

L'identification de quatre bascules le caractère novateur des résultats

Les résultats de cette étude seront discutés en trois temps.

*Le premier temps cherchera à envisager les réponses aux questions de recherche à travers le caractère novateur de la recherche.

*Le deuxième temps ambitionnera de comprendre le façonnage identitaire dans sa dimension temporelle et en lien avec l'augmentation du pouvoir d'agir. Nous situerons la discussion au regard des concepts retenus dans notre revue de littérature et dans notre cadre théorique.

*Le troisième temps portera sur les aspects méthodologiques de l'étude, d'abord la dimension supposée transformative de la démarche, ensuite sur certaines spécificités de l'étude par rapport aux outils de la clinique de l'activité.

A propos des postulats relatifs à la définition de l'IP, nos travaux rejoignent ceux de nombreux auteurs qui posent celle-ci comme un processus (Beijaard & *al.*, 2000 ; 2004 ; Flores & Day, 2006 ; Riopel, 2006 ; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010 ; Vloet, 2009). Cette partie nous permettra de discuter et prolonger les travaux cités en pointant les circonstances et les environnements favorables à ce que nous avons défini comme des bascules dans le processus de construction identitaire.

1.1 Les responsabilités assumées de la classe

La construction identitaire est favorisée par les choix effectués par les PEFI, témoignant de leur responsabilité à propos des événements de la classe. La reconnaissance ici mise en exergue résulte de la bascule des responsabilités assumées par les PEFI. Cette bascule est probablement celle qui était la plus éloignée de nos intuitions de départ. En effet, en abordant la question identitaire, nous percevions que nous allions être confronté aux problématiques de la reconnaissance ou à celle de la renormalisation / de l'émancipation ; autant d'éléments présents dans la définition heuristique que nous avons donnée de l'IP (Zimmermann, Méard & Flavier, 2012). En revanche, nous n'avions initialement pas perçu l'importance des responsabilités assumées dans le processus identitaire. Les stagiaires qui attribuent l'origine de ce qu'il se passe en classe à autrui (aux élèves, à la présence d'un parent, à la titulaire...) manifestent une sorte de passivité qui va de pair avec une identité à peine ébauchée. Les enseignants débutants se déchargent ainsi de leur responsabilité et des dysfonctionnements.

Ces manières de faire expliquent les tensions liées à la division du travail (Engeström, 1987). En s'écartant temporairement et volontairement de la classe (lors de la première séance de natation, lors d'une affectation dans une classe qu'ils ne connaissent pas), les PEFI ne participent plus à la situation ordinaire de l'enseignant avec les élèves. Pour reprendre les travaux de Wertsch et les appliquer aux enseignants débutants, ces derniers se distancient de la situation définie par l'organisation sociale (un maître responsable enseigne à ses élèves), ce qui ne favorise pas le processus identitaire (Wertsch, 1991). Les tâches sont réalisées par autrui alors qu'elles relèvent de l'enseignant. Le pouvoir et le contrôle de la classe sont laissés à autrui. Nous nous rapprochons là des travaux de Daniels (2007) sur l'importance des dialogues entre les participants. Ceux-ci sont constitutifs de positions sociales qui contribuent au façonnage identitaire. Or en laissant le pouvoir et la parole à autrui (le maître-nageur, l'ATSEM), le PEFI n'endosse pas une position d'enseignant mais d'apprenant, d'observateur. A l'inverse, malgré un environnement parfois jugé difficile par les PEFI, certains s'attribuent la responsabilité des événements et ne cessent de chercher des solutions, à travers la construction d'opérations. Nous pointons l'importance des responsabilités connues et assumées par les stagiaires en classe, comme contribuant au façonnage de leur IP. La collaboration entre le PEFI et d'autres professionnels (maître-nageur, ATSEM, directeur de l'école, titulaire de la classe) relève d'une division du travail non stabilisée et source de tensions (Leontiev, 1976 ; Engeström, 2000). Cette division du travail dans laquelle baigne l'IP des enseignants débutants est problématique car ceux-ci travaillent la plupart du temps avec des professionnels plus expérimentés qu'eux et davantage au fait des circonstances de fonctionnement de la classe. Dans ces conditions, les responsabilités du stagiaire sont empiétées régulièrement par le pouvoir d'action de ces collaborateurs. Le PEFI s'affirme comme l'enseignant de la classe et tente d'assumer ses responsabilités. Mais le paradoxe provient de ce qu'il est parfois satisfait, voire soulagé, que les ATSEM (par exemple) « franchissent les frontières » en agissant à sa place (par exemple quand il ne sait comment faire dans une situation inédite). Ce « boundary crossing », tel qu'il est décrit par Engeström, est source de tensions d'autant plus fortes qu'il se développe dans un système de décision, de pouvoir, non pas « en réseau » mais hiérarchique (que ce soit entre l'enseignant et les élèves ou entre l'enseignant débutant et sa tutelle).

Les responsabilités assumées que nous évoquons ici permettent une implication progressive dans ce qu'il se passe dans la classe, une participation de plus en plus forte de la part des PEFI. Ces résultats ne sont pas sans rappeler les changements profonds de l'IP au moment où les enseignants débutent le travail dans les écoles (Feiman-Nemser, 2001 ; Flores & Day,

