the relational aspect of teaching in considering their relationship with the students, and the relationship of the students with others.

Tasks : Classroom Management, Grading, Preparation, Activities, Subjects

Interviewee 1 :

“Là, tu vois, en CP, ils apprennent à lire, ils apprennent à écrire, ils apprennent à compter. Et puis, petit à petit, on va construire, tu vois, en CE1 on va construire, par exemple, la langue, la grammaire, l’orthographe, la conjugaison.”

“Comme ici, EMILE, tu vois. Projet EMILE. Moi, j’aurais été au début de ma carrière, je n’aurais pas peut-être a fait. Là, maintenant, avec l’expérience, il y a quand même des choses, même si on maîtrise jamais tout complètement, plus que tu as l’expérience, plus que tu es à l’aise, et plus que tu peux oser. Tu vois, oser d’autres projets, oser des choses que, tu vois, de travail moins classique, tu vois, que le français, les maths. D’où l’intérêt dans les projets, voilà, comme EMILE, comme ce qu’on fait ensemble, comme les projets Twinning, voilà.”

“Et puis, la deuxième chose c’est que tu travailles autrement, tu vois, typiquement quand on a fait le quiz euh, tu vois, il y avait une quiz l’autre jour avec les enfants justement sur le projet Twinning, bah, ça c’est travailler autrement. C’est travailler avec la TNI, c’est travailler voilà, ça c’est intéressant. L’année dernière, j’avais avec le CE2, on a participé sur un projet qui était sur les jeux-olympiques, et il fallait créer un Abécédaire, donc avec des mots, tu vois, avec “A”, il fallait créer un mot qui avait à voir avec les jeux-olympiques, et avec “B” et tout euh et avec ça, ils ont créé un livre. Mais ça, tu vois, c’est bien ce projet là parce que tu travailles autrement. C’est pas juste ton crayon, ton livre euh, tu vois, le crayon, le livre, le cahier. C’est travailler autrement. Ils travaillaient en groupe. Et puis là, ils ont eu un peu plus de liberté dans ces conditions-là. Et ça, tu vois, ces projets-là, te le permettent. Je sais pas si je me le permettrai autant, si je m’engageais pas dans ce genre de projets avec mes élèves, quoi, voilà, donc c’est ça, c’est ça ce qu’est chouette.”

“Tout à fait. Il faut du classique. Moi, je suis aussi pour, tu vois, le classique. Français, maths, il faut. Mais à côté de ça, de temps en temps, il faut sortir de ça. Parce que l’intérêt des enfants, tu vois, ils, comme ça, ils ont un autre intérêt. Et là, et puis, en général, ça fonctionne très bien.”

Interviewee 2 :

“En fait, entre le temps de de préparation, de correction, de prise en charge des élèves en difficultés, pour lesquels il faut qu’on se réunissent, il faut, il faut trouver des adaptations euh hum euh tout ça, ça prend du temps. Après, euh avec le niveau CM2, on doit gérer

aussi le passage au collège. Donc, faire attention aux dossiers, ce genre de choses. Il y a le temps d'entretien avec les parents aussi pour faire le lien avec les familles euh, voilà, les partenaires extérieurs auxquels on peut faire appel; l'infirmière, l'assistante sociale, le psychologue euh, voilà. Et puis, tous ces élèves, voilà, qui ont des profils particuliers et qui pour lesquels il faut passer beaucoup de temps pour euh pour pouvoir faire une sorte qu'il puissent avoir une scolarité normale et, voilà.”

“Et euh et c'est vrai que dès le début, voilà, l'anglais, ça a été ma force, je pense, parce que euh j'ai toujours eu plaisir à l'enseigner et à développer des projets autour. Et euh, aujourd'hui euh, c'est vrai que forcément, je suis très contente d'être dans une école à dominante euh anglais dans l'école euh, voilà, où on est actuellement. Donc, oui, les projets autour d'anglais, je pense que, voilà, ça, ça vient de moi en particulier, aussi parce que j'aime bien faire plus de ce qu'on peut demander.”

“Hum après, j'ai toujours aimé la culture, donc, c'est vrai que forcément je m'intéresse beaucoup euh aux musées et aux toutes les sorties possibles pour enrichir tout ce qu'on fait en classe. Là, c'est sûr ce qu'avec Suresnes, on a beaucoup de chance parce qu'on a le musée de la ville, le Mont Valérien, la cimetière militaire euh qui sont à notre portée très facilement donc, la démarche d'aller vers ces lieux c'est, pour moi, c'était une évidence et c'était facile en plus de le faire et après, dès qu'on peut aussi trouver des partenariats avec euh hum des parents, avec la conservatoire, avec des libraires, avec, voilà, d'autres partenaires, on saute sur l'occasion, et puis moi, enfin, en tout cas, c'est ce que j'essaie de faire aussi. Pour leur montrer aussi qu'on peut apprendre euh, ben, oui, aussi euh au travers

des autres; d'autres professionnelles, dans d'autres lieux, en faisant d'autres activités, c'est aussi tout ce qui fait que notre travail est super intéressant, enrichissant pour les élèves, comme pour nous, très clairement. Dans ces cas-là, nous aussi on est au contact d'autres partenaires et on apprend avec eux aussi. C'est super chouette."

Interviewee 3:

"C'est le but du jeu. Ça marche, alors, attention, on peut pas tout faire avec le jeu non plus. Mais, ça devient intéressant et faire d'autres choses que ce qui est purement scolaire. Aller faire de la menuiserie, aller faire euh, voilà, être capable de créer quelque chose avec ses mains euh, être capable de prendre en charge une partie du quotidien de la classe. "Ça c'est moi qui vais gérer ceci, c'est moi qui vais gérer cela." Sans que ça soit imposé par toi en disant, voilà, il y a des routines qui sont le matin, j'ai désigné deux élèves pour être devant dans le rond. C'est bien, mais c'est pas vraiment ce qui est intéressant. Ce qui est intéressant, c'est d'être capable d'obtenir l'adhésion de ceux qui sont en face. Quand je fais, j'ai besoin de trois volontaires, j'ai vingt-cinq mains qui se lèvent, parce que les trois autres ils ont pas entendu. Et ils vont tous me faire le boulot et au bout d'un certain temps, ils vont le faire en réfléchissant."

"Non, non, non, ils doivent aussi apprendre à faire d'autres choses tout seul. A pas juste de venir me faire des additions ou des règles de grammaire."

"Il faut que, voilà, ils se développent tout seule, qu'ils soient capables de prendre la responsabilité, qu'ils soient capables d'être créatifs, qu'ils soient, voilà, en fonction de ses

propres euh inclinations, de ses propres limitations, s'il y en a, et petit à petit, tu obtiens des choses. Et tu obtiens beaucoup plus des élèves en faisant ça euh, qu'en les forçant dans un cadre rigide dans lequel ils ne vont pas forcément se retrouver.”

Interviewee 4:

“Oui, c'est ça. Tu enseignes, tu fais tes préparations, et puis, moi, je fais du sport à haut niveau donc, tu vois, ça prend aussi beaucoup de temps.”

The first interview describes not only the different projects that the interviewee implements or introduces to the class, but also the different ways in which they are taught. Therefore, there is a stress on the need for both the classic subjects, such as French and Math, but also a need for subjects that are of interest to the students. There is also a need to work differently, thus there is an incorporation of groupwork, games, and international exchange projects (Twinning). The second interviewee focuses on the preparation and grading that is a part of a teacher's role, as well as the relational aspect that manifests in teachers collaborating with colleagues, parents, and external partners to support students. The interviewee also mentions their specific role of helping students to transition from primary to middle school, which involves managing the students' files and ensuring they are prepared academically and mentally. The second interviewee also describes different subjects that they enjoy teaching, such as English, History, and Culture, while engaging the students through various projects and anecdotes. They also include excursions to historical and cultural sites within the surrounding community as an educational resource, which again emphasizes the collaborative and relational aspect or role of teaching. The third interview is similar to the first two in the interviewee's approach to engaging students through interesting

projects and games. They also clarify that it is important to also have the traditional transmission of grammar, spelling, and writing, but it is not the only thing a teacher needs to incorporate. The third interviewee stresses the importance of student autonomy through reflection and understanding, taking on responsibility and roles within the classroom, and negotiating with teachers and classmates. This, according to the third interviewee, helps students to challenge and navigate boundaries and limitations while learning about themselves and evolving as individuals. In the fourth interview, there is only a brief mention of concrete tasks that the teacher must accomplish, such as preparing, grading, and teaching, but what is interesting is the inclusion of their personal life and hobbies in considering themselves as a teacher. The interviewee states that in addition to teaching, they are an athlete who also takes time to train. In this section, I begin to see the traditional expectations and roles of a teacher, such as teaching grammar and spelling, preparing for lessons, and grading students' work. However, I also begin to see the way the teachers approach their role in their own specific manner. For example, through Twinning projects, games, creating opportunities for student autonomy, experiential cultural field trips, and collaborations with outside partners. I also begin to see how teachers include their personal selves, interests, and values in their role as a teacher, such as the subjects they teach (English, History, etc.), the hobbies they have (sports, culture, etc.), and the way in which they implement activities (allowing students to choose and take responsibility as opposed to controlling and delegating tasks).

Student Interaction

Interviewee 1 :

“Alors, euh, moi je trouve euh que euh c’est moins dans la classe je trouve que maintenant j’ose plus, tu vois, c’est moins transmissif, c’est à dire c’est moins les élèves d’un côté et moi, tu vois, que je suis au tableau en train de, tu vois, de prêcher la bonne parole. C’est plus euh les enfants travaillaient en groupe, plus d’autonomie, plus, tu vois, plus de travail comme ça, où ils sont un peu plus libres, tu vois, en étant guidé. Avant, j’étais beaucoup dans le contrôle, tu vois, contrôle de la classe. Là, plus le temps passé, plus, tout en guidant les enfants, les laisser un peu, tu vois, réfléchir par eux-mêmes, penser par eux-mêmes, sans leur imposer des choses, tu vois. Donc, ça, ça a progressé.”

“Oui, et puis, c’est important pour les enfants parce qu’eux, tu vois, travaillent autrement. En fait, il faut quand même que tu saches quand on travaille euh autrement, ils ont pas l’impression de travailler et pourtant ils apprennent énormément. Et eux, ils ont pas l’impression. C’est ce qui fait qu’ils s’engagent, tu vois. Tu leur fais des exercices de maths et tu as un ‘‘Pfff’’. Tu travailles autrement, pourtant, tu fais des maths autrement, tu fais du français autrement, et là, ils ont pas l’impression qu’ils travaillent. Donc, il faut aussi s’engager dans des projets comme ça. C’est complet.”

Interviewee 2 :

“Je me sens valorisée euh grâce à mes élèves pour tous leurs sourires, leurs remerciements parce que oui, ils remercient aussi et ça c’est vraiment quelque chose qui me touche énormément. Euh on fait des conseils d’élèves une fois par semaine. Et du coup, ils peuvent féliciter leurs copains, critiquer s’il y a des critiques à faire, ou proposer des idées euh, voilà, pour la classe, pour les projets. Et c’est vrai que, voilà, quand j’ai des petits messages

pour moi aussi euh, voilà, genre “merci la maîtresse”, “je félicite la maîtresse pour nous apprendre plein de choses”, pour euh pour tout ça, ça touche énormément. Et donc, celle-là je, je l’ai c’est sûr cette, cette valorisation qui, qui est énorme.”

Interviewee 3:

“Et c’est, c’est tout quelque chose à, à, à comprendre, mais c’est de la relation d’humain à humain. Et ça c’est le plus difficile, en fait. C’est le travers dans lequel tu vas facilement tomber, surtout un jeune enseignant, et contre quoi il faut combattre, il faut lutter tous les jours. Mais, c’est voilà, c’est le challenge intéressant d’arriver tous les jours en se disant, voilà, je vais en faire évoluer quelques-uns, je vais leur apporter quelque chose. Sans que ce soit non plus du constructivisme, chose très répandue en France aussi. C’est-à-dire euh j’ai, j’ai raison, je suis le bien, et donc, je plaque mon idée, ma façon d’être sur ces petites choses. Ah, ce truc auquel il faut résister beaucoup. Non, tu n’es qu’une option. Tu n’es qu’une option et tu dois la partager. Et c’est pour ça, qu’il faut vraiment être euh, voilà, il faut être capable de de tout faire de faire des choses qui paraissent iconoclastes, c’est-à-dire, qu’ils ont pas l’habitude d’être dans le milieu ou dans l’endroit dans lequel tu travailles.”

“Il faut, voilà, il faut apporter, apporter, apporter quelque chose sans cesse. Et après, il prend, il prend pas. C’est normal. Tu peux pas le forcer à devenir ce que toi, t’en as envie. Ce n’est pas possible. Il faut respecter le fait que ça soit un être humain. Il a beau avoir que dix ans, c’est un être humain. Donc, c’est une conscience unique qui va euh, voilà, avancer petit à petit, se construire euh, devenir autre chose. Il faut savoir respecter ça. Ça n’empêche

pas de grogner quand il t'en fait une, hein, c'est pas le problème. Il faut aussi qu'ils sentent où sont les limites. Mais, tu dois pas aller au-delà d'un certain point. Et surtout pas, fait preuve du constructivisme. C'est-à-dire, essayer de plaquer, du prêt-à-penser sur des enfants. Ça, c'est une grossière erreur.”

“Euh voilà, toujours, quand tu donnes quand tu dis quelque chose, même là, je suis obligé de crier parce qu'il y a de la distance, il y a du bruit, il y a etcetera, expliquer pourquoi. Voilà, ok, là il se dit bon il est peut-être pas tort, il est pas forcé d'être d'accord avec toi, mais toi, tu as offert une justification valable, acceptable, après on peut travailler.”

Interviewee 4:

“Alors, bah, moi, pour moi, je le fais beaucoup parce qu'ils sont petits, aussi. Mais, tu vois, par exemple, bah, une fois par semaine ils me font un câlin parce que, pas tout le temps parce qu'il y a la chance que ça finit jamais, mais, tu, tu vois, tous les matins, quand ils rentrent, ils viennent, ils me font un petit câlin, ils viennent de me parler, ils me racontent des histoires euh, ils ont un petit cahier où ils peuvent écrire un peu euh ce qui va, ce qui va pas et quand ils ont envie de me le montrer, ils me le montrent et s'ils ont pas envie de me le montrer, c'est juste pour eux et donc, je le regarde pas. Tu vois, on essaie de mettre une ambiance de classe qui fait qu'ils se sentent bien et qu'ils soient à l'aise, en fait.”

“Oui, oui, et puis, une fois par semaine on fait un temps de parole où ils racontent ce qu'ils veulent de leur semaine. Donc, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont pas aimé, euh, voilà. Donc, c'est dès fois, ils parlent des choses qui n'ont rien à voir avec l'école et dès fois, c'est centré

sur l'école. Tu imagines, hein, quand il y a des petits, tu vois très bien, il parle d'un problème qu'il y a eu, de quelque chose qui les a marqués ou qui leur a plu.”

In the first interview, there is a notion of evolution and a sense of change for the teacher. They went from controlling to guiding the students. They moved away from a traditional point of view of teaching with the teacher at the front of the class transmitting their knowledge and authority toward a teacher fostering student autonomy and engagement by adapting the way they teach. This seems to be a transition to a more student-centered approach to teaching. This shows the way in which the teacher interacts with the students and how it has changed over their experience as a teacher. The second interviewee echoes this student-centered approach to teaching with the space given for students to provide feedback and share what they are interested in. The second interviewee also shares their source of feeling valued by the students which continues to motivate them in their role. The third interviewee also alludes to a move away from the traditional expectation of teachers putting their ideas, values, and visions onto the students. It is a move away from ‘constructivism’ and toward progressing the child in their development through interaction. This form of interaction manifests in the teacher bringing ideas and offering knowledge to the students, and then allowing the students to choose whether or not they will integrate this and how. This interviewee emphasizes the importance of respect in the role of teaching, and how the teacher must respect the student as an individual, a human being who has their own way of thinking, viewing, and being in the world. In interacting with students through respect, the teacher allows for students to express themselves, challenge the teacher, and build their own limits in the classroom. The teacher does so through negotiation and explanation in order to have understanding and respect between teacher and student. The fourth interview also

focuses on a student-centered approach by giving students the time and space to share and express themselves, similar to the second interviewee. The third interviewee emphasizes the importance of the students' well-being and the role of the teacher in creating a space where students feel good. This role involves the way the teacher interacts with the students, through hugs, time for the students to share, time for the students to reflect, and relationship building with the teacher. All four interviews emphasize the importance of the role of the students in teaching, and not just the importance of the teacher in transmitting knowledge. They focus more so on the students and their actual learning. It seems as though it is the teachers who are adapting, and not the teachers forcing the students to fit into a certain category and way of learning.

Evolution/Personal Development

Interviewee 1 :

“Oui, alors, l’avantage, effectivement, au fur et à mesure, que tu que tu prends l'expérience dans ce métier, bah, tu es plus à l’aise. Du coup, tu oses plus de te lancer dans des projets que tu n’osais pas de te lancer au début.”

“C’est difficile. Par contre, euh, on a beau dire ce qu'on veut, c’est formateur. Parce que, tu vois des environnements différents, des écoles différentes, des gens différents, des enfants différents, des niveaux différents. Donc, même si, même si c’est pas, tu as raison, c’est difficile, mais, en fait, ça, c’est bien de faire au début de sa carrière, tu vois, quand on est frais, jeune et frais, voilà. Une fois que c’est fait, c’est bien, ça t'a permis d'acquérir des expériences et après, c’est bien de se poser aussi.”

Interviewee 2 :

“Donc, il y a plein de choses que je ne sais pas ou pour lesquelles, j’en ai besoin d’aller vérifier et ça c’est euh c’est intéressant, en fait, et je pensais pas forcément devoir le faire, c’est clair avec la maternelle autant là avec le niveau CM2, forcément on se doit d’être au clair avec toutes ces notions et puis, de faire un sorte d’avoir une culture aussi un peu plus intéressante pour eux, de leur apporter plein de choses qu’ils ne savent pas forcément dans ces ces domaines-là donc, euh donc depuis, c’est pareil, comme on a nos échanges de service avec les collègues, moi, c’est vrai que je me suis plus dirigé sur une histoire parce que j’aime bien l’histoire et euh aujourd’hui, voilà, je suis assez contente et fière de tout ce que j’ai revue depuis ces dernières années pour ma propre culture, en fait, pour ensuite, leur enseigner à eux, des petites anecdotes historiques, qui, enfin, des choses euh juste, voilà, des apports euh.”

Interviewee 3 :

“Euh alors, je vais être méchant. Je vais être très méchant. Je dirais que pour faire un enseignant qui soit capable de ne pas faire trop de bêtises, il faut entre cinq et dix ans. Ça ne s’invente pas comme ça (claque les doigts). Alors, tu as des gens exceptionnels qui vont avoir euh effectivement une relationnelle euh, un feeling, euh une pédagogie, bon. Ok, très bien, c’est comme tu as des grands professeurs, des grands médecins, des grands ingénieurs, des grands, voilà, des grands tout ce que tu veux, mais c’est pas la majorité de l’espèce. Pour nous, communs des mortels, hein, il faut des années de travail pour arriver à profiler une famille, un enfant, voir la nature des difficultés, d’être sûr de ne pas faire

d’impair. Et encore, on fait toujours des erreurs. Mais, disons que tu en fait suffisamment moins pour que ça impacte pas trop euh le quotidien scolaire. Et pour ça, il faut beaucoup de temps, il faut aussi se polir quelque part, se frotter aux autres euh, aux différents partenaires pour que tu arrives à trouver un mode de vie, un mode de fonctionnement avec eux.”

“Et puis, se cultiver, se cultiver, se cultiver au maximum. Lire, lire, lire, lire, lire, lire, hum des ouvrages de philosophes, des ouvrages d’historiens, des ouvrages de politique, peu importe, pour essayer de comprendre ce qui t’entoure. Essayer d’avoir une pluralité d’idées, plutôt de rester dans son petit pré-carré en disant euh, voilà, j’ai toujours eu ça, donc, c’est ça. Non, il y a d’autres choses qui existent autour donc, il faut s’ouvrir, s’ouvrir, s’ouvrir au maximum. Très compliqué parce que ça remet forcément en cause des choses que tu, voilà, que tu pensais juste, que tu pensais vraies, que tu pensais bonnes, bah, non, finalement, il y a peut-être d’autres voix. Et c’est aussi ça qui te permet à toi d’offrir aux enfants des alternatives crédibles.”

Interviewee 4 :

“Euh, c’était dans mon ancienne école, en fait, parce que dans mon ancienne école, j’étais en REP, donc en zone euh difficile, et ils avaient de gros problèmes de comportement et, en fait, ils arrivaient pas, comme ici, à exprimer leurs frustrations et donc dès fois, il y en avaient qui se levaient, qui jetaient des chaises euh, et en fait, on avait mis ça en place pour leur dire, bah, avant d’en arriver à plus te contrôler, peut-être qu’on peut mettre des choses en place, qu’est-ce que toi, euh y t’aiderais. Donc, ils avaient des des ballons gonflables,

tu sais, où, en fait, quand ils sentaient qu'ils arrivaient plus à tenir en classe ou autre, bah, ils allaient prendre le ballon et au lieu d'être assis sur une chaise, ils étaient à leur place, mais avec un ballon ce qu'il fait qu'ils étaient moins statiques ou autre. Donc, en fait, on avait plus de choses qui étaient mises en place, c'était plus cool le milieu dans lequel ils évoluaient, bah, après, voilà, il y a plus de problèmes de comportement.”

With the first interviewee, experience helped them to become more confident in themselves and to take more risks in teaching. They gained this experience from not only the number of years teaching, but also from the number of schools where they taught. They acquired a number of different skills from working in different environments and collaborating with diverse stakeholders. These experiences impact how they teach, for example, they take more risks and lead different projects, such as Twinning, which they did not envision for themselves at the beginning of their career. The second interviewee discusses how they developed themselves personally, for example their own culture and regard to culture, in order to share it with the students. They have developed and honed themselves, their teaching style, and what they teach over the last ten years. They continue to learn as they check information, facts, subject matter, etc. in order to be clear and correct in what they teach to their students. The third interviewee also values constant learning, reading, cultivating oneself, challenging one's own points of view, and being open to new or different ideas in order to have a broader approach to teaching and what one teaches. This interviewee states that it takes years, between 5 and 10, in order to become a teacher that understands the personal life and overall context of each student, how to collaborate with partners, and how to not impact the students negatively. This evolution of becoming a teacher that has a 'mode de vie' or 'mode de fonctionnement' takes time, experience,

and making mistakes. The fourth interviewee states that they learned and gained experience in teaching from their previous schools and teaching roles. They were in a school that was considered a priority school, meaning the students were facing varying levels of difficulty in school and their personal situations, and the interviewee learned to adapt and meet the needs of the students by engaging with the students themselves, as well as their colleagues. The teacher evolved alongside the evolution of their students.

Savoir

For the axe of savoir, Vega Umana considers “tous les codes décrivant des discours portant sur les perceptions des enseignants de leur expertise, ainsi qu’à leur rapport aux savoirs disciplinaires.” (2021, p. 243) This includes the knowledge, skills, and competences that the teachers possess, and where they learned or developed them. For this category, I focused on anything and everything that seemed to inform the teachers’ skills, knowledge, competences, and point of view on teaching. Thus, I looked at the formal education and training or formation of the teachers, their previous and current teaching experiences, their experiences as students themselves, their continued professional development, their personal lives, and their previous professional careers. The sub-categories that emerged were; formation, teacher experience/professional development, and student experience/personal experience.

Formation

Interviewee 1:

“Oui, alors, déjà les études avant de devenir enseignante, l’avantage des études c’est que là aussi, tu n’en sais jamais assez. Ça te permet d’acquérir des connaissances, ça te permet d’acquérir une méthode de travail. Donc, ça c’est déjà une première chose. Et puis, après,

effectivement, la formation d'enseignant et, bah, c'est pareil, ça structure. Parce qu'il y aura un moment quand tu as beaucoup de connaissances, tu as beaucoup de, mais pour enseigner ça n'est pas non plus que les connaissances. C'est, il faut connaître les enfants de quoi ils sont capables dans leur développement, dans leur, tu vois, il y a énormément des choses à savoir, aussi à connaître sur le développement des enfants avant de dire oui, les connaissances c'est important mais après, il faut les structurer. Il faut savoir à quoi ça sert. Il faut savoir pourquoi ils apprennent telles choses à tel moment. Voilà. Et la formation ça permet aussi de structurer en tant qu'enseignant pour après pouvoir assurer les enfants. Voilà. Oui, c'est ça, il est là le métier en fait."

"Après oui, bien sûr, la formation. Moi, je sais que la formation à l'époque, elle était de qualité, donc on avait déjà, là nous aussi, en tant qu'enseignant, on a aussi les bases, tu vois, c'est pas comment te dire, c'est pas inné le métier d'enseignant. C'est pas, tu vois, ça s'apprend. Comme tous métiers, voilà. On a longtemps entendu inné, je sais pas si tu sais ce que ça signifie, inné, tu vois. On nous a dit, enseignant c'est inné, non, c'est faux. Quand tu vas ensuite à l'école, moi, à l'époque, ça s'appelait IUFM, ce que tu appelles INSPE aujourd'hui, on a appris à être enseignant, tu vois. C'est ce que je te dis c'est comme n'importe quel métier, ça s'apprend, voilà."

Interviewee 2:

"Alors, les formations euh disons que moi j'ai, voilà, ce qui ce qui ce qui m'a beaucoup déçue, mais, comme beaucoup je pense des collègues aussi, c'est que euh on n'a pas assez

de temps de formation d'observation, déjà, dans les écoles pour se rendre compte de ce que c'est."

"Notre formation elle a elle a été très théorique, en fait, hors ce métier c'est pas juste, voilà, savoir apprendre les compliments circonstancielle, savoir ce que c'est un COD; c'est comment gérer une classe, c'est quoi une classe, c'est quoi la vie d'une école, comment ça fonctionne, euh, comment je gère un double niveau, comment je gère les élèves qui sont en difficulté, comment qu'est-ce qu'on peut leur proposer et euh ça ça, ben, malheureusement, voilà, ça s'apprends pas sur les bancs de l'école, c'est le cas de le dire pour les masters, hein, ça s'apprends en classe en venant observer, par la pratique et l'expérience des autres et ça c'est vrai que ça nous manque énormément."

"En fait, on avait deux stages seulement dans l'année de euh quinze jours, trois semaines. C'était tellement court, vraiment, on n'a pas le temps de, voilà. On aimerait tout assimiler d'un coup et euh du coup on n'a pas assez de temps pour tout ça euh normalement, ils font une sorte qu'on puisse voir aussi la maternelle et l'élémentaire parce que ce sont deux mondes complètement différents et il faut bien avoir conscience que quand on fait ce métier on peut être en maternel, comme en élémentaire, donc il faut accepter le fait d'être en face d'enfants de 3 ans, comme en face d'enfants de 10 ans, quoi, et ça n'a rien avoir. Donc, ça aussi, ça devrait faire partie des choses essentielles qu'on puisse avoir dans la formation et qu'ils sont pas forcément. Ils essaient de le faire mais, voilà, c'est pas dit qu'on puisse voir et de la maternelle et de l'élémentaire donc euh donc, voilà."

Interviewee 3:

“Donc, pour moi, la formation d’un enseignant ça devrait être le principe même d’une formation en alternance; une partie de cours théorique pour effectivement avoir un background, avoir quelque chose de très propre au niveau des connaissances, tout le monde n’a pas les mêmes en maths, en français, en histoire, en pédagogie, en euh etcetera; et puis, un travail réellement en classe en duo avec un professeur expérimenté, mais avec des enfants. Ça te permettra déjà de comprendre si c’est réellement ce que tu veux faire ou pas. Si le fait d’être huit heures par jour avec des mômes de dix ans, ça t’intéresse et tu tiens le coup, ou pas, et euh c’est euh tant que tu n’as pas fait, tu ne peux pas savoir. Gérer une classe, tu peux, ça se modélise pas, c’est pas un truc théorique qu’on peut apprendre sur les bancs de la faculté. Ça marche pas, il faut être au contact. Là c’est moins évident, non, pour moi, c’est le principe même d’une formation en alternance.”

“Alors, l’option de management d’enfants de dix ans, n’existe pas dans le cursus! Ça change, par exemple, on a eu une anomalie. Lorsque tu sors de ton, de ton année de formation, tu es normalement capable de prendre les enfants de trois à dix, donc le Petit Section à CM2. Pas tout à fait le même métier, hein. Ça nécessite pas forcément les mêmes compétences, pas forcément la même façon d’être euh. J’ai un doute sur la validité de ce truc-là.”

“Et par contre ce qu’ils nous auraient fallu, c’est-à-dire, capacité au relationnel avec les parents comme par exemple, comment on gère les familles, comment on gère certaines difficultés relationnelles, certaines difficultés sociales, ça pfff, tu oublies, ça fait pas partie

de la formation. Comment on gère un groupe de trente malins de dix ans qui courent dans tous les sens, pfff, ça fait pas partie de la formation. Comment tu t'adaptes à l'environnement social de l'école, quel type d'enfants peut y sont envoyé, quel est leur niveau social, quel est leur niveau culturel, d'où viennent-ils, pfff RIEN ! Ah oui, "pour faire un problème de maths, vous faites ceci, ceci, et ceci." Oui, mais enfin, si on face les trentes qui captent rien, c'est pas comme ça que ça va avancer. Non, c'est cette souplesse qu'il n'y a pas, cette adaptabilité en permanence que tu dois avoir avec ton public, avec les enfants, avec les parents, avec l'équipe qui est autour de toi ça, pfff, ça existe pas dans la formation."

Interviewee 4 :

"Alors, en fait, j'ai passé les deux concours- j'ai passé le concours de profs d'EPS et j'ai passé le concours de profs des écoles. J'ai eu celui prof des écoles, mais pas celui prof d'EPS. Du coup, bah, je suis restée prof des écoles et c'est pour ça. Sinon, je pense que j'aurais choisi prof d'EPS."

The interview responses concerning the formal education and training, or formation of teachers varied, including some more positive experiences, some more negative, and some a mix of both. In the first interviewee's experience, they acquired skills and learned how to organize themselves while implementing a work method. They were able to use the formation as a way of structuring their education and providing a framework for teaching. This framework helps teachers to understand the development of children and how they learn, giving teachers insight into how to work with children, what to teach and when, and how to best support the students. According to

the first interviewee, the formation is important in helping teachers to learn how to teach. Teaching is not innate and inherent within oneself, but something that can be learned. Therefore, the formation helped this interviewee learn how to teach and structure their teaching. The second interviewee had a more challenging regard to their formation. For the most part, the second interviewee appreciated their teachers and what was transmitted, however, there was a clear lack of observation of experienced teachers in the classroom so the students could learn firsthand how one teaches with students. The interviewee states that they were disappointed by the formation, but what they found helpful was their stage where they were placed in schools to learn from teachers and also experience teaching for themselves. The formation for teachers in primary schools is the same as for teachers in preschools, thus, the teachers follow the same training and could be placed in either school level. This presented a challenge for the second interviewee who noted that teaching the two different schools required different skills and competences, which were not properly addressed in their formation. The third interviewee echoed the second interviewee's sentiment on a lack of practical teaching experience during the formation. The second interviewee presents the idea of a teacher formation as a 'formation en alternance' or an experiential approach with hands-on training, therefore providing both the academic setting with theory and the practical setting with learning by doing. This would provide teachers with a sense of whether or not they really wanted to become a teacher, as well as allowing teachers to develop skills through hands-on learning. The third interviewee also echoed the second interviewee's challenge regarding the differences between preschool and primary school, which are not adequately recognized and taken into account in teacher training. They did learn how to teach certain subjects and pedagogies of teaching. However, they found that the way of being as a teacher or the way in which a teacher needs to relate to so many diverse others was lacking in

their formation. Although, the teachers learned and developed as teachers throughout their formations, there was an agreed lack of practical experience as a teacher in the classroom with students. Therefore, where the teachers really learned the tasks of classroom management, adapting curriculum to meet the needs of students, supporting students in need, working with families, developing relationships with partners, and recognizing certain social situations of students was from their experiences teaching.

