

Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel

DE CARLO VANINI, Katja

Abstract

Dans cette recherche, se situant au croisement du champ de la formation des enseignants et des adultes, ont été analysés des parcours d'insertion d'enseignants. Pour cela, une méthode de construction des données a été conçue : le portfolio biographique. Il comporte, outre un récit biographique, des traces diverses témoignant du parcours de l'enseignant et qu'il considère significatives de ce qui fait l'enseignant qu'il est devenu. Les résultats mettent en évidence i) un système de trois types d'épreuve, fonctionnant comme un modèle qui distingue les parcours de construction du soi professionnel ; ii) la description de quatre formes de construction identitaire ; iii) différentes tendances dans les modalités de subjectivation des savoirs de référence. L'importance de prendre en compte la pensée autobiographique – la capacité de se raconter et de donner sens aux événements vécus – se confirme pour penser la formation des enseignants.

Reference

DE CARLO VANINI, Katja. *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2014, no. FPSE 572

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 20/01/2015 at 08:19:18]



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction de Jean-Michel Baudouin

SE DIRE E(S)T DEVENIR
Une recherche biographique
auprès d'enseignants débutants
autour de la construction du soi professionnel

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Katja VANINI DE CARLO
De Walliswil bei Wangen (BE)

Thèse N° 572

GENEVE

Juillet 2014

N° étudiant : 00-333-344

Jury de thèse :

Prof. Jean-Michel BAUDOUIN, Université de Genève (directeur)

Prof. Laura FORMENTI, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Prof. Sabine VANHULLE, Université de Genève

Prof. Olivier MAULINI, Université de Genève

Camminando, camminando troverai la tua strada
Sarà come la volevi, e non è poi lontana
Camminando, camminando scoprirai d'essere uomo
Forse non sarà domani, ma di certo avrà luogo
Camminando, camminando avrai freddo alle mani
Ed allora metti i guanti ed affronta il domani.
Pippo Pollina

*A chi c'è, costantemente, come un compagno di viaggio
A chi ho perso troppo presto, come un amico scomparso
A chi mi ha saputo ritrovare, come un genitore fedele
A chi sempre ci sarà, come una figlia paziente
A chi so esserci, come il sole dietro alle nuvole
E a chi scopro ogni giorno, come un regalo prezioso.
Sono, perché voi siete stati, siete e sempre sarete.
Per dire grazie, l'eternità non sarà sufficiente.
K.*

RESUME

Dans cette recherche nous analysons des parcours d'insertion d'enseignants, en croisant des apports et des enjeux de la formation des enseignants et de la formation des adultes. Nous nous intéressons à comment se construit leur soi professionnel ainsi qu'à son développement. Pour cela, nous avons conçu une méthode de construction des données : le *portfolio biographique* (Vanini, 2007a). Outre un récit biographique, chaque portfolio est le lieu où l'enseignant dépose des traces témoignant de son parcours, touchant à des dimensions qui dépassent le moment même de la transition, et qu'il considère significatives de ce qui fait l'enseignant qu'il est devenu. Ces traces sont présentées à la chercheuse et discutées lors d'un deuxième entretien.

Nous mobilisons le concept d'épreuve (Baudouin, 2010 ; Martuccelli, 2006) comme opérateur analytique de nos données, puis adoptons une analyse structurale (Demazière et Dubar, 2007) de la narration pour dégager la signification du récit pour chaque cas pris en compte. Finalement, nous adoptons une analyse menant à décrire des modalités de subjectivation des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009) dans les représentations de la profession propres aux jeunes débutants rencontrés.

Les résultats de la recherche se situent autour de trois noyaux, et dans leurs articulations :

i) la mise en évidence d'un système de trois types d'épreuve – la proto-épreuve, l'épreuve-ressource, l'épreuve-crise – fonctionnant comme un modèle qui définit et distingue les parcours de construction du soi professionnel ;

ii) la description de quatre formes de construction identitaire, selon comment est décrit et structuré dans la narration le système des actants, des arguments et des épisodes donnant lieu à la signification propre au récit et décrivant une construction identitaire résultant d'une double transaction, biographique et relationnelle (Dubar, 1992 ; 2000 ; 2010) ;

iii) la présentation de différentes tendances dans les modalités de subjectivation des savoirs professionnels, telles l'autoréférence, l'adhérence ou l'adhésion à la formation, témoignant de différentes formes d'intégration des multiples ingrédients de la profession enseignante.