2006 ; Herbert & Worthy, 2001 ; Mukamurera & Gringas, 2004 ; 2005a ; Ottesen, 2007). Les auteurs pointent précisément la difficulté éprouvée par les PEFI à passer de l'absence de responsabilité à l'IUFM à la responsabilité d'enseignant (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008), à passer de l'« élève enseignant » à « l'enseignant d'élève » (Smith & Ingersoll, 2004). Notre recherche prolonge ces travaux dans la compréhension fine du processus. Mais ils rendent compte de dimensions supplémentaires. A travers l'identification, dans les résultats de notre étude, des quatre bascules marquant le processus de construction identitaire de l'enseignant du premier degré, ils mettent en exergue l'instabilité de la reconnaissance, ce que les travaux antérieurs passent souvent sous silence. La reconnaissance évolue dans la manière dont les PEFI prennent en compte les observations, les prescriptions et les conseils des collègues, dans l'origine des tiraillements, des hésitations, des conflits intrapsychiques qui les contraignent par moments à ne pas agir comme ils l'auraient souhaité. Dans ces situations, nos résultats montrent l'importance des compromis opératoires (Saujat, 2004a) dans le façonnage identitaire. Les PEFI se forcent par exemple à être sévères à contrecœur ou encore mettent en œuvre des opérations qu'ils considèrent « *anti-pédagogiques* » pour contrôler la classe, parce qu'ils sont également préoccupés par le fait de donner à voir une image positive d'eux-mêmes. Les choix qu'ils effectuent sont considérés comme les meilleurs au moment où ils les font, *in situ*. Cette efficacité bornée contraste parfois avec l'efficacité projetée qu'ils envisagent lorsque l'occasion leur est donnée de revenir sur leurs choix, par exemple au cours des entretiens d'AC. Ainsi, la question du personnage ne se pose pas en termes de « savoir qui je suis », mais plutôt en termes de responsabilités à assumer.

1.2 La reconnaissance de son activité par soi

La question du personnage à jouer devant les élèves met en évidence la mise en jeu des enseignants bien au-delà des limites de l'école. Nos résultats rejoignent en ce sens ceux de Guibert, Lazuech & Rimbart (2008) dont l'approche sociale sur les enseignants débutants du second degré pointe l'importance des relations professionnelles et des relations aux autres pour construire les repères nécessaires à leur installation dans le métier. L'IP déborde le strict cadre du milieu professionnel. La difficulté qu'ont les stagiaires à trouver le bon personnage en témoigne. Pourtant, cet équilibre est au centre de la question du façonnage de l'IP. Pour évoquer la diversité de rôles que doivent tenir les enseignants, plusieurs auteurs évoquent des « sous-identités » (McCarthy, 2001 ; Vloet, 2009) ou parlent d'identité plurielle (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004 ; Cooper & Olson, 1996). Nous nuancerons cette perception car notre travail montre que l'IP peut prendre plusieurs facettes mais qu'il n'existe qu'une seule

identité. Cette idée rejoint celle d'un « caméléon professionnel » (Tardif & Lessard, 1999). Selon les situations, les stagiaires modifient leur façon de faire ou observent les manières de faire des autres. C'est par exemple le cas lorsque, face à un parent et en présence du directeur, le stagiaire se met en retrait pour observer son intervention, ou lorsqu'il se fond dans le paysage pour observer les manières de faire de l'ATSEM ou du maître-nageur. Ainsi, plutôt que d'évoquer une identité plurielle, nous préférons parler de glissement d'identité. Ce terme de glissement tend à atténuer la dichotomie entre l'IP et l'identité, entre le privé et le professionnel, entre le « chez soi » et l'école.

C'est aussi pourquoi nous résistons à la proposition de Dubar (1991) de distinguer l'identité de l'IP. En effet, tout porte à croire que les sphères ne sont pas si étanches. Le phénomène de glissement, de passage, d'ajustement de l'identité de l'individu en fonction de son activité et du contexte dans lequel il se trouve, rend mieux compte de la complexité du processus identitaire que la considération de plusieurs identités. Par exemple, nous avons montré comment les échanges menés par les PEFI avec des personnes extérieures à l'enseignement (parents, amis, banquier, etc) impactaient leur IP, ou encore la manière dont leur travail (de préparation, de conception, de réflexion sur la séance menée) pénétrait leur sphère privée.

La bascule d'une reconnaissance d'étudiant à une reconnaissance d'enseignant permet d'identifier les circonstances dans lesquelles les PEFI développent une activité d'enseignant. Précisément, les épreuves d'évaluation qui se déroulent en centre universitaire les renvoient systématiquement à la bascule de la reconnaissance. Le décalage de sens (Leontiev, 1976) perçu par les stagiaires entre l'exercice de leur métier et l'épreuve qu'ils doivent passer les amène à considérer les épreuves du mémoire professionnel et de l'oral disciplinaire (deux épreuves passées en centre universitaire pour valider son année) comme relevant d'une activité d'étudiant (au contraire des évaluations qui se réfèrent directement à leur stage, comme les visites) (Méard & Bruno, 2008 ; 2009). Ainsi, les motifs poursuivis par les PEFI lorsqu'ils sont évalués en centre universitaire présentent une forme d'étanchéité au regard de ceux poursuivis en classe lorsque les PEFI sont en stage. Plus encore, pour reprendre les travaux de Leontiev (1976) et les appliquer à notre recherche, le sens donné individuellement aux situations d'évaluation (travailler pour une note, valider des compétences, etc.) est éloigné de la signification de l'évaluation (valider des compétences professionnelles en lien direct avec l'exercice du métier). Parce que les PEFI considèrent que les évaluations ne font pas partie de l'activité « normale » d'un enseignant, ils ne partagent pas, au cours des évaluations, les mêmes mobiles vitaux que leurs collègues de l'école. En ces circonstances d'évaluation, leurs mobiles ne sont pas l'écho de ceux du collectif qui réalise le métier auquel ils aspirent.

En ce sens, nos travaux amènent un éclairage singulier aux recherches antérieures se basant sur la deuxième génération de la CHAT (Amigues, 2003 ; Méard, 2009 ; Moussay, 2009).