Teacher Experience/Professional Development

Interviewee 1 :

“J’avais une vision de l’école, j’ai toujours eu une vision de l’école, tu vois, une vision positive, tu vois, une vision haute de l’école. C’était important et ça c’est toujours la vision que j’ai eue euh voilà. Mais après, j’ai appris le métier d’enseignement et puis, au fur et à mesure, des formations, on apprend de toute façon, comme je te dis, on sait jamais tout et on se forme régulièrement. Là, tu vois, récemment, j’ai fait un stage en science de trois semaines. Bon, bah, oui voilà. Ça permet d’apprendre. L’année dernière c’était le stage EMILE, sur l’enseignement, tu sais, d’autre matière en anglais, voilà. C’était trois semaines et tout ça permet de continuer à progresser aussi. Parce que nous, c’est pareil comme les enfants, savent pas tout, bah, nous on en apprend aussi tous les jours. Même dans le métier.”

“Oui, oui. J’ai enseigné, alors voyons, ici ça fait sept ans que je suis, mais avant ça j’ai enseigné, alors, attends, que je reprenne, j’ai enseigné à Neuilly-sur-Seine, un petit peu plus loin en CE1, j’ai enseigné à Colombes dans une école plan violence. Là, c’était pas le même

environnement, voilà, en maternelle c'était à Colombe. J'ai enseigné à Châtenay Malabry, en maternelle aussi. Euh j'ai enseigné à Chatillon en élémentaire euh et je crois que j'ai fait le tour. Donc, oui. Les premières années, en fait, les premières années, on a pas eu de ce qu'on appelle les postes fixes. C'est-à-dire que c'était des postes qu'on appelle provisoire. Donc, chaque année, fallait changer de commune, il fallait changer de classe. Et ça, je l'ai fait cinq ans. Chaque année on changeait de ville et de classe et de niveau.”

Interviewee 2:

“J'ai beaucoup, forcément, j'ai beaucoup apprécié mes stages. Et j'ai eu la chance de tomber sur des enseignants qui euh qui qui euh qui ont vraiment aidé et puis ont apporté tous les tout ce qui me manquait justement à l'école, encore une fois, à l'université tout ce que j'avais besoin de savoir sur la gestion de classe. Hum, après euh j'ai eu aussi des très bons enseignants aussi à l'université qui qui du coup avait un très bon apport didactique, pour le coup, donc c'était aussi très intéressant d'en savoir un peu plus sur l'enseignement de la lecture, par exemple, et de l'écriture, qui sont des fondamentaux donc, euh bon, après, voilà, c'est rien de plus en particulier, mais vraiment les stages ont été quand même très positifs c'est certain et puis, voilà, parmi les enseignants, il y en a quand même, franchement, qui sont très bons et on voit qu'ils ont de telle connaissance que ça donne envie aussi d'aller plus loin de s'améliorer et de se former aussi par soi-même.”

“Et après, il y a aussi l'évolution par ma pratique à moi depuis que je suis enseignante aussi. Hum, après est-ce qu'il y a des choses qui ont vraiment évolué depuis que je suis enseignante par rapport à ce que je me disais ? Euh ben, la différenciation c'est devenu

plus concret, en fait, parce qu'avant ça c'est sûr qu'encore une fois, c'est des choses que malheureusement on apprend pas à l'université, qu'on découvre par la pratique et euh aujourd'hui, c'est sûr que je me sens beaucoup plus à l'aise de pouvoir le gérer euh très clairement.”

“Et um et, voilà, après je pense, j'espère avoir toujours été dans la bienveillance et d'avoir fait en sorte que vraiment je puisse avoir un cadre de travail euh rassurant, en fait, pour pour les enfants. Et um et après, oui, pour le reste, je pense que, voilà, des choses ont pas trop évolué entre, voilà, ce que je pensais au départ avant de devenir enseignante et puis, ce que je suis aujourd'hui, voilà.”

Interviewee 3:

“Hum, ça peut-être pas falloir l'enregistrer, je pourrais être suivi si je fais ça. Je plaisante. Oui, oui, euh alors, moi, j'ai toujours trouvé totalement anormale la façon dont on sélectionne les enseignants. Parce que euh ils n'ont pas la possibilité de connaître le métier avant d'être réellement, quasiment-responsabilité sur une classe. C'est trop tard. Si ça marche pas, c'est trop tard. Donc, euh. Tu es déjà devant des élèves, tu es déjà, tu as déjà ton boulot, tu es déjà ici et, voilà, c'est quasiment trop tard pour te dire euh, bah, non c'est pas ce que je voulais faire.”

“L'expérience. L'expérience, on peut le voir comme ça parce que c'est le seul moyen de faire progresser l'enfant.”

“Donc, tant que tu n’as pas compris réellement ce qui se passe sur le terrain, c’est difficile d’engager sur une formation comme celle d’enseignant. Et, à mon sens, c’est le plus gros biais qui est dans notre formation, c’est-à-dire, que la personne arrive sur le terrain avec la tête pleine d’idées mais pas le concret du métier.”

“Non, je suis pas commencé ici. J’ai fait euh trois autres écoles euh mais de courtes périodes, au début, parce que quand tu commences euh dans le métier, t’as pas forcément un poste fixe. On te balade un peu où on a besoin de toi. Bon, c’est la façon que le système a trouvé de compenser ses déficiences. C’est, à mon avis, une mauvaise chose parce que tu risques de dégoûter les gens en les prenant pour des pions, ça marche assez rarement. Ils peuvent pas se stabiliser, ils profitent pas de leurs expériences dans les premières années. C’est un risque à courir qui est, à mon avis, important, mais c’est le seul moyen que le système a trouvé de fonctionner. Boh, faut faire avec. Ou alors il faut arriver à trouver le moyen de réformer le système, mais dans notre pays, c’est complexe. Très complexe. La la la faible marge de manœuvre qui t’es laissée, la faible indépendance de chacun des groupements, le commandement pyramidal et vertical qui est euh caractéristique de l’administration en France ne facilite pas ce genre de choses. Donc, tu n’as pas vraiment le choix.”

Interviewee 4:

“Oui, oui, c’est ça. Oui, un manque de soutien de l’éducation nationale en générale, quoi. On est un peu, en fait, on est posé dans une classe mais après, on a pas d’aide, en fait. C’est chacun doit se débrouiller tout seul. Donc, là, avec euh, oui, c’est dingue, mais, quand moi,

quand je suis arrivée, j'avais une classe de moyenne section. Donc, j'avais vingt-deux ans, moyenne section, j'en avais vingt-neuf, dont un trisomique 21 sans AVS [aide de vie scolaire], et j'avais aucune aide.”

“Toute seule toute l'année. Donc, en moyenne euh en maternelle, tu sais, on a les assistants, les ATSEMs ce qu'on l'appelle, voilà. Donc, heureusement, ça se passait très bien avec elle et elle m'aidait, elle avait l'habitude de voir des enseignants donc voilà. Mais, je me dis, en fait, je trouve ça scandaleux que pour notre première année, on nous mette dans une classe à vingt-huit avec certains un qui ont des handicaps euh reconnus, enfin, et qui n'ont pas d'aide, tu vois. Nous on avait pas d'aide et tout, donc, j'ai dû monter le dossier, faire le dossier pour lui avec les parents, pour qu'il ait une aide euh en continu euh, puis, même pour lui c'était dur, il était décalé avec le groupe euh. Ça c'est un peu le côté problématique de l'éducation je trouve. C'est ce qu'il n'y a pas d'aide, en fait. C'est chacun qui est mis dans sa classe et soit tu arrives à en parler avec ton équipe et tes collègues et ça se passe bien, soit c'est la cata.”

The first interviewee describes how they have always had a positive vision of school and how they have always appreciated learning. They claim that, for them, learning never stops and everyone, including teachers are constantly learning throughout their life. They stated that they continue to develop professionally and personally through training programs and ‘stages’ where they acquire new skills and hone more competences. Their previous experience teaching was in a variety of schools as they chose to move around and broaden their notion of teaching based on their environment, their colleagues, their students, and what they learned about themselves. The

second interviewee also stated that they learned a lot from their experience in the classroom, especially the skills that were missing in their formal education and training. The teachers they worked with during their stage inspired them to go further in their teaching development and to learn more about themselves while honing their skills. The second interviewee, however, questions their own evolution as a teacher and if they have changed over time and from their experiences. Although they have adapted to their current teaching context, for example, the need to adapt to the diverse needs and profiles of their students, and they feel more confident and comfortable in the classroom, they believe that their experience or role as a teacher has not developed much from before they started their teaching career. The third interviewee continues to emphasize the importance of experience in teaching, especially to help progress or develop the students. They state once again the irony of a lack of practical experience in teaching, resulting in teachers not knowing whether or not they really want to or can become a teacher. This interviewee also stresses the advantage of teachers having different professional careers or having contact with the 'real life' before becoming teachers in order to have a more diverse range of experience, as well as having a better sense of self and what one wants to do professionally. Contradictory to the first interviewee, the third interviewee views the change in schools and environment at the beginning of one's teaching career as a challenge that destabilizes and puts off young teachers. According to this interviewee, the continuous movement does not allow for teachers to become established, enjoy their experience, and learn from their environment. Although, this was not the case for the first interviewee. The fourth interviewee shares their teaching experience at the beginning of their career where they were overwhelmed, without support or help from the national education system, and they did not know what to do. They learned and adapted to their environment in collaborating with the

classroom assistant. As the teacher, they took on the role of putting together a file to ask for support and help for one of their students who had a handicap that required extra aid in the classroom. This shows another aspect of the role of being a teacher, which goes beyond their role in the classroom. As gleaned from the four interviews, teachers are in constant learning, developing, experiential, and relational moments, whether through professional development, such as training programs, or through professional experience as a teacher. From three of the interviews, one can gather that teachers are expected to manage and develop through their teaching experience without the guidance and support from their formation nor the national education system.

Student/Personal Experience

Interviewee 1 :

“Alors, bon, on a toujours une idée effectivement, sa propre idée, parce qu’on est allé à l’école nous-mêmes et donc on a déjà une idée de ce qu’est être enseignant.

C’est beaucoup de temps. Puis, il y a autre chose qu’il faut savoir aussi dans ce métier-là. C’est que c’est un métier qui rentre dans ta vie privée. Parce que tu as du travail à la maison : de préparation, de corrections. Parce que, par exemple, tu vas visiter un musée, toi, à titre personnel pendant tes vacances, tu vas visiter un musée, et forcément tu vas te dire ah ben oui ça, ça pourrait plaire à mes élèves, ça il faut que je le retienne, ça il faut que je prenne la documentation. Donc, ça il faut accepter aussi. Ça prend de la place. Mais, c’est intéressant. C’est pour ça que je dis, si on a un intérêt, pour ça il faut y aller, mais il faut avoir un intérêt au départ, voilà, c’est tout.”

Interviewee 2:

“Oui, je pense aussi. C’est sûr que euh je pense que c’est aussi un affaire de personnes, on va pas se mentir, c’est aussi des rencontres, des relations euh on a besoin de modèles, hein, je pense, et du coup, le fait d’avoir toujours sur ma route des enseignants qui qui étaient ces modèle, en fait, qui me donnaient envie euh rien pour euh, voilà, pour continuer sur la voie pour faire ce métier et puis, aussi, sur la euh le fait de me dire euh wow, en fait, ils sont tellement intéressant, en fait, à écouter euh moi, j’aimerais bien un jour que, voilà, les enfants disent la même chose, même si on est sur des apports, voilà, qui restent des apports de de d’enseignement primaire, mais bon, on voit qu’on peut leur apporter des choses et ça c’est ça c’est chouette. Pour l’estime de soi, c’est vraiment chouette.”

“Beh, il y avait euh les choses qui, encore une fois, enfin, qui viennent de mon expérience toujours pareille. Et puis, les choses aussi apportées par la formation, hein. Donc, c’est c’est le complément des deux.”

“Et euh et ça, clairement comme moi, j’ai fait dans mes études universitaires une licence d’anglais parce qu’avant faire l’école de maîtres, il fallait trois ans de formation après le BAC. Donc, la licence, et comme il fallait que je fasse un choix encore une fois et comme je m’intéressais un peu à tous sans être, encore une fois, très bonne dans une matière en particulier, j’ai eu beaucoup de mal à choisir et puis, finalement, c’est l’anglais qui arrivait un peu, bah, plus comme une évidence parce que c’est vrai que je me suis toujours dit que

j'aimais beaucoup l'anglais. En plus, j'aimais beaucoup voyager donc je voyais vraiment l'intérêt pour moi, comme pour mes futures élèves, de pouvoir l'enseigner.”

Interviewee 3:

“Comment dire qu'ils avaient mis toutes les pommes pourries dans le même panier, entre guillemets, c'est à dire, tous ceux qui n'avaient pas un cursus universitaire standard, c'est à dire, qui a à 18 ans, après leur baccalauréat, avaient pris l'option, alors, à l'époque, il fallait une licence pour aller, euh licence de science, de l'éducation, etcetera pour passer le concours pour devenir enseignant, encore, en fait, ils ont jamais bossé de leur vie, en vrai, avec leurs mains ou avec leur tête, mais en vrai, dans la vraie vie, ils ont jamais rien gagné, entre guillemets, dans la vraie vie, et ils arrivent directement comme ça. Et il y avait une petite filière dans notre formation où il y avait que des gens, comme moi, qui avaient déjà eu une vie professionnelle, et qui avaient envie de se reconvertir, avaient envie de changer, avaient envie de faire autres choses, etcetera. Donc, ils avaient tous nous réunis dans le même coin, sûrement pour éviter qu'on contaminent les autres. Ça devrait être pour ça. Et, du coup, la formation était légèrement différente.”

“Il faut dire qu'on était extrêmement critique sur la formation, sur les formateurs, sur euh, voilà. On savait que c'était déjà, pour certains entre eux, qu'était incapable de vivre dans la vraie vie, quoi. Tout ce qu'ils savaient faire c'était régurgiter un prêt-à-penser plus ou moins pédagogique euh à des élèves qui étaient pas capable de les mettre en perspective. Pour nous, ça faisait parfois, cinq, dix, quinze ans que la personne, elle travaillait déjà, c'est sûr, qu'en face, quand tu arrives comme ça, ça marche pas. Donc, il y a des enseignants

qui, ont gentiment dit, non non, on ne les veut pas ceux-là. Ah, bah, oui, héhé, on résistait, quoi, clairement. Tu venais de nous dire que, non, tu vas froter à la vraie vie d'abord, quand tu auras la même expérience que nous, tu reviens nous parler (siffle), vas jouer. Et quand tu as des gens qui euh qui ont trente ou quarante ans en face de toi, toi, tu les gères pas comme des gens qui ont vingt ans. Ils t'envoient promener. Et si tu essaies de marcher sur les pieds, ils t'envoient promener. Ils ont suffisamment d'expérience, souvent, ils ont déjà une vie. Ils ont déjà euh ils sont déjà euh installés, ils ont parfois des enfants, etcetera. Tu viens pas leur dire qu'ils savent pas gérer. C'est pas possible. C'est pas possible."

Interviewee 4:

"Alors, moi, j'ai toujours aimé euh, bah, le côté relationnel, pas qu'avec les enfants, mais de manière générale. Et euh le côté collectif parce que, bah, je fais beaucoup de sport. Donc, euh, oui."

The first interviewee states that all teachers were once students, and thus, all teachers have an idea of what it means to be a teacher. School and being a student, seemed to inform the experience of some of the interviewees, either in becoming a teacher or in providing a role model for a teacher, or in helping to show what is lacking in their education and what they need to still learn. The first interviewee also states that teaching enters into a teacher's personal life with grading and preparation, but also with their interests and their hobbies. They gave an example of how they could visit a museum on vacation and they would think of ways they could incorporate what they saw and learned into their teaching, into what they would transmit to the students. Even more, they would see something and think of how their students would enjoy it. This shows

the capacity of teachers to incorporate what they learn into what they teach, and how they can create engaging activities for student learning. They find inspiration and knowledge around them, and use their skills to create lessons that are accessible and interesting for their students. The second interviewee emphasized the role of teachers in inspiring how they wanted to be as a teacher when they were a student, as well as the role of the students throughout their teaching experience. As a student, they chose to master the subject of English because they enjoyed it and they found it useful in both their personal and professional life. Therefore, this teacher has the skill and knowledge of English language. This interviewee attributes their skills and knowledge as a teacher to both their formation and their experience. The third interviewee describes their experience as a student during their teacher training critically as they reflect on their teachers, their classmates, and the formation itself. Because they chose to reconvert and shift away from a profession they already had, they were placed in a different group with other professionals wishing to convert. This brought an interesting dynamic between the teachers and the students who were already professionals and had aspects of an established career or personal life. This informed how this interviewee approached their learning and their formation, which then informed how they applied what they learned or how they developed what they did not learn later throughout their teaching career. The fourth interviewee focused more on who they are as a person and how that impacted their role as a teacher. The fourth interviewee states that the relational and collective side to teaching is a part of what drew them to become a teacher. This affinity for the relational and collective comes from their participation in collective sports and teams, which informs who they are as a person. This is an example of how the personal aspects and identities of teachers manifest in their work. This skill of relating to others and being an

individual in a collective is implemented in a school environment where teachers are constantly relating to others and are a part of a collective.

Être

The category of être was more difficult to conceptualize and I had a harder time putting the data into this category. For me, I could conceive of every quote, reaction, or response from the interviewees as being a part of être. I saw a link between how the teacher reflected, how they formulated their response, what they shared, what they believed, and how that manifested all as être. However, it seemed like a stretch to try to include everything in the category of être; of being. Therefore, in employing Vega Umana's definition ; "l'axe être s'intéresse aux aspects subjectifs tels que les émotions et les valeurs que l'enseignant attache à son travail, la façon dont il perçoit et décrit ses rôles et ses priorités, ainsi que les images de soi en tant qu'enseignant qu'il construit et véhicule dans son discours." (Vega Umana, 2021, p. 112). According to Vega Umana, être is the emotions and values that the teachers themselves attach to their work, how they view their role, and how they view themselves as a teacher. Davey states that "teaching is not just a technical or cognitive practice but also an emotional practice and emotional investment (Hargreaves, 1998). How we think about our job is inseparable from how we feel about it. [...] In our professional identities, then, emotion, cognition, perception, and action are inextricably connected, and just as these cannot be separated from each other, nor can they be detached from the social or cultural forces that help shape and are in turn shaped by them (Nias, 1996)." (Davey, 2010, p. 233). This emotional aspect of identity informs is inherent within individuals and therefore informs them, including their professional identity. One of the recurring emotions in the data was that of feeling comfortable or 'être à l'aise'. For me, this implied a sense of feeling as though one could be themselves as a teacher and have the confidence to fulfill their

role as a teacher. This feeling of comfort occurred on both an individual level and a collective level, distinguishing between the comfort in the classroom and in relation to students, and the comfort in the school community and in relation to all stakeholders, such as colleagues, parents, administration, etc. This distinction was made in the categories between *être* and *appartenir*. For *être*, I focused on if teachers could feel comfortable or themselves as an individual, on a personal level. For *appartenir*, I focused on if teachers could feel comfortable or themselves as a part of a collective, within their school community. The concepts that emerged were these notions of emotions, feeling comfortable, or overall well-being of the teacher, a capacity for self-reflection and knowing oneself, and a sense of autonomy. Thus, the following sub-categories were created; well-being and self.

Well-being

Interviewee 1:

“Ah, d’accord, oui, oui. Alors, ici, déjà l’avantage, oui, ça y est, j’y suis, ici, l’avantage déjà, c’est que l’école et l’environnement, il est quand même euh bien, tu vois, qu’on peut dire que l’environnement est sympathique. Euh c’est une école, voilà, les élèves euh c’est hétérogène, il y a tout, tu vois, dans les milieux sociaux, dans les origines, donc ça c’est très intéressant, voilà. Et puis, bah, l’environnement aide aussi. L’environnement extérieur, le quartier, la ville, c’est plutôt sympathique, donc ça, ça aide. Et oui, oui, oui, moi, je, moi, je, oui, oui, moi, je suis à l’aise, voilà. Et personnellement et ce qui me permet de travailler dans mon métier oui, oui complètement. Complètement. Même si, rien n’est parfait, voilà. Mais euh et que ça je peux, voilà, après ça, tu en feras ce que tu veux avec cette information, et quand on nous demande beaucoup, beaucoup de plus en plus, de faire en plus en plus de

choses, en plus dans la classe, ça, c'est pas simple. Mais après, au sein d'environnement, j'ai pas pas de soucis. Ça pourrait être bien pire. C'est bien, c'est bien. Je me plains pas."

Interviewee 2:

"Et ça c'est vrai que ça c'est des heures qui, qui, oui, qui s'accumulent euh sur euh sur le reste et dès fois, avec la vie personnelle, c'est compliqué. Surtout, quand on as un petit garçon, voilà, qui est encore bébé et euh on aimerait profiter de lui aussi quand on rentre à la maison et là, il faut attendre qu'il soit couché ou, voilà, il faut accepter d'y passer ses week-ends, ses soirées, ses vacances. Mais euh mais, bon, encore une fois, voilà, quand on travaille avec des, des collègues qui sont, qui sont prêts à nous aider aussi et qui sont aussi agréables, clairement, c'est une aide qui est qui qui est juste ultra importante, quoi. C'est vrai que ça aussi on en a besoin."

Interviewee 3:

"Ah, oui, bien sûr, il y a des jours où tu es un ton en dessous. Tu vois que tu es pas bon. Tu te sens, alors, avec l'expérience, tu arrives à compenser des choses, mais tu sens que tu es pas bon, que tu es pas dans le coup, que tu as raté quelque chose que, tsk, là, ils en ont pas profité, là, ils ont pas pu avoir le maximum donc euh."

"Oui, ça c'est pas euh c'est pas réellement un souci si ça s'installe pas dans la durée. C'est un petit peu, alors je te prendrai une comparaison avec euh un sportif. Un sportif, il a forcément des temps forts, des temps faibles. Il y a des moments où il est euh voilà en supériorité complète ou tous les réussis. Il y a des moments où il y a eu trente-sixième

dessous et il y a rien qui marche euh. Il faut, il faut pas que la partie négative s'installe. Il faut être capable de rebondir, être capable de dire okay ça, je mets à côté, et puis, voilà. Là, je suis sur le parquet, parce que je prends un exemple avec le basket. Donc, je suis sur le parquet, je suis là pour jouer, je suis là pour rentrer des paniers, je suis là pour que ça fonctionne. Donc, je me donne à fond et ça va fonctionner. Des jours où tu seras un peu moins bon, des jours où tu seras un peu meilleur. Si tu te laisses entraîner par "ouais, ça va pas, je déprime en ce moment, je réussis pas" bah (siffle) tout le collectif va descendre, tout va disparaître, tu vas de moins en moins dans le coup, de moins en moins bon, de moins en moins en interaction avec les autres. Faut pas. Faut pas. Faut savoir le reconnaître et se dire à un moment, bah, là ça va pas. Faut pas."

"Mais, globalement, tu, quand tu es dans un environnement relativement favorable, tu peux t'en sortir. Même s'il y a des jours où tu es moins bien, si ça s'installe pas dans la durée, c'est pas un problème. De même que, voilà quoi, chacun, chaque être humain a des temps faibles, a des temps où il est pas dedans, où il a pas envie, où il faut t'adapter aussi aux enfants que tu as en face de toi, il y a des jours où il veut pas, il veut pas. Ok, passe la journée, de toute façon, il vaut pas la peine qu'on force euh on va se déchirer, on va pas être content, on va être insatisfait l'un et l'autre, pfff, on laisse courir et on reviendra demain. Il faut pas que ça s'installe dans la durée. Il faut être capable de l'expliquer, de le montrer, de, voilà, de le faire évoluer."

“Il n’y a pas. Soit ils trouvent, tout seul, et ils changent carrément d’orientation professionnelle, euh soit ils continuent et quelque part ils souffrent, pour rien. Donc, s’ils souffrent, les autres aussi en face. C’est pas ce qu’on fait de mieux. C’est compliqué, hein.”

Interviewee 4:

“Oui, oui, c’est ça. Il y a beaucoup de démissions parce que euh les gens ils se sentent un peu en burn out, tu vois.”

“Euh, de surtout pas hésiter à demander de l’aide, que d’aller voir les collègues, que euh il y a, il y a beaucoup collègues, ça les dérange pas de, d’aider, de donner des pistes, de travailler, d’échanger. Donc, ça il faut vraiment pas, si on est dans une situation d’échec, il faut pas rester seul et se renfermer parce que ça va être pire et que, en fait, tout le monde a des échecs, donc c’est, c’est normal. Il faut pas avoir honte d’aller voir quelqu’un en disant, bah, là j’arrive pas, je sais plus quoi faire, tu me proposes quoi. Parce qu’en fait, on est tous à un moment donné, chaque année, on a une situation d’échec. On passe plus de temps avec un enfant parce qu’on est en situation d’échec. Donc, ça, faut pas hésiter.”

The first interviewee states that they are comfortable in the school environment where they work; with the students, their colleagues, the overall environment, and their workload, even if at times it can be hard, especially with the national education asking more from teachers. The first interviewee stresses the feeling of being comfortable. The second interviewee shares how their professional life impacts their personal life and the challenge they face in finding a balance between the two or finding the time to be present in their personal life. This challenge manifests

in a lack of well-being for this interviewee as they miss out on moments with their family. However, what helps to support this interviewee and their well-being is the support and help of their colleagues. The third interviewee echoes both the first and the second interviewee in the importance of the role of the environment and the colleagues in a teacher's well-being. This interviewee states that a teacher, as a human being, has high and low moments. The low moments are understandable and normal, and according to this interviewee, as long as they do not endure or manifest in a negative mindset and interactions as a teacher, then it is possible to move through these moments. This is helped by the environment of the teacher, as well as the teacher knowing themselves, recognizing when they are not doing well, and then asking for help or taking steps to help themselves. This could include leaving the career of teaching, which the third interviewee states as a better alternative to negatively impacting the students who absorb and feel everything around them. The fourth interviewee also echoes this sentiment of overwhelm and 'burn-out' that pushes teachers to leave. This shows the importance of well-being in a teacher's role in order to continue teaching. The fourth interviewee also agrees with the second and third interviewee about relying on colleagues and asking for help. They focus on the subject of failure and how all teachers fail at something during their career. This interviewee does not view failure as shameful, but as normal. They stress the importance of relying on others in order to learn, adapt, and grow as a teacher. This learning happens when mistakes are made. As we can see in these four interviews, the physical space and environment, the colleagues, and the personal time of teachers all play an important role in teacher well-being, and in teachers feeling comfortable to be themselves.

Self

Interviewee 1:

“Alors, moi déjà, j’ai une préférence pour l’élémentaire par rapport à la maternelle. Ça c’est clair et net, déjà c’est la première chose. Euh oui, oui, je suis pas si aventurière que ça et quand l’environnement est calme, je suis plus à l’aise que quand c’est plus compliqué. Voilà. Il y a des gens qui, c’est l’inverse. Mais moi, j’aime bien que ça soit calme autour, quand même.”

Interviewee 2:

“Je me suis beaucoup remise en question parce que c’est des notions euh qui peuvent paraître simple pour des adultes des fois dans les apprentissages, et en fait, ça nous permet, vraiment, euh nous, voilà, nous re-questionner en se disant, ah oui, la proportionnalité au fait, ça marche comment euh et comment je l’aborde, en fait, pour que j’en fasse comprendre si déjà pour moi euh, l’histoire, la géographie, les sciences, c’est pareil, en fait. Je pense que ça m’amène beaucoup plus à me questionner et à faire des recherches parce que euh, encore une fois, moi dans, autant à l’école, encore une fois, j’étais plutôt bonne élève, je m’intéressais un peu à tout mais sans être une experte vraiment dans un domaine.”

“Et ça, ça c’est quelque chose qui euh, tu vois, qui me valorise énormément, tu vois, parce que euh je doute beaucoup de moi aussi toujours; dans mes capacités, dans, et du coup, c’est toujours euh agréable de se dire que moi aussi je peux apporter des choses maintenant aux autres donc, euh ça c’est chouette.”

Interviewee 3:

“Voilà, il faut se connaître, il faut être dans une bonne équipe parce que ça joue aussi. Le fait de pouvoir être épaulé, être soutenu quand ça va pas, hop-la un petit coup de main euh voilà. Être dans un environnement où ça t’est le plus favorable possible ce qui est pas toujours évident.”

“J’ai plus, voilà, j’ai plus rien quelque part à construire, et alors on as un avantage, c’est une relative indépendance d’esprit. Ça veut dire que tu peux, à condition de ne pas faire trop n’importe quoi, quand même, hein, tu peux avoir ta propre voix, ta propre manière d’être, ta propre manière d’enseigner. Alors, parfois, tu vas te frotter avec ta hiérarchie parce que ça ne va pas passer ou avec tes collègues parce qu’ils ne sont pas forcément d’accord. Mais, si tu n’es pas toxique, tu peux parvenir à faire des choses intéressantes.”

Interviewee 4:

“Euh dans la classe, complètement. C’est-à-dire que si j’ai envie de leur faire des blagues, si j’ai envie de leur faire bouger, participer, euh je me gêne pas. Après, avec les collègues, il y a plus de retenue parce que, euh je sens comme, tu vois, que c’est pas forcément le même euh milieu, ou, et puis, tu es dans le milieu de travail. Je suis pas dans un collectif sportif comme je suis dans un collectif professionnel. J’ai plus de retenu, tu vois, et je me tiens plus. Après, dans la classe, non, je justement j’essaie de leur montrer qu’on peut être soi-même pour que euh eux-mêmes, ils fassent pareil, quoi, qu’ils soient eux-mêmes.”

The first interviewee demonstrates self-knowledge by stating that they are not very adventurous, they prefer a calm environment, and they prefer teaching primary school. This was learned through

their experiences working in several different schools, including environments where they did not feel comfortable. The second interviewee constantly self-reflects and questions their work, knowledge, and capacities in planning lessons and activities for the students. They research ideas or topics, how to do a math problem, and learn about not only about the subjects they teach, but also about themselves in the process. They state that they are interested in a little bit of everything and therefore, they never mastered or became an expert in one thing. This gives insight into their personality and characteristics of their identity as someone who is curious, constantly learning and reflecting, and engaged in their work. Then, there is another aspect of self-reflection which manifests as self-doubt. This interviewee continues to doubt themselves and their capabilities even after ten years of teaching. This also sheds light on how they perceive themselves as a teacher, and how they doubt their ability to teach. The fact that this interviewee shared this shows that they know themselves. The third interviewee states that it is important for a teacher to know themselves. They also stress the importance of being a part of a good team in order to maintain one's well-being. The third interviewee also states the ability they have to be themselves in their work and in the classroom. They can incorporate their own voice, their own ideas, and their own interests in the lessons and material they teach. They state that they have some independence and autonomy to be themselves and integrate themselves in their role as a teacher. The fourth interviewee states that they feel completely comfortable and able to be themselves while they are with the students. However, it is not as evident or as present when they are with their colleagues. Although the idea of being oneself and having the teacher model this is important to this interviewee, they feel as though they are not able to do so in their current professional collective. This is due, in part, to a feeling that they are different from their colleagues and that they do not belong. This brings up an interesting dynamic of self and identity as a teacher based on who they are interacting with or

relating to, which also shapes how they feel or show up in their environment. Therefore, not only stressing the role of relations, but also the role of the environment in informing the teacher's ability to be themselves.