Nous pouvons ainsi mieux comprendre le processus d'incorporation (Vanhulle, 2008) des savoirs professionnels à des moments charnières, que nous définissons comme des épreuves vécues lors du temps long de leur professionnalisation. Cela interroge aussi le rôle de la formation formelle, parfois aux prises avec un écart trop important entre une pédagogie idéalisée et le travail réel des enseignants (Maulini et. al., 2013) et des éléments permettant la construction d'un profil professionnel le plus adapté aux besoins et aux contraintes du système dans lequel l'enseignant opère. L'importance de prendre en compte la *pensée autobiographique* (Formenti et Gamelli, 1998) – la capacité de se raconter et de donner sens aux événements vécus – se confirme pour penser la formation des enseignants.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE : CONTEXTE D'EMERGENCE DU PROJET	6
CADRES THEORIQUES DE REFERENCE	11
1 REPRESENTATIONS ET INGREDIENTS D'UNE PROFESSION	12
1.1 DEFINITIONS ET PARADOXES	13
1.2 PROFESSIONNALISATIONS	15
1.3 LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT	21
1.4 SAVOIRS PROFESSIONNELS	30
1.5 SYNTHESE INTERMEDIAIRE – INGREDIENTS ET ENJEUX DU <i>DEVENIR ENSEIGNANT</i>	44
2 ENTREES DANS LE METIER	47
2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE – TRANSITIONS MULTIPLES	48
2.2 LA PREMIERE CLASSE	49
2.3 SYNTHESE INTERMEDIAIRE	65
3 LES THEORIES AUTOUR DE L'IDENTITE	67
3.1 APPROCHES ET DEFINITIONS	68
3.1.1 DYNAMIQUES, STRATEGIES ET FORMES DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE	69
3.1.2 DE L'IDENTITE AU SOI PROFESSIONNEL	80
3.2 SYNTHESE INTERMEDIAIRE – L'IDENTITE COMME DYNAMIQUE ET CONSTRUCTION	82
4 LES APPROCHES BIOGRAPHIQUES – UN CARREFOUR	84
4.1 LE BIOGRAPHIQUE DANS NOTRE THESE – STATUTS ET FORMES	85
4.2 L'EPREUVE – USAGES ET DECLINAISONS	105
4.3 SYNTHESE INTERMEDIAIRE – EPISTEMOLOGIE D'UNE THESE	119
OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE ET RESULTATS	120
5 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	121
6 CHOIX METHODOLOGIQUES	128
6.1 APPROCHE COMPREHENSIVE	130
6.2 EVOLUTION DANS LA CONSTRUCTION DES DONNEES	131
6.2.1 LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES	131
6.2.2 L'ETUDE DE CAS	134
6.2.3 LES PORTFOLIOS BIOGRAPHIQUES	140
6.3 TEMPS ET MOUVEMENTS D'ANALYSE	144
6.4 OUTILS ET DEMARCHES D'ANALYSE	146

THÈSE DE DOCTORAT

6.4.1	L'HERMENEUTIQUE DE L'ACTION PAR L'ANALYSE DE L'ECONOMIE CINETIQUE	148
6.4.2	LA PRODUCTION DE SIGNIFICATION PAR L'ANALYSE STRUCTURALE	151
6.4.3	LA SUBJECTIVATION DES SAVOIRS PAR L'ANALYSE EPISTEMICO-SUBJECTIVE	156
6.4.4	SYNTHESE DE L'OUTILLAGE D'ANALYSE	159
7	CORPUS	162
7.1	PRESENTATION DES DONNEES	163
7.1.1	LES PORTFOLIOS – MODALITES DE CONSTRUCTION ET FORMES	163
7.1.2	GALERIE – ONZE PORTRAITS	165
8	UNE ANALYSE DES ÉPREUVES COMME ÉPREUVE DE L'ANALYSE	171
8.1	LA CINETIQUE DU RECIT DE VALERIE – UN « CAS D'ÉCOLE » ?	172
8.2	L'ANALYSE STRUCTURALE DU RECIT DE VALERIE – POUVOIR DEVENIR ENSEIGNANTE	182
8.3	LE PORTFOLIO DE VALERIE – UNE PROFESSIONNALISATION « EN TRAIN DE SE FAIRE »	205
8.4	VALERIE – VERS UNE PREMIERE FORME DE <i>DEVENIR ENSEIGNANT</i>	217
9	UN ZOOM SUR LE TRAVAIL D'ANALYSE	223
9.1	L'ANALYSE CINETIQUE – VERS UN MODELE DE TYPES D'ÉPREUVES	225
9.2	L'ANALYSE STRUCTURALE – DES FORMES DU <i>DEVENIR ENSEIGNANT</i>	246
9.3	L'ANALYSE DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION DES SAVOIRS	260
10	PROTO-ÉPREUVE, ÉPREUVE-RESSOURCE, ÉPREUVE-CRISE: UNE TYPOLOGIE D'ÉPREUVES CONSTITUTIVES DU DEVENIR PROFESSIONNEL	267
11	ACTANTS, TRANSACTIONS ET SIGNIFICATIONS DU DEVENIR ENSEIGNANT	295
12	LES INGREDIENTS DU SOI PROFESSIONNEL – LE JE(UX) DES SAVOIRS	313
13	DEVENIR ENSEIGNANT – ELEMENTS POUR UNE (SYN)THESE	339
14	CLORE ET S'ARRETER	381
15	BIBLIOGRAPHIE	388
	ANNEXES	409

La connaissance est le début de l'action ; l'action, l'accomplissement de la connaissance¹.