L'activité reconnue par les PEFI eux-mêmes est liée à leurs choix concernant le suivi ou l'affranchissement des conseils des collègues, aux opérations mises en place pour être respectés par les élèves. Or tout au long de l'année, ils sont confrontés à une multitude de situations pour lesquelles ils n'ont pas de réponse arrêtée. Dans ces situations, ils sont confrontés à des prescriptions multiples et parfois contradictoires, mais aussi à des contraintes et à leurs préoccupations personnelles. Les enseignants débutants rejoignent en cela les travailleurs des métiers de service confrontés eux aussi à des prescriptions multiples (décrites par Daniellou, 2002), ou encore ceux des métiers de l'industrie confrontés à des « prescriptions remontantes » (Six, 2002). Mais loin de les empêcher de se développer, nous avons constaté que les conflits interpsychiques, puis intrapsychiques, les amènent à trouver des solutions intermédiaires. Ces compromis marquent des écarts aux manières de faire observées et conseillées, ainsi qu'aux prescriptions. Le détachement des manières de faire partagées, de l'interpersonnel (les conseils des collègues) et de l'impersonnel (la prescription), est à l'origine d'espaces de libertés gagnés de plus en plus importants (Méard & Bruno, 2008). Les PEFI s'affranchissent des contraintes de l'activité et renormalisent la prescription. Par là, ils créent en quelque sorte leur propre style (Clot, 2008c). Nous nous rapprochons également des travaux de Baquès, Serres & Ria (2007) sur l'IP des stagiaires du second degré. Selon les auteurs, leur IP ne se construit pas uniquement par référence à la norme prescrite ou aux modèles proposés par les enseignants chevronnés mais aussi à travers des écarts à la norme professionnelle. Ces écarts constituent pour eux des prises de risque. Nos travaux permettent de préciser ces conclusions. Si nous rejoignons les auteurs à travers la mise en exergue du processus de suivi et de renormalisation des prescriptions dans le processus identitaire, nous avons également pointé l'importance des autres bascules. La renormalisation de la prescription, considérée comme étant un élément essentiel pour s'affranchir et développer son IP, rejoint encore l'idée d'identisation (Tap, 1988). La mise en œuvre d'opérations propres au stagiaire, ainsi que la poursuite de motifs d'enseignants, est à la source de notre point de vue, de cet affranchissement et de cette reconnaissance progressive « d'être unique ». D'un certain point de vue, ces résultats peuvent enfin constituer une contribution modeste à des tentatives menées par d'autres de ne plus opposer les visions déficitaires d'inspiration culturaliste et les visions non déficitaires d'inspiration néopiagétienne et constructiviste (Moussay, Malo & Méard, 2012).

1.3 La reconnaissance de son activité par autrui

Nos résultats nous ont permis d'identifier certaines circonstances dans lesquelles les PEFI passent par la « bascule de la reconnaissance » en raison des jugements formulés par autrui. Typiquement, l'importance de l'accueil par l'inspecteur d'académie puis celui dans l'école par le directeur et les collègues a été mise en avant. Les circonstances du façonnage identitaire sont ainsi créées dans l'interaction humaine (Gu & Day, 2007 ; Scherff, 2008 ; Tardif & Lessard, 2004).

Précisément, nous avons mis en exergue combien les stagiaires étaient en attente de conseils en situation de visite quand ceux-ci portent sur des opérations. En ce sens, nos résultats pourraient se rapprocher de travaux portant plus spécifiquement sur la relation tutorale et sur le discours des formateurs d'IUFM auprès des stagiaires (Ciavaldini-Cartaut, 2009 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Moussay, 2009). Mais ces travaux portent sur les enseignants du second degré. Or la relation tutorale est sensiblement différente au second degré et au premier degré en France. Les cinq stagiaires que nous avons suivis (ancien dispositif de formation) ne bénéficient que d'un nombre restreint de visites. Ils ne connaissent pas forcément leur visiteur, ne l'ont pas nécessairement rencontré avant la première visite. Ils doivent parfois patienter plus de deux mois avant d'avoir leur première visite. Sans regard extérieur porté sur leur travail, ils cherchent alors à compenser l'absence de regard porté sur leur travail par l'observation et la reproduction des opérations des autres. Comme dans le second degré, les PEFI retiennent de leur visite le fait d'être rassurés, d'être soutenus émotionnellement, d'être encouragés (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006). Si ce soutien émotionnel a un impact moindre sur le développement de l'activité de l'enseignant débutant (Ciavaldini-Cartaut, 2009, Chaliès & Durand, 2000), nous avons pu mettre en exergue combien il influençait le façonnage de l'IP. Les PEFI retiennent également les conseils portant sur des opérations, d'autant plus que les visiteurs répondent à leurs besoins en analysant les opérations qu'ils ont mises en oeuvre. Précisément, ils mettent en avant les conseils portant sur les opérations des inspecteurs (surtout – relation dissymétrique forte), et sur le soutien émotionnel des visiteurs-formateurs (relation dissymétrique moindre), dont l'entretien post-visite rassure. L'entretien, qui se déroule le plus souvent en classe immédiatement après la leçon, permet au visiteur d'être précis dans les conseils et la description des gestes à effectuer. Ces échanges menés en classe avec des personnes qui ont vu travailler les stagiaires rompent avec les discours généraux et théoriques entendus en centre universitaire. Ce qui nous amène, comme Rayou & Van Zanten, (2004), Flores & Day (2006) ou Luehmann (2007), à pointer le nécessaire

rapprochement entre les deux contextes de la formation initiale, l'université et l'établissement scolaire.

En dehors de la situation tutorale (Moussay, 2009), nos résultats ont montré comment les interactions sont perçues comme des signes de reconnaissance (ou non) contribuant au façonnage de l'IP. Et ce tant au contact de professionnels du métier qu'à celui d'acteurs ne faisant pas partie du collectif (les parents, le maître-nageur, les amis, etc.). Nous avons pointé l'importance de montrer ostensiblement des signes de reconnaissance. Nous avons mis à jour, dans le domaine de l'enseignement, la complexité des rapports entre les personnes dans les situations réelles de travail et dans ce qu'elles ont d'imprévisible. En cela, et en considérant la reconnaissance comme l'une des quatre bascules de l'IP, nous nous sommes rapprochés des travaux de Dejourn (2003) et de Guiho-Bailly (1998). Notre appréhension du processus identitaire dépasse toutefois celle de Dejourn, qui considère que le propre de l'identité est lié à l'accès au niveau d'originalité du jugement de beauté. Or nous avons montré que si la bascule de la reconnaissance est importante, elle n'est qu'un des quatre leviers participant au façonnage de l'IP. De plus, les jugements de beauté au plan de la conformité, tout comme ceux d'utilité, participent également à la reconnaissance de soi en tant qu'enseignant, donc au processus identitaire.