Appartenir

The category *appartenir* concerned the relation to the collective or the teacher in terms of being a member of a professional community. Vega Umana states that “cet axe renvoie à la notion d'une identité professionnelle collective qui serait partagée par les membres de la communauté. Il s'intéresse également aux rôles et statuts des enseignants au sein de leur institution.” (2021, p. 112). *Appartenir* focuses on the idea of the collective professional identity and how teachers, as members of a professional collective, shared a professional identity. I looked at the category of *appartenir* through the notion of being oneself in the collective, and if one saw themselves as a part of the collective, sharing the professional identity of the collective, and identifying with the values of the collective. I looked at the stakeholders and participants in the community or collective of teachers, including parents, colleagues, students, hierarchy or administration, national education, and experts (i.e. psychologists, speech therapists, etc.). I looked at how the teachers described these relations or their role in relating to these partners. I wanted to better understand how they viewed themselves and their role in the collective. The sub-categories that emerged evolved around the relational and who the teachers related to, as well as their perception of that relationship. Thus, the sub-categories developed were hierarchy, families, and community, which included experts and local partners.

Hierarchy

Interviewee 2:

“Malheureusement, ce qui manque, et sûrement le plus, pas le plus mais, en tout cas euh professionnellement, c’est vrai que le retour de notre hiérarchie, par contre, pour moi, il est pas valorisant. Très clairement euh on n’a pas beaucoup d’inspections dans notre carrière et du coup euh du coup, moi, je me suis pas senti valorisée du tout à ma dernière inspection, par exemple. J’ai pas eu, pour moi, la reconnaissance de tout mon travail. On m’a juste dit que, bah, je pouvais en faire plus. Euh voilà. Il fallait que je passe plus de temps pour me former euh je, voilà. Donc ça, ça a été une très, très grande déception. Alors, certes ça n’a pratiquement pas d’impact sur mon, pour mon salaire, pour mon évolution de carrière. Mais euh mais néanmoins, c’est très frustrant et puis, euh oui, ça m’a fait un gros coup à la morale, très clairement, parce que je me suis dit mais, mince, quoi, qu’est-ce que je pourrais faire de plus euh avec tout ce que, voilà. Tout le temps que j’y passe déjà, c’était euh non, non c’était dur, effectivement, euh à entendre.”

“Et donc, euh, oui, après, c’est pareil au niveau de l’institution avec un grand I, euh financièrement euh on a pas beaucoup d’évolution, en fait, sur tout notre carrière. Et ça euh voilà, à coté quand on a un conjoint, qui a le même niveau d’études que nous au départ, et euh qui aujourd’hui, voilà, a un salaire déjà beaucoup, déjà beaucoup plus évolué que le mien, alors quand on a commencé pareil et euh, voilà, on a la même expérience qui s’accumulent et que lui euh, bah, on va pas se mentir, c’est une valorisation aussi euh qui compte, hein. Donc, euh donc, euh oui, ça aussi c’est forcément un peu euh un peu décevant de ne pas avoir aussi cette euh cette reconnaissance.”

“Eh bien, je leur dirais que euh c’est un très beau métier qui est passionnant, qui est différent tous les jours euh mais, que euh il faut être conscient que ça soit un métier euh qui demande euh un gros investissement euh sur, par rapport à sa vie personnelle. C’est un métier où il ne faut pas compter ses heures de travail, très clairement. Et euh et après, euh, voilà, pas forcément attendre une reconnaissance de l’institution parce que euh on n’aura pas forcément, mais, euh par contre, voilà, on aura cette valorisation par les enfants, voilà.”

Interviewee 3:

“D’ailleurs, tu remarqueras que c’est une pratique qui est peu répandue et que les enseignants n’aiment pas. La majeure partie des enseignants ne veulent pas voir quelqu’un débarquer dans leur classe pour regarder ce qu’il s’y passe. Ce qui est terrible. Tout ça, ça provient encore probablement du fait que la majorité d’entre eux ne s’est jamais frottée à la vraie vie. Et c’est quand tu as un client qui débarque et qui dit “bon, alors, c’est prêt!?” toutes les vingt minutes, ou quand tu as ton patron qui descend en disant “bon, on est à combien là? On est à combien sur la campagne euh, tu es à deux mille cinq? Bah, il faut qu’on soit à deux mille huit d’ici ce soir, t’y vas, hein.” Quand tu as ce genre de truc et ce genre de relation, tu comprends qu’il n’y a pas de problème, ton travail, il doit être observé tout le temps. Les enseignants ne sont pas encore dans ce mode de fonctionnement. Ils n’aiment pas être observés, il n’aime pas être euh, c’est compliqué pour eux.”

“A mesure, quand tu travailles dans la même chose, il y a une forme d’usure qui s’installe, toujours. Donc, ça, il faudrait être capable d’en tenir compte pour proposer à des enseignants qui après dix, quinze, vingt ans d’enseignement, commencent à trouver ça un

peu pénible à porter et leur offrir quelque chose d'autre. Il n'y a pas. Soit ils trouvent, tout seul, et ils changent carrément d'orientation professionnelle, euh soit ils continuent et quelque part ils souffrent, pour rien. Donc, s'ils souffrent, les autres aussi en face. C'est pas ce qu'on fait de mieux. C'est compliqué, hein."

Interviewee 4:

"Quel est, en fait, euh je trouve que dès fois, on est seul et on a pas vraiment d'aide, en fait, tu vois, il nous faudrait des psychomotriciens, des psychologues, des orthos, des oui, oui. En fait, il nous faudrait un pôle un peu médical pour que les enfants, ils puissent aussi évoluer quand ils sont en grande difficulté, je parle. Et, en fait, on est un peu seul, et du coup, ça c'est pénible."

Families

Interviewee 2:

"Euh à l'école, on a aussi vraiment la valorisation des familles et ça je sais que c'est pas le cas partout; donc, forcément, elle est ultra importante aussi euh on va pas se mentir euh avoir aussi le retour de parents qui nous remercient en fin d'année pour notre investissement ou pour tout ce qu'on a fait pour euh pour leurs enfants euh ça compte énormément. Donc, euh, donc ça ici, encore une fois, sur l'école où vraiment on est là, ça c'est chouette."

Interviewee 4:

"Et, bah, et il faut qu'il soit prêt à ne pas compter ses heures, quoi. Parce qu'il y a les parents, faut, il faut appeler les parents, il y a les parents qui euh maintenant avec les

réseaux sociaux, les parents qui nous, voilà, toujours connectés, le samedi, dimanche à 22h, 23h. Donc, après, on est pas obligé de répondre. Moi, j'attends, moi, j'attends des heures euh décentes, normales pour pouvoir répondre, mais eux, ils sollicitent tout le temps, quoi.”

Community

Interviewee 3 :

“Alors, l’enseignant est une des pièces seulement de euh de l’évolution de l’enfant. Parce que c’est ça qui va nous intéresser. Mais, il doit toujours travailler en partenariat avec l’équipe, qui est composée des collègues, éventuellement le directeur euh, avec des partenaires, qui peuvent être le psychologue scolaire, qui peuvent être les ATSEMS pour la maternelle, qui peuvent être la mairie quand on a besoin de quelque chose, qui peuvent être éventuellement le médecin scolaire, l’infirmière scolaire. Il y a toute une galaxie partenaire autour avec laquelle il faut travailler, et bien entendu, il faut surtout pas exclure les parents, les familles, les représentants éventuels, suivant la situation, qui doivent être inclus dans l’ensemble.”

“L’enseignant doit pas s’isoler en disant, moi, je fais ma classe et puis, je travaille avec les enfants et c’est ça mon métier. Non, ton métier, c’est aussi une grande part de travail avec tout ce qui gravite autour d’un gamin de dix ans. Et ça, ça peut effectivement être difficile parce que tu as des gens qui ne sont pas habitués ou qui n’ont pas été formé à la relationnelle avec euh avec les adultes, avec un partenaire qui est pas forcément à l’écoute de tes propres problèmes, ou avec des gens du monde médical, etcetera et ça, c’est compliqué parfois.”

“Alors, avec les collègues, pas toujours, parce que euhm contrairement à l'image qu'on voudrait bien en montrer, c'est un exercice de métier très solitaire. Tu es dans ta classe, tu es toute seule, et tu te débrouilles. Tu peux échanger, effectivement, après, avant, mais pendant, jamais. C'est très rare qu'on se croise et qu'on vient les uns chez les autres.”

“Voilà, donc, pour ce qu'ils veulent devenir enseignant, il faut vraiment qu'ils comprennent que, voilà, c'est un métier où euh il n'y a pas de deuxième zone. Soit tu es en première ligne, soit faut pas le faire. Il faut vraiment vouloir être au contact, vouloir chercher la difficulté en permanence ah, voilà. Engager tout le temps, respecter, c'est le plus important, c'est le côté humain. Oui, il va falloir maîtriser comment on fait une addition, comment on fait une soustraction, comment on fait un accord en grammaire, comment on fait plein de choses, d'accord, mais ça, c'est la partie technique. Sans l'humain, ça ne vaut rien. Il faut énormément travailler ses qualités humaines, le respect de l'autre, sans que ça devienne, euh ça veut pas dire que ça doit être le bazar. Il y a des règles de vie, des règles de savoir-vivre, des règles de la démocratie, de la laïcité qui doivent être respectées parce qu'elles sont là pour cadrer l'ensemble, pour permettre justement à tous de trouver un chemin. Si tu ne les respectes pas, on va réduire les chemins possibles. Donc, ce n'est pas bon pour des êtres en construction. Après, euh, voilà, c'est ça le plus difficile euh à mettre en œuvre.”

Interviewee 4 :

“Alors, moi, je suis très, très collective, donc, ici je me sens un peu moins dans le collectif. Par contre, dans mon ancienne école à Argenteuil, là, pour le coup, on avait un gros collectif, enfin, voilà, c'est, on fonctionnait ensemble. Euh, là, moi, mon collectif, il est

limité parce qu'il est qu'avec Camille, en fait, l'autre maîtresse de CP, où on échange beaucoup, où on se met d'accord sur ce qu'on va leur faire, quelle méthode on va prendre. Donc, ça déjà, c'est bien parce qu'on le fait. L'année dernière, par exemple, je fonctionnais pas du tout avec l'autre maîtresse de CP. Donc, on ne faisait peut-être même pas les mêmes choses. Là, avec Camille, on est quand même en raccord et on fait la même chose. Par contre, c'est vrai que on a pas de projets, par exemple, avec les CE1 ou les, ou les CE2 comme on pouvait avoir dans, dans d'autres écoles.”

“Et, en fait, ça, ça a été coupé. Ils le faisaient sur cette école avant que j'arrive, mais il y a eu le Covid. Et, en fait, c'est, les CPs, une fois qu'ils savaient lire, ils allaient lire chez les grands pour leur montrer. Tous les jours, il y avait deux CPs qui allaient lire une histoire à des grands et tous les matins il y avait quatre, cinq CPs, euh quatre, cinq CMs qui venaient pour prendre un petit groupe de CPs et les faire lire. Et il y avait ça, mais ça a été coupé à cause de covid parce qu'ils peuvent plus mélanger, oui. Donc, on va le remettre, mais je sais pas quand. Et, après, on a la liaison avec les Grandes Sections où, en fait, on va prendre, nous les maîtresses de CP, on va prendre les classes de Grande Section et les maîtresses de Grande Section, elles vont prendre les classes de CP. Pour que les futurs CPs, ils soient prêts à aller dans l'école, qu'ils voient un peu les maîtresses, qu'ils se sentent bien, qu'ils paniquent pas toutes les vacances, donc, voilà. Et puis, le CP, ça leur fait toujours plaisir de revoir leur euh, leur maîtresse, voilà. Et ça on va le faire cette année. Oui, c'est prévu.”

The first interviewee has already expressed, in the citations noted in other categories, that they feel comfortable in their environment and they find it to be calm and nice. As seen in the

previous section, être, they stress the importance of the environment and the collective in making one feel comfortable in their role as a teacher. The second interviewee, in the previous section, also echoed that sentiment in relation to their colleagues and feeling as though they were supported by their colleagues. The second interviewee also feels valued and supported by the parents and the families of their students. However, where the second interviewee does not feel valued or recognized is in relation to their 'hierarchy', which they state, in this case, as those who perform the teacher evaluations and inspections. They felt that the hierarchy is already disconnected from their work and their role as there were very few inspections throughout their career as a teacher. After the most recent inspection, they felt frustrated, disappointed, and had low morale due to the remarks of the inspector. This created a sense of self-doubt for the teacher who feels that the work that they do, the effort they put in, and how much they invest is not recognized. This includes financial recognition where the interviewee states there is not a great deal of financial evolution over one's career as a teacher. They commented on the relationship with the 'Institution' stating they do not feel that the work they do is not reflected in their salary. The second interviewee states that although there is not a recognition for their work from the Institution, they feel valued by their students. The third interviewee discusses the dynamic between teacher and hierarchy also through inspections, but has a different point of view than the second interviewee. The third interviewee feels that it is important to have these inspections in order to progress as teachers and to have regularity in education. However, they feel that this is challenging for many teachers who have not encountered this type of experience or oversight outside of their role as a teacher. This interviewee also states that there is not a lot of career evolution or development for teachers, which can result in a feeling of burn-out or lack of well-being over time- a sense of 'usure'. This is not addressed by the national education system, and

therefore teachers suffer, which in turn, impacts students who will also suffer. The third interviewee stresses the role of a teacher as a piece in the larger structure that supports the development of the student. The teacher plays a part in collaboration with the families, their colleagues, external partners, and teaching aids. Thus, they are in relation to several different participants of this collective that revolves around the child and their progression. This interviewee emphasizes the relational aspect of teaching and how this skill must be honed. They also emphasize the notion of respect for the students as human beings who are developing within a society. There is still an implementation of societal values within the classroom and the interactions between teacher and students, such as 'laïcité' and 'democratie'. This is interesting because teachers in France are government employees and transmit the societal values of the state, which can be seen here in this interviewee's recognition of laïcité and principles of democracy in teaching. The fourth interviewee described in previous sections how they felt a lack of support from the national education system where they were left alone to teach and manage a class of 21 students in preschool, with one student having a handicap that the teacher was not trained to support. They continue to state that this lack of aid from the national education system also translates into a lack of support in the school partnerships with necessary medical experts. This interviewee views the collective of the school differently than the other three interviewees, which may come from the feeling of not totally belonging in the professional community due to their personal identity differences. They feel that they are not themselves with their colleagues in the same way they are themselves with the students or when they feel a part of a collective, such as their sports team. However, they developed a close relationship and collaborate with their co-teacher of the other CP class. They feel a lack of collaboration between the classes and the teachers, creating distance or divisions between them.

From the four interviews, there is a clear tension between teachers and their hierarchy or the Institution (higher levels of administration and not their school institution), whether it is a feeling of not having enough support or aid, not having recognition for their work, not feeling financially valued, or not being able to evolve throughout their career. The four interviewees also state the close relationship between teachers and students' families, and how that is important in the students' learning and development. This is seen as both a valued and supportive relationship, and a time and energy consuming relationship that takes up space in teachers' personal lives. In the four interviews, there was a mutual recognition of the value of colleagues in their work. It revolved mostly around helping each other and working together when needing support. For some, this created an environment where they felt comfortable and a part of the collective, while for others, it created an environment where they felt that they could not be themselves due to the differences in their personal identities. There was an interesting dynamic between the notions of solitude and collaboration. There were several interviewees who mentioned that teaching was a solitary or isolating profession, yet at the same time, they believed it was important to have supportive and collaborative relationships with their colleagues, as well as an environment where they could feel comfortable or good. However, all four interviewees stated that they felt they could be themselves with their students.

Interagir/Agir

I kept the category of *interagir/agir* separate from *faire* because I think there is an important distinction within my data that shows a relational, discursive, and reflexive process for the way in which the interviewees talked about their profession and their experience, especially with the students. This category was added by Vega Umana to Davey's five axes in order to

better demonstrate reflexivity in teacher identity. Vega Umana focused on the identity strategies developed by teachers in their interactions with others, specifically the students (2021). In *interagir/agir*, I also looked at the interaction between teachers and students, as well as how the teachers viewed these interactions or their relationships with students. There was also a sense of reflection and evolution either personally or professionally that recurred throughout the interviews, which I included in this category because I also saw the possibility of discursive occurring within the teacher; i.e. the teacher in dialogue with themselves. The notions that emerged in this category were evolution of teachers and teachers relating to students, thus resulting in the sub-categories of career evolution and relating to students.

Career Evolution

Interviewee 1:

“Alors, euh, oui, ça de toute façon, quand je t’ai dit avec l’expérience, ça évolue. Maintenant, moi, je te dis honnêtement, le métier d’enseignant c’est très intéressant, mais moi, j’espère que je vais pouvoir aller plus loin. C’est-à-dire que moi, j’envisage, à titre personnel, au-delà des enfants, de devenir directrice de l’école. Où, tu vois, d’y aller, où ce que tu as dit d’être formatrice, par exemple. Là, je commence à réfléchir à ça. Pour aller plus loin, tu vois, maintenant. Pour pouvoir agir autrement. Voilà.”

“Alors, après, effectivement, ça je pense que c’est à propos de chacun. Tu peux rester enseignant toute ta vie, il y en a qui reste enseignant toute leur vie. Après, je pense qu’au bout d’un certain temps, ça c’est avec l’expérience, hum, moi, j’y pense maintenant parce que j’ai ces années derrière moi, tu vois. Je t’ai dit au début, c’était pas quelque chose, moi,

je pense qu'il faut avoir de l'expérience dans la classe avec en plus tous les niveaux, tu vois ce que je veux dire. La maternelle, l'élémentaire. Il faut faire un minimum le tour des choses avant de pouvoir envisager de continuer d'aller un peu plus loin, voilà. Mais oui, c'est l'expérience, maintenant. Je me pose la question maintenant.”

Interviewee 4:

Alors, pour le moment j'aime bien les CP. Parce que, en fait, je trouve que vraiment euh il y a, il y a une approche qui est différente par rapport aux grands et il y a vraiment le côté relationnel euh un peu comme la maternelle qui compte encore beaucoup pour eux. Donc, j'aime bien. Mais, à long terme, j'aimerais bien, bah, prendre d'autres classes, d'autres niveaux, parce que, moi, j'ai déjà fait d'autres niveaux. J'ai fait tous les niveaux en maternelle et j'ai fait le CP, le CE1. Et donc, je me dis, aller voir en CM1, CM2 pour changer un peu. Et à long terme, mais très, très long terme, dans dix, quinze ans, on a des passerelles en interne, où on peut passer prof au collège ou au lycée. Et du coup, ça serait de repasser le concours, mais à long terme, pour être prof de sport. Mais, pas tout de suite, pour euh plus tard quand j'aurai le temps et, voilà, je me remettrai un peu dedans.

The first interviewee states that they would like to advance their career in education by becoming the director of a school. They are beginning to reflect on their experience as a teacher and how they can apply that to a new role, which would allow them to engage differently with the students and in education. The second interviewee mentioned in previous sections self-reflection and evolution as a teacher, however, they did not envision a different role within teaching, such as the first interviewee who would like to transition to the role of a director. The third interviewee also

mentioned in previous sections the difficulty in evolving one's career as a teacher, however, they have been a teacher for 19 years now and do not foresee any change in career at the moment. The fourth interviewee also speaks to a shift in their career, but remaining a teacher. They would like to work with other grade levels, as well as eventually retaking the concours to become a physical education teacher, which is what they had envisioned when they first started their career as a teacher. All four interviewees reflected on their process of development and evolution as teachers, noting their experiences and learning moments, which contributed to their growth as a teacher. This also shaped their notion of what it means to be a teacher and how they teach now.

Relating to Students

Interviewee 1 :

“Tout ça, ça vient, mais il faut qu'ils aient des bases solides donc ça va permettre d'avoir des bases solides pour ensuite pouvoir construire et ajouter et ajouter. Et pouvoir revenir en arrière, s'ils ont besoin, mais sans l'enseignant, tu vois, ce que je veux dire. Et qu'ils puissent aller chercher eux dans leurs cerveaux ce dont ils ont besoin pour pouvoir progresser, voilà. Et puis parce que je te dis on en sait jamais assez et ça, ce côté apprentissage, c'est formidable, quoi.”

“Nous, on leur donne les bases. Après. Et on leur donne, on essaie de leur donner la curiosité, tu vois, la curiosité d'apprendre euh la curiosité de savoir de chercher, tu vois, par eux-mêmes, et puis et puis, il y a aussi ce côté qui est important, c'est d'en faire les futurs citoyens, tu vois. C'est qu'ils sachent, tu vois, avec tout ce qu'ils apprennent, c'est

qu'ils sachent penser par eux-mêmes, voilà. Là, on est en train de construire ça. Pour que quand ils seront adultes, ils aient les bases.”

Interviewee 3 :

“Non pas en fonçant parce qu'ils ont envie de faire un truc, sans comprendre ce qu'ils vont faire, ni sans réfléchir à comment le faire au mieux. Mais là, ils vont s'arrêter et se dire, “attends, il a demandé de faire ça, qu'est-ce qu'il veut? Comment on peut le faire?” Hum, ok. Et là, tu les vois parce qu'ils partent plus en courant. Ils réfléchissent d'abord, ils attendent la fin de la consigne, ils se regardent “tu as compris la même chose que moi? Hm qu'est-ce qu'il veut? Ok, alors on y va, je crois qu'on a compris.” Là, c'est intéressant. C'est intéressant que, voilà, là, j'ai ma secrétaire, j'ai mon aide technique, et euh, voilà, il y a quatre, cinq personnes qui dans la classe, ont pris un rôle, qui est devenu naturel, que j'ai pas besoin de forcer ou demander, et qui est reconnu par le groupe.”

“Voilà, Firdaus, c'est mon élève technique. Euh quelqu'un qui passe au tableau avec sa cafouille, elle arrive (siffle), elle remet le truc en place et elle lui explique, elle retourne s'asseoir, pas de questions. Elle a intégré ce rôle-là, ça ne lui pèse pas. Au contraire, ça lui fait plaisir, ça l'amuse, et ça fonctionne tout seul. Il faut arrêter, voilà, de les prendre pour des petits pions que tu peux euh disposer, voilà, tac, tac, tac, tac, tac dans ta classe, que tu vas nourrir, que tu vas ouvrir la bouche, comme un oisillon que tu nourris avec un verre, hein. Non, non, non, ils doivent aussi apprendre à faire d'autres choses tout seul. A pas juste de venir me faire des additions ou des règles de grammaire.”

“Là où ça va pêcher, c’est que tu perds les plus en difficulté, très vite, parce que pour eux, le quotidien scolaire est une peine, une charge, une difficulté. Déjà venir, c’est compliqué. Il n’a pas envie parce qu’il va faire, il le sait déjà, et ça ne lui plaît pas. Donc, pour obtenir qu’il fasse ce qu’il lui plaît pas forcément, mais qui toi, tu sais va être utile, sans le forcer, il faut donner quelque chose en échange. Donc, ça peut être dans ta façon d’être, dans euh, voilà, dans ton dévouement vis à vis des élèves qu’ils finissent par sentir, ça peut être aussi dans tout ce que tu peux installer à côté. Et il y a une sorte de deal, de marche qui se met en place, en disant, tu vas faire la partie que je te demande parce que je pense que c’est utile, même si toi, tu ne le vois pas. En revanche, je te donne la partie qui t’amuse et qui permet toi de te sentir en euh en responsabilité...”

“...excuse-moi, il faut que j’aille grogner, parce que là je suis pas content...”[au loin : à une enfant, “Hé, elle va me laisser mon arbuste tranquille ou je fais pareil avec ces oreilles, pour voir si ça tient bien ? C’est un être vivant, un arbre, merci !” ; à un autre groupe, ‘Bonjour mesdemoiselles, vous allez bien ?’ ; elles répondent, ‘Oui’ ; il dit, ‘Tant mieux.’]. Euh voilà, toujours, quand tu donnes quand tu dis quelque chose, même là, je suis obligé de crier parce qu’il y a de la distance, il y a du bruit, il y a etcetera, expliquer pourquoi. Voilà, ok, là il se dit bon il est peut-être pas tort, il est pas forcé d’être d’accord avec toi, mais toi, tu as offert une justification valable, acceptable, après on peut travailler.”

Interviewee 4 :

“Alors, j’ai commencé à enseigner il y a huit ans. Et ici là, c’est ma deuxième année, ça fait pas longtemps. Bah, ça se passe plutôt bien. Là je trouve que c’est des petits qui sont

plutôt mignons, ils sont plutôt sages. Euh ils ont pas de problèmes de comportement et d'apprentissage ça se passe bien donc c'est ça va, c'est cool.”

“En fait, c'est ce que je leur dis, ça sert à rien euh, c'est ce que je rapproche à l'école, c'est que l'école, il faut que tous les enfants à une caté...euh, fin, à un certain âge, ils soient tous rentrer dans une case, en fait. Et, en fait, ils évoluent pas tous de la même manière et ils sont pas tous euh, pour moi, un enfant qu'il va pas être bon euh scolairement, c'est pas forcément qu'il est bête ou qu'il est pas intelligent, c'est juste qu'il est pas scolaire, en fait. Et le problème de l'école c'est qu'on les formate et on leur, enfin, vu qu'ils sont en situation d'échecs, ils ont l'impression du coup, qu'ils savent rien faire, alors que moi, j'essaie de leur montrer que, qu'il y a d'autres côtés en fait. Peut-être, t'es pas fort en mathématiques, mais t'es fort en sport. Peut-être que t'es manuel et que tu feras un métier qui est plus manuel. Et d'autres qui seront plus assis derrière un écran euh, enfin, voilà. Et ça c'est dur pour eux et surtout, je pense que c'est la pression des parents aussi.”

“Alors, les joies euh il y en a plein. C'est quand ils viennent et ils te disent "maîtresse, je t'aime”, enfin, ces petits mots tout simples, mais en fait, ça fait plaisir. Ça montre qu'ils se sentent bien euh avec toi, et que du coup, ça euh ça fait plaisir. Et, bah, et les challenges c'est euh, bah, mes élèves qui savent toujours pas lire, quoi. Et tu te dis, bah, mince, est-ce que j'ai loupé quelque chose? Est-ce que j'aurais pu mettre en place autres choses pour qu'ils réussissent plus?”

The first interviewee states the importance of teachers in building the foundations for students to learn. Thus, providing students with the basics where they can then begin to think for themselves, make connections between ideas, and develop their sense of curiosity. This approach is centering the student's autonomy in their own learning, giving them the tools and space to follow their interests while developing skills and knowledge. This teacher considers this stage as fundamental to the students becoming participatory adults in society. The second interviewee noted in previous sections the importance of the students' well-being in the classroom, especially in order for the students to learn. They emphasized the role of the teacher in developing this sense of well-being through relational trust-building, activities that allow the students to express themselves, and space for the students to participate in creating their lessons or subjects to study. This shows a student-centered approach that focuses on the environment and well-being of the classroom. The third interviewee also emphasizes the importance of student autonomy and independence. They share ways in which they create opportunities for critical reflection, responsibility, creativity, and independence. In allowing students to shape their classroom and learning experience, they can become more engaged and can progress as individuals navigating their role in a collective. Teachers can create this through freedom and boundaries in order to provide space and structure for student development. This interviewee states that there is a give and take between teachers and students, a negotiation of sorts that encourages students to meet teachers where they want them to be while recognizing that teachers must also adapt to meet students where they are. The fourth interviewee sees their role in interacting with the students as a way to reinforce their value, their skills, their possibility, and being themselves. They state that in school, educational systems tend to create categories through academic expectations of students, which are rigid and do not take into account the student as a whole human being. For example, the student may not be strong in

math, but they are strong in sports, thus they have skills that are valuable even if they are not deemed valuable by academic standards. This interviewee makes an effort to support and accept every student as who they are and where they are academically while not seeing their failures as negative or problematic. However, this interviewee reflects on their own work and role when their students fail academically or have still not achieved a certain benchmark that the teacher sees as necessary for the student to advance to the next grade, such as the capacity to read. This is one of the challenges that the teacher faces, which does not overshadow the joy experienced in interacting with the students. All four interviewees, again, emphasize the challenges and the joys of teaching that arise from their interactions with students. However, all of the four interviewees come back to the value they receive from their relationships with their students, and how that gives them the sense of feeling valued as a teacher.

Conclusion

Within the six axes developed by Davey and Vega Umana, several sub-categories or aspects emerged. I will summarize the main takeaways from each category and their sub-categories, which will also be organized into a table to better visualize the key takeaways from the data.

Devenir

In devenir, there is the importance of intrinsic motivation, which came from several different sources, such as having a role model teacher, a previous career that was not fulfilling, a desire to make a difference, and an affinity for relationship building. There is also a sense of being a part of the evolution and development of the students.

Precedent Experience:

- Teacher as a role model
- Reconversion
 - Profession did not align with studies, loves learning, values transmission of knowledge
 - Several different professions, appreciates teaching, emphasizes human beings developing, wants to make a difference
 - Values evolution and development of child, appreciates relational with others

Motivation:

- Value teaching and learning
- Childhood dream to become a teacher
- Importance of student well-being and how they feel
- Relational
- Development of human beings
- State of becoming

Intrinsic Motivation:

- Interest and passion
- Student success or overcoming challenges
- Student interaction and relationships- joy, laughter, learning, curiosity
- Blossoming, opening, and renewing

Faire

As seen in faire, there are several different perspectives on the role of a teacher, including a facilitator between different partners, a space creator in terms of making a comfortable learning

environment for students, and a guide that provides the foundation for students to learn autonomously. This role manifests in several different ways of interacting with the students, such as allowing students to provide feedback, giving students an opportunity to reflect and express themselves, incorporating different activities that are student-centered or student-led, and being present and listening to the students. Teachers do this via several different tasks, including teaching classic subjects (French, Math, grammar, writing, etc.), grading and preparation, administrative work, experiential cultural outings, games, groupwork, cross-cultural exchanges, and more. These tasks are informed by teachers' personal interests and development, such as their hobbies, cultural interests, subject preferences, and aspects of their personalities.

Role:

- Developing student autonomy
- Providing them with a foundation and tools
- Creating an environment where students feel good and can learn
- Adapting to the needs and levels of the students
- Supporting and guiding students in their progression and development
- Facilitating the relations and participants around the students
- Respecting students as individual human beings
- Not being authoritative, constructivist, or exploiting the power dynamic between teacher and student
- Accepting students as who they are

Tasks (classroom management, grading, preparation, activities, subjects):

- Teaching differently to engage students

- Groupwork, games, cross-cultural exchanges, multi-disciplinary activities, student-centered approaches
- Innovative and interesting topics
- Fundamental/classic subjects
- Grading and lesson preparation
- Collaborating with colleagues, external partners, medical experts, families
- Experiential cultural field trips
- Administrative paperwork

Student Interaction:

- From controlling to guiding
- Fostering student autonomy and engagement
- Teacher adapting to students needs and interests
- Student feed-back, expression, and reflection
- Feeling valued by the students
- Offering and negotiating with the students
- Allowing for students to self-develop, independence
- Creating space for student well-being
- Being present and listening to the students

Evolution/Personal Development:

- Gaining experience over time and working in different environments
- Developing confidence, comfort, and the ability to take risks
- Continuous learning and personal growth
 - Personal development through culture, philosophy, reading, hobbies, etc.