Wangyang Ming, Instructions for Practical Life

Le passage du temps de la formation à la vie professionnelle active comporte des enjeux majeurs, en termes personnels et sociaux. Ces enjeux sont pour nous – nous l'approfondirons dans ce travail – d'une importance primordiale. Primordiale d'un point de vue identitaire, ajouterions-nous, en attendant de mettre en perspective ultérieurement le concept d'identité. Restons-en pour le moment à affirmer que cette importance est pour nous à la fois éminemment scientifique et profondément ancrée dans notre projet professionnel. Ce qui signifie qu'il nous importe de comprendre ce passage, d'en repérer les enjeux multiples, pour pouvoir ainsi le mettre en perspective avec des apports théoriques d'abord, avec nos résultats de recherche ensuite.

Cette thèse de doctorat s'articule autour d'un objet que nous définissons comme le *devenir enseignant*. Précisons : le *devenir*, en tant que perspective dynamique, témoin d'un mouvement, d'un cheminement, comme nous en observons et en accompagnons pour un petit bout dans notre pratique professionnelle. Le *devenir enseignant*, parce que c'est le métier que nous habitons, que nous fréquentons depuis presque une vingtaine d'années, d'abord enseignante en formation, puis formée et en fonction, puis enfin formatrice. C'est les *modalités* différentes de devenir enseignant qu'il nous importe de comprendre, à travers leur mise en récit par les acteurs eux-mêmes, qui vivent ce *devenir*. Au-delà d'une expérience commune, partagée, propre au passage de la formation à l'exercice d'une profession, nous voulons comprendre comment s'individualisent des parcours de construction d'un soi professionnel d'enseignant, qu'est-ce qui détermine les chemins employés, lors de bifurcations qu'un choc de la réalité peut provoquer lorsqu'on découvre le métier réel. C'est ainsi que nous allons à la recherche des formes plurielles de constructions identitaires repérées à travers une recherche biographique : celle-ci nous permet une prise en compte du sujet dans sa complexité et dans les dimensions multiformes de son parcours.

C'est donc des enseignants débutants que nous rencontrons. Nous interrogeons leur vécu lors de la prise de fonctions d'une part, et d'autre part le sens qu'ils donnent à leur parcours les ayant amenés à devenir des professionnels – et comment ce sens se formule et prend forme dans leur

¹ Quelques mots sur les exergues et leurs sources se trouvent dans les annexes

discours. Nous considérons avec Maulini (2004) ce passage de la formation à l'insertion comme un moment crucial, où le nouvel enseignant doit faire face à plusieurs entrées à la fois: il entre premièrement dans la vie active, mais aussi dans une institution, puis dans une classe, et encore dans une communauté de pratique telle que définie notamment par Wenger (2005). Ce que ce passage de statut, d'élève ou d'apprenant à enseignant, peut engendrer, autant en termes de repères, de remises en question, de peurs ou de sentiments d'incompétence, mais aussi de sentiment de réalisation et de joie, est au cœur de notre intérêt de recherche. À partir de ce que la littérature nous permet de savoir d'emblée sur l'expérience connue et partagée de l'entrée dans le métier d'enseignant, notre contribution se fonde sur les enjeux biographiques, les variations personnelles selon les vécus et la signification produite grâce à la mise en récit, en termes de capacité biographique (Formenti et Gamelli, 1998). Nous posons d'emblée l'hypothèse selon laquelle les dimensions biographiques permettent de mieux cerner ce que le vécu de la transition permet de présager en termes du développement professionnel tout au long de la carrière de l'enseignant.

Pour cela, nous allons à la recherche de récits de ces moments de passage, parce que c'est dans la mise en récit de ces multiples enjeux, que réside selon nous la possibilité de décrire et de comprendre différentes *formes de devenir enseignant*. Notre intérêt se focalise principalement autour de la construction de l'identité enseignante (Riopel, 2006a). Nous posons comme hypothèse forte que, dans le discours des enseignants sur et autour de leur prise de poste, on peut observer différentes *formes identitaires* (Demazière et Dubar, 2007) du devenir enseignant. Les enjeux de connaissance liés à ces formes identitaires se situent donc au croisement entre le champ de la formation des enseignants et celui de la formation des adultes – c'est dans cette jonction que nous situons finalement l'intérêt scientifique de notre projet. Pour répondre à cet intérêt, généré chez nous par certaines intuitions, par notre pratique professionnelle dans la formation à l'enseignement et dans l'accompagnement de jeunes lors du passage de la formation à l'emploi, nous choisissons de mobiliser des apports théoriques issus de ces deux champs, avec l'intention de les faire dialoguer. Ces deux champs, parfois en tension, sont chez nous sources complémentaires d'éclairages sur notre objet d'étude. Nous présentons dans les prochaines pages comment ces éclairages s'articulent dans notre recherche.