Nous reviendrons ici sur notre définition initiale de l'IP et sur la distinction que nous opérons avec l'activité de l'enseignant. Avant notre recueil de données, nous considérions l'IP comme une activité reconnue. Au terme de cette recherche, l'IP est certes une activité reconnue, mais sa complexité explique qu'elle ne peut être réduite à la reconnaissance. En ce sens, nous rejoignons partiellement l'idée de « transformation de soi-même » par le travail, développée par Gernet & Dejourn (2009), et en avons précisé les axes de transformation. Mais le façonnage identitaire se joue également sur les bascules de la responsabilité, des opérations et de l'émancipation.

Notre réflexion est aussi à rapprocher des travaux de Perez-Roux (2003c), qui souligne le caractère complexe et dynamique de l'IP des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré. En ce qui concerne les enseignants débutants du premier degré, nos conclusions rendent compte d'un façonnage de l'IP sur une échelle collective (à travers la dimension interpersonnelle du métier, l'identification au collectif, au genre) et sur une échelle individuelle (la dimension personnelle du métier, la poursuite de motifs personnels, la création stylistique). La polyvalence de l'enseignant, spécificité de l'enseignant du primaire, ne nous permet pas d'observer le façonnage identitaire sur l'échelle des sous-groupes professionnels. En revanche, les bascules que nous décrivons rendent particulièrement compte

des « résistances » des enseignants dans le rapport au métier, décrites par Balleux & Perez-Roux (2011). Nous les avons développées dans les domaines spécifiques de la responsabilité, de la construction des opérations, de l'affranchissement de la prescription et de la reconnaissance. Ces bascules constituent également la plus-value de notre travail qui permet de dépasser la construction identitaire envisagée autour d'une double transaction, biographique et relationnelle (Dubar, 1996). La spécificité du regard porté à l'IP a permis de pointer la complexité du processus et d'en comprendre finement la dynamique et la dimension temporelle.

Pour finir cette partie, nous mettons en tension la reconnaissance des PEFI avec la revalorisation du métier avancée à travers les réformes gouvernementales (par exemple la réforme dite de la mastérisation, arrêté du 15 juin 2012). Notre étude a porté sur des PEFI bénéficiant de deux formations initiales différentes. Nous avons pu observer combien l'année de transition entre les deux formations a été source de tensions. A l'inverse d'une revalorisation du métier, l'arrivée d'Ani et des jeunes enseignants de son année a bouleversé l'école dans laquelle elle était affectée ainsi que toute l'opinion publique. Reconnus par les membres du collectif comme étant moins bien formés qu'auparavant, comme n'ayant bénéficié d'aucune formation professionnelle, les stagiaires lauréats du CERPE cette année-là n'ont pas perçu l'effet d'une revalorisation du métier. La mastérisation n'a pas modifié le système d'évaluation, ce qui ne comble pas le fossé entre le centre universitaire et le contexte d'enseignement. Le « sentiment de malaise » décrit par Larivain (2006) à propos des jeunes enseignants face à leurs difficultés et à leurs attentes ne semble guère avoir été dépassé. Pérennisée, la « mastérisation » a depuis lors affichée ses limites, notamment concernant le manque de stages et de formations dans les classes. La réforme annoncée pour la rentrée 2013 prévoit justement de renforcer la place des stages au sein de la formation initiale. Sera-t-elle suffisante pour revaloriser le métier d'enseignant et favoriser le façonnage identitaire ?

2. La compréhension de la dynamique du façonnage de l'IP en lien avec le pouvoir d'agir

2.1 L'augmentation de son pouvoir d'agir

Nos résultats relatifs au déficit d'opérations des stagiaires permettent de revenir sur les nombreux travaux montrant les situations d'inconfort, de « survie » dans lesquelles se trouvent les enseignants débutants (Dugal, 2003 ; Huberman, 1989 ; Ria, 2006 ; Schmidt & Knowles, 1995 ; Veenman, 1984). Nous soulignons toutefois la spécificité de l'organisation de la formation initiale des enseignants du premier degré. Durant leur dernière année de

formation, les PEFI effectuent des stages en responsabilité dans trois contextes différents. L'ambition de cette organisation est de développer leur capacité à s'adapter à de nouveaux environnements. La dimension diachronique de notre recherche nous a permis d'avancer dans l'apparition des situations de survie. Nous avons pointé que celles-ci ne se réduisent pas aux premiers jours mais peuvent se prolonger, voire ressurgir à tout moment.

Les obstacles rencontrés par les stagiaires pour transférer les opérations observées d'un contexte à un autre, du fait de leur difficulté à prendre en compte les circonstances de réalisation de ces opérations (Méard & Bruno, 2009), expliquent leur souhait récurrent de pouvoir effectuer des observations avant d'intervenir en stage. Pour trouver les solutions aux difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils souhaitent appliquer telles des recettes, ils s'appuient sur une dynamique de rapprochement et de comparaison de leur activité avec celle d'autrui. Ce phénomène a été analysé par le passé par Ria, Leblanc, Serres & Durand (2006). Pourtant, les travaux de Rayou, Ria & Lecomte (2004/2007) montrent que l'observation d'autrui entraîne un faible bénéfice. Pour des enseignants en difficulté, l'observation des pairs débutants en train d'encadrer leurs propres élèves engendre en effet un investissement affectif, une compassion qui ne garantit pas l'identification d'éléments saillants. De même, l'observation de pairs qui parviennent à maîtriser la classe peut culpabiliser les débutants en difficulté (ce que nous avons nous-même observé), et ne fournit pas de solutions concrètes pour améliorer leur pratique professionnelle. Outre l'observation, les stagiaires constituent aussi ce que Vonk (1989) appelle un kit de survie ou, comme l'évoque l'un des participants, une « *trousse de secours* » (par exemple en visitant les classes des collègues ou en prenant les documents trouvés à la photocopieuse). Mais notre approche du façonnage identitaire ne se cantonne pas à la dynamique de rapprochement / émancipation des manières de faire, mais pointe la complexité d'un processus qui se joue également sur d'autres dimensions.