- Experience developing people and relational skills
- Learning from failure and challenges

Savoir

Savoir focuses on the lack of support and practical experience in the teachers' formation and training programs. However, there were skills acquired to help with the framework and structure, and principles and pedagogies of teaching. The practical experience gained from teachers working in the classroom was immeasurable to their development as teachers, including gaining confidence, comfort, and taking risks with their activities. This also helped teachers to develop a sense of adaptation to meet the diverse needs of students. The most recurring skill that teachers learned by doing was the relational aspect to teaching and the need to collaborate with a variety of different stakeholders.

Formation:

- Learned structure, organization, framework, and a work method
- Acquired skills in teaching foundation subjects
- Learned about child development and the various stages of developing
- Building the basics to learn how to teach
- Lack of experiential and practical teaching training
- No distinction between competences developed for teaching primary or preschool
- Pedagogy
- No opportunity to experience the profession before becoming a teacher in the classroom

Teacher Experience/Professional Development:

- Values experiential, hands-on learning

- Learning classroom management
- Learning to adapt curriculum to meet the needs of students
- Learning to support students in need
- Learning to work with families
- Learning to develop relationships with partners
- Learning to recognize certain social situations of students
- Professional development training
- Learning about themselves as individuals and teachers
- Learning from previous professional careers and life experiences
- Developing within a stable work environment

Student/Personal Experience:

- Observing and experiencing what it means to be a teacher from the point of view of the student
- Personal hobbies and interests informing lessons and activities
- Aspects of personality, preferences, and personal experiences manifesting in work

Être

For être, the key noticings were the importance of well-being in the role of a teacher. Their well-being impacted their ability to be themselves, feel comfortable in their work, and their interactions with their students. The well-being of a teacher directly impacts the well-being of their students. Several factors can influence the well-being of a teacher, including their work environment, their relationship with their colleagues, their work-life balance, their relationship with their students, and their relationship with the families. Teachers who felt comfortable in

their work environment, felt as though they could be themselves at school. Each teacher stated they felt comfortable or could be themselves with their students and in the classroom. Each teacher stated that they could ask their colleagues for support and go to them when they needed help. However, not each teacher felt as though they could be themselves with their colleagues, and no teacher felt as though they were a part of a collective. They all got along with their colleagues, but there was no sense of cohesion or community. In this category, there was also the importance of teachers knowing themselves, which they achieved constant through self-reflection. There was a sense of feeling isolated in their work, but they could integrate their personal interests, ideas, hobbies, and creative voice.

Well-being:

- Feeling comfortable in their environment
- Feeling they can be themselves in the classroom
- Feeling they can be themselves with their colleagues
- Not feeling a part of the collective
- Asking for help from colleagues
- Experiencing low moments
- Burn-out and leaving teaching

Self:

- Importance of knowing oneself
- Personality and preference of grade level and subject
- Comfortable and confident as self
- Self-reflection
- Critical reflection of work

- Self-doubt
- Integrate self into teaching
 - o Voice, ideas, interests
- Sense of autonomy of self in teaching
- Feeling isolated and solitude in the work and environment
- Being oneself with students

Appartenir

Appartenir consisted of the sense of belonging to a collective professional identity, which could be seen in the dynamics of teachers versus hierarchy or institution, teachers relating to students, and teachers collaborating with other teachers. Thus, through the relational aspects of teaching, a collective teacher identity was echoed by the individual teachers. However, there still remained a sense of individualization and a lack of community in the school and profession. There was a disconnect and difficult relationship between teachers and hierarchy, with the teachers feeling of a lack of value and recognition from the hierarchy, as well as from society as a whole. There was a feeling of value and appreciation from the students and their families, which could be connected to the fact that this is who the teachers interact with most and they have a common goal of the students' interest. There is a feeling of a lack of support and aid from the national education system, as well as a lack of financial compensation.

Hierarchy, Parents/Families, Community:

- Environment facilitates ability for teachers to feel comfortable
- Feeling valued and supported by colleagues and families
- Lack of support, value, and recognition from hierarchy and institution

- Disconnect between teachers and hierarchy/national education system (Education Nationale)
- Feeling frustrated, disappointed, and low morale due to inspections
- Inspections are the primary way in which teachers and institution relate
- Lack of career evolution and development for teachers provided by institution
- Teacher is one part of the community involved in the development of students
- Collaboration with all stakeholders (colleagues, parents/families, students, experts, outside partners, administration, national education system, etc.)
- Relationship building with all stakeholders
- Instilling societal values
- Feeling a lack of aid and support from other stakeholders, namely administration/national education system
- Feeling lack of belonging to a collective
- Lack of financial and societal recognition and value

Interagir/Agir

Interagir/agir showed the student-centered approach that these teachers took in their teaching methods. The teachers clearly value their relationship and interactions with the students. They view their role as important in acknowledging the students as whole human beings who are developing to become future citizens, and in doing so, these teachers accept the students for who they are while creating space for students to be themselves. Teachers admit that there is little evolution in their careers, yet they can choose to teach different grade levels, change teaching roles, move to different schools, or move up in the hierarchy and become directors of schools.

Career Evolution:

- Try a new role, go further in career in education
- Revisit teaching role originally desired
- Experiencing different grades and working with diverse levels
- Difficulty in career evolution as a teacher

Relating to Students:

- Developing student autonomy, curiosity, and engaged learning
- Student-centered approach
- Guiding future adults participating in society
- Creating space and opportunities for students to develop themselves
- Accepting and valuing students for who they are
- Seeing and fostering the potential of students
- Working with student failures and challenges as learning moments
- Acknowledging the student as a whole human being

The following table presents the above data and takeaways in another format in order to visualize and understand the overlap and divergence in the data.

Category	Sub-categories	Key Takeaways
Devenir	Precedent Experience, Motivation, Intrinsic Motivation	Role model teacher, Reconversion, Value transmission of knowledge, Value learning, Childhood dream, Student well-being, Feeling comfortable in the classroom, Relational, Development of human beings, Becoming, Interest and passion, Blossoming/opening/renewing, Student success, Student relationships
Faire	Role, Tasks (classroom management, grading, preparation, activities, subjects), Student Interaction,	Develop student autonomy, Build a foundation and basic knowledge, Provide tools, Create a comfortable learning environment, Adapt to meet the needs of students, Support and guide students, Facilitate relationships and partners, Respect and accept students, Student-centered

	Evolution/Personal Development	teaching, Administrative tasks, Collaboration with partners, Innovation and classic subjects, Grading and preparation, From controlling to guiding, Student feedback, expression, and reflection, Feeling valued by the students, Offering and negotiating with the students, Creating space for student well-being, Being present and listening to the students, Experience over time and in diverse environments, Confidence/comfort/risk-taking, People-skills, Learning from failure
Savoir	Formation, Teacher Experience/Professional Development, Student/Personal Experience	Structure/organization/framework/work method, Foundational subjects, Child development, How to teach, Lack of experiential and practical teaching training, No distinction between competences developed for teaching primary or preschool, No opportunity to experience the profession before becoming a teacher in the classroom, Pedagogy, Values experiential, hands-on learning, Learning by doing, Professional development training, Learning about themselves as individuals and teachers. Learning from previous professional careers and life experiences, Developing within a stable work environment, Observing and experiencing teaching as a student, Personal hobbies/interests, Aspects of personality/preferences/personal experiences
Être	Well-being, Self	Feeling comfortable in their environment, Feeling they can be themselves in the classroom, Feeling they can be themselves with their colleagues, Not feeling a part of the collective, Asking for help from colleagues, Experiencing low moments, Burn-out and leaving teaching, Knowing oneself, Personality and preference of grade level and subject, Comfortable and confident as self, Self-reflection, Critical reflection of work, Self-doubt, Integrate self into teaching, Sense of autonomy, Feeling isolated and solitude in the work and environment, Being oneself with students
Appartenir	Hierarchy, Parents/Families, Community	Environment facilitates ability for teachers to feel comfortable, Feeling valued and supported by colleagues and families, Lack of support, value, and recognition from hierarchy and institution, Disconnect between teachers and hierarchy/national education system (Education Nationale), Feeling frustrated, disappointed, and low morale due to inspections, Inspections are the primary way in which teachers and institution relate, Lack of career evolution and development for teachers provided by institution, Teacher is one part of the community involved in the development of students, Collaboration with all stakeholders (colleagues, parents/families,

		students, experts, outside partners, administration, national education system, etc.), Relationship building with all stakeholders, Instilling societal values, Feeling a lack of aid and support from other stakeholders, namely administration/national education system, Feeling lack of belonging to a collective, Lack of financial and societal recognition and value
Interagir/Agir	Career Evolution, Relating to Students	Try a new role, go further in career in education, Revisit teaching role originally desired, Experiencing different grades and working with diverse levels, Difficulty in career evolution as a teacher, Developing student autonomy, curiosity, and engaged learning, Student-centered approach, Guiding future adults participating in society, Creating space and opportunities for students to develop themselves, Accepting and valuing students for who they are, Seeing and fostering the potential of students, Working with student failures and challenges as learning moments, Acknowledging the student as a whole human being

Table 3: Categories, Sub-categories, and Key Takeaways

Analysis

In considering teacher identity or the teaching context, I revisited the problematic that I was hoping to study in the first place, which is the question of whether or not teachers feel that they can be themselves in their role as a teacher. This led to the evolution of the question about ‘dissonance morale’ or the disconnect between the teacher’s values and perceptions as a teacher, and the values and perceptions placed on teachers as expectations from the outside. Thus, bringing me to the analysis of teacher values, perceptions, and ultimately identity. In applying the dialogic square to my data, I am hoping to gain more insight into the concept of teacher identity, as well as the role of values and perceptions within this identity, in order to explore this notion of disconnect or ‘dissonance morale’, and the question of teachers feeling as though they can be themselves. At first assumption of applying the dialogic square, I could see alignment between the different studied theories of identity. In recognizing the self as the teacher-

proclaimed identity, one can see a constructivist approach to identity. In viewing the collective as the teacher-attributed identity, by society, formation, or administration, one can see an attributed approach to identity. In focusing on the environment as the teacher-experienced identity from their lived experience as a teacher, one can see a practical approach to identity. In leaving emergence as emergence, or the possible emergent teacher identity, one can recognize the complexity and unknowability of teacher identity while creating an opportunity for coherence and sense-making of the concept.

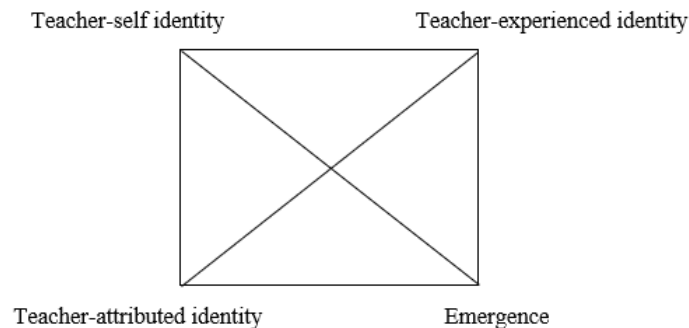


Figure 5: Dialogic square of approaches to teacher identity

Although this is an interesting noticing and possible use of the dialogic square for analysis of teacher identity, this is not how I intend to study the concept. As I have discovered in the interviews and data, as well as in studying the dialogic square, experience and narrative are important, and not just theory. Therefore, I will apply the dialogic square not to analyzing these theories, but instead analyzing the lived experience as told in the data.

Within the takeaways from the data analysis through categorization, I can begin to see the aspects of the individual teacher developing, as well as their environment. In looking at their

environment, I notice what or who it consists of, therefore, introducing the community of the teachers, as well as their relationships within this community. Thus, the different factors within a teaching context begin to emerge. There is the teacher, the community, the environment or school, and change, which comes from the dynamic relationships between all of these factors. In revisiting complexity and the dialogic square, one can study the stories and experiences shared by the four interviewees, analyzing the relationship dynamics between themselves, their environment, their community, and change. When using the dialogic square for sense-making of the data, I focused on the interviews as narratives and storytelling as they responded to my questions and shared about their experiences and who they are as teachers. In analyzing this data, specifically, by means of the dialogic square, I applied it on an individual level. For instance, Self became teacher, Group considers everyone with whom teachers interact or relate with, Environment is the school or professional context, and Emergence is the concept of teacher identity. Therefore, for the dialogic square I developed to analyze the teachers' experiences, the four factors that emerged from the interviews were Teacher, Community, School, and Emergence. Teacher focuses on the individual teacher, namely the interviewees, and how they perceive themselves or who they are. Community focuses on those with whom the teachers are relating, thus the students, families, colleagues, hierarchy, external partners, etc., and the nature of these relationships. School focuses on the physical environment and the professional context of the teachers and their role in this context. Emergence focuses on what emerges in studying the relationships between the other three factors, with an assumption that it will provide novel insight into teacher identity. This particular choosing of factors is initially grounded in the aforementioned categories by Vega Umana and Davey. Self/Teacher consists of the axes *devenir* and *être*; Group/Community consists of the axes *appartenir* and *interagir/agir*; and

Environment/School consists of the axes of *faire* and *savoir*. However, this could change throughout the analysis. I wanted to leave this open to leave space for Emergence.

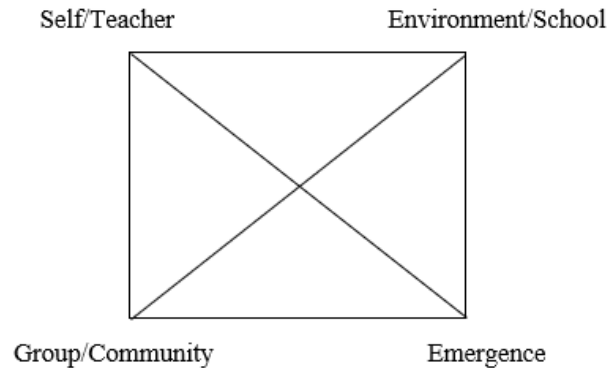


Figure 6: Dialogic square data analysis

Self/Teacher

The teachers represented in the dialogic square are the four teachers that I interviewed for this thesis. The four teachers are primary school teachers who all teach in the same primary school in a city right outside of Paris, France. The interviewees teach various grades, including CP, CE1/CE2, CM1/CM2, and CM2. The teachers have a range of experience from ten to nineteen years, with two teachers having ten years of experience, one teacher having fifteen years of experience, and another teacher having nineteen years of experience. They all come from different regions and cities in France with diverse academic and professional backgrounds before becoming teachers. Each interviewee has an individual motivation for becoming a teacher, but all seem to have an intrinsic motivation for teaching. One teacher always wanted to be a teacher and was influenced by a role model teacher. The three other teachers all reconverted from a previous profession with various reasons for doing so. One wanted to work with students directly at a younger age in order to make a difference in their education and development as human beings. Another was always drawn to the relational side of teaching and being a part of

the evolution of students. The last interviewee had a curiosity and passion for learning, and did not feel fulfilled or aligned with their previous profession. All four interviewees emphasized the well-being of the teacher as an important aspect to their job. If the teacher is not well, they impact directly the students, their colleagues, and their environment. However, the students, colleagues, and environment play an important role in shaping the well-being of teachers. According to the interviewees, if teachers feel comfortable in their environment, with their colleagues, and with the students, then they can be themselves in their role as a teacher. A part of this aspect of being themselves in their role as a teacher was related to teachers knowing themselves. The interviewees emphasized the importance of self-reflection, self or personal development, and self-acknowledgement. This could then be incorporated into their work through adapting lessons, asking colleagues for help, and bringing in their personal interests and creative voice. The interviewees all felt comfortable being themselves with their students and in the classroom. However, there was a range in experiences for interviewees feeling comfortable with their colleagues and in the environment. There was a sense of isolation and solitude in their work.

Group/Community

The community consists of all of the members of the community with whom the teachers relate. All of the interviewees described their role as relational, interacting with students, colleagues, families, external partners, medical experts, local government, hierarchy, and more. The students are primary school students ranging from CP to CM2, thus from 6 to 11 years old. There were between 24 and 31 students in each class. Some classes consisted of two grade levels, requiring teachers to adapt content, lessons, and methods for both grades in the same class. Of the four interviewees, two were teachers of a double level classroom. The families

consisted of parents, family members, or guardians of students who interacted with the teachers in the form of messaging or emails, parents picking up and dropping off students at school, in-person conversations, parent-teacher meetings, and teachers' supporting parents with administrative paperwork or medical steps for the students. External partners are organizations and institutions with whom the teachers communicate or collaborate in order to plan field trips and activities outside of school. For example, museums, theaters, community centers (swimming class for students), and historical or cultural sites. Medical experts are individuals who come to the school in order to support the health, well-being, and learning development of the students. There are speech therapists, school nurses, psychologists, psychomotor therapists, and more. They work with the teachers in order to monitor and encourage the development of the children in school, especially those who are in need of greater attention and support. Local government stakeholders are representatives of the mairie who work with the schools and teachers in supporting education in their city. From the data gathered in the interviews, teachers do not regularly relate with local city representatives. Hierarchy consists of the varying degrees of the French Education Nationale, or the national education system, which is made up of academies, departments, and rectorats. The interviewees referred to their hierarchy as those who made financial decisions about their salaries, career decisions about their professional evolution, and gave feedback from inspections conducted in the classroom. Community also refers to the society within which the teachers live and work, which informs their role and their process in becoming a teacher. The interviewees regarded their relation to society as a transmission of values (laïcité, démocratie, etc.), a guide in shaping future citizens (students), or a feeling of not being valued or seen in the work they do as teachers.

Environment/School

This factor focuses on the physical setting and the academic mindset of the teacher, both which create the context and environment of their work. In considering the physical environment, the interviewees all referred to their classrooms. Some also referred to the school itself in general and how they felt there. In considering the academic mindset of the environment, I looked at the teachers' academic experience as students before teaching, their practical teaching experience gained while teaching, their personal experience outside of teaching and how each experience informs their role as a teacher. This includes the teachers' description of their role at school, the tasks they perform, and their interactions with students in the classroom or during class.

Emergence

Emergence was difficult to define as I considered it as the unknown that I was hoping to discover in analyzing the relationships between the different factors. However, emergence is an important factor in the four-fold analysis, therefore, I felt that I needed to develop a sense of what I saw as emergence. In Cath's analysis and interpretation of emergence in his two different applications of the dialogic square seemed to focus on the experiential aspect and outcome of the problem or narrative he was studying (2018). In his first example, applied to the story of the artist working with clay in order to create a sculpture, emergence refers to the outcome of the sculpture, as well as the process of making it (ibid.). Cath states that, in this case, emergence was also "all the occurrences that eventually culminated in the work itself" (2018, p. 77). Thus, it is not only the final outcome of the process, but it is also the process itself. In Cath's second interpretation of emergence using the dialogic square in analyzing a problem with water management in the Netherlands, he refers to emergence as those who are on the ground, working

in the field (2018). He states that “their knowledge and sagacity are derived from years of experience in specific areas or crafts. They are men who speak the language of the field [...] This is the cluster in which the experiential knowledge of the man and the area almost coincide, and merge into each other [...] they operate in a deep relationship with the area” (2018, p. 215). Therefore, in this analysis, emergence is seen as those who deeply understand and work with the field in an experiential manner while engaging with emergence as it occurs on the ground level. At this point in the analysis, I do not have a tangible idea that I can put into words in order to describe the fourth factor of emergence in the context of my research. However, I can say that it has something to do with the students and how the teachers relate to the students. There is an intangible notion that I cannot yet grasp around the importance of the role of students shaping teacher identity.

Relating Factors

In order to analyze the different factors and their relationships, I organized them into groups of three factors relating, or trilemmas. This allows for the elaboration of different stories and the complexity of their relations (Cath, 2018). In using trilemmas, there is always a factor that is left out, thus creating what Cath refers to as a “foreground-background interplay” (2018, p. 216). This is an attempt to “show the constitutive force of disorder interacting with order” (ibid.), which results in social organization (Morin, 1977-1992). Studying this recursive and dialogic interaction between order, disorder, and social organization, can allow for the emergence of complexity (ibid.). In considering the trilemmas of the four factors of the dialogic square based on my data, I hope to study the complexity of these relations between the factors, in an attempt to study the complexity of the concept of teacher identity. There are four trilemmas that look at the interactions between Teacher, Community, School, and Emergence. I will take

the interview data and analyze it through the lens of the trilemmas in order to see the relationships and understand the dynamics between certain factors. The three relationship dynamics of complexity employed by Cath are contradicting, opposing, and complementary (2018). I will also employ these dynamics in analyzing the data.

First Trilemma: Teacher/Community/School

- Teachers are constantly in relation, yet isolated at the same time
- Teachers collaborate with colleagues and feeling supported, but not a part of a collective, not a sense of belonging to this community – just working with or in a community
- Teachers feel they can be themselves and are comfortable in their classroom
- Teachers manage student files both in and out of school- helping them to transition to the next level, or next school (college), helping them to find medical support outside of school (teacher in maternelle supported student and family to apply for medical support for their specific medical needs)
- Teachers prepare materials and lessons, grade student work, develop curriculum and activities
- Teachers bring in their own interests and creativity to subjects, and integrate their voice and ideas in their lessons
- Teachers are facilitators between all partners, space creators for students, guides for future citizens, and witnesses to student growth and development
- Teachers instill societal values
- Hierarchy relates to teachers through inspections- which are viewed by teachers as both helpful and demoralizing
- Hierarchy does not allow for career or salary evolution for teachers

- Hierarchy places teachers in difficult teaching situations while not providing help or support- teachers feel a lack of aid, scandalized that this could happen, and that is challenging for them
- There is a need for more collaboration with or support from medical experts who work to progress the students' development
- Lack of support, value, and recognition from hierarchy and institution
- Teachers do not feel valued by society
- Teachers feel valued and supported by families
- The environment facilitates ability for teachers to feel comfortable
- Teacher is one part of the community involved in the development of students

As demonstrated above, there are several different relationships that teachers develop and maintain, especially within their community. The relationship between teacher and environment, or their school, and in particular, their classroom is complementary because teachers feel that they can be themselves. Whereas, with their colleagues, they do not always feel that this is possible, however, they do feel that they are supported by their colleagues and can always ask for help, therefore creating a contradictory relationship between teacher and colleague. The environment plays a crucial role in teachers feeling comfortable or feeling as though they can be themselves at school; three of the four teachers stated that they feel comfortable in their environment, with one teacher stating that they do not feel that they can be themselves as they are in other collectives, thus creating both a complementary and contradictory relationship. However, all four teachers felt that they were not belonging to or reflected in a larger collective, yet they were a part of this collective, with the goal of supporting the development of the students, thus also creating a contradictory relationship. Teachers have an opposing relationship

with society as they do not feel recognized or valued by society. Teachers also do not feel valued, recognized, or supported by hierarchy, and therefore have an opposing relationship with hierarchy. There is also an opposing relationship between teacher and hierarchy, which manifests in the feedback or reflection from hierarchy to teacher during inspections. Teachers feel frustrated and disappointed from this feedback, resulting in some teachers reflecting on their work with a sense of self-doubt. This demonstrates another dynamic of contradiction between the teacher and self, as they feel a sense of pride and confidence in their role, yet at the same time a sense of doubt and unease. Teachers feel valued and supported by the families, creating a complementary relationship, yet they have to set boundaries with the families regarding communication and personal time, demonstrating a contradictory relationship. Teachers have a complementary, contradictory, and opposing relationship with the community, and a complementary and contradictory relationship with the school environment. There are tensions between teacher and colleagues, teacher and school, teacher and students, teacher and hierarchy, teacher and society, and teacher and self. These tensions do not necessarily represent a disconnect, but a different dynamic of relating. For example, between hierarchy and teachers there is an opposing relationship dynamic, which does not imply a disconnect, but instead, opposing. Therefore, not a disconnect in values, expectations, and perceptions, but opposing values, expectations, and perceptions. This allows for a possibility of understanding and resolution, whereas a disconnect implies a lack of relating, which is not the case for hierarchy and teachers. This is echoed in the relationship between teacher and society. However, this differs in the relationship between teacher and classroom where teachers have a complementary relationship because teachers can be themselves, integrate their interests and voice, and create their space and role in this space, implying a reflection of self in their role in the classroom.

Teachers can have both a contradictory and complementary relationship with their colleagues and in the school, therefore, depending on the situation and the context, the relationship between teacher and colleagues, and teacher and school changes. However, the interviewees stated that the relationship between colleagues was mostly complementary, implying that there is shared sense of role and values between teachers, which can be seen in their support and understanding of each other.

Second Trilemma: Teacher/Community/Emergence

- Teachers work with medical experts to support the needs and development of students
- Teachers collaborate with community partners to plan field trips- going to museums, visiting historical and cultural sites, conducting swim classes for students
- Teachers learn about child development and the various stages of developing in their formation
- Teachers do not learn relationship building skills or the relational aspect of teaching until they are in their role as a teacher and are relating to the community around them
- Hierarchy provides opportunities for professional development training- teachers can do a 'stage' to develop new skills or build on their competences
- Teachers learn about themselves as individuals and teachers in relation to others- community and students
- There is very little career or financial evolution for teachers
- Teachers want to try a new role, go further in career in education- become the director of a school
- Teachers want to remain teachers, but overtime there can be burn-out and dissatisfaction

- Teachers did not succeed in the concours and therefore chose a different role than originally desired- now want to revisit that teaching role

Teachers experience teaching different grades and working with diverse levels

There is a complementary relationship between teachers and medical experts as they have a similar goal of supporting the progress and development of the students. Teachers also have a complementary relationship with external partners who collaborate to provide experiential learning opportunities outside of the school for students. These external partners and medical experts change depending on the context, the teacher, the location of the school, and over time. This allows for the teachers to develop different partnerships and have diverse relationship dynamics. Hierarchy provides opportunities for teachers to develop and grow their skills and knowledge through professional trainings or ‘stages’, which allows for evolution and change of the teacher. This is a complementary relationship where teachers and hierarchy are aligned in their values and perception of the role of a teacher. However, there is very little career or financial evolution for teachers, thus creating an opposing relationship between teachers and hierarchy, emphasizing the difference in value and recognition between the teacher and hierarchy. Although there is little career evolution for teachers, two interviewees stated they would like to change their role in education; one stating that they would like to become a director of a school, and the other stating they would like to revisit their original idea to become a physical education teacher while having the opportunity to work with different grade levels. This presents a contradictory relationship as one can see the goal remains even if it is challenging to achieve it. In the teacher formation, there is a lack of emphasis on relationship building, especially on teaching or developing these skills, which presents teachers with a challenge once they become teachers because they are constantly in relationship with others. This creates a

contradictory relationship between formation and teacher, because they do, however, learn about relating to students through studying child development and the developmental stages of children. In this trilemma, one can see the complementary relationships between teacher and external partners and medical experts in relation to the students. There is also both an opposing and complementary relationship between hierarchy and teacher in regards to the encouragement of professional development within the limited possibilities of career evolution. One can also see the complementary relationship between teacher and self as they self-reflect, understand their goals and motivations, and begin to implement ways to achieving them. This shows a level of self-knowledge and understanding. Emergence can be seen here as the evolution or change in teacher's career, professional goals, or process of changing. Emergence is also the change in external partners, the formation or teacher education, societal values, hierarchical expectations, teacher experience and the relations that play out between them.

Third Trilemma: Teacher/School/Emergence

- Teachers feel they can be themselves with their students
- Teachers recognize a power dynamic between them and their students, and maintain the importance of respect of students as individuals
- Teachers respect the development of students as an individual human being- encouraging autonomy
- Teachers create spaces of well-being for students- spaces where students can feel good
- Students have moments of self-reflection and self-expression in class- journals, sharing with the class, feedback notes
- Teachers are present and listening to the students

- Teachers are not forcing students into any mold or idea or construction, but accept them for who they are and how they think; their successes and failures; their pushing boundaries and learning limits; and their joys and their curiosities
- Teachers learn through experiential learning- learning by doing and in interaction with students
- Teachers have an interest and passion in teaching coming from a value of learning and curiosity
- Teachers recognize their value and efforts when students succeed or overcome challenges
- Student interaction and relationships- joy, laughter, learning, curiosity
- Teaching is growing, opening, and renewing for teachers
- Teachers aim to develop student autonomy, curiosity, and engaged learning
- There is a student-centered approach in their teaching
- Teachers create space and opportunities for students to develop themselves
- Teachers accept and value students for who they are
- Teachers see and foster the potential of students, working with student failures and challenges as learning moments
- Teachers face several challenges, including student failure, which results in teacher self-reflection, and at times self-doubt
- Teachers put boundaries and limits for students to learn and grow within structure
- Teachers acknowledge the student as a whole human being

Teachers have a complementary, contradictory, and opposing relationship with students.

Teachers are present and listening to students as they create space and moments for students to share how they are feeling or to give feedback on subjects and lessons, this creates a

complementary and reflexive relationship between teacher and student. Teachers view students as whole human beings who need autonomy to develop their sense of selves and style of learning in order to become critical and participating citizens in society. One interviewee especially emphasized the role of a teacher to not construct an idea and way of being for the students, or to put their ideas and way of being on the students. This manifests as a complementary and contradictory relationship as teacher and students negotiate the space, independence, and boundaries needed in order to maintain a learning environment where students feel good. This can sometimes result in an opposing relationship between teacher and student with teacher representing authority, which can create a restricting power dynamic between teacher and student. This depends on the teacher, their style or approach to teaching, their perception of the students, and the students. With a relationship of mutual respect between teacher and student, complementary dynamics can emerge. Teachers gauge their success or value from their interactions with students, such as if a student overcomes a challenge, if a student fails to advance to the next grade, or if a student expresses gratitude for their teacher. This can be a complementary or contradictory relationship for the teacher and the students. If a student's goals align with that of the teacher's and the successes, viewed as success by both the teacher and the student, are the outcomes of this, then this can be seen as complementary. If a student's goals or ability to reach those goals are contradictory to that of the teacher, then this can be a contradictory relationship. However, the teacher can adapt and meet the needs or goals and values of the student, creating a complementary relationship. Teachers adapt constantly to meet the level, needs, and interests of students, endeavoring to create complementary relationships. These moments can also manifest in teacher relating with self in regards to their perception of student failure and success, which reflects the success or failure of the teacher. This can create a

sense of feeling valued or a sense of self-doubt, therefore having the possibility to become either a complementary or contradictory relationship. Teachers have a complementary relationship with their perception of their role as a teacher; they feel that they can be themselves with students; that they can open up, grow, and renew themselves through teaching; they have an inherent interest and passion for learning and curiosity; and they value the transmission of knowledge and the development of children as a result. Teachers, in their role as teachers, have a complementary and contradictory relationship with self, a complementary relationship with their role as a teacher, and a complementary, contradictory, and opposing relationship with students.

Emergence is the change that is embodied in each relationship dynamic. For example, with teachers relating to students through the lens of success/failure or alignment of goals/values, one can see emergence as the moment, the teacher, the student(s), the success/failure or goal/value in question, the environment, the outcome, and the process of arriving there. Emergence can also be seen in the teacher's response to adapt to meet the student.

Fourth Trilemma: Community/School/Emergence

- Hierarchy present at school for teacher inspections
- Societal values of democracy and laïcité instilled in teaching and school environment-embodied by teachers
- Structure, organization, framework, and pedagogy, which is seen in teachers work method, foundational subjects, and the way in which teachers implement pedagogy
- Value students feeling comfortable at school
- Environment where students can learn and develop as individuals
- Families involved in school when they pick up the students, have teacher-parent conversations, or participate in organized school events

- Environment of school depends on context of neighborhood and community- which impacts teachers sense of well-being and identity
- There is a lack of experiential and practical teaching in a classroom and with students during teacher training, thus teachers learn while doing once they have become teachers
- Pressure on teachers, school, and students from parents, hierarchy, and society
- As societal values and perceptions of education shift, school environments, teacher roles, and teacher training programs shift
- Gain experience over time and working in different environments, which can lead to developing confidence, comfort, and the ability to take risks, or a feeling of instability and overwhelm
- Continuous learning and personal growth- personal development through culture, philosophy, reading, hobbies, etc.

The environment is shaped by the community within and without; the neighborhood and city where the school is located, the community members who work at the school, the students and their families, and the teachers and their backgrounds. This, as seen in previous trilemmas, impacts the well-being, role, and identity of the teacher. This also impacts the well-being and comfort of the students, and their identities at school. This further impacts how the teacher can create these spaces or environment for the students to be themselves and learn. In considering my data, the community and city is referred to as 'sympa' and accessible by the teachers, translating into a nice and accessible school environment. In this case, there is a complementary relationship between community and school. Teachers state that there is a lack of practical and experiential training during their formation, and thus they learn by doing when they are teachers in the classroom. This shows how the environment affects the teachers identity, teaching style, and

development as a teacher. Most teachers work in several different schools, and therefore, several different environments and communities. This change can bring experience and adaptation of skills for teachers, and can be viewed as a growing experience. Or, this change can bring destabilization and overwhelm for teachers, and can be viewed as a detriment. Thus, there is both a complementary and contradictory relationship between environment and change or emergence. Emergence can be seen in the change of environment, the shifting dynamics of a community, and the shifting societal view of education.

Conclusion

Relations

I chose to focus on the idea of relations or dynamics between teachers and other factors (environment, community, change) due to the relational aspect of the role of a teacher, as well as the relational aspect of teacher identity, which changes as context, relation, and participants change. From analyzing the different relationship dynamics through complexity theory, the dialogic square, and trilemmas, I noticed several relationship dynamics that emerged. I will highlight the key relations, dynamics, and tensions that shape teacher identity according to the data. The first relationship that stood out was that of teacher and student(s). The teachers interviewed view their role through the lens of relating with students, whether it be their role to create an environment where students feel good and can learn or their role to instill a learning method in order to encourage student autonomy. There is also the aspect of the facilitator who worked with several other participants or community members, but always with the goal of supporting the development of the student. Within this relationship, there is also a sense of the relationship between teacher and self. Teachers reflect on their role and their identity as a teacher from the impact they have on their students. For example, teachers feel valued and confident

when their students provide gratitude and feedback; teachers feel as though they have succeeded when students succeed; teachers feel self-doubt and a lack of confidence when students do not feel comfortable or overcome academic challenges. The relationship between teacher and school environment varies based on the teacher and their experience. However, all interviewees stated that teachers learned about themselves, their role, and their identity from their experiences teaching in the classroom, which was also informed by the different schools where they taught. The environment also shaped the roles of the teacher, including grading and preparation, but also how they adapted their lessons or approach to meet the needs of the students, which were constantly changing. This can also consider the roles that supersede the school environment and are still fulfilled in the teachers' personal sphere. There is another dynamic of teacher and self in the relationship between teacher and environment where the teacher can bring in aspects of themselves, their interests, and their personal life, whether in the classroom or with their colleagues. However, there was a strong sentiment that teachers did not feel a part of or a sense of belonging to a collective in their environment. Although they did not feel this sense of collective, there was still a supportive relationship between teacher and colleague. If there was a need for help, collaboration, or overall support, teachers felt that they could rely on their colleagues. However, they did not all feel that they could be themselves with their colleagues or that they were close with their colleagues outside of a school environment. There is a dynamic of teacher and self in the relationship between teacher and colleague, which is seen in how teachers reflect on their relationships with their colleagues, and identify whether or not they feel comfortable or that they can be themselves. This gives rise to an interesting tension between teachers not feeling a part of a collective and not necessarily feeling themselves with their colleagues, yet feeling supported by their colleagues. This could be seen as a solidarity from

experiences shared, recognizing the challenges and the joys of the role of teaching, and having a common acknowledgement of this with other teachers and colleagues, but not seeing themselves reflected in the whole or collective professional identity which is ascribed. Therefore, also presenting a dynamic and tension between ascribed identity and experienced identity. Another relation is between teacher and families, which can be both valorizing for the teacher and challenging as the teacher needs to put boundaries for them to ensure a personal sphere outside of work. There is also a relationship of collaboration in order to support the students. There is a relationship between teacher and self within this relationship of teacher and families because the teachers reflect on their work and their role from interacting with the families, and from feeling valued by the families. Another key relationship was between teacher and hierarchy where teachers feel little support and little recognition or value from hierarchy. According to what emerged during the trilemma analysis, this relationship could be viewed not as a disconnect, but as an opposition, therefore implying that they are in relation and can begin to find possibilities for reconciliation. There is also a relationship of teacher and self reflected in this dynamic of teacher and hierarchy, which can cause self-doubt or self-confidence within their role as teacher. This is also echoed in the relationship between teacher and society where teachers do not feel valued by society.

The relationships that seem to impact or inform teacher identity the most is that of teacher and student, and teacher and self while on the ground level and in their role. According to the data analysis, the role of a teacher is to create space and moments for students to be themselves while pursuing curiosity and interests. Nourishing the growth and development of a human being, respected as autonomous and whole (mind, body, emotions) while facilitating the connections around the student. In fulfilling this role, there is a sense of autonomy needed for

teachers in order to be themselves and embody their role. The relationship between teacher and students is the most interesting to explore because this is where teachers said they felt that they could be themselves- in the classroom and with their students. This is also where teachers stated that they felt they had autonomy- in bringing in their creative voice through games, innovative activities, personal interests in subjects, aspects of their personal life, and teaching style. There is also the recurring theme of the dynamic between teacher and self within each relationship dynamic. This shows the importance of the teachers knowing themselves, having moments of self-reflection, and connecting with their identity as self-as-teacher. For me, this touches on the concept of teachers as whole human beings and how they can bring their whole selves into their role, or feel comfortable doing so if they choose. The factor that seems to impact teacher identity the most is context. Context shapes the environment and therefore the teachers' relationships with and within the environment. Context shapes the moments of interaction between the different participants and factors that make up the relationships. Individuals can change from moment to moment, therefore impacting their interactions from moment to moment, and their relationships. Context informs teacher identity by impacting teacher relationships with their community, environment, and change. Therefore, one can consider how to create a context where teachers feel that they can be themselves and develop or express their teacher identity.

One can see the complexity of defining teacher identity in relation to all of the factors that inform teacher identity, including that of the teacher themselves. However, if focusing on the idea of teachers being able to be themselves, one can see that with students and in the classroom, spaces and relationships where teachers have autonomy, they feel that they can be themselves. I propose that teacher identity includes the reflection on teacher roles in relation to students as perceived by the teachers, and how this relation and perceived role informs teacher

identity. Thus, I propose an exploration of the idea of centering teacher-student relation, the teacher-self relation, and the role of context in the conversation of teacher identity while exploring the opposition of the three identity approaches, and how these approaches relate to each other. In conclusion, I propose that the teacher-self dynamic, the teacher-student dynamic, and the context be centered in the approach of developing teacher identity. This can be established throughout teacher education training, teacher inspections, and school environments.

The data found in my research and analysis seems to support the previously described existing theories and approaches to teacher identity, as well as the teachers' perception or experience of this identity, which was detailed in the literature review. However, where my research can contribute is the aspect of self in each dynamic or relationship, which can begin to shift the perspective of teacher identity to include the teacher as a whole human being, and how that may impact their role. Another contribution, is the concept of not defining or restricting teacher identity, but instead, understanding it in each moment and relationship as it evolves with context, allowing for change and emergence. For me, what emerges in this thesis is a connection between teacher identity and role, and the ability for them to be themselves in their relationships, environment, and community. Future research that could follow this thesis is the study of the dynamic of teacher identity and autonomy, the reconciliation of the relationship between teacher and hierarchy or society, and the exploration of student experiences in shaping teacher roles and identity.

Challenges

There were several challenges that I encountered throughout the research and writing process. The first challenge being the fact that I could only gather four interviews for the data, meaning there was a limitation to the diversity and range of experiences, as well as a limitation

for gathering a substantial amount of qualitative data to provide an accurate reflection of the research field. All four interviews came from the same school, which provided me with a constant in the research field, but not a lot of diversity in experiences in different schools. Another challenge that resulted from the interviews and transcription process was the language barrier. The interviews were conducted in French; therefore, the transcriptions and data were also in French. Thus, at times there are grammatical errors or misunderstandings of concepts or meaning. I attempted to resolve these issues with the support of a native-French speaker who read through the transcriptions and listened to the interview recordings. This also manifested at times in a miscommunication or confusion with the interview questions and their intention. For example, I had hoped to ask about the evolution of the teachers' experiences and roles, and it was understood as their professional or career evolution. Also, there was a challenge of not only language, but a cultural barrier, which resulted in confusion around interview questions. For example, when I asked if teachers felt that they could be themselves, not all of them understood the question or concept. This demonstrates one example of how I needed to adapt my work or approach, or my perception and idea for the thesis topic. Another challenge is related to the theory of analysis I chose in order to study my data. I only had the point of view of the teachers and not the other factors involved in the dialogic square, thus making it difficult to have a full understanding or narrative presented from the data. This limited my interpretation of the data as one from the teacher's point of view only. Therefore, there was a narrative that was shared based on the teachers' stories, but there was not a narrative based on the observed interactions of these factors. Lastly, a challenge was time management, and feeling as though I did not have enough time to organize and analyze the data, and write the thesis. I did not have the opportunity to take

time away from the thesis in order to have space to reflect and come back with either a fresh point of view or a different point of view.

Bibliography

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, pp. 39-49.
- Aguilar Río, Jose Ignacio. The institutional and beyond: On L2 teachers' identity display in L2 classrooms. Damian J. Rivers et Stephanie Ann Houghton. *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, Bloomsbury Academic, pp.13-32, 2013, 9781441160645. hal-00761009
- Asher, C. and Malet, R. (1996) 'The IUFM and Initial Teacher Training in France: Sociopolitical issues and the cultural divide'. *Journal of Education for Teaching*, 22(3) 271- 282.
- Ball, Stephen J. (2003) 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy* 18(2) 215-228.
- Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. and Verloop, N. (2004) 'Reconsidering research on teachers' professional identity'. *Teaching and Teacher Education* 20:107-128.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques, et identités professionnelles*. Editions L'Harmattan.
- Block, D. (2017). Journey to the centre of language teacher identity. In G. Barkhuizen (Éd.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (p. 31-36). Routledge.
- Bourdoncle, R., Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, pp. 137-148.

- Bourdoncle, R. and Robert, A. (2000) 'Primary and secondary teachers in France: change in identities and professionalization'. *Journal of Education Policy*, 15(1) 71-81.
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, 2006, pp. 77–101.,
doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Broussal, Dominique and Laurent Talbot. Professeur des écoles : une identité professionnelle?.
Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Education, 2010,
pp. 89-96. hal-00762091
- Bullough, R.V. (1997) 'Practicing theory and theorising practice'. In J. Loughran and T. Russell (Eds) *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp.13-31). London: Falmer Press.
- Cath, A.G. (2018). *Solace in Complexity, A fundamental empirical thought experiment*. Utrecht: Doctoral Thesis.
- Charrier, P. (1999). Recension de Dubar C. & Tripier P. *Sociologie des professions*, in *L'Homme et la société*, 1999, n°134, pp. 163-165.
- Cicurel, F. (2005). *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant*. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 167, 145–164.
- Codol, J.-P. (1979). *Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*. Université de Provence.
- Collas, A. (2014) 'Les enseignants apprennent encore bien peu à enseigner'. *Le Monde*, 10th October, 2014.

- Courtois-Lacoste, I., Dufour, Ch. (1995). Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, Synthèse documentaire, Paris, INTD-CNAM.
- Davey, R. (2010). Career on the cusp : The professional identity of teacher educators [Thèse de doctorat, Université de Canterbury]. <http://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/4146>
- Davey, R. (2013). The Professional Identity of Teacher Educators : Career on the Cusp? Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivational classroom environment. In J. Cummins & C. Davidson (Ed.), International Handbook of English Language Teaching (pp. 719–731). New York: Springer.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubet, F. (2002). Le Déclin de L’Institution. Paris: Seuil.
- Gaggiotti, Hugo, Monika Kostera & Paweł Krzyworzeka. “More than a method? Organisational ethnography as a way of imagining the social, Culture and Organization”. Volume 23, Issue 5, pp. 325-340. 2017. DOI: 10.1080/14759551.2016.1203312. <http://dx.doi.org/10.1080/14759551.2016.1203312>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Glaser, Barney G., and Anselm Strauss. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine Publishing Co., 1967.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et

interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

<https://doi.org/10.7202/000304ar>

Hammersley, Martyn. "Ethnography And Discourse Analysis: Incompatible Or Complementary?". *Polifonia Cuiabá Edufmt*. N° 10. Pp. 1-20. 2005. ISSN 0104-687X.
https://www.academia.edu/3722291/Ethnography_and_Discourse_Analysis

"Identity." *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/identity>. Accessed 26 Jul. 2022.

"Identification." *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/identification>. Accessed 26 Jul. 2022.

"Individuality." *Merriam-Webster.com Dictionary*, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/individuality>. Accessed 26 Jul. 2022.

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Privat.

Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Jorro, A. (2013). Articles « Développement professionnel » et « Professionnalité émergente », in (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In Sorel, M., R. Wittorski, R. (dir). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, pp. 145-157.

Kociatkiewicz, Jerzy and Monika Kostera. "The Good Manager: An Archetypical Quest for Morally Sustainable Leadership". *Organization Studies* 2012 33: 861. Originally published online May 10, 2012. DOI: 10.1177/0170840612445124. DOI: 10.1177/0170840612445124

Larouche, J.-M., Legault, G., A. (2003). *L'identité professionnelle. Construction identitaire et crise d'identité*. In G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2011). *Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable*. *Éducation permanente*, 188, pp. 97-112.

Lessard, C. and Tardif, M. (2004) 'Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante'. In *La Profession d'Enseignant Aujourd'hui : Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux*. De Boeck Supérieur. (265-287).

Letiche, H. & Lissack, M. & Schultz, R. (2011). *Coherence In the Midst of Complexity ; Advances in Social Complexity Theory*. New York: Palgrave MacMillan

Lipiansky, E.-M. (1998). *Identité subjective et interaction*. In Camilleri et al. (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 173-211). Presses Universitaires de France.

<http://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589-page173.htm?contenu=article>

Malet, R. (2000). *Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet*. *Revue Française de Pédagogie*, 132, pp. 43-54.

- Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation: Approche de la formation des enseignants. *Ethnologie française*, 37, 663-670. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0663>
- Malet, R (2016). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets. *Education Comparée*. 16, pp. 117-201.
- Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. Paris : Cnesco-Cnam.
- Mannen, A. B. (2018). A Case Study in the Inclusive internationalisation of Higher Education (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Dunod.
- Maroy, C. (2006) 'Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire.' *Revue Française de Pédagogie*, 2 (No.155): 111-142.
- Martin, A. D. (2019). Teacher Identity Perspectives. In M. A. Peters (Éd.), *Encyclopedia of Teacher Education* (p. 1-5). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_222-1
- Moreau, Marie-Pierre (2014) 'Becoming a secondary school teacher in England and France: contextualising career choice'. *Compare* 44(3) 401-421.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Morin, E. (1977). *La Méthode, Tome I, La Nature de la Nature*. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, E. (1980). *La Méthode, Tome II, La Vie de la Vie*. Paris: Editions du Seuil.

- Morin, E. (1986). *La Méthode, Tome III, La connaissance de la connaissance*. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Complex Thinking for a Complex World – About Reductionism, Disjunction and Systemism*. *Systema: connecting matter, life, culture and technology* | 2014 | Volume 2 | Issue 1. <http://www.systems-journal.org>
- Mucchielli, A. (2009). *L'identité : « Que sais-je ? »* n° 2288. Presses Universitaires de France.
- Nias, J. (1996). *Thinking about Feeling : The emotions in teaching*. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Page, Tina M. (2015) 'Common Pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany'. *Journal of Education for Teaching*, 41(2) 180-202.
- Pennington, M. C. (2015). *Teacher identity in TESOL : A frames perspective*. In Y. Cheung, S. Ben Said, & K. Park (Éds.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (p. 16-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775135-2>
- Plust, Urszula, David Murphy & Stephen Joseph (2021) *A systematic review and metasynthesis of qualitative research into teachers' authenticity*, *Cambridge Journal of Education*, 51:3, 301-325, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1829546
- “Profession.” Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/professional>. Accessed 27 Jul. 2022.
- “Professional.” Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/professional>. Accessed 27 Jul. 2022.

- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher' : Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77. <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity : Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Éds.), *Connecting policy and practice : Challenges for teaching and learning in schools and universities* (p. 5-21). Routledge.
- Sarbin, T. R. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Éd.), *Handbook of Social Psychology: Vol. I*. Addison-Wesley.
- Sawyer, F. (2020). *Exploring the Tensions of Authentic Leadership Theory*. Paris: Master Thesis.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction : The way ahead*. Open University Press.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity : Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Vega Umana, A.L. (2021). *Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : Pratiques, rôles et représentations*. Paris: Doctoral Thesis.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Waine, L. (2021). *Teacher Education And The Development Of Teacher Professional Identity: A Comparative Analysis Of Student Teachers' Experiences In Germany, France And England*. London: Doctoral Thesis.
- Wittorski, R., Briquet-Duhaze, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. Pergamon Press.

Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. In C. Antaki & S. Widdicombe (Éds.), *Identities in Talk* (p. 87-106). Sage.

Appendices

Interview Questions

1. Pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignant? Quelles étaient tes motivations?
2. Selon toi, qu'est-ce que c'est le rôle d'un enseignant?
3. D'où vient cette idée pour toi?
4. Après avoir enseigné, est-ce que cette idée a évolué ou changé? Comment?
5. Comment était / comment s'est passée ta formation d'enseignement?
6. Comment est-ce que ta formation t'a affecté tant que personne et tant que professeur?
7. Quels sont les challenges et les joies que tu expérimentes ou confrontes comme enseignant?
8. Est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même à l'école? Par exemple, avec les élèves dans la classe, avec tes collègues, etc.?
9. Est-ce que tu as une identité professionnelle?
10. Qu'est-ce que tu conseillerais aux nouveaux enseignants ou des personnes qui ont choisi de suivre une formation d'enseignement?

Interview 1

Interviewer (Farley): Je veux juste commencer avec pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignante? Qu'est-ce qu'étaient vos motivations?

Interviewee (Teacher): Alors, au départ, moi, j'avais pas choisi de devenir enseignante. Je travaillais dans ce qu'on appelle l'aménagement du territoire. J'ai commencé là-dessus. J'ai un BAC +4 en géographie et derrière j'ai un master en tout ce qu'il y a aménagement du territoire et notamment, tout ce qu'il y a aménagement touristique. Donc, environnement, tourisme, etcetera. Donc, j'ai travaillé quelque temps, et puis, voilà, ce que je faisais ne correspondait pas aux études que j'avais fait. C'était pas idéal. Donc, l'enseignement effectivement c'est toujours quelque chose qui m'avait intéressé. Tu vois de permettre les enfants apprendre. Je trouve que la culture, l'apprentissage, on en a jamais assez, les connaissances, on en a jamais assez. Pour moi, c'était quelque chose qui m'intéressait, mais à la base, j'avais pas décidé d'être enseignant. Et puis, au bout de deux ou trois ans de ce travail-là, j'ai dit, bah, allez hop, je recommence. Donc, j'ai recommencé. Voilà. Donc, je suis venue ici à Paris. J'ai fait l'année de préparation au concours. J'ai eu le concours. Après, l'année de stage. Voilà. Mais, c'était pour ça. C'était parce que le côté culture, le côté connaissance. Moi, je pourrais en avoir jamais assez. Donc, je trouve que c'est un métier tellement utile de permettre aux enfants d'apprendre et d'apprendre tout un tas de choses. Voilà pourquoi j'ai décidé de me reconvertir en tant qu'enseignant.

Et depuis quand est-ce que tu as commencé d'enseigner?

Ça fait quinze ans que j'enseigne.

Wow, génial, okay.

Finalelement, tu vois.

Et tu es toujours là.

Et je suis toujours là.

Et qu'est-ce que c'est ton expérience comme enseignante? J'imagine ça a évolué un petit peu par rapport aux années, mais...

Oui, alors, l'avantage, effectivement, au fur et à mesure, que tu que tu prends l'expérience dans ce métier, bah, tu es plus à l'aise. Du coup, tu oses plus de te lancer dans des projets que tu n'osais pas de te lancer au début. Comme ici, EMILE, tu vois. Projet EMILE. Moi, j'aurais été au début de ma carrière, je n'aurais pas peut-être à fait. Là, maintenant, avec l'expérience, il y a quand même des choses, même si on maîtrise jamais tout complètement, plus que tu as l'expérience, plus que tu es à l'aise, et plus que tu peux oser. Tu vois, oser d'autres projets, oser des choses que, tu vois, de travail moins classique, tu vois, que le français, les maths. D'où l'intérêt dans les projets, voilà, comme EMILE, comme ce qu'on fait ensemble, comme les projets Twinning, voilà. Ça au fur et à mesure, ça on gagne en expérience, et puis et puis, oui, on est plus à l'aise aussi de toute façon, on est plus à l'aise donc on va plus loin, on enseigne différemment, on considère les enfants différemment aussi, et voilà.

Oui, okay, et est-ce que vous avez...qu'est-ce que tu as remarqué comme les changements par rapport à ça; le rapport avec les élèves, l'enseignement différemment...?

Alors, euh, moi je trouve euh que euh c'est moins dans la classe je trouve que maintenant j'ose plus, tu vois, c'est moins transmissif, c'est à dire c'est moins les élèves d'un côté et moi, tu vois, que je suis au tableau en train de, tu vois, de prêcher la bonne parole. C'est plus euh les enfants travaillaient en groupe, plus d'autonomie, plus, tu vois, plus de travail comme ça, où ils sont un peu plus libres, tu vois, en étant guidé. Avant, j'étais beaucoup dans le contrôle, tu vois, contrôle de la classe. Là, plus le temps passe, plus, tout en guidant les enfants, les laisser un peu, tu vois, réfléchir par eux-mêmes, penser par eux-mêmes, sans leur imposer des choses, tu vois. Donc, ça, ça a progressé.

Et selon toi, qu'est-ce que c'est le rôle d'un enseignant?

Ah, écoute, le rôle d'un enseignant c'est vraiment de permettre aux enfants d'apprendre. Donc, dans toutes les matières possibles- le français, les maths, l'éducation musicale, l'art plastique, l'anglais. Mais c'est vraiment permettre aux enfants d'apprendre et comme je t'ai dit tout à l'heure, on en sait jamais assez. Donc, c'est leur permettre d'acquérir, euh les connaissances, les compétences, mais aussi une méthode de travail. C'est à dire que ce ne soit pas le fouillis, tu vois c'est qu'à petit à petit, ils arrivent à organiser eux-mêmes toutes les connaissances. Et puis, euh qu'ils arrivent, tu vois, d'une année à l'autre, qu'ils arrivent à récupérer les connaissances qu'ils ont appris, tu vois, pas qu'on recommence pas chaque fois à zéro. Tu vois, qu'ils sachent mobiliser telles connaissances, tu vois. Là, tu vois, en CP, ils apprennent à lire, ils apprennent à écrire, ils apprennent à compter. Et puis, petit à petit, on va construire, tu vois, en CE1 on va construire, par exemple, la langue, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison. Tout ça, ça vient, mais il faut qu'ils aient des bases solides donc ça va permettre d'avoir des bases solides

pour ensuite pouvoir construire et ajouter et ajouter. Et pouvoir revenir en arrière, s'ils ont besoin, mais sans l'enseignant, tu vois, ce que je veux dire. Et qu'ils puissent aller chercher eux dans leurs cerveaux ce dont ils ont besoin pour pouvoir progresser, voilà. Et puis parce que je te dis on en sait jamais assez et ça, ce côté apprentissage, c'est formidable, quoi.

Oui, ils continueraient d'apprendre pour toute la vie j'imagine, oui, ça arrête pas.

Exactement. C'est ça. Ça n'arrête jamais. Nous, on leur donne les bases. Après. Et on leur donne, on essaie de leur donner la curiosité, tu vois, la curiosité d'apprendre euh la curiosité de savoir de chercher, tu vois, par eux-mêmes, et puis et puis, il y a aussi ce côté qui est important, c'est d'en faire les futurs citoyens, tu vois. C'est qu'ils sachent, tu vois, avec tout ce qu'ils apprennent, c'est qu'ils sachent penser par eux-mêmes, voilà. Là, on est en train de construire ça. Pour que quand ils seront adultes, ils aient les bases.

Exact, c'est ça. Et um, d'où vient cette idée pour pour toi? Le rôle euh d'enseignant? Ça c'est toi? Ou ça c'est des formations? Ou ça c'est en générale?

Alors, bon, on a toujours une idée effectivement, sa propre idée, parce qu'on est allé à l'école nous-mêmes et donc on a déjà une idée de ce qu'est être enseignant. Après oui, bien sûr, la formation. Moi, je sais que la formation à l'époque, elle était de qualité, donc on avait déjà, là nous aussi, en tant qu'enseignant, on a aussi les bases, tu vois, c'est pas comment te dire, c'est pas inné le métier d'enseignant. C'est pas, tu vois, ça s'apprend. Comme tous métiers, voilà. On a longtemps entendu inné, je sais pas si tu sais ce que ça signifie, inné, tu vois. On nous a dit, enseignant c'est inné, non, c'est faux. Quand tu vas ensuite à l'école, moi, à l'époque, ça s'appelait IUFM, ce que tu appelles INSPE aujourd'hui, on a appris à être enseignant, tu vois. C'est ce que je te dis c'est comme n'importe quel métier, ça s'apprend, voilà. J'avais une vision de l'école, j'ai toujours eu une vision de l'école, tu vois, une vision positive, tu vois, une vision haute de l'école. C'était important et ça c'est toujours la vision que j'ai eue euh voilà. Mais après, j'ai appris le métier d'enseignement et puis, au fur et à mesure, des formations, on apprend de toute façon, comme je te dis, on sait jamais tout et on se forme régulièrement. Là, tu vois, récemment, j'ai fait un stage en science de trois semaines. Bon, bah, oui voilà. Ça permet d'apprendre. L'année dernière c'était le stage EMILE, sur l'enseignement, tu sais, d'autre matière en anglais, voilà. C'était trois semaines et tout ça permet de continuer à progresser aussi. Parce que nous, c'est pareil comme les enfants, savent pas tout, bah, nous on en apprend aussi tous les jours. Même dans le métier.

Oui, ça c'est ce que j'ai appris, en fait. Comment est-ce que ta formation, en fait, t'a impacté, t'a affecté par rapport euh en tant qu'enseignant en tant que personne, bah, individuellement?

Oui, alors, déjà les études avant de devenir enseignante, l'avantage des études c'est que là aussi, tu n'en sais jamais assez. Ça te permet d'acquérir des connaissances, ça te permet d'acquérir une méthode de travail. Donc, ça c'est déjà une première chose. Et puis, après, effectivement, la formation d'enseignant et, bah, c'est pareil, ça structure. Parce qu'il y aura un moment quand tu as beaucoup de connaissances, tu as beaucoup de, mais pour enseigner ça n'est pas non plus que les connaissances. C'est, il faut connaître les enfants de quoi ils sont capables dans leur

développement, dans leur, tu vois, il y a énormément des choses à savoir, aussi à connaître sur le développement des enfants avant de dire oui, les connaissances c'est important mais après, il faut les structurer. Il faut savoir à quoi ça sert. Il faut savoir pourquoi ils apprennent telles choses à tel moment. Voilà. Et la formation ça permet aussi de structurer en tant qu'enseignant pour après pouvoir assurer les enfants. Voilà.

Ça c'est important. Ça aide.

Oui, c'est ça, il est là le métier en fait.

Après avoir enseigné pour quinze ans maintenant, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé pour toi, évolué par rapport au rôle d'enseignement euh d'enseignant?

Alors, euh, oui, ça de toute façon, quand je t'ai dit avec l'expérience, ça évolue. Maintenant, moi, je te dis honnêtement, le métier d'enseignant c'est très intéressant, mais moi, j'espère que je vais pouvoir aller plus loin. C'est-à-dire que moi, j'envisage, à titre personnel, au-delà des enfants, de devenir directrice de l'école. Où, tu vois, d'y aller, où ce que tu as dit d'être formatrice, par exemple. Là, je commence à réfléchir à ça. Pour aller plus loin, tu vois, maintenant. Pour pouvoir agir autrement. Voilà.

Oui, cool, génial. Est-ce que ça arrive normalement avec les étapes comme ça? Les comment ça s'appelle, l'arc professionnel dans la vie des enseignants?

Alors, après, effectivement, ça je pense que c'est à propos de chacun. Tu peux rester enseignant toute ta vie, il y en a qui reste enseignant toute leur vie. Après, je pense qu'au bout d'un certain temps, ça c'est avec l'expérience, hum, moi, j'y pense maintenant parce que j'ai ces années derrière moi, tu vois. Je t'ai dit au début, c'était pas quelque chose, moi, je pense qu'il faut avoir de l'expérience dans la classe avec en plus tous les niveaux, tu vois ce que je veux dire. La maternelle, l'élémentaire. Il faut faire un minimum le tour des choses avant de pouvoir envisager de continuer d'aller un peu plus loin, voilà. Mais oui, c'est l'expérience, maintenant. Je me pose la question maintenant.

Bah oui, bon courage, c'est cool!

Merci, on va s'y mettre.

En tant qu'enseignant, est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même, par exemple dans l'environnement d'école, dans la classe avec les élèves?

Euh, vas-y, reformule-le.

Ah oui, okay, um, pour moi je suis intéressée par les, peut-être, les identités qui viennent euh qui sont montrées dans un contexte professionnel, donc est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même, par exemple ton identité personnelle ici dans un environnement ou contexte professionnel?

Ah, d'accord, oui, oui. Alors, ici, déjà l'avantage, oui, ça y est, j'y suis, ici, l'avantage déjà, c'est que l'école et l'environnement, il est quand même euh bien, tu vois, qu'on peut dire que l'environnement est sympathique. Euh c'est une école, voilà, les élèves euh c'est hétérogène, il y a tout, tu vois, dans les milieux sociaux, dans les origines, donc ça c'est très intéressant, voilà. Et puis, bah, l'environnement aide aussi. L'environnement extérieur, le quartier, la ville, c'est plutôt sympathique, donc ça, ça aide. Et oui, oui, oui, moi, je, moi, je, oui, oui, moi, je suis à l'aise, voilà. Et personnellement et ce qui me permet de travailler dans mon métier oui, oui complètement. Complètement. Même si, rien n'est parfait, voilà. Mais euh et que ça je peux, voilà, après ça, tu en feras ce que tu veux avec cette information, et quand on nous demande beaucoup, beaucoup de plus en plus, de faire en plus en plus de choses, en plus dans la classe, ça, c'est pas simple. Mais après, au sein d'environnement, j'ai pas pas de soucis. Ça pourrait être bien pire. C'est bien, c'est bien. Je me plains pas.

Et est-ce que tu as enseigné dans les autres écoles avant d'être ici?