Cette manière de procéder permet de gagner en pouvoir d'action, directement visible des élèves et qui peut donc être reconnu par eux comme des « gestes de métier » de l'enseignant. Leur inexpérience les amène ainsi à se tourner vers les personnes bénéficiant d'une expérience, qu'ils appartiennent au collectif de travail (les titulaires, les collègues, etc) ou non (le maître-nageur, ...). C'est parce qu'ils ne bénéficient pas de l'aide qu'ils attendent concernant des questions précises (comment différencier le travail, comment anticiper les rythmes de travail des élèves, que faire lors de la première séance de natation avec les élèves, etc.) qu'ils se tournent vers ces personnes qui doivent, selon eux, avoir les réponses. Nos résultats permettent ainsi de nuancer les travaux de Rayou & Van Zanten (2004) et de Roehrig, Bohn, Turner & Presley (2007), selon lesquels les savoirs privilégiés par les

enseignants débutants sont les savoirs d'expérience transmis par les collègues chevronnés et les conseillers tuteurs. Les PEFI ne se tournent pas seulement vers les tuteurs ou les collègues, mais également vers des personnes qui ne sont pas du métier (l'ATSEM, l'emploi de vie scolaire, le maître-nageur...), qui disposent des gestes, des techniques, des outils, des instruments que les stagiaires n'ont pas, comme le met en évidence Moussay (2009).

La difficulté tient en la prise en compte de la part invisible, inobservable directement, de l'activité de l'enseignant ainsi que l'imprévisibilité des conditions de travail. Ils se rendent alors compte de l'inefficience des opérations, et cherchent à s'en affranchir et à en tester d'autres. Précisément, ils cherchent à valider ou invalider celles d'autrui. Les écarts qu'ils effectuent caractérisent cette bascule qui permet de passer du « faire comme » (l'identification, selon Tap, 1988) au « faire différemment » (l'identisation). Cette validation-invalidation des solutions fait penser aux recherches de Malo sur la réflexion sur l'action qui, à la suite de Schön, met l'accent sur l'adaptation des professionnels débutants par « l'expérimentation réfléchie », minorant par rapport à nos approches, les dimensions collectives et culturelles de l'apprentissage du métier, au travers de la situation tutorale.

La prédominance d'un besoin d'opérations que nous interprétons d'après nos résultats a comme conséquence d'empêcher la construction préalable et nécessaire d'un sens de l'activité (au sens de Leontiev, 1976), c'est-à-dire d'un lien entre des actions et des motifs de professionnel, au profit d'un dialogue entre ce que vise le stagiaire et ce qu'il est capable de réaliser concrètement. Dans la « psychologie concrète » de Leontiev (1976), cet aspect est décisif et porte même à interpréter de nombreux moments où le PEFI « transforme une opération en action » et « une action en motif ». Dans cette optique, le fait de vouloir maîtriser tel geste (par exemple annoncer à l'avance aux élèves une sanction potentielle en cas de transgression, au lieu de laisser la sanction non définie et d'avoir à improviser une sanction quand la transgression est observée) devient l'objet de la conscience. A la manière d'un sportif qui, pour un apprentissage moteur, se concentre sur la pression de ses doigts, la tension de tel muscle, l'opération mise en œuvre en classe devient dans certains cas le but de l'action même (Leontiev, *ibid.*), autrement dit « l'objet » (Vygostki, 1985).

Alors que les opérations sont d'habitude automatiques, infra conscientes, au moment de leur apprentissage au contraire, elles impliquent une conscience. L'ordre de subordination des opérations aux actions et des actions aux motifs est ici bouleversé. Or il semble bien que cette bascule du façonnage identitaire soit caractérisée par cette inversion. De même, le fait de ne pas céder à un élève qui veut aller en récréation peut, nous l'avons vu, devenir une action tellement importante, tellement délicate, tellement investie qu'elle « prend toute la place » de

l'activité et s'érige en motif auto-suffisant. C'est peut-être à ce niveau, lorsque les opérations deviennent momentanément actions et lorsque les actions deviennent momentanément motifs que l'on peut chercher à définir un « genre enseignant débutant » spécifique (Saujat, 2007). Leontiev souligne ce processus qui remet finalement en question les présupposés de la formation initiale (le postulat selon lequel il faut d'abord donner du sens) et l'intérêt renouvelé récent pour la formation en alternance (on apprend les dimensions du métier en le pratiquant régulièrement).

Cette insistance sur les opérations que nous pointons dans les extraits a une conséquence : la question du sens et du glissement des motifs, est en grande partie indexée à la maîtrise d'opérations ; l'adhésion à des motifs d'enseignant aussi. Ce serait l'invalidation répétée d'opérations inadéquates, inadaptées, en classe, avec la dimension émotionnelle forte qu'elle entraîne (le désordre, le bruit, la perte de contrôle, etc.), qui rendrait incertain le déplacement des motifs initiaux du PEFI vers des motifs d'enseignants. De même, la validation répétée d'opérations adéquates, adaptées, en classe, avec la dimension émotionnelle forte qu'elle entraîne (l'ordre, le silence, le contrôle, ... mais aussi le constat que les élèves apprennent et se développent), autoriserait ce déplacement vers des mobiles d'enseignants, vers des motifs d'apprentissage et de développement d'élèves. L'évolution du sens en direction des motifs de métier succéderait la plupart du temps à des gains d'efficacité. La formation « non opérationnelle » ne favoriserait pas l'attribution de sens, le développement, l'IP.

Pour aller plus loin à propos de l'augmentation du pouvoir d'agir, le façonnage de l'IP paraît impossible lorsque l'activité de calque, de reproduction, se prolonge indéfiniment. La reconnaissance par soi ne vient jamais si les PEFI ne parviennent à s'en affranchir. Nous questionnons par là les effets d'une éventuelle prolongation dans le temps de cette phase, qui pourrait conduire à des situations de décrochage professionnel (Bergamaschi & Méard, sous presse).