Oui, oui. J'ai enseigné, alors voyons, ici ça fait sept ans que je suis, mais avant ça j'ai enseigné, alors, attends, que je reprenne, j'ai enseigné à Neuilly-sur-Seine, un petit peu plus loin en CE1, j'ai enseigné à Colombe dans une école plan violence. Là c'était pas le même environnement, voilà, en maternelle c'était à Colombe. J'ai enseigné à Châtenay Malabry, en maternelle aussi. Euh j'ai enseigné à Chatillon en élémentaire euh et je crois que j'ai fait le tour. Donc, oui. Les premières années, en fait, les premières années, on a pas eu de ce qu'on appelle les postes fixes. C'est-à-dire que c'était des postes qu'on appelle provisoire. Donc, chaque année, fallait changer de commune, il fallait changer de classe. Et ça, je l'ai fait cinq ans. Chaque année on changeait de ville et de classe et de niveau.

Pour avoir plus d'expériences dans les contextes différents avec les élèves différents ?

Exactement. C'est exactement ça.

Oh, okay, wow.

Et ça, je l'ai fait cinq ans avant d'arriver ici.

Wow, c'est impressionnant et je comprends que c'est aussi peut-être un peu difficile.

C'est difficile. Par contre, euh, on a beau dire ce qu'on veut, c'est formateur. Parce que, tu vois des environnements différents, des écoles différentes, des gens différents, des enfants différents, des niveaux différents. Donc, même si, même si c'est pas, tu as raison, c'est difficile, mais, en fait, ça, c'est bien de faire au début de sa carrière, tu vois, quand on est frais, jeune et frais, voilà. Une fois que c'est fait, c'est bien, ça t'a permis d'acquérir des expériences et après, c'est bien de se poser aussi.

Oui, oui c'est ça. Après un moment. Après cinq ans.

Oui, voilà.

Est-ce que tu étais toujours à l'aise à des autres environnements, des autres écoles?

Alors, moi déjà, j'ai une préférence pour l'élémentaire par rapport à la maternelle. Ça c'est clair et net, déjà c'est la première chose. Euh oui, oui, je suis pas si aventurière que ça et quand l'environnement est calme, je suis plus à l'aise que quand c'est plus compliqué. Voilà. Il y a des gens qui, c'est l'inverse. Mais moi, j'aime bien que ça soit calme autour, quand même.

Oui, ça je comprends. Donc, qu'est-ce que c'est quelques challenges et quelques joies que tu as par rapport à l'enseignement ou que tu confrontes dans ta vie routine ici?

Alors, euh, oui, tu as raison, il faut avoir des challenges parce que sinon, on tombe vite dans la routine et alors ça c'est tout sauf ce que je veux. D'ailleurs, si je devais tomber dans la routine, clairement, il faudrait que je change de métier. Parce que oui, on prend les habitudes de travail et ça c'est bien parce que c'est aussi comme ça qu'on apprend, mais moi, si je devais faire toujours la même chose, je m'ennuierais, voilà. Donc, tout ce qu'on a dit, tous ces projets-là, tous ces projets différents euh comme le projet Twinning, tu sais, sur l'environnement voilà. Ça c'est, tu vois, ça c'est des challenges. Même la participation là comme on a fait, tous ces projets qui sont des projets départementaux, ça c'est chouette parce que ça t'oblige à intéresser aux sujets auxquels tu n'avais pas penser, ce qui est super parce que ça diversifie ce que tu fais et ça c'est bien. Et puis, la deuxième chose c'est que tu travailles autrement, tu vois, typiquement quand on a fait le quiz euh, tu vois, il y avait une quiz l'autre jour avec les enfants justement sur le projet Twinning, bah, ça c'est travailler autrement. C'est travailler avec la TNI, c'est travailler voilà, ça c'est intéressant. L'année dernière, j'avais avec le CE2, on a participé sur un projet qui était sur les jeux-olympiques, et il fallait créer un Abécédaire, donc avec des mots, tu vois, avec "A", il fallait créer un mot qui avait à voir avec les jeux-olympiques, et avec "B" et tout euh et avec ça, ils ont créé un livre. Mais ça, tu vois, c'est bien ce projet là parce que tu travailles autrement. C'est pas juste ton crayon, ton livre euh, tu vois, le crayon, le livre, le cahier. C'est travailler autrement. Ils travaillaient en groupe. Et puis là, ils ont eu un peu plus de liberté dans ces conditions-là. Et ça, tu vois, ces projets-là, te le permettent. Je sais pas si je me le permettrais autant, si je m'engageais pas dans ce genre de projets avec mes élèves, quoi, voilà, donc c'est ça c'est ça ce qu'est chouette.

Oui, génial, donc, c'est un peu comme oui, les challenges sont un peu en fait aussi euh les choses qui amènent le bonheur ou les bons sentiments.

Oui, et puis, c'est important pour les enfants parce qu'eux, tu vois, travailler autrement. En fait, il faut quand même que tu saches quand on travaille euh autrement, ils ont pas l'impression de travailler et pourtant ils apprennent énormément. Et eux, ils ont pas l'impression. C'est ce qui fait qu'ils s'engagent, tu vois. Tu leur fais des exercices de maths et tu as un "Pfff". Tu travailles autrement, pourtant, tu fais des maths autrement, tu fais du français autrement, et là, ils ont pas l'impression et ils travaillent. Donc, il faut aussi s'engager dans des projets comme ça. C'est complet.

C'est cool. Donc, tu t'adaptes un petit peu, mais aussi euh le travail est adapté pour les élèves d'être plus engagé.

Tout à fait. Il faut du classique. Moi, je suis aussi pour, tu vois, le classique. Français, maths, il faut. Mais à côté de ça, de temps en temps, il faut sortir de ça. Parce que l'intérêt des enfants, tu vois, ils, comme ça, ils ont un autre intérêt. Et là, et puis, en général, ça fonctionne très bien.

Oui, ok, génial. Et une dernière question, merci. Qu'est-ce que tu conseillerais aux nouveaux enseignants ou les enseignants qui ont commencé leur formation ou des gens qui sont intéressés dans ce métier?

D'accord. Alors, c'est une très bonne question. Tu sais qu'aujourd'hui, il y a un manque des enseignants. Donc, euh, d'abord, euh, quoiqu'on en dise, il faut pas avoir peur de travailler. Il faut pas avoir peur de continuer à lire et il faut pas avoir peur de parce que c'est un travail euh un métier qui demande énormément d'apprentissage. Déjà, toi, tu vois, pour pouvoir permettre aux enfants d'apprendre, il faut que toi déjà, pour ça, il faut pas avoir peur de travailler. Après, c'est un métier très positif. C'est un métier très utile, tu vois. C'est euh à partir du moment euh comment dire. C'est un métier où il faut s'engager. Il faut déjà avoir un intérêt dans ce métier. C'est la première chose. Il faut déjà avoir un intérêt. C'est à dire, il faut pas dire je sais pas quoi d'autre faire de ma vie, je vais faire ce métier-là. Ça, non. Non. Ça fonctionne pas parce que c'est un métier qui demande beaucoup d'investissement. Mais, au-delà de ça, c'est utile. Voilà. Quand tu es avec tes élèves. Quand tu vois qu'ils réussissent. Quand tu vois, ben, tous les jours ça c'est un bonheur. Il faut le dire. Quand tu vois qu'ils réussissent, quand tu vois un enfant en difficulté, et ça y est d'un coup tu vois que sur tel sujet il a, il a l'étincelle là, ça y est il a compris. Bon, bah, ça c'est génial. Et puis, nous, l'avantage de ce métier-là, c'est tous les jours, tu vois, il y a du négatif mais, tu vois les résultats positifs tous les jours. Donc, ça c'est bon, voilà. Mais il faut s'accrocher, et puis, il faut, je te dis, pas faire ce métier là parce qu'on sait pas quoi faire d'autre. Ça euh parce qu'en général ça dure pas.

Oui, oui ça me je m'en doute, en fait, parce que j'ai déjà vu avec tous les enseignants, surtout ici, et dans les autres écoles primaires, vous travaillez pas trop ça c'est pas ce que je voulais dire mais, vous travaillez beaucoup. Et comme tu as dit, vous investissez beaucoup.

C'est beaucoup de temps. Puis, il y a autre chose qu'il faut savoir aussi dans ce métier-là. C'est que c'est un métier qui rentre dans ta vie privée. Parce que tu as du travail à la maison : de préparation, de corrections. Parce que, par exemple, tu vas visiter un musée, toi, à titre personnel pendant tes vacances, tu vas visiter un musée, et forcément tu vas te dire ah ben oui ça, ça pourrait plaire à mes élèves, ça il faut que je le retienne, ça il faut que je prenne la documentation. Donc, ça il faut accepter aussi. Ça prend de la place. Mais, c'est intéressant. C'est pour ça que je dis, si on a un intérêt, pour ça il faut y aller, mais il faut avoir un intérêt au départ, voilà, c'est tout.

Ah cool, bah, merci beaucoup. C'était très sympa et merci pour prendre un moment.

Avec plaisir.

Interview 2

Interviewer (Farley): Pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignante? Et qu'est-ce que c'est les motivations?

Interviewee (Teacher): Euh, eh bien, écoute, moi, je fais partie des des enseignants, on va dire, qui veulent faire ce métier depuis vraiment très longtemps parce que quand j'étais petite fille, en fait, à l'école j'ai eu un enseignant en CE2 que j'ai adoré et je me suis senti mais tellement bien à l'école, tu vois, dans cette classe et je me suis dit, mais en fait, c'est moi aussi, je voudrais faire ça plus tard, je voudrais avoir cette même ambiance de travail et puis, euh et puis, je suis toujours restée sur mon idée. Après, ça a été mon idée fixe euh j'ai eu une très bonne scolarité, c'est vrai, en tout cas au primaire et puis, après, je m'en suis bien sortie jusqu'au lycée, j'étais plus aussi bonne, mais toujours assez pour passer, voilà, sans soucis, on va dire, sur la classe supérieure et donc ça a été mon projet vraiment et je m'y suis tenue euh j'ai jamais imaginé faire autre chose vraiment, voilà. Donc, en fonction de ça, c'est vrai que ça a été plus facile de choisir ce que j'allais faire après le BAC parce que euh il y avait, avant ça s'appelait l'école des maîtres, après c'est passé à l'IUFM, Institut de Formation des Maîtres, qui se faisait en deux ans et après, j'ai fait la première année dans cette école et ils ont encore fait une nouvelle réforme qui ont passé ça comme un master, en fait. Avant, c'était pas considéré comme un master et après, ça a été considéré comme ça. Donc, j'ai fait directement une année master deux parce que comme j'ai fait la première année à l'IUFM, ça a fait une équivalence comme si j'avais fait une première année master. Donc, j'ai terminé en master deux, voilà. J'ai tenté euh j'ai eu un concours au bout de trois fois donc, voilà, encore une fois je me suis sûrement posée la question si j'avais pas réussi à la troisième fois, mais vraiment, je, voilà, même si les deux premières fois j'étais j'étais très, très déçue et je voulais absolument euh poursuivre, en fait, et essayer de l'avoir à tout prix parce que je me voyais pas faire autre chose dans ma vie, vraiment.

Oui, oui, mais ça ça c'est génial. ça c'est impressionnant et ça me montre que tu avais vraiment envie de faire ça et une motivation qui vient euh...

C'est vraiment venu je sais que, voilà, cet enseignant encore une fois là je me rappelle son nom, hein, c'est c'est à quel point ça m'a marqué et puis, voilà, cette ambiance euh voilà agréable, bienveillante, tous ces projets qu'on faisait, enfin, c'était, je me voyais vraiment, voilà, repartir euh là-dessus pour mon métier quoi.

Oui, cool, et les formations dont tu as parlé, ils étaient comment?

Alors, les formations euh disons que moi j'ai, voilà, ce qui ce qui ce qui m'a beaucoup déçue, mais, comme beaucoup je pense des collègues aussi, c'est que euh on n'a pas assez de temps de formation d'observation, déjà, dans les écoles pour se rendre compte de ce que c'est. Notre formation elle a elle a été très théorique, en fait, hors ce métier c'est pas juste, voilà, savoir apprendre les compliments circonstancielle, savoir ce que c'est un COD; c'est comment gérer une classe, c'est quoi une classe, c'est quoi la vie d'une école, comment ça fonctionne, euh, comment je gère un double niveau, comment je gère les élèves qui sont en difficulté, comment qu'est-ce qu'on peut leur proposer et euh ça ça, ben, malheureusement, voilà, ça s'apprend pas sur les bancs de l'école, c'est le cas de le dire pour les masters, hein, ça s'apprend en classe en

venant observer, par la pratique et l'expérience des autres et ça c'est vrai que ça nous manque énormément. En fait, on avait deux stages seulement dans l'année de euh quinze jours, trois semaines. C'était tellement court, vraiment, on n'a pas le temps de, voilà. On aimerait tout assimiler d'un coup et euh du coup on n'a pas assez de temps pour tout ça euh normalement, ils font une sorte qu'on puisse voir aussi la maternelle et l'élémentaire parce que ce sont deux mondes complètement différents et il faut bien avoir conscience que quand on fait ce métier on peut être en maternel, comme en élémentaire, donc il faut accepter le fait d'être en face d'enfants de 3 ans, comme en face d'enfants de 10 ans, quoi, et ça n'a rien avoir. Donc, ça aussi, ça devrait faire partie des choses essentielles qu'on puisse avoir dans la formation et qu'ils sont pas forcément. Ils essaient de le faire mais, voilà, c'est pas dit qu'on puisse voir et de la maternelle et de l'élémentaire donc euh donc, voilà. Encore une fois, moi, je, comme je restais vraiment sur mon idée, je vraiment euh, voilà, j'étais consciente de pouvoir faire les deux et j'aimais bien les deux et d'ailleurs j'aime bien la maternelle comme l'élémentaire. Mais euh mais c'est certain qu'il faut je pense qu'il faut rester très motivé quand on veut faire ce métier parce que la formation pour moi est vraiment incomplète. Après, je sais qu'elle évolue beaucoup depuis que moi, j'ai passé le concours, ça fait déjà 10 ans. Euh ça a changé encore au moins deux ou trois fois parce que les réformes ne font que changer, mais ça, aussi, c'est un problème. Il faudrait que ça soit bien établi une fois pour toute et qu'ils arrêtent euh, voilà. Les réformes incessantes pour la formation parce que mais, voilà.

Oui, et est-ce qu'il y avait des choses qui t'a affecté ou t'a impacté ou que tu te rappelles toujours sur la formation et tes expériences?

J'ai beaucoup, forcément, j'ai beaucoup apprécié mes stages. Et j'ai eu la chance de tomber sur des enseignants qui euh qui qui euh qui ont vraiment aidé et puis ont apporté tous les tout ce qui me manquait justement à l'école, encore une fois, à l'université tout ce que j'avais besoin de savoir sur la gestion de classe. Hum, après euh j'ai eu aussi des très bons enseignants aussi à l'université qui du coup avait un très bon apport didactique, pour le coup, donc c'était aussi très intéressant d'en savoir un peu plus sur l'enseignement de la lecture, par exemple, et de l'écriture, qui sont des fondamentaux donc, euh bon, après, voilà, c'est rien de plus en particulier, mais vraiment les stages ont été quand même très positifs c'est certain et puis, voilà, parmi les enseignants, il y en a quand même, franchement, qui sont très bons et on voit qu'ils ont de telle connaissance que ça donne envie aussi d'aller plus loin de s'améliorer et de se former aussi par soi-même.

Oui, donc j'ai l'impression que tu as eu pas mal de bonnes relations avec les personnes qui t'a impacté pendant le chemin.

Oui, je pense aussi. C'est sûr que euh je pense que c'est aussi un affaire de personnes, on va pas se mentir, c'est aussi des rencontres, des relations euh on a besoin de modèles, hein, je pense, et du coup, le fait d'avoir toujours sur ma route des enseignants qui qui étaient ces modèle, en fait, qui me donnaient envie euh rien pour euh, voilà, pour continuer sur la voie pour faire ce métier et puis, aussi, sur la euh le fait de me dire euh wow, en fait, ils sont tellement intéressant, en fait, à écouter euh moi, j'aimerais bien un jour que, voilà, les enfants disent la même chose, même si on est sur des apports, voilà, qui restent des apports de de d'enseignement primaire, mais bon, on

voit qu'on peut leur apporter des choses et ça c'est ça c'est chouette. Pour l'estime de soi, c'est vraiment chouette.

Et pour toi ou selon toi, qu'est-ce que c'est un rôle d'un enseignant ou un modèle d'un enseignant?

Je euh pour moi euh, un bon enseignant c'est avant tout quelqu'un qui met à l'aise ses élèves et qui leur donne envie d'apprendre avant tout. Si déjà l'enfant, il arrive et qu'il est pas dans de bonnes conditions parce qu'il se sent pas en confiance, parce qu'il se sent stigmatisé ou quoi, de toute façon, on peut rien faire. Donc, la première chose, c'est leur apporter un cadre vraiment bienveillant, en fait, où ils ont envie d'apprendre et hum et euh, voilà, de les faire progresser comme on peut. Et la deuxième chose, effectivement, c'est euh aujourd'hui, euh être vraiment euh en mesure de différencier parce qu'on a des élèves avec de plus en plus de difficultés, d'horizons différents et euh et du coup, il faut s'adapter à tout ça, il faut être en mesure de proposer des choses toujours euh, voilà, différentes pour les élèves en difficulté, et il faut aussi, euh même pour ce qui on va dire qui fonctionne bien, d'être capable d'innover et de de de leur faire prendre plaisir en faisant toujours des choses un peu nouvelles, euh, un peu innovante, un peu euh voilà, juste différentes, quoi, pour que ça soit pas monotone dans le travail et que, voilà, tous les jours sont un peu différents.

Et pour toi, d'où vient cette idée d'un rôle d'enseignant ou, comme tu as dit, ce qu'il fait partie d'être un bon enseignant?

Beh, il y avait euh les choses qui, encore une fois, enfin, qui viennent de mon expérience toujours pareille. Et puis, les choses aussi apportées par la formation, hein. Donc, c'est c'est le complément des deux. Et après, il y a aussi l'évolution par ma pratique à moi depuis que je suis enseignante aussi. Hum, après est-ce qu'il y a des choses qui ont vraiment évolué depuis que je suis enseignante par rapport à ce que je me disais ? Euh ben, la différenciation c'est devenu plus concret, en fait, parce qu'avant ça c'est sûr qu'encore une fois, c'est des choses que malheureusement on apprend pas à l'université, qu'on découvre par la pratique et euh aujourd'hui, c'est sûr que je me sens beaucoup plus à l'aise de pouvoir le gérer euh très clairement. Et um et, voilà, après je pense, j'espère avoir toujours été dans la bienveillance et d'avoir fait en sorte que vraiment je puisse avoir un cadre de travail euh rassurant, en fait, pour pour les enfants. Et um et après, oui, pour le reste, je pense que, voilà, des choses ont pas trop évolué entre, voilà, ce que je pensais au départ avant de devenir enseignante et puis, ce que je suis aujourd'hui, voilà.

Oui, et est-ce que tu vois comment ça a évolué pour toi et il y a des choses en particulier qui a évolué?

Hum, à quel niveau sur euh?

Soit personnellement soit professionnellement...

Quand j'ai démarré euh ma carrière, je suis allée assez rapidement sur la maternelle, en maternelle, pardon, et du coup, je me voyais vraiment rester en maternelle pendant longtemps et

euh me former, développer mes compétences en maternelle, et finalement, après, quand j'ai eu mon poste fixe, je suis arrivée sur un CM2. Donc, voilà, l'écart, il était énorme et je pensais pas forcément avoir autant de plaisir, en fait, à enseigner aussi pour les plus grands, très sincèrement. Et euh et au finale, je me suis trompée et ça, ça me va très bien, heureusement, parce que j'ai beaucoup de plaisir maintenant à enseigner aussi avec les, les grands. Je me suis beaucoup remise en question parce que c'est des notions euh qui peuvent paraître simple pour des adultes des fois dans les apprentissages, et en fait, ça nous permet, vraiment, euh nous, voilà, nous requestionner en se disant, ah oui, la proportionnalité au fait, ça marche comment euh et comment je l'aborde, en fait, pour que j'en fasse comprendre si déjà pour moi euh, l'histoire, la géographie, les sciences, c'est pareil, en fait. Je pense que ça m'amène beaucoup plus à me questionner et à faire des recherches parce que euh, encore une fois, moi dans, autant à l'école, encore une fois, j'étais plutôt bonne élève, je m'intéressais un peu à tout mais sans être une experte vraiment dans un domaine. Donc, il y a plein de choses que je ne sais pas ou pour lesquelles, j'en ai besoin d'aller vérifier et ça c'est euh c'est intéressant, en fait, et je pensais pas forcément devoir le faire, c'est clair avec la maternelle autant là avec le niveau CM2, forcément on se doit d'être au clair avec toutes ces notions et puis, de faire un sorte d'avoir une culture aussi un peu plus intéressante pour eux, de leur apporter plein de choses qu'ils ne savent pas forcément dans ces domaines-là donc, euh donc depuis, c'est pareil, comme on a nos échanges de service avec les collègues, moi, c'est vrai que je me suis plus dirigé sur une histoire parce que j'aime bien l'histoire et euh aujourd'hui, voilà, je suis assez contente et fière de tout ce que j'ai revue depuis ces dernières années pour ma propre culture, en fait, pour ensuite, leur enseigner à eux, des petites anecdotes historiques, qui, enfin, des choses euh juste, voilà, des apports euh.

Est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même et tu peux apporter tes intérêts dans la classe et tu peux être à l'aise comme toi avec les élèves, dans l'environnement d'école?

Clairement. Moi, c'est sûr que euh au niveau de l'apport sur les apprentissages, l'anglais a été une force depuis longtemps parce que quand je suis devenue enseignante, c'est devenu une des priorités à l'école, enfin, pas une priorité, mais c'est devenu quelque chose d'obligatoire pour être enseignant, il fallait avoir une certification pour un certain niveau d'anglais pour pouvoir enseigner l'anglais parce qu'avant on pouvait avoir des intervenants extérieurs qui étaient employés par les mairies qui venaient faire anglais dans les écoles. Et après, en fait, ils ont évolué et maintenant il fallait que chaque enseignant puisse enseigner l'anglais à ses élèves donc, qu'il puisse avoir un niveau suffisant pour en pouvoir le faire. Et euh et ça, clairement comme moi, j'ai fait dans mes études universitaires une licence d'anglais parce qu'avant faire l'école de maîtres, il fallait trois ans de formation après le BAC. Donc, la licence, et comme il fallait que je fasse un choix encore une fois et comme je m'intéressais un peu à tous sans être, encore une fois, très bonne une matière en particulier, j'ai eu beaucoup de mal à choisir et puis, finalement, c'est l'anglais qui arrivait un peu, bah, plus comme une évidence parce que c'est vrai que je me suis toujours dit que j'aimais beaucoup l'anglais. En plus, j'aimais beaucoup voyager donc je voyais vraiment l'intérêt pour moi, comme pour mes futures élèves, de pouvoir l'enseigner. Et euh et c'est vrai que dès le début, voilà, l'anglais, ça a été ma force, je pense, parce que euh j'ai toujours eu plaisir à l'enseigner et à développer des projets autour. Et euh, aujourd'hui euh, c'est vrai que forcément, je suis très contente d'être dans une école à dominante euh anglais dans l'école euh, voilà, où on est actuellement. Donc, oui, les projets autour d'anglais, je pense que, voilà, ça, ça vient de moi en particulier, aussi parce que j'aime bien faire plus de ce qu'on peut

demander. Hum après, j'ai toujours aimé la culture, donc, c'est vrai que forcément je m'intéresse beaucoup euh aux musées et aux toutes les sorties possibles pour enrichir tout ce qu'on fait en classe. Là, c'est sûr ce qu'avec Suresnes, on a beaucoup de chance parce qu'on a le musée de la ville, le Mont Valérien, la cimetièrre militaire euh qui sont à notre portée très facilement donc, la démarche d'aller vers ces lieux c'est, pour moi, c'était une évidence et c'était facile en plus de le faire et après, dès qu'on peut aussi trouver des partenariats avec euh hum des parents, avec la conservatoire, avec des libraires, avec, voilà, d'autres partenaires, on saute sur l'occasion, et puis moi, enfin, en tout cas, c'est ce que j'essaie de faire aussi. Pour leur montrer aussi qu'on peut apprendre euh, ben, oui, aussi euh au travers des autres; d'autres professionnelles, dans d'autres lieux, en faisant d'autres activités, c'est aussi tout ce qui fait que notre travail est super intéressant, enrichissant pour les élèves, comme pour nous, très clairement. Dans ces cas-là, nous aussi on est au contact d'autres partenaires et on apprend avec eux aussi. C'est super chouette.

Donc, pour toi, est-ce qu'il y a toujours les joies et les difficultés qui sont liées avec l'enseignement ou l'école? Et si oui, j'imagine, qu'est-ce que c'est quelques-uns?

Alors, les joies euh c'est euh je suis toujours euh, voilà, émerveillée, et puis très contente de me lever tous les matins pour faire ce métier, avec grand plaisir. Les difficultés euh très honnêtement euh c'est le temps de travail qui qui qui est à faire en termes de préparation et de correction qui qui est énorme, en fait, et qui ne diminue pas avec les années, malgré l'expérience euh, voilà. Je pense qu'on pourrait s'imaginer qu'on a un peu moins à faire d'année en année et en fait, pas du tout, c'est presque l'inverse. J'ai l'impression de toujours en faire plus et euh de ne jamais m'arrêter donc ça par contre, c'est, voilà, ce petit aspect peut être qui euh qui reste euh, voilà, pas négatif, mais il faut euh oui, non, c'est sûr que c'est beaucoup, voilà. C'est beaucoup de travail et d'investissement qu'on peut pas euh qu'aujourd'hui on peut pas faire autrement, voilà.

Oui, j'imagine ça c'est, oui, ils ont essayé de trouver des autres façons, je sais pas, mais ça fait partie de travail, mais ça rajoute les heures du travail...

En fait, entre le temps de de préparation, de correction, de prise en charge des élèves en difficultés, pour lesquels il faut qu'on se réunissent, il faut, il faut trouver des adaptations euh hum euh tout ça, ça prend du temps. Après, euh avec le niveau CM2, on doit gérer aussi le passage au collège. Donc, faire attention aux dossiers, ce genre de choses. Il y a le temps d'entretien avec les parents aussi pour faire le lien avec les familles euh, voilà, les partenaires extérieurs auxquels on peut faire appel; l'infirmière, l'assistante sociale, le psychologue euh, voilà. Et puis, tous ces élèves, voilà, qui ont des profils particuliers et qui pour lesquels il faut passer beaucoup de temps pour euh pour pouvoir faire une sorte qu'il puissent avoir une scolarité normale et, voilà. Et ça c'est vrai que ça c'est des heures qui, qui, oui, qui s'accumulent euh sur euh sur le reste et dès fois, avec la vie personnelle, c'est compliqué. Surtout, quand on as un petit garçon, voilà, qui est encore bébé et euh on aimerait profiter de lui aussi quand on rentre à la maison et là, il faut attendre qu'il soit couché ou, voilà, il faut accepter d'y passer ses week-ends, ses soirées, ses vacances. Mais euh mais, bon, encore une fois, voilà, quand on travaille avec des, des collègues qui sont, qui sont prêts à nous aider aussi et qui sont aussi agréables, clairement, c'est une aide qui est qui qui qui est juste ultra importante, quoi. C'est vrai que ça aussi on en a besoin.

Oui, oui je m'en doute. Est-ce que tu te sens valorisé comme enseignant? Soit professionnellement, soit personnellement, soit aussi culturellement? Je sais pas, tout.

Je me sens valorisée euh grâce à mes élèves pour tous leurs sourires, leurs remerciements parce que oui, ils remercient aussi et ça c'est vraiment quelque chose qui me touche énormément. Euh on fait des conseils d'élèves une fois par semaine. Et du coup, ils peuvent féliciter leurs copains, critiquer s'il y a des critiques à faire, ou proposer des idées euh, voilà, pour la classe, pour les projets. Et c'est vrai que, voilà, quand j'ai des petits messages pour moi aussi euh, voilà, genre "merci la maîtresse", "je félicite la maîtresse pour nous apprendre plein de choses", pour euh pour tout ça, ça touche énormément. Et donc, celle-là je, je l'ai c'est sûr cette, cette valorisation qui, qui est énorme. Euh à l'école, on a aussi vraiment la valorisation des familles et ça je sais que c'est pas le cas partout; donc, forcément, elle est ultra importante aussi euh on va pas se mentir euh avoir aussi le retour de parents qui nous remercient en fin d'année pour notre investissement ou pour tout ce qu'on a fait pour euh pour leurs enfants euh ça compte énormément. Donc, euh, donc ça ici, encore une fois, sur l'école où vraiment on est là, ça c'est chouette. Malheureusement, ce qui manque, et sûrement le plus, pas le plus mais, en tout cas euh professionnellement, c'est vrai que le retour de notre hiérarchie, par contre, pour moi, il est pas valorisant. Très clairement euh on n'a pas beaucoup d'inspections dans notre carrière et du coup euh du coup, moi, je me suis pas senti valorisée du tout à ma dernière inspection, par exemple. J'ai pas eu, pour moi, la reconnaissance de tout mon travail. On m'a juste dit que, bah, je pouvais en faire plus. Euh voilà. Il fallait que je passe plus de temps pour me former euh je, voilà. Donc ça, ça a été une très, très grande déception. Alors, certes ça n'a pratiquement pas d'impact sur mon, pour mon salaire, pour mon évolution de carrière. Mais euh mais néanmoins, c'est très frustrant et puis, euh oui, ça m'a fait un gros coup à la morale, très clairement, parce que je me suis dit mais, mince, quoi, qu'est-ce que je pourrais faire de plus euh avec tout ce que, voilà. Tout le temps que j'y passe déjà, c'était euh non, non c'était dur, effectivement, euh à entendre. Et donc, euh, oui, après, c'est pareil au niveau de l'institution avec un grand I, euh financièrement euh on a pas beaucoup d'évolution, en fait, sur tout notre carrière. Et ça euh voilà, à coté quand on a un conjoint, qui a le même niveau d'études que nous au départ, et euh qui aujourd'hui, voilà, a un salaire déjà beaucoup, déjà beaucoup plus évolué que le mien, alors quand on a commencé pareil et euh, voilà, on a la même expérience qui s'accumulent et que lui euh, bah, on va pas se mentir, c'est une valorisation aussi euh qui compte, hein. Donc, euh donc, euh oui, ça aussi c'est forcément un peu euh un peu décevant de ne pas avoir aussi cette euh cette reconnaissance.

Oui, ça c'est dur. Oui, et toi, tu es toujours là.

Mais, je suis toujours là.

Oui, euh ça c'est, ça c'est impressionnant et je vois ta relation avec les élèves et la forme que tu mets, les choses intéressantes, et moi, j'apprends des choses et aussi je prends des activités, et je les utilise, donc, c'est cool quand même.

Et ça, ça c'est quelque chose qui euh, tu vois, qui me valorise énormément, tu vois, parce que euh je doute beaucoup de moi aussi toujours; dans mes capacités, dans, et du coup, c'est toujours

euh agréable de se dire que moi aussi je peux apporter des choses maintenant aux autres donc, euh ça c'est chouette.

Et j'ai juste une dernière question euh je crois. Et c'est est-ce que tu ou qu'est-ce que tu conseillerais aux gens qui veulent être enseignant ou qui suivent une formation en ce moment ou qu'ils ont commencé et ils sont au début de leur carrière?

Eh bien, je leur dirais que euh c'est un très beau métier qui est passionnant, qui est différent tous les jours euh mais, que euh il faut être conscient que ça soit un métier euh qui demande euh un gros investissement euh sur, par rapport à sa vie personnelle. C'est un métier où il ne faut pas compter ses heures de travail, très clairement. Et euh et après, euh, voilà, pas forcément attendre une reconnaissance de l'institution parce que euh on n'aura pas forcément, mais, euh par contre, voilà, on aura cette valorisation par les enfants, voilà.

Merci, est-ce qu'il y a une autre chose que tu veux ajouter?

Non, je te remercie.

Ok, merci beaucoup euh c'était...

Merci à toi, encore une fois, c'était euh c'était intéressant aussi.

Oui, oui, pour moi c'était très intéressant, oui oui.

Interview 3

Interviewer (Farley): Au début, pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignant? Et quelles étaient vos motivations?

Interviewee (Teacher): Alors, euh je suis pas enseignant à la base. J'ai commencé en étant technicien supérieur chimiste. J'ai travaillé dans un laboratoire dans une aciérie, an iron mill. In the center of France. Euh ensuite, je suis devenue conseiller financier dans une banque et ça n'a rien à voir, on est d'accord. Et en même temps que je travaillais dans cette banque, je m'occupais d'enfants au collège en difficulté. Je faisais un système d'aide aux devoirs le soir pour d'enfant, pour des enfants en difficulté au collège. Donc, devant ce que je voyais, je me suis dit, finalement, si tu veux aller jusqu'au bout de ta logique et faire réellement quelque chose pour ces gamins-là, il faut que tu commences avant qu'ils arrivent au collège, et que ça soit déjà quelque part trop tard pour les aider. Donc, je me suis dit, bah, on va essayer de devenir enseignant, ça me paraît être une bonne idée. Donc pendant que je bossais, j'ai potassé le concours, j'ai passé le concours, comme tous les enseignants qui sont dans l'école. J'ai eu le concours et j'ai fait mon année de formation donc, j'ai lâché le travail que j'avais, puisque tu peux pas mener les deux simultanément, et je suis devenue enseignant. Et c'est pas le parcours normal. Ça n'a rien à voir.

Oui, oui, et comment tu te sentais quand tu as décidé ou tu es arrivé à cette idée-là?

Alors, euh ça faisait longtemps que j'étais plus étudiant, si tu veux, parce que j'ai quand même un certain âge, sans dire un certain âge, donc, ça faisait longtemps qu'une partie de ma vie professionnelle était faite, donc, c'était une grosse prise de risque. Je savais ce que j'avais, j'avais un boulot, j'avais des revenus, j'avais etcetera. Je savais pas vraiment où j'allais. Donc, c'était une prise de risque. C'était intéressant parce que c'était un challenge valable. Il faut repasser un concours quand tu as, voilà, quand ça fait longtemps et que tu es plus étudiant et tu es plus dans les, dans les révisions, les apprentissages, les machins donc c'était intéressant. Mais, voilà, c'était un risque calculé parce que c'était ce que je voulais faire. Donc, c'était une prise de risque, mais c'était un challenge intéressant. Parce que ça m'amenait vers quelque chose, pour moi, plus valorisant que ce que je faisais au moment quand j'ai passé le concours. Donc, il se trouve que ça a marché euh donc je regrette pas la prise de risque.

Oui, oui okay, et, toi, tu as dit que c'était quelque chose plus valorisant, et dans quel sens euh est-ce que c'était plus valorisant ou, ou est-ce que tu as vu la valeur?

Alors, c'est toute de suite beaucoup plus intéressante de travailler sur l'humain et de l'humain en devenir, donc avec des jeunes enfants, que de travailler euh, voilà, d'avoir euh, pour moi, hein, je mets pas mon jugement de valeur pour les autres, mais, pour moi, c'est plus intéressant de travailler avec de l'humain, avec des jeunes enfants qu'ils sont en devenir, qu'ils sont en construction, de les aider à aller vers cette construction, plutôt de bosser sur ce que je faisais avant euh. C'est sympa euh de conseiller des gens sur leur patrimoine, mais, voilà, au niveau humain, euh à choisir entre les deux, je préfère l'enseignement. Mais, c'est un choix euh c'est pas une question de jugement de valeur par rapport aux autres.

Oui, bien sûr. Et euh tu as parlé un petit peu de concours et de ta formation, est-ce que tu peux parler un petit peu plus, et c'était comment?

Hum, ça peut-être pas falloir l'enregistrer, je pourrais être suivi si je fais ça.

Tout est anonyme euh, personne va écouter à l'entretien sauf que moi.

Je plaisante.

Donc, tu peux dire comme tu veux.

Oui, oui, euh alors, moi, j'ai toujours trouvé totalement anormale la façon dont on sélectionne les enseignants. Parce que euh ils n'ont pas la possibilité de connaître le métier avant d'être réellement, quasiment-responsabilité sur une classe. C'est trop tard. Si ça marche pas, c'est trop tard. Donc, euh.

Parce que tu es déjà dans la classe.

Tu es déjà devant des élèves, tu es déjà, tu as déjà ton boulot, tu es déjà ici et, voilà, c'est quasiment trop tard pour te dire euh, bah, non c'est pas ce que je voulais faire. Donc, pour moi, la formation d'un enseignant ça devrait être le principe même d'une formation en alternance; une partie de cours théorique pour effectivement avoir un background, avoir quelque chose de très

propre au niveau des connaissances, tout le monde n'a pas les mêmes en maths, en français, en histoire, en pédagogie, en euh etcetera; et puis, un travail réellement en classe en duo avec un professeur expérimenté, mais avec des enfants. Ça te permettra déjà de comprendre si c'est réellement ce que tu veux faire ou pas. Si le fait d'être huit heures par jour avec des mômes de dix ans, ça t'intéresse et tu tiens le coup, ou pas, et euh c'est euh tant que tu n'as pas fait, tu ne peux pas savoir. Gérer une classe, tu peux, ça se modélise pas, c'est pas un truc théorique qu'on peut apprendre sur les bancs de la faculté. Ça marche pas, il faut être au contact. Là c'est moins évident, non, pour moi, c'est le principe même d'une formation en alternance. Le seul souci dans notre pays, c'est que les formations en alternance sont souvent réservées aux métiers manuels ou aux métiers à faible euh, on va dire à faible charge, au niveau engagement, au niveau intensité, au niveau euh hum je, formation, si tu veux. C'est souvent une formation par défaut qu'on offre à ceux qui ne réussissent pas. Ce qui est une très mauvaise idée. Dans l'inconscient collectif de notre pays, c'est très souvent une voie de garage. Si tu es formé en alternance, c'est que tu ne peux pas faire des études théoriques. Donc, tu peux pas faire les études, voilà, à la faculté et puis, ensuite, dans les écoles etcetera. Donc euh, voilà, on t'envoie sur le terrain d'alternance parce que tu sais pas faire autre chose. C'est très dévalorisant dans l'inconscient collectif français. Il faut lutter contre ça parce que, bah, il y a des formations en alternance pour des métiers manuels, ou pas, qui sont d'excellente qualité. Le seul problème c'est que les gens ont a priori négatifs. Quand ils arrivent, "ah une formation d'alternance c'est un boulot de...", euh non, non, non. Non, il va falloir que tu comprennes que c'est pour te mettre sur le terrain et pour que tu comprennes comment ça marche. C'est compliqué à faire comprendre. En France, on valorise énormément le diplôme, la formation universitaire, euh, voilà, la formation théorique euh...

Académique...

Voilà, très académique et pas du tout la formation sur le terrain, le travail au contact euh des personnes, du matériel, peu importe. Moi, j'ai vu en usine, tu as des gens qui sortent des Grandes Écoles avec des idées, des machins, ils viennent se frotter au contact des contremaîtres, des ouvriers qu'ils sont eux depuis vingt ans sur le terrain et qu'ils savent exactement comment ça marche, ils s'en font étaler. Ils sont renvoyés dans leur buts en disant que tu es gentil, mon garçon, mais tu vas quand même pas m'apprendre mon métier. Donc, tant que tu n'as pas compris réellement ce qui se passe sur le terrain, c'est difficile d'engager sur une formation comme celle d'enseignant. Et, à mon sens, c'est le plus gros biais qui est dans notre formation, c'est-à-dire, que la personne arrive sur le terrain avec la tête pleine d'idées mais pas le concret du métier.

Okay, donc, il n'y a pas des options pour faire la, la formation pratique?

Alors, l'option de management d'enfants de dix ans, n'existe pas dans le cursus! Ça change, par exemple, on a eu une anomalie. Lorsque tu sors de ton, de ton année de formation, tu es normalement capable de prendre les enfants de trois à dix, donc le Petit Section à CM2. Pas tout à fait le même métier, hein. Ça nécessite pas forcément les mêmes compétences, pas forcément la même façon d'être euh.

Oui, oui ça change beaucoup, hein.

J'ai un doute sur la validité de ce truc-là.

Et pour toi, personnellement, ou professionnellement, comment est-ce que ta formation t'a affecté, t'a impacté?

Comment dire qu'ils avaient mis toutes les pommes pourries dans le même panier, entre guillemets, c'est à dire, tous ceux qui n'avaient pas un cursus universitaire standard, c'est à dire, qui a à 18 ans, après leur baccalauréat, avaient pris l'option, alors, à l'époque, il fallait une licence pour aller, euh licence de science, de l'éducation, etcetera pour passer le concours pour devenir enseignant, encore, en fait, ils ont jamais bossé de leur vie, en vrai, avec leurs mains ou avec leur tête, mais en vrai, dans la vraie vie, ils ont jamais rien gagné, entre guillemets, dans la vraie vie, et ils arrivent directement comme ça. Et il y avait une petite filière dans notre formation où il y avait que des gens, comme moi, qui avaient déjà eu une vie professionnelle, et qui avaient envie de se reconvertir, avaient envie de changer, avaient envie de faire autres choses, etcetera. Donc, ils avaient tous nous réunis dans le même coin, sûrement pour éviter qu'on contaminent les autres. Ça devrait être pour ça. Et, du coup, la formation était légèrement différente. Il faut dire qu'on était extrêmement critique sur la formation, sur les formateurs, sur euh, voilà. On savait que c'était déjà, pour certains entre eux, qu'était incapable de vivre dans la vraie vie, quoi. Tout ce qu'ils savaient faire c'était régurgiter un prêt-à-penser plus ou moins pédagogique euh à des élèves qui étaient pas capable de les mettre en perspective. Pour nous, ça faisait parfois, cinq, dix, quinze ans que la personne, elle travaillait déjà, c'est sûr, qu'en face, quand tu arrives comme ça, ça marche pas. Donc, il y a des enseignants qui, ont gentiment dit, non non, on ne les veut pas ceux-là. Ah, bah, oui, héhé, on résistait, quoi, clairement. Tu venais de nous dire que, non, tu vas froter à la vraie vie d'abord, quand tu auras la même expérience que nous, tu reviens nous parler (siffle), vas jouer. Et quand tu as des gens qui euh qui ont trente ou quarante ans en face de toi, toi, tu les gères pas comme des gens qui ont vingt ans. Ils t'envoient promener. Et si tu essaies de marcher sur les pieds, ils t'envoient promener. Ils ont suffisamment d'expérience, souvent, ils ont déjà une vie. Ils ont déjà euh ils sont déjà euh installés, ils ont parfois des enfants, etcetera. Tu viens pas leur dire qu'ils savent pas gérer. C'est pas possible. C'est pas possible. Et puis, on est très critique vis à vis la formation. On a eu, nous, en entreprise, des formations qui étaient orientées clients, orientées matériel, orientées etcetera, où on savait que, comme l'entreprise paie, il faut que la formation soit réellement intéressante, il faut qu'elle rapporte quelque chose. Là, on voyait bien qu'il y avait des trucs qui étaient fait pour occuper, pour occuper de la place, quoi, pour occuper du temps. Clairement. Et par contre ce qu'ils nous auraient fallu, c'est-à-dire, capacité au relationnel avec les parents comme par exemple, comment on gère les familles, comment on gère certaines difficultés relationnelles, certaines difficultés sociales, ça pfff, tu oublies, ça fait pas partie de la formation. Comment on gère un groupe de trente malins de dix ans qui courent dans tous les sens, pfff, ça fait pas partie de la formation. Comment tu t'adaptes à l'environnement social de l'école, quel type d'enfants peut y sont envoyé, quel est leur niveau social, quel est leur niveau culturel, d'où viennent-ils, pfff RIEN ! Ah oui, "pour faire un problème de maths, vous faites ceci, ceci, et ceci." Oui, mais enfin, si on face les trentes qui captent rien, c'est pas comme ça que ça va avancer. Non, c'est cette souplesse qu'il n'y a pas, cette adaptabilité en permanence que tu dois avoir avec ton public, avec les enfants, avec les parents, avec l'équipe qui est autour de toi ça, pfff, ça existe pas dans la formation.

Oui, oui, c'est pas dans la formation. Et, donc, pour moi, ça, ça parle un petit peu d'un rôle d'un enseignant dans une école et avec qui vous devez tous interagir. Est-ce que tu peux dire un peu plus, bah, qu'est-ce que c'est euh selon toi, qu'est-ce que c'est le rôle d'un enseignant?

Alors, l'enseignant est une des pièces seulement de euh de l'évolution de l'enfant. Parce que c'est ça qui va nous intéresser. Mais, il doit toujours travailler en partenariat avec l'équipe, qui est composée des collègues, éventuellement le directeur euh, avec des partenaires, qui peuvent être le psychologue scolaire, qui peuvent être les ATSEMS pour la maternelle, qui peuvent être la mairie quand on a besoin de quelque chose, qui peuvent être éventuellement le médecin scolaire, l'infirmière scolaire. Il y a toute une galaxie partenaire autour avec laquelle il faut travailler, et bien entendu, il faut surtout pas exclure les parents, les familles, les représentants éventuels, suivant la situation, qui doivent être inclus dans l'ensemble. Donc, t'as plutôt un rôle de facilitateur d'une relation entre plusieurs pôles différents, en gardant toujours à l'esprit que l'objectif c'est de faire progresser l'enfant. Ils progressent pas tous à la même vitesse, ils progressent pas tous de la même façon, ils progresseront peut-être même pas tous au même niveau, ça c'est à peu près sûr, parce que le mythe de l'égalitarisme totale, ça il faut s'asseoir dessus, ça marche pas. Les humains sont différents donc leur progression sera différente, mais il faut leur fournir un encadrement, hum, une sorte de, de biotope dans lequel ils peuvent se développer au mieux, et pour ça, il faut assurer une relationnelle permanente avec tout ce qu'il y a autour. L'enseignant doit pas s'isoler en disant, moi, je fais ma classe et puis, je travaille avec les enfants et c'est ça mon métier. Non, ton métier, c'est aussi une grande part de travail avec tout ce qui gravite autour d'un gamin de dix ans. Et ça, ça peut effectivement être difficile parce que tu as des gens qui ne sont pas habitués ou qui n'ont pas été formés à la relationnelle avec euh avec les adultes, avec un partenaire qui est pas forcément à l'écoute de tes propres problèmes, ou avec des gens du monde médical, etcetera et ça, c'est compliqué parfois.

Je m'en doute. Et euh d'où vient cette idée pour toi?

L'idée de...?

De ce rôle d'un enseignant d'être euh de faire partie de collective.

L'expérience. L'expérience, on peut le voir comme ça parce que c'est le seul moyen de faire progresser l'enfant.

Et est-ce que ça a évolué depuis que tu as commencé à enseigner?

Euh alors, je vais être méchant. Je vais être très méchant. Je dirais que pour faire un enseignant qui soit capable de ne pas faire trop de bêtises, il faut entre cinq et dix ans. Ça ne s'invente pas comme ça (claque les doigts). Alors, tu as des gens exceptionnels qui vont avoir euh effectivement une relationnelle euh, un feeling, euh une pédagogie, bon. Ok, très bien, c'est comme tu as des grands professeurs, des grands médecins, des grands ingénieurs, des grands, voilà, des grands tout ce que tu veux, mais c'est pas la majorité de l'espèce. Pour nous, communs des mortels, hein, il faut des années de travail pour arriver à profiler une famille, un enfant, voir la nature des difficultés, d'être sûr de ne pas faire d'impair. Et encore, on fait toujours des

erreurs. Mais, disons que tu en fait suffisamment moins pour que ça impacte pas trop euh le quotidien scolaire. Et pour ça, il faut beaucoup de temps, il faut aussi se polir quelque part, se frotter aux autres euh, aux différents partenaires pour que tu arrives à trouver un mode de vie, un mode de fonctionnement avec eux.

Et ça fait combien de temps que tu enseignes maintenant?

Je suis dans ma euh pfff dix-neuvième saison.

Wow! Wow, cool, génial. Et donc, et tu es toujours là, ça c'est euh pour moi, ça montre quelque chose euh ça veut dire que euh...

Oui, alors, enseignant, c'est un peu comme médecin ou prêtre. Euh c'est une forme de sacerdoce. C'est-à-dire que c'est une forme d'engagement qui va au-delà de simplement fournir un travail contre rémunération. Si t'aimes pas ça, il faut pas le faire. Tu deviens nocif. Comme un médecin qu'il n'aime pas ça, il faut pas le faire parce qu'il devient nocif pour ses patients euh euh un prêtre, il faut pas le faire parce qu'il devient nocif pour ses ouailles, et un enseignant, il faut pas le faire parce qu'il devient nocif pour les enfants. Donc, si tu viens juste, entre guillemets, pour la bonne paye, les avantages, faut pas faire ce métier. C'est pas bon. C'est pas bon. C'est pas bon pour les enfants dont tu t'en occupes et par ricochet, c'est pas bon pour toi. Ta propre estime de toi va se dégrader, va diminuer petit à petit, et c'est pas bon. Donc, c'est vraiment, ça fait partie des métiers où si tu n'as pas un engagement total, il faut changer de boulot. Faut faire autre chose.

Ah oui, parce que ça vraiment, ça prend tout euh tout l'engagement euh...

Tu, tu peux pas être mauvais. C'est ça l'ennui. Parce que si tu es mauvais, tu impactes directement le euh le, voilà, comme un médecin, comme un prêtre, tu impactes directement le le le l'être de la personne que t'as en face de toi.

Ah oui, ça c'est aussi un peu euh hum...

Il faut, il faut le ressentir. Il faut vraiment que tu sois dans le euh, on, on voit bien, hein, quand toi, tu es pas en forme pour une raison x ou y, soit physiquement ou psychologiquement, ce qui peut arriver euh, voilà. Eux le sentent, et ils sont moins bien aussi. Donc, tu te sens bien qu'il y a ce, ce relationnel et il faut un engagement permanent et un engagement absolu, si tu veux, que ça fonctionne. Sinon, il faut changer de boulot, on fait très bien d'autres choses euh. Moi, j'ai fait d'autres choses, je ferai peut-être d'autres choses, euh a un moment ou un autre, il faut savoir dire, non, là, je suis pas, je suis pas dedans, je suis pas à ma place.

Et toi, tu trouves toujours euh tu trouves toujours la motivation d'être là?

J'arrive toujours à trouver ma motivation en me levant le matin. Donc, euh, tant qu'ils me font rire, c'est que ça doit marcher. Le jour où tu viens juste pour le chiffre en bas de la feuille de paye à la fin du mois, il faut changer de job. Tu fais d'autres choses euh il n'y a pas de souci, tu fais une reconversion, tu trouveras un job dans lequel tu vas t'éclater aussi, mais ça c'est, là, tu

deviens nocif pour les autres, donc c'est pas bon. T'as une responsabilité aussi. T'es pas juste là pour exister. T'as aussi une responsabilité dans euh je veux pas être mystique, mais dans le grand tout, dans le fonctionnement de tout, et si tu n'assumes pas cette responsabilité, faut partir.

Et pour toi, euh parce que tu as dit un petit peu que si tu es si tu es, pas toi, mais en général les enseignants, s'ils vont pas bien, les élèves, ils se sentent, mais est-ce que tu te sens comme tu peux être toi-même euh toutes les humeurs, tous, toutes avec les élèves, avec les collègues?

Ah, oui, bien sûr, il y a des jours où tu es un ton en dessous. Tu vois que tu es pas bon. Tu te sens, alors, avec l'expérience, tu arrives à compenser des choses, mais tu sens que tu es pas bon, que tu es pas dans le coup, que tu as raté quelque chose que, tsk, là, ils en ont pas profité, là, ils ont pas pu avoir le maximum donc euh.

Et pour toi euh ça veut dire euh que tu as euh tu as l'opportunité d'être toi-même ou euh?

Oui, ça c'est pas euh c'est pas réellement un souci si ça s'installe pas dans la durée. C'est un petit peu, alors je te prendrai une comparaison avec euh un sportif. Un sportif, il a forcément des temps forts, des temps faibles. Il y a des moments où il est euh voilà en supériorité complète ou tous les réussis. Il y a des moments où il y a eu trente-sixième dessous et il y a rien qui marche euh. Il faut, il faut pas que la partie négative s'installe. Il faut être capable de rebondir, être capable de dire okay ça, je mets à côté, et puis, voilà. Là, je suis sur le parquet, parce que je prends un exemple avec le basket. Donc, je suis sur le parquet, je suis là pour jouer, je suis là pour rentrer des paniers, je suis là pour que ça fonctionne. Donc, je me donne à fond et ça va fonctionner. Des jours où tu seras un peu moins bon, des jours où tu seras un peu meilleur. Si tu te laisses entraîner par "ouais, ça va pas, je déprime en ce moment, je réussis pas" bah (siffle) tout le collectif va descendre, tout va disparaître, tu vas de moins en moins dans le coup, de moins en moins bon, de moins en moins en interaction avec les autres. Faut pas. Faut pas. Faut savoir le reconnaître et se dire à un moment, bah, là ça va pas. Faut pas.

Oui, ok, c'est ça de se connaître aussi, en fait.

Voilà, il faut se connaître, il faut être dans une bonne équipe parce que ça joue aussi. Le fait de pouvoir être épaulé, être soutenu quand ça va pas, hop-la un petit coup de main euh voilà. Être dans un environnement où ça t'est le plus favorable possible ce qui est pas toujours évident.

Euh bah oui, euh ça c'est la première la première école, euh tu as commencé ici?

Non, je suis pas commencé ici. J'ai fait euh trois autres écoles euh mais de courtes périodes, au début, parce que quand tu commences euh dans le métier, t'as pas forcément un poste fixe. On te balade un peu où on a besoin de toi. Bon, c'est la façon que le système a trouvé de compenser ses déficiences. C'est, à mon avis, une mauvaise chose parce que tu risques de dégoûter les gens en les prenant pour des pions, ça marche assez rarement. Ils peuvent pas se stabiliser, ils profitent pas de leurs expériences dans les premières années. C'est un risque à courir qui est, à mon avis, important, mais c'est le seul moyen que le système a trouvé de fonctionner. Boh, faut faire avec. Ou alors il faut arriver à trouver le moyen de réformer le système, mais dans notre pays, c'est

complexe. Très complexe. La la la faible marge de manœuvre qui t'es laissée, la faible indépendance de chacun des groupements, le commandement pyramidal et vertical qui est euh caractéristique de l'administration en France ne facilite pas ce genre de choses. Donc, tu n'as pas vraiment le choix. Mais, globalement, tu, quand tu es dans un environnement relativement favorable, tu peux t'en sortir. Même s'il y a des jours où tu es moins bien, si ça s'installe pas dans la durée, c'est pas un problème. De même que, voilà quoi, chacun, chaque être humain a des temps faibles, a des temps où il est pas dedans, où il a pas envie, où il faut t'adapter aussi aux enfants que tu as en face de toi, il y a des jours où il veut pas, il veut pas. Ok, passe la journée, de toute façon, il vaut pas la peine qu'on force euh on va se déchirer, on va pas être content, on va être insatisfait l'un et l'autre, pfff, on laisse courir et on reviendra demain. Il faut pas que ça s'installe dans la durée. Il faut être capable de l'expliquer, de le montrer, de, voilà, de le faire évoluer.

Hm hmm, oui, oui, ça c'est important je crois. Et euh, pour toi, qu'est-ce que c'est toujours euh des challenges ou des joies que tu trouves euh soit avec toi-même, les collègues, les élèves, ou euh en général?

Alors, avec les collègues, pas toujours, parce que euhm contrairement à l'image qu'on voudrait bien en montrer, c'est un exercice de métier très solitaire. Tu es dans ta classe, tu es toute seule, et tu te débrouilles. Tu peux échanger, effectivement, après, avant, mais pendant, jamais. C'est très rare qu'on se croise et qu'on vient les uns chez les autres. D'ailleurs, tu remarqueras que c'est une pratique qui est peu répandue et que les enseignants n'aiment pas. La majeure partie des enseignants ne veulent pas voir quelqu'un débarquer dans leur classe pour regarder ce qu'il s'y passe. Ce qui est terrible. Tout ça, ça provient encore probablement du fait que la majorité d'entre eux ne s'est jamais frottée à la vraie vie. Et c'est quand tu as un client qui débarque et qui dit "bon, alors, c'est prêt!?" toutes les vingt minutes, ou quand tu as ton patron qui descend en disant "bon, on est à combien là? On est à combien sur la campagne euh, tu es à deux mille cinq? Bah, il faut qu'on soit à deux mille huit d'ici ce soir, t'y vas, hein." Quand tu as ce genre de truc et ce genre de relation, tu comprends qu'il n'y a pas de problème, ton travail, il doit être observé tout le temps. Les enseignants ne sont pas encore dans ce mode de fonctionnement. Ils n'aiment pas être observés, il n'aime pas être euh, c'est compliqué pour eux.

Et euh par rapport aux élèves, les joies et les challenges?

Ah, c'est, moi, j'adore toujours faire ce genre de truc parce que euh un enfant c'est une pâte à modeler. Tu fais pratiquement ce que tu veux. Donc, c'est justement l'un de plus grand souci pour toi, c'est jamais te prendre pour dieu, entre guillemets. Tu es en position de dominance absolue sur des enfants. Tu es adulte, tu maîtrises largement ce que tu fais, tu es en position, ils sont en position soumission de la part de l'institution, donc, il faut surtout jamais, jamais, jamais se prendre pour dieu. Jamais. C'est la pire des erreurs qu'on peut faire. Il faut, il faut toujours accepter d'être, voilà, d'être mis en difficulté, d'aller la rechercher cette difficulté parce que c'est là où ça devient intéressant. Il faut toujours accepter le dialogue, accepter le retour, même l'impertinence est intéressante chez un enfant. Il faut jamais considérer qu'il vient t'agresser ou qu'il marche sur ton ego. Non, il cherche sa place. Il cherche, il évolue. Donc, il a besoin effectivement de de de ce contact de savoir où est la limite, de savoir quelle est la frontière, etcetera. Après, il faut être capable aussi de dire "attention là, tu dépasses là, ça va pas là." Ça a à

voir avec l'éducation, avec le milieu social dans lequel il est, il évolue, il a été peut-être. Et c'est, c'est tout quelque chose à, à, à comprendre, mais c'est de la relation d'humain à humain. Et ça c'est le plus difficile, en fait. C'est le travers dans lequel tu vas facilement tomber, surtout un jeune enseignant, et contre quoi il faut combattre, il faut lutter tous les jours. Mais, c'est voilà, c'est le challenge intéressant d'arriver tous les jours en se disant, voilà, je vais en faire évoluer quelques-uns, je vais leur apporter quelque chose. Sans que ce soit non plus du constructivisme, chose très répandue en France aussi. C'est-à-dire euh j'ai, j'ai raison, je suis le bien, et donc, je plaque mon idée, ma façon d'être sur ces petites choses. Ah, ce truc auquel il faut résister beaucoup. Non, tu n'es qu'une option. Tu n'es qu'une option et tu dois la partager. Et c'est pour ça, qu'il faut vraiment être euh, voilà, il faut être capable de de tout faire de faire des choses qui paraissent iconoclastes, c'est-à-dire, qu'ils ont pas l'habitude d'être dans le milieu ou dans l'endroit dans lequel tu travailles. Il faut, voilà, il faut apporter, apporter, apporter quelque chose sans cesse. Et après, il prend, il prend pas. C'est normal. Tu peux pas le forcer à devenir ce que toi, t'en as envie. Ce n'est pas possible. Il faut respecter le fait que ça soit un être humain. Il a beau avoir que dix ans, c'est un être humain. Donc, c'est une conscience unique qui va euh, voilà, avancer petit à petit, se construire euh, devenir autre chose. Il faut savoir respecter ça. Ça n'empêche pas de grogner quand il t'en fait une, hein, c'est pas le problème. Il faut aussi qu'ils sentent où sont les limites. Mais, tu dois pas aller au-delà d'un certain point. Et surtout pas, fait preuve du constructivisme. C'est-à-dire, essayer de plaquer, du prêt-à-penser sur des enfants. Ça, c'est une grossière erreur.

Oui, ça c'est quelque chose, en fait, que je trouve un peu différent entre les Etats-Unis et en France parce que euh aux Etats-Unis les enseignants sont plus ouverts avec leurs idées, leurs valeurs, leurs croyances, les choses comme ça, pas totalement toujours avec l'idée de plaquer sur l'autre, mais ça pourrait arriver, ça c'est sûr, et en France euh j'ai découvert que c'est euh c'est vraiment euh séparer.

Etroit.

Exacte. Exacte.

C'est le problème de notre mode euh de notre société a nous euh, voilà.

C'est la culture?

C'est probablement culturel, effectivement, ou historique. On a tendance euh, voilà, globalement, les français ont tendance à être très constructivistes, très euh c'est pour ça qu'on a une administration pléthorique dont on se plaint tout le temps, mais qu'on ne fait rien pour diminuer. Ça c'est ce euh déjà on a un écrivain célèbre chez nous qui disait euh les alors, je sais plus comment il le tournait, mais les hommes, euh alors il tournait ça il disait, euh, il faudrait que je te le retrouve enfin global grosso modo il faudrait que je te retrouve la citation exacte parce que j'aime pas faire les citations approximatives. Donc, il disait que les hommes détestent les conséquences dont ils chérissent les causes. Donc, nous, on a besoin d'être materné, visiblement, donc d'avoir tout le temps quelqu'un qui te dit quoi faire, qui dit que je vais venir t'aider en permanence, mais fous-moi la paix !?, j'en ai pas besoin. Mais, d'un autre côté, tu n'aimes pas

avoir quelqu'un perché sur ton épaule en permanence pour te euh. C'est compliqué. C'est compliqué. Nous sommes un peuple très compliqué.

Oui, euh, oui, et la dernière question c'est euh, qu'est-ce que tu conseillerais aux personnes, aux nouveaux enseignants, ou des personnes qui veulent devenir enseignant, ou qui suivent une formation en ce moment?

Là, si je te disais ce que je dis à ma fille en ce moment, je dis, va à l'étranger. Va-t'en. Ça c'est pas terrible, hein, ça on devrait pas dire ça, mais bon, c'est enregistré, tant pis.

Oui, c'est trop tard.