Cette réflexion nous amène à revenir sur l'importance du genre (Clot, 1999) comme ressource au développement et à l'augmentation du pouvoir d'agir. La dynamique de rapprochement au genre et de son affranchissement a été mise en avant à travers la bascule de l'émancipation. La référence au genre nous rapproche des travaux de Guérin, Kermarrec & Péoc'h (2010). S'inscrivant dans le cadre de l'action située et prenant en compte aussi les travaux de Saujat (2004), les auteurs montrent que les connaissances des enseignants sont issues de la compréhension de leur propre expérience « *mais surtout d'une mémoire collective* », considérée comme « *des systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées et véritable ressource pour agir et se développer* » (p. 35). Dans le cadre théorique qui a été le

nôtre au long de cette thèse, nous nous référons au genre et à la dimension impersonnelle du métier telle que définie par Clot (1999). La « mémoire collective », dimension interpersonnelle et transpersonnelle, a constitué pour les PEFI une ressource importante non seulement pour développer leur pouvoir d'agir, mais aussi pour faire reconnaître leur activité et ainsi façonner leur IP.

2.2 La question de la chronologie du processus de façonnage de l'IP

La constitution de scénarios rend compte de la dimension chronologique du façonnage identitaire. Cette dimension temporelle apparaît chez de nombreux auteurs (Beijaard & *al.*, 2004 ; Huberman, 1989 ; Vonk, 1989). Les travaux de Flores & Day, (2006), montrent que les enseignants stagiaires commencent par se conformer aux normes qu'ils rencontrent sur leur lieu de travail, même si celles-ci ne correspondent pas à leurs valeurs personnelles. Nos résultats permettent d'argumenter sur le déroulement du processus qui ne débute pas nécessairement par la conformation aux normes. Mais cette recherche de conformité fait partie d'une bascule identitaire. La recherche de conformation est en effet éminemment complexe, notamment en raison de la multiplicité et de l'hétérogénéité des prescriptions auxquelles doivent faire face les stagiaires (Méard & Bruno, 2008).

Notre recherche n'est pas sans rappeler les travaux de Ria & Rouve (2008) sur le développement professionnel des néo-titulaires en collègues « ambition réussite ». Face aux micro-identités transitoires définies par les néo-titulaires en fonction des événements rencontrés en classe et de micro-mondes changeants (les situations scolaires, les événements de la classe, etc.), nous avançons que la fragilité de l'IP des PEFI ne se limite pas aux premières expériences et qu'elle ne se dévoile pas seulement dans la classe. En effet, ce qui caractérise l'IP est son instabilité et les pics brutaux susceptibles de se produire à tout moment. Les situations d'inconfort et de confort éprouvées à travers les expériences vécues, contribuent à l'évolution des PEFI sur les bascules identitaires. Par l'intermédiaire d'un recueil de données spécifique, nous avons pu suivre le façonnage de l'IP des PEFI dans leurs interactions, dans leur construction de « mondes viables » y compris en dehors de l'école. Nous avons ainsi pointé les difficultés éprouvées par les PEFI et les situations d'inconfort dans lesquelles ils se trouvent à chaque fois qu'ils doivent changer de contexte ou qu'ils sont confrontés à des situations qu'ils n'avaient pas anticipées.

Ce résultat rejoint les travaux de Ria et Saujat sur une conceptualisation du développement professionnel à travers des dispositions à agir typiques. Précisément, Ria (2009) identifie des dispositions à agir typiques et hiérarchisées des enseignants débutants du second degré.

Celles-ci correspondent à la capacité des néo-titulaires à s'adapter régulièrement et de façon reproductible aux situations qu'ils identifient comme typiques ou non. En fonction de leur efficacité lors de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail, les enseignants débutants mobilisent des repères différents pour percevoir et interpréter la classe, ainsi que d'autres registres d'action (Saujat, 2010). Le rapprochement de ces travaux des nôtres permet de confirmer qu'il existe un lien entre le développement professionnel et l'IP. Nous avons déjà eu l'occasion de préciser ce lien, marqué par la reconnaissance, par soi et par autrui, de l'activité des PEFI, leur capacité à renormaliser la prescription et à s'émanciper des conseils des collègues. Mais disposer d'opérations d'enseignants et poursuivre des motifs d'enseignants ne suffisent pas. Le processus de façonnage de l'IP nécessite en effet du temps. La variable temporelle apparaît dans les travaux de Ria et Saujat, qui précisent que les dispositions à agir ne constituent pas des « *patterns professionnels stables et exhaustifs* », et que des variations peuvent être observées chez les enseignants, ainsi que des retours momentanés à des motifs d'étudiant lors de changements de contextes d'enseignement (notamment lorsque les stagiaires découvrent des élèves plus difficiles). Cette variable temporelle est exacerbée dans le façonnage de l'IP. Outre des vitesses plus ou moins rapides de passage d'une bascule à une autre, le processus identitaire est marqué par son caractère dynamique et instable. Les schémas individuels présentés dans la partie 1 des résultats, ainsi que les scénarios individuels présentés dans la partie 3 des résultats, rendent particulièrement compte de ce caractère dynamique et complexe du façonnage de l'IP. Ce qui caractérise le façonnage de l'IP est l'absence de chronologie, les retours en arrière, les pics brutaux renvoyant soudainement à l'étudiant ou à l'enseignant. Ces variations brusques sont le fait des glissements d'identité auxquels sont soumis les PEFI (changements de lieux de stages, changements de responsabilités, etc.). Ainsi, au-delà des rythmes individuels, c'est le passage par les quatre bascules, qui s'effectue à une cadence et selon un agencement singuliers, qui caractérise le façonnage identitaire de chaque enseignant débutant. En ce sens, le façonnage de l'IP ne s'effectue pas de façon progressive (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008). Il existe des étapes-types (bascules) mais pas de scénario-type.