Voilà, donc, pour ce qu'ils veulent devenir enseignant, il faut vraiment qu'ils comprennent que, voilà, c'est un métier où euh il n'y a pas de deuxième zone. Soit tu es en première ligne, soit faut pas le faire. Il faut vraiment vouloir être au contact, vouloir chercher la la difficulté en permanence ah, voilà. Engager tout le temps, respecter, c'est le plus important, c'est le côté humain. Oui, il va falloir maîtriser comment on fait une addition, comment on fait une soustraction, comment on fait un accord en grammaire, comment on fait plein de choses, d'accord, mais ça, c'est la partie technique. Sans l'humain, ça ne vaut rien. Il faut énormément travailler ses qualités humaines, le respect de l'autre, sans que ça devienne, euh ça veut pas dire que ça doit être le bazar. Il y a des règles de vie, des règles de savoir-vivre, des règles de la démocratie, de la laïcité qui doivent être respectées parce qu'elles sont là pour cadrer l'ensemble, pour permettre justement à tous de trouver un chemin. Si tu ne les respectes pas, on va réduire les chemins possibles. Donc, ce n'est pas bon pour des êtres en construction. Après, euh, voilà, c'est ça le plus difficile euh à mettre en œuvre. Et puis, se cultiver, se cultiver, se cultiver au maximum. Lire, lire, lire, lire, lire, lire, hum des ouvrages de philosophes, des ouvrages d'historiens, des ouvrages de politique, peu importe, pour essayer de comprendre ce qui t'entoure. Essayer d'avoir une pluralité d'idées, plutôt de rester dans son petit pré-carré en disant euh, voilà, j'ai toujours eu ça, donc, c'est ça. Non, il y a d'autres choses qui existent autour donc, il faut s'ouvrir, s'ouvrir, s'ouvrir au maximum. Très compliqué parce que ça remet forcément en cause des choses que tu, voilà, que tu pensais juste, que tu pensais vraies, que tu pensais bonnes, bah, non, finalement, il y a peut-être d'autres voix. Et c'est aussi ça qui te permet à toi d'offrir aux enfants des alternatives crédibles.

Oui, c'est pas juste euh ce que tu vois, ce que tu veux.

Voilà.

Oui, c'est vrai. Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que tu veux ajouter ou quelque chose euh sur laquelle tu veux parler?

Non, à moins que tu aies, voilà, besoin d'éclaircissement sur quelque chose ou euh...

Non, je crois pas.

Voilà, pour moi, c'est assez facile de euh d'en parler, dire réellement ce que je pense parce que ma carrière, elle est derrière moi, si tu veux. J'ai plus grandes choses à en attendre, ce qui est très particulier aussi, nous on a très peu d'évolution possible dans notre carrière. T'es enseignant, tu commences enseignant, puis tu finiras enseignant neuf fois sur dix. Soit tu es partie avant, soit éventuellement tu peux devenir directeur, soit, voilà, tu peux, mais les changements complets de carrière, c'est assez rare. Donc, c'est très particulier, ça signifie qu'on ne tient pas compte de l'usure des hommes.

Ça veut dire?

A mesure, quand tu travailles dans la même chose, il y a une forme d'usure qui s'installe, toujours. Donc, ça, il faudrait être capable d'en tenir compte pour proposer à des enseignants qui après dix, quinze, vingt ans d'enseignement, commencent à trouver ça un peu pénible à porter et leur offrir quelque chose d'autre. Il n'y a pas. Soit ils trouvent, tout seul, et ils changent carrément d'orientation professionnelle, euh soit ils continuent et quelque part ils souffrent, pour rien. Donc, s'ils souffrent, les autres aussi en face. C'est pas ce qu'on fait de mieux. C'est compliqué, hein.

Oui, c'est compliqué. Mais, ce que je vois euh avec, bah, surtout avec tous les enseignants que j'ai déjà parlé, il y a quelque chose euh intrinsèque euh par rapport aux motivations ou par rapport à qu'ils sont, elles sont euh qui tient qui tient des gens toujours ici travailler et c'est euh c'est assez impressionnant euh parce que je trouve euh parfois, c'est difficile. Et euh et chaque jour, il y a des personnes qui reviennent, donc, c'est impressionnant. Même avec tous les challenges, avec les relations personnelles avec les humains, ça c'est toujours difficile, et aussi avec la hiérarchie et tout ça, et aussi la culture autour de ça euh, pas la culture française, mais la culture euh par rapport euh comment peut-être ils voient le rôle d'un enseignant. Et oui, c'est toujours impressionnant que, oui, vous continuez.

Oui, alors, il faut savoir aussi que la plupart des métiers, au bout d'un certain temps, concentrent les gens ayant des profils qui correspondent. Sinon, les gens en général, ils sortent de cette voie, ils essaient de faire autres choses. C'est rare que quelqu'un accepte de rester dans une activité professionnelle dans laquelle il se sent mal très longtemps. Il finit par bouger. Après, on a la possibilité, très bizarrement, fabriqué chez nous, on est d'accord, mais, bon, de changer d'école, de lieu, à condition d'avoir alors, euh c'est, c'est kafkaïen, hein, dans l'administration française, dans tout sa splendeur, il faut des points, puis aller sur un barème avec une liste, un machin, des trucs. En clair, tu ne négocies jamais rien. Donc, c'est très problématique parce que nous, on est, voilà, très administratif et très peu contractuel. Les français n'aiment pas les contrats. Ils veulent toujours un tiers et en général la puissance publique pour garantir que chacun de deux fera bien à quoi il s'est engagé. Contrairement à la culture anglo-saxonne, en règle générale, à partir du moment où on a un contrat, on a un contrat et on le respecte. Sinon, on fait appel au tiers indépendant, qui est la justice, pour savoir lequel des deux à fauter. Il y a pas ce, ce, ce regard supplémentaire, alors, même si ça existe, hein, je veux pas non plus euh. Tu as une administration qui sert de pont, d'intermédiaire obligé à chaque fois que les deux parties respectent le contrat. Comme si on n'était pas assez adulte pour le respecter simplement de, d'humain à humain. Faut toujours avoir maman au-dessus pour nous dire que c'est bien, c'est pas bien. C'est très compliqué. Mais, c'est culturel. C'est culturel.

Oui, ça a l'air compliqué. Bah, en tout cas, merci beaucoup.

Mais, de rien.

C'était très sympa et merci oui pour être ouvert et pour répondre aux toutes questions et pour être disponible cette semaine et tout ça.

J'ai plus, voilà, j'ai plus rien quelque part à construire, et alors on a un avantage, c'est une relative indépendance d'esprit. Ça veut dire que tu peux, à condition de ne pas faire trop n'importe quoi, quand même, hein, tu peux avoir ta propre voix, ta propre manière d'être, ta propre manière d'enseigner. Alors, parfois, tu vas te frotter avec ta hiérarchie parce que ça ne va pas passer ou avec tes collègues parce qu'ils ne sont pas forcément d'accord. Mais, si tu n'es pas toxique, tu peux parvenir à faire des choses intéressantes.

Ah oui et c'est cool et je vois euh comment ça se passe avec les élèves euh et oui, c'est cool les jeux, le film, euh ils apprennent et en même temps ils euh ils s'amuse. Et ça c'est important, je crois.

C'est le but du jeu. Ça marche, alors, attention, on peut pas tout faire avec le jeu non plus. Mais, ça devient intéressant et faire d'autres choses que ce qui est purement scolaire. Aller faire de la menuiserie, aller faire euh, voilà, être capable de créer quelque chose avec ses mains euh, être capable de prendre en charge une partie du quotidien de la classe. "Ça c'est moi qui vais gérer ceci, c'est moi qui vais gérer cela." Sans que ça soit imposé par toi en disant, voilà, il y a des routines qui sont le matin, j'ai désigné deux élèves pour être devant dans le rand. C'est bien, mais c'est pas vraiment ce qui est intéressant. Ce qui est intéressant, c'est d'être capable d'obtenir l'adhésion de ceux qui sont en face. Quand je fais, j'ai besoin de trois volontaires, j'ai vingt-cinq mains qui se lèvent, parce que les trois autres ils ont pas entendu. Et ils vont tous me faire le boulot et au bout d'un certain temps, ils vont le faire en réfléchissant. Non pas en fonçant parce qu'ils ont envie de faire un truc, sans comprendre ce qu'ils vont faire, ni sans réfléchir à comment le faire au mieux. Mais là, ils vont s'arrêter et se dire, "attends, il a demandé de faire ça, qu'est-ce qu'il veut? Comment on peut le faire?" Hum, ok. Et là, tu les vois parce qu'ils partent plus en courant. Ils réfléchissent d'abord, ils attendent la fin de la consigne, ils se regardent "tu as compris la même chose que moi? Hm qu'est-ce qu'il veut? Ok, alors on y va, je crois qu'on a compris." Là, c'est intéressant. C'est intéressant que, voilà, là, j'ai ma secrétaire, j'ai mon aide technique, et euh, voilà, il y a quatre, cinq personnes qui dans la classe, ont pris un rôle, qui est devenu naturel, que j'ai pas besoin de forcer ou demander, et qui est reconnu par le groupe. Voilà, Firdaus, c'est mon élève technique. Euh quelqu'un qui passe au tableau avec sa cafouille, elle arrive (siffle), elle remet le truc en place et elle lui explique, elle retourne s'asseoir, pas de questions. Elle a intégré ce rôle-là, ça ne lui pèse pas. Au contraire, ça lui fait plaisir, ça l'amuse, et ça fonctionne tout seul. Il faut arrêter, voilà, de les prendre pour des petits pions que tu peux euh disposer, voilà, tac, tac, tac, tac dans ta classe, que tu vas nourrir, que tu vas ouvrir la bouche, comme un oisillon que tu nourris avec un verre, hein. Non, non, non, ils doivent aussi apprendre à faire d'autres choses tout seul. A pas juste de venir me faire des additions ou des règles de grammaire.

Oui, oui, c'est comme tu as dit avec l'évolution. L'évolution en fait d'un être humain.

Il faut que, voilà, ils se développent tout seule, qu'ils soient capables de prendre la responsabilité, qu'ils soit capable d'être créatifs, qu'ils soient, voilà, en fonction de ses propres euh inclinations, de ses propres limitations, s'il y en a, et petit à petit, tu obtiens des choses. Et tu obtiens beaucoup plus des élèves en faisant ça euh, qu'en les forçant dans un cadre rigide dans lequel ils ne vont pas forcément se retrouver. Ah les meilleurs d'entre eux, vont faire plaisir, hein, ils feront le truc. Et comme ils sont bons, tu t'apercevras pas de la différence. Là où ça va pêcher, c'est que tu perds les plus en difficulté, très vite, parce que pour eux, le quotidien scolaire est une peine, une charge, une difficulté. Déjà venir, c'est compliqué. Il n'a pas envie parce qu'il va faire, il le sait déjà, et ça ne lui plaît pas. Donc, pour obtenir qu'il fasse ce qu'il lui plaît pas forcément, mais qui toi, tu sais va être utile, sans le forcer, il faut donner quelque chose en échange. Donc, ça peut être dans ta façon d'être, dans euh, voilà, dans ton dévouement vis à vis des élèves qu'ils finissent par sentir, ça peut être aussi dans tout ce que tu peux installer à côté. Et il y a une sorte de deal, de marche qui se met en place, en disant, tu vas faire la partie que je te demandes parce que je pense que c'est utile, même si toi, tu ne le vois pas. En revanche, je te donne la partie qui t'amuse et qui permet toi de te sentir en euh en responsabilité...excuse-moi, il faut que j'aille grogner, parce que là je suis pas content...

[au loin : à une enfant, "Hé, elle va me laisser mon arbuste tranquille ou je fais pareil avec ces oreilles, pour voir si ça tient bien ? C'est un être vivant, un arbre, merci !" ; à un autre groupe, "Bonjour mesdemoiselles, vous allez bien ?" ; elles répondent, "Oui" ; il dit, "Tant mieux."]

Euh voilà, toujours, quand tu donnes quand tu dis quelque chose, même là, je suis obligé de crier parce qu'il y a de la distance, il y a du bruit, il y a etcetera, expliquer pourquoi.

Oui, exacte, donc ils savent pourquoi et comment et...

Voilà, ok, là il se dit bon il est peut-être pas tort, il est pas forcé d'être d'accord avec toi, mais toi, tu as offert une justification valable, acceptable, après on peut travailler.

Oui, bah, cool, merci beaucoup pour toute l'information.

De rien. Pour moi, c'est plaisant et merci à toi pour être restée cette année avec nous.

Oui, oui c'était toujours sympa.

Interview 4

Interviewer (Farley): Donc, euh merci beaucoup.

Interviewee (Teacher): De rien.

Et d'abord, pourquoi est-ce que tu as choisi de devenir enseignante?

Alors, je, j'étais entraîneur au niveau du sport. J'aimais bien apprendre des choses aux petits et les voir évoluer. Et donc, du coup, c'était soit prof de sport, donc en collège, lycée, soit prof des écoles avec les plus petits. Et du coup, j'ai fait avec les plus petits pour bien voir l'évolution, voilà.

Oui, et qu'est-ce que c'est quelques motivations que tu as eu par rapport au sport ou euh avec les petits en particulier?

Alors, en fait, j'ai passé les deux concours- j'ai passé le concours de profs d'EPS et j'ai passé le concours de profs des écoles. J'ai eu celui prof des écoles, mais pas celui prof d'EPS. Du coup, bah, je suis restée prof des écoles et c'est pour ça. Sinon, je pense que j'aurais choisi prof d'EPS.

D'accord, okay. Et, tu as commencé quand d'enseigner et d'enseigner ici?

Alors, j'ai commencé à enseigner il y a huit ans. Et ici là, c'est ma deuxième année, ça fait pas longtemps.

Ah oui, okay, ça fait pas longtemps. Et ça se passe comment pour toi?

Bah, ça se passe plutôt bien. Là je trouve que c'est des petits qui sont plutôt mignons, ils sont plutôt sages. Euh ils ont pas de problèmes de comportement et d'apprentissage ça se passe bien donc c'est ça va, c'est cool.

Cool, oui, ils sont hyper mignons aussi.

Oui, ils sont mignons, oui.

Et selon toi, qu'est-ce que c'est le rôle d'un enseignant?

Alors, euh, pour moi, ce qui compte en priorité c'est que l'enfant, il soit bien. Peu importe son niveau. C'est qu'ils se sentent bien dans la classe parce que s'il se sent bien, il va s'épanouir. Et du coup, les apprentissages, ils vont suivre. Donc, je dirais qu'avant euh de ranger tout le monde dans la même caisse et, tu vois, souvent on essaie de tout leur faire apprendre la même chose en même temps euh pour moi, c'est plus euh, bah, est-ce que l'enfant se sent bien? Est-ce qu'il interagit avec ses copains, avec l'enseignant? Est-ce qu'il a une relation de confiance? Et je pense que s'il y a ça, après, il arrive à rentrer dans les apprentissages. Donc, c'est ça pour moi en premier.

Oui, oui, okay et est-ce que c'est quelque chose que tu fais, que tu vois que tu fasses euh qui aide cette euh de ressentir bien?

Alors, bah, moi, pour moi, je le fais beaucoup parce qu'ils sont petits, aussi. Mais, tu vois, par exemple, bah, une fois par semaine ils me font un câlin parce que, pas tout le temps parce qu'il y a la chance que ça finit jamais, mais, tu, tu vois, tous les matins, quand ils rentrent, ils viennent, ils me font un petit câlin, ils viennent de me parler, ils me racontent des histoires euh, ils ont un

petit cahier où ils peuvent écrire un peu euh ce qui va, ce qui va pas et quand ils ont envie de me le montrer, ils me le montrent et s'ils ont pas envie de me le montrer, c'est juste pour eux et donc, je le regarde pas. Tu vois, on essaie de mettre une ambiance de classe qui fait qu'ils se sentent bien et qu'ils soient à l'aise, en fait.

Oui, et il peut partager des choses et ce qui se passe pour eux.

Oui, oui, et puis, une fois par semaine on fait un temps de parole où ils racontent ce qu'ils veulent de leur semaine. Donc, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont pas aimé, euh, voilà. Donc, c'est dès fois, ils parlent des choses qui n'ont rien à voir avec l'école et dès fois, c'est centré sur l'école. Tu imagines, hein, quand il y a des petits, tu vois, très bien il parle d'un problème qu'il y a eu, de quelque chose qui les a marqués ou qui leur a plu.

Et où est-ce que tu as trouvé cette idée, c'était dans ta formation ou c'était toi-même?

Euh, c'était dans mon ancienne école, en fait, parce que dans mon ancienne école, j'étais en REP, donc en zone euh difficile, et ils avaient de gros problèmes de comportement et, en fait, ils arrivaient pas, comme ici, à exprimer leurs frustrations et donc dès fois, il y en avait qui se levaient, qui jetaient des chaises euh, et en fait, on avait mis ça en place pour leur dire, bah, avant d'en arriver à plus te contrôler, peut-être qu'on peut mettre des choses en place, qu'est-ce que toi, euh y t'aiderais. Donc, ils avaient des des ballons gonflables, tu sais, où, en fait, quand ils sentaient qu'ils arrivaient plus à tenir en classe ou autre, bah, ils allaient prendre le ballon et au lieu d'être assis sur une chaise, ils étaient à leur place, mais avec un ballon ce qu'il fait qu'ils étaient moins statiques ou autre. Donc, en fait, on avait plus de choses qui étaient mises en place, c'était plus cool le milieu dans lequel ils évoluaient, bah, après, voilà, il y a plus de problèmes de comportement.

Ah, oui, okay. Et um, d'où vient cette idée d'un rôle d'enseignant pour toi, l'idée de créer un espace pour les enfants pour se sentir à l'aise et tout ça?

Alors, moi, j'ai toujours aimé euh, bah, le côté relationnel, pas qu'avec les enfants, mais de manière générale. Et euh le côté collectif parce que, bah, je fais beaucoup de sport. Donc, euh, oui.

Euh oui, c'est toujours une équipe.

Voilà, exactement, d'être une équipe. Et euh, bah, je savais depuis euh longtemps que je voulais être prof, mais je pensais plus prof de sports parce que j'aimais beaucoup le sport. Et euh en faisant mon stage de troisième, j'ai fait euh prof de, enfin, j'ai fait un stage en tant que maîtresse, et en fait, ça m'a vachement plu. J'ai vu euh, bah, le côté attachant, ils sont un petits euh, ils euh, tu vois, ils te donnent quand même plein de choses, donc, c'était plutôt sympa. Du coup euh je suis partie la dedans.

Oui, oui, je vois. C'était plutôt expérimentielle.

Oui, voilà, exactement. C'était une expérience et, en fait, je trouve qu'il y a vraiment un partage. C'est pas que l'enseignant qui leur apprend des choses. Je trouve qu'en fait, eux aussi ils nous apprennent, ils nous apportent beaucoup. Et donc, vu que je fonctionne beaucoup comme ça, je me voyais pas dans un bureau, euh, voilà. C'était soit j'étais sportive de haut niveau, soit je faisais un métier dans la relationnelle avec des enfants donc, voilà.

Et voilà.

J'ai raté ma carrière de sportive de haut niveau, du coup, je suis là.

Oui, oui je vois, je te vois avec des enfants et ils t'adorent vraiment et tu vraiment créer un espace où ils peuvent être eux-mêmes, je dirais, dans la classe. Et je crois que ça fait du bien, surtout pour les petits.

En fait, c'est ce que je leur dit, ça sert à rien euh, c'est ce que je rapproche à l'école, c'est que l'école, il faut que tous les enfants à une caté...euh, fin, à un certain âge, ils soient tous rentrer dans une case, en fait. Et, en fait, ils évoluent pas tous de la même manière et ils sont pas tous euh, pour moi, un enfant qu'il va pas être bon euh scolairement, c'est pas forcément qu'il est bête ou qu'il est pas intelligent, c'est juste qu'il est pas scolaire, en fait. Et le problème de l'école c'est qu'on les formate et on leur, enfin, vu qu'ils sont en situation d'échecs, ils ont l'impression du coup, qu'ils savent rien faire, alors que moi, j'essaie de leur montrer que, qu'il y a d'autres côtés en fait. Peut-être, t'es pas fort en mathématiques, mais t'es fort en sport. Peut-être que t'es manuel et que tu feras un métier qui est plus manuel. Et d'autres qui seront plus assis derrière un écran euh, enfin, voilà. Et ça c'est dur pour eux et surtout, je pense que c'est la pression des parents aussi.

Oui, j'imagine. Oui, parce que c'est toute la communauté qui forme des enfants, c'est pas que l'école et les enseignants et oui, c'est il y a la pression partout je crois.

Oui, c'est ça.

Et euh après avoir enseigné huit ans, et surtout deux ans ici, comment est-ce que cette idée d'un rôle d'un enseignant a évolué, ou est-ce que ça a évolué?

Alors, pour le moment j'aime bien les CP. Parce que, en fait, je trouve que vraiment euh il y a, il y a une approche qui est différente par rapport aux grands et il y a vraiment le côté relationnel euh un peu comme la maternelle qui compte encore beaucoup pour eux. Donc, j'aime bien. Mais, à long terme, j'aimerais bien, bah, prendre d'autres classes, d'autres niveaux, parce que, moi, j'ai déjà fait d'autres niveaux. J'ai fait tous les niveaux en maternelle et j'ai fait le CP, le CE1. Et donc, je me dis, aller voir en CM1, CM2 pour changer un peu. Et à long terme, mais très, très long terme, dans dix, quinze ans, on a des passerelles en interne, où on peut passer prof au collège ou au lycée. Et du coup, ça serait de repasser le concours, mais à long terme, pour être prof de sport. Mais, pas tout de suite, pour euh plus tard quand j'aurai le temps et, voilà, je me remettrai un peu dedans.

Oui, j'imagine, parce qu'il n'y a pas beaucoup de temps quand tu enseignes et quand tu fais tout en fait.

Oui, c'est ça. Tu enseignes, tu fais tes préparations, et puis, moi, je fais du sport à haut niveau donc, tu vois, ça prend aussi beaucoup de temps.

Ah oui, ah cool, hors d'école? Ça c'est ce que tu fais. Ça c'est cool.

Oui, voilà. C'est cool, mais ça prend du temps, quoi.

Oui, j'imagine. C'est peut-être difficile de trouver un équilibre.

Oui, un équilibre, c'est ça, il faut, oui, être bien organisé, quoi. C'est pas facile.

Oui, oui, c'est ça. Et tu as parlé d'une collective, pas juste ici dans la classe, mais aussi avec tes collègues et tout ça. Et est-ce que tu te sens que tu es que tu fais partie d'une collective euh ici?

Alors, moi, je suis très, très collective, donc, ici je me sens un peu moins dans le collectif. Par contre, dans mon ancienne école à Argenteuil, là, pour le coup, on avait un gros collectif, enfin, voilà, c'est, on fonctionnait ensemble. Euh, là, moi, mon collectif, il est limité parce qu'il est qu'avec Camille, en fait, l'autre maîtresse de CP, où on échange beaucoup, où on se met d'accord sur ce qu'on va leur faire, quelle méthode on va prendre. Donc, ça déjà, c'est bien parce qu'on le fait. L'année dernière, par exemple, je fonctionnais pas du tout avec l'autre maîtresse de CP. Donc, on ne faisait peut-être même pas les mêmes choses. Là, avec Camille, on est quand même en raccord et on fait la même chose. Par contre, c'est vrai que on a pas de projets, par exemple, avec les CE1 ou les, ou les CE2 comme on pouvait avoir dans, dans d'autres écoles.

Oui, oui pour vraiment faire les relations entre les classes différentes, les niveaux différents, aussi entre les...

Et, en fait, ça, ça a été coupé. Ils le faisaient sur cette école avant que j'arrive, mais il y a eu le Covid. Et, en fait, c'est, les CPs, une fois qu'ils savaient lire, ils allaient lire chez les grands pour leur montrer. Tous les jours, il y avait deux CPs qui allaient lire une histoire à des grands et tous les matins il y avait quatre, cinq CPs, euh quatre, cinq CMs qui venaient pour prendre un petit groupe de CPs et les faire lire. Et il y avait ça, mais ça a été coupé à cause de covid parce qu'ils peuvent plus mélanger, oui. Donc, on va le remettre, mais je sais pas quand. Et, après, on a la liaison avec les Grandes Sections où, en fait, on va prendre, nous les maîtresses de CP, on va prendre les classes de Grande Section et les maîtresses de Grande Section, elles vont prendre les classes de CP. Pour que les futurs CPs, ils soient prêts à aller dans l'école, qu'ils voient un peu les maîtresses, qu'ils se sentent bien, qu'ils paniquent pas toutes les vacances, donc, voilà. Et puis, le CP, ça leur fait toujours plaisir de revoir leur euh, leur maîtresse, voilà. Et ça on va le faire cette année. Oui, c'est prévu.

Et toi, donc, euh d'être quelqu'un dans la communauté, est-ce que tu te sens comme soit individu, soit enseignant, que tu peux être toi-même euh ici ou dans la classe avec les élèves, ou avec les collègues?

Euh dans la classe, complètement. C'est-à-dire que si j'ai envie de leur faire des blagues, si j'ai envie de leur faire bouger, participer, euh je me gêne pas. Après, avec les collègues, il y a plus de retenue parce que, euh je sens comme, tu vois, que c'est pas forcément le même euh milieu, ou, et puis, tu es dans le milieu de travail. Je suis pas dans un collectif sportif comme je suis dans un collectif professionnel. J'ai plus de retenu, tu vois, et je me tiens plus. Après, dans la classe, non, je justement j'essaie de leur montrer qu'on peut être soi-même pour que euh eux-mêmes, ils fassent pareil, quoi, qu'ils soient eux-mêmes, quitte à se faire disputer par ...

Je crois qu'ils se sentent vraiment soi-même.

Oui, oui, oui, oui, oui il n'y a pas de souci avec ça.

Ça, ça, ça veut dire aussi que c'est grâce à toi et l'espace que tu crées et donc, euh. Qu'est-ce que c'est quelques challenges que tu confrontes et quelques joies que tu, tu as?

Alors, les joies euh il y en a plein. C'est quand ils viennent et ils te disent "maîtresse, je t'aime", enfin, ces petits mots tout simples, mais en fait, ça fait plaisir. Ça montre qu'ils se sentent bien euh avec toi, et que du coup, ça euh ça fait plaisir. Et, bah, et les challenges c'est euh, bah, mes élèves qui savent toujours pas lire, quoi. Et tu te dis, bah, mince, est-ce que j'ai loupé quelque chose? Est-ce que j'aurais pu mettre en place autres choses pour qu'ils réussissent plus? Quel est, en fait, euh je trouve que dès fois, on est seul et on a pas vraiment d'aide, en fait, tu vois, il nous faudrait des psychomotriciens, des psychologues, des orthos, des oui, oui. En fait, il nous faudrait un pôle un peu médical pour que les enfants, ils puissent aussi évoluer quand ils sont en grande difficulté, je parle. Et, en fait, on est un peu seul, et du coup, ça c'est pénible.

Oui, donc ça devient plutôt de la hiérarchie et pour soutenir euh soutenir...

Oui, oui, c'est ça. Oui, un manque de soutien de l'éducation nationale en générale, quoi. On est un peu, en fait, on est posé dans une classe mais après, on a pas d'aide, en fait. C'est chacun doit se débrouiller tout seul. Donc, là, avec euh, oui, c'est dingue, mais, quand moi, quand je suis arrivée, j'avais une classe de moyenne section. Donc, j'avais vingt-deux ans, moyenne section, j'en avais vingt-neuf, dont un trisomique 21 sans AVS [aide de vie scolaire], et j'avais aucune aide.

Oh, wow, et tu étais toute seule?

Toute seule toute l'année. Donc, en moyenne euh en maternelle, tu sais, on a les assistants, les ATSEMs ce qu'on l'appelle, voilà. Donc, heureusement, ça se passait très bien avec elle et elle m'aidait, elle avait l'habitude de voir des enseignants donc voilà. Mais, je me dit, en fait, je trouve ça scandaleux que pour notre première année, on nous mette dans une classe à vingt-huit avec certains un qui ont des handicaps euh reconnus, enfin, et qui n'ont pas d'aide, tu vois. Nous on avait pas d'aide et tout, donc, j'ai dû monter le dossier, faire le dossier pour lui avec les

parents, pour qu'il ait une aide euh en continu euh, puis, même pour lui c'était dur, il était décalé avec le groupe euh. Ça c'est un peu le côté problématique de l'éducation je trouve. C'est ce qu'il n'y a pas d'aide, en fait. C'est chacun qui est mis dans sa classe et soit tu arrives à en parler avec ton équipe et tes collègues et ça se passe bien, soit c'est la cata.

Tu es isolée, bah, j'imagine il y a plein des gens qui se trouvent, s'ils se trouvent isolés, ils veulent quitter donc.

Oui, oui, c'est ça. Il y a beaucoup de démissions parce que euh les gens ils se sentent un peu en burn out, tu vois.

Et déjà ça c'est un problème et s'il est si jeune que ça, dans la première année ou quelque chose comme ça. Oui, ok, donc, ça c'est, ça c'est quelque chose que j'ai appris un peu dans mes, quand j'ai suivi mes cours avec euh, par rapport à l'éducation national en France, c'est pas qu'en France, en fait, mais c'est difficile pour les enseignants.

Oui, mais je pense qu'il faut vraiment avoir une passion. Il faut vraiment déjà être passionné par le côté, bah, apprentissage, et j'apprends quelque chose à euh à des enfants. Il faut vraiment avoir la patience des enfants, quoi. Et je pense qu'il y a des gens qui se mettent dans ce métier sans vraiment avoir conscience du travail que ça demande aussi euh. Les gens, ils pensent qu'on fait nos six heures en classe, qu'on rentre chez nous, qu'on a plus rien à faire, que le midi on fait rien, que les vacances on a deux mois de vacances. Alors, c'est sûr qu'on a des vacances, mais, tu vois, on travaille aussi pendant les vacances. C'est le côté caché de, quoi, de l'iceberg.

Oui, c'est ça. Donc, en fait, ça c'est parfait pour la dernière question que j'aie. C'est, qu'est-ce que tu conseillerais aux nouveaux enseignants ou des personnes qui veulent devenir des enseignants?

Euh, de surtout pas hésiter à demander de l'aide, que d'aller voir les collègues, que euh il y a, il y a beaucoup collègues, ça les dérange pas de, d'aider, de donner des pistes, de travailler, d'échanger. Donc, ça il faut vraiment pas, si on est dans une situation d'échec, il faut pas rester seul et se renfermer parce que ça va être pire et que, en fait, tout le monde a des échecs, donc c'est, c'est normal. Il faut pas avoir honte d'aller voir quelqu'un en disant, bah, là j'arrive pas, je sais plus quoi faire, tu me proposes quoi. Parce qu'en fait, on est tous à un moment donné, chaque année, on a une situation d'échec. On passe plus de temps avec un enfant parce qu'on est en situation d'échec. Donc, ça, faut pas hésiter. Et, bah, et il faut qu'il soit prêt à ne pas compter ses heures, quoi. Parce qu'il y a les parents, faut, il faut appeler les parents, il y a les parents qui euh maintenant avec les réseaux sociaux, les parents qui nous, voilà, toujours connectés, le samedi, dimanche à 22h, 23h. Donc, après, on est pas obligé de répondre. Moi, j'attends, moi, j'attends des heures euh décentes, normales pour pouvoir répondre, mais eux, ils sollicitent tout le temps, quoi.

Wow, c'est euh, ça c'est dur.

Oui. Donc, c'est plus ce côté-là. Et puis qu'après, s'ils sont motivés, fonce, hein. Si tu es motivé, fonce, hein. N'aie pas peur, vas-y, c'est quand même un beau métier, il faut pas le dire, hein.

C'est quand même cool, euh c'est, c'est épanouissant, je trouve. Et puis, tu es tout le temps obligé à, tu vois, moi, j'ai jamais eu une année pareille. Même si je fais euh, là, c'est ma quatrième année de CP, j'ai jamais eu un CP pareil, en fait. J'ai jamais pu dire, bah, lui, oui, c'est tel élève de l'année dernière, non ! En fait, ils sont tellement différents que tu es obligé toi-même de toujours te renouveler, quoi, tu vois. Du coup, c'est cool.

Oui, c'est génial, c'est cool. Bah, merci beaucoup. C'était gentil, sympa et oui, c'est parfait.

Bah, de rien.

Ah, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que tu veux rajouter ou quelque chose que tu veux dire par rapport à?

Non.