3. Les questions méthodologiques

3.1 Le caractère transformatif de l'approche

L'apport de la vidéo et d'une analyse différée a constitué une aide précieuse pour les stagiaires. La vidéo leur a permis de voir ce qu'ils n'avaient pu observer en classe sur le moment, en raison de préoccupations centrées sur d'autres éléments. Les entretiens d'AC ont

vocation à transformer, puisque « *c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotski, 1978, p. 64). En étant confrontés à diverses traces de leur activité, les stagiaires ont fait de leur expérience passée (la séance menée, le cours auquel ils ont participé à l'IUFM, le temps d'évaluation, etc) un objet de pensée ou d'échange avec le chercheur et / ou d'autres professionnels (d'autres PEFI). L'expérience vécue par le passé a donné lieu à une nouvelle expérience vécue (Yvon & Clot, 2003). Les AC, réalisées pour mettre en exergue l'écart entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (Clot, 1999), ont permis aux PEFI de prendre conscience de leurs manières de faire. Ils ont alors pu envisager des alternatives aux solutions qu'ils avaient mises en œuvre pendant la leçon, *in situ*. Pour ce faire, ils ont confronté leurs observations aux prescriptions et aux contraintes qui leur ont été adressées en formation et au sein de l'école, ainsi qu'aux ressources dont ils disposent et à leurs propres préoccupations (Bertone, Méard, Flavier, Euzet & Durand, 2002) : valider ou invalider, reconnaître ou non leurs manières de faire en classe (contrôler la classe, organiser les ateliers, passer des consignes, conduire la séance, etc.). Débarrassés de la contrainte temporelle du fait de la transformation de la situation, ils ont pu expliciter leurs tiraillements et l'origine de leurs conflits intrapsychiques.

Notre posture au cours des AC a pesé sur le développement futur des stagiaires et sur leur IP. Elle les a amenés à commenter ce qui avait déjà été fait, à se référer à l'activité filmée non pas comme une activité passée mais pour agir avec elle et sur elle afin de la « refaire » (Clot & Leplat, 2005). La co-analyse du travail (Clot, 1995) a rendu visible ce qui jusque là était resté invisible, en pointant des éléments passés sous silence ou passés inaperçus. Les échanges menés avec les PEFI, les controverses introduites, les idées suggérées les ont placés face à des situations complexes (Yvon & Clot, 2003). Ils ont déclenché tantôt des conflits intrapsychiques, tantôt des « déclics » chez les PEFI, tout au moins des questionnements, des hésitations ou des insatisfactions. Des éléments temporels (« au début », « jusque là », etc.) témoignant du développement de leur activité, ont accompagné leurs commentaires.

Au niveau collectif, la précision minutieuse des opérations effectuées dans les situations rencontrées a pu servir de repères à d'autres stagiaires placés dans des conditions proches, pour analyser ultérieurement leur activité ou organiser différemment leur activité en classe. Le constat de l'effet transformateur des entretiens individuels et collectifs rejoint celui d'autres études qui utilisent un cadre théorique proche (Moussay, 2009) ou plus éloigné (Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010), mais qui consiste toujours à intervenir sur le milieu de travail ou sur l'individu pour provoquer des transformations et ainsi pouvoir comprendre les situations.

Par notre intervention, les PEFI ont pu prendre conscience de l'intérêt des temps de visite. Placés dans une situation angoissante, ils sont avant tout préoccupés par le fait de répondre aux exigences institutionnelles. Mais au cours des AC, leur analyse de la visite et de l'entretien a participé à faire évoluer la perception qu'ils avaient de ce moment et à entendre les conseils des visiteurs comme des marques de reconnaissance de leur travail et comme des opérations circonstanciées à mettre à l'épreuve. En cela, les AC ont participé au façonnage de leur IP. Par nos observations répétées, les participants se sont habitués à une présence supplémentaire dans la classe qui devenait vite moins pesante, même si elle continuait à favoriser le double adressage de leurs actions (aux élèves et à l'observateur).

A l'instar de Veyrunes, Bertone & Durand (2003), nous soulignons l'importance du contrat de confiance établi avec les participants comme condition essentielle pour mener à bien la recherche. Les PEFI ont compris que l'enjeu de la recherche n'était pas de les juger ni de les évaluer, mais bien de comprendre leur activité et de leur permettre de progresser. De manière récurrente, chacun est revenu, à sa manière, sur les bénéfices de la recherche concernant leurs opérations, l'évolution de leur activité ou la reconnaissance de leur travail par autrui ; la discussion menée « *de collègue à collègue* » a permis de se sentir enseignant et a constitué une aide à la « *construction dans la carrière d'enseignant* » (Yvon & Durand, 2012). Certains PEFI ont profité de cet apport pour le réinvestir dans leurs situations d'évaluation (entretien avec l'inspecteur, écrit réflexif). A travers l'évocation du collectif par les participants, leur confrontation à la dimension interpersonnelle du métier a facilité la résolution des conflits intrapsychiques et a évité leur transformation en dilemmes.

3.2 Les spécificités de notre méthodologie

Notre travail a débuté sous la forme d'un défi : appréhender l'IP des enseignants débutants sous l'angle d'une approche clinique de l'activité. En effet, ce cadre théorico-méthodologique a déjà été largement éprouvé dans le domaine de l'enseignement et de la formation (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Bertone, Méard, Euzet, Gal-Petitfaux & Durand, 2002 ; Bertone, Méard, Flavier, Euzet, Durand, 2002 ; Cartaut & Bertone, 2009 ; Moussay, Etienne & Méard, 2011 ; Moussay, Flavier, Zimmermann & Méard, 2011 ; Saujat, 2004a ; Yvon, 2001). Toutefois, peu de travaux en clinique de l'activité ont porté sur le façonnage de l'IP, sauf ceux qui, dans le monde anglo-saxon, se sont attachés à montrer la dimension culturelle de l'identité (Dang, 2013 ; Daniels, 2007 ; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998 ; Roth, 2007). En portant notre étude sur la transition d'une identité d'étudiant à une identité d'enseignant, nous sommes partis de

l'analyse de l'activité réelle des PEFI, tentant de rendre compte de la complexité et du caractère singulier du processus. Les résultats rejoignent en cela de nombreux travaux menés dans une approche historico-culturelle (Dang, 2013 ; Roth & Lee, 2007) ou dans d'autres domaines (Barrett, 2008 ; Dubar, 2003 ; Gohier & *al.*, 1999 ; Kherroubi, 1997 ; Kuzmic, 1994 ; Lasky, 2005). Mais l'identification des quatre bascules, permise par le grain d'analyse fin obtenu en adoptant un regard de clinicien de l'activité, a permis d'aller au-delà de ces travaux et d'identifier les éléments temporels du processus, ainsi que les gestes professionnels reconnus de l'enseignant.

Pour ce faire, notre méthode de travail, basée sur la clinique de l'activité, a respecté les principes fondateurs de l'approche. En effet, nous avons considéré l'objet d'étude dans sa globalité et sa complexité ; nous avons accordé le primat à l'acteur (Clot & Leplat, 2005), ne négociant rien sur la nécessité de reconnaître et respecter les participants, comme dans toute méthode clinique (Leplat, 1997). Enfin, nous avons mis en œuvre des outils dont la fonction était explicitement d'accompagner, voire de déclencher du développement professionnel (ici de l'identité professionnelle). Mais en même temps, notre étude s'est en partie écartée de l'orthodoxie de la clinique de l'activité.

Tout comme Roux-Perez (2003a ; 2003b ; 2003c), Serres (2006) ou Ria & Rouve (2008), dont les recherches portent sur la durée d'une année de formation, nous nous sommes attachés à étudier le façonnage de l'IP sur un empan temporel long. Nous voulions trouver le moyen de recueillir des traces d'activité à la fois en classe et en dehors des temps de classe, tout au long d'une année scolaire. Nous nous sommes inspirés des outils utilisés dans l'approche clinique (notamment les enregistrements AV sur le terrain) afin de recueillir des traces d'activité des enseignants débutants en classe. Mais ceux-ci ne sont pas les seuls moyens de conserver une trace de l'activité des enseignants. D'autres supports ont été utilisés afin de mener des entretiens d'AC. Nous avons ainsi créé des outils permettant de conserver des traces d'activité des PEFI sans perdre d'éléments signifiants, y compris en dehors des temps d'observations filmés : les carnets de bord, complétés des échelles d'auto-positionnement. Leur mise à l'épreuve à travers cette étude a permis de confirmer que ces supports étaient aussi riches pour mener des entretiens d'AC que les traces filmiques et ont permis l'exploitation de données diversifiées et plus nombreuses (412 « photos de l'activité » ont été notées dans les carnets de bord). Le croisement des données par le chercheur au cours des AC en a été facilité ; en effet, en disposant de sources multiples (les carnets de bord, les curseurs, les tournages en classe, les AC précédentes), le chercheur a pu jouer la controverse en renvoyant les dires des PEFI à

d'autres sources. La possibilité de considérer les résultats comme des résultats types s'en est également trouvée renforcée.

Autre point de divergence par rapport aux démarches ergonomiques et à la clinique de l'activité particulièrement : Clot (2008b) précise que la démarche consiste à effectuer une intervention réalisée à la demande des professionnels du milieu. Les exigences de ce travail de thèse nous ont obligé à solliciter les enseignants stagiaires afin de trouver des participants à la recherche. Nous n'avons pu attendre d'être sollicités par autrui. Soucieux de respecter le point de départ de la démarche clinique (répondre à la demande d'un collectif), nous avons simplement informé les jeunes enseignants de notre recherche. Ce sont alors eux qui sont venus vers nous en raison d'un intérêt qu'ils percevaient dans le travail.

Suite à la demande d'un collectif, le chercheur investit le milieu de travail, essaie de s'imprégner de ce milieu, avant de négocier le contrat avec les acteurs. Ce n'est que dans un temps ultérieur qu'il débute les enregistrements audio-visuels de l'activité des travailleurs, qui lui permettent de mener des entretiens d'ACS, d'ACC, et de proposer, *in fine*, un retour au collectif. Dans notre cas, le milieu ne nous était pas étranger. Dans le souci d'appréhender l'IP dès le début d'année scolaire et en raison de notre connaissance professionnelle du milieu (ressource) et des contraintes temporelles, nous avons effectué un compromis opératoire en nous éloignant temporairement de la démarche clinique (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Nous avons ainsi supprimé la phase de présence et d'imprégnation dans le milieu. Notre connaissance du milieu que nous pointons là a pu nous amener à anticiper certaines réponses des acteurs voire à être à l'initiative de propositions qu'eux-mêmes ne parvenaient à formuler. Cette posture de chercheur – formateur a pu également avoir comme impact une anticipation des interprétations de la recherche dès le départ. Nous avons toutefois tenté de clairement différencier les rôles de chercheur et de formateur. Aussi, les ACS, par leur déroulement, la forme et le fond des questions posées, ne s'apparentaient pas à des visites de formation améliorées.

De plus, nous n'avons pu mettre en œuvre de façon systématique des ACC, ce qui représente également un écart important par rapport aux principes théoriques et méthodologiques de la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, 2008b). Un autre compromis a été effectué dans la phase finale de la démarche, celle du retour au collectif. La création d'une AC collective a été un élément heuristique de ce travail. En effet, les traces d'activité et les AC réalisées précédemment ont été exploitées en présence de l'ensemble des participants (à l'exception d'une stagiaire empêchée) pour permettre la confrontation des motifs et des opérations entre les enseignants débutants. Certes, ce retour n'a pas eu pour objectif de

remettre en marche un collectif. Il a toutefois permis de confronter des manières communes et divergentes de procéder et de mettre en réflexion le collectif. Cette AC collective a ainsi permis de mettre à jour le genre et le style (Clot, 1999) à travers des motifs partagés ou non, et des opérations partagées ou non. De plus, les derniers chapitres de la thèse (notamment les trois chapitres de résultats) s'inscrivent dans la logique du retour au collectif tel que présenté en clinique de l'activité. La thèse a été envoyée à chaque participant. Chacun a pu y trouver les résultats concernant le façonnage de son IP, la partie commune des résultats ainsi que les pistes d'aménagement proposées (cf. partie suivante : « préconisations »).