Présentation de la table des matières

Les outils de pensée et de recherche mis au service de ce travail s'imbriquent en effet dans une logique qu'il nous paraît nécessaire d'explicitier d'emblée. Comme présenté dans notre introduction, notre questionnement s'ancre dans le champ de la formation à l'enseignement ; les dimensions

historiques et contextuelles en lien avec ce champ sont donc nécessaires pour poser le cadre théorique. Une tentative de définition, actuelle et dynamique, de la profession enseignante et des représentations dont elle est porteuse, permet ainsi d'ancrer notre projet dans un terrain épistémologique où les savoirs professionnels du métier², ainsi que le processus de professionnalisation qui lui est propre et dont nous définirons les enjeux et les controverses, sont au premier plan. Après avoir posé ce qu'être enseignant signifie et comporte selon les éclairages conviés, nous allons rechercher ce que définit le *devenir enseignant*, en nous nourrissant de la littérature très foisonnante sur l'entrée dans le métier de l'enseignement d'une part, d'autre part en esquissant des ouvertures à une conception du *devenir enseignant* qui prenne en compte une temporalité et des dimensions qui dépassent le moment formel de la formation au métier et de la prise du premier poste. C'est notamment par une mise en perspective, à travers les apports propres à la formation des adultes, de ce qu'on sait déjà de ce que devenir enseignant comporte, que nous voulons nous démarquer des recherches existantes et offrir un angle d'attaque complémentaire à cette question. Au-delà de l'expérience de la prise de la première classe, ce qui nous intéresse est ce que révèle le devenir enseignant en termes identitaires. Le débutant est donc, dans notre recherche, pris comme cas de figure montrant un parcours où représentations premières et spontanées, puis apports de la formations, puis encore représentations reconstruites et reconfigurées, plus ou moins affranchies d'un contexte formateur et formatant, se synthétisent et se donnent à voir lorsque nous prenons « l'instantanée » de chaque cas. La période de l'introduction dans la profession est en d'autres termes pour nous un moment particulièrement propice à l'étude d'une construction identitaire professionnelle dans sa logique diachronique. Pour cela, les approches biographiques, qui nous habitent depuis longtemps en tant que démarche de recherche-formation, seront ainsi centrales dans notre cadre théorique, ce qui nous permettra d'en réinterroger les fondements épistémologiques. Parallèlement, nous présenterons non pas une synthèse, mais un choix des théories sur et autour de l'identité, en les articulant autour d'une conception que nous souhaitons dynamique. Nos choix et notre outillage méthodologiques se présenteront à la suite et en cohérence avec ce dessein de recherche. Notre travail présentera ensuite les démarches d'analyse privilégiées ainsi que les catégories qui en émergent – la thèse sera ainsi posée et discutée, notamment en la mettant en perspective avec des discours et positions institutionnelles sur la formation à l'enseignement. Cette ultime boucle nous permettra de dégager des pistes de compréhension et des nouvelles interrogations de recherche autour d'une formation professionnalisante en constant

² Dans le premier chapitre nous nous positionnerons quant à la définition de l'activité enseignante, que nous considérons plus proche de celle d'une profession. Dans le cas où nous parlons de la controverse entre métier et profession, nous le faisons explicitement. Par ailleurs, nous utilisons souvent dans cette rédaction le terme *métier* lorsque cela rend le texte plus fluide ou pour éviter des répétitions, sans spécifier à chaque fois notre position.

mouvement. Notre conception de l'identité professionnelle, telle qu'elle est au centre du processus³ de formation qui nous intéresse se nourrit – cela sera repris en détail dans le chapitre dédié à l'identité – des apports de Vanhulle (2012), qui montre comment l'expérience prend une place centrale au sein de l'étude de l'identité, et notamment ce que la personne fait de cette expérience en termes de parcours, de processus et de produit.

Les étapes du processus de recherche

Notre travail est le fruit d'un parcours qui a été échelonné par une série d'étapes dans sa construction. Les revisiter ici nous permet en parallèle aussi de présenter ses présupposés principaux, et de guider le lecteur dans la suite de la thèse.

Notre revue de littérature sur l'entrée dans le métier des enseignants, réalisée une première fois en 2007, nous a permis de mettre en évidence que, entre autres, cette période est souvent reliée à une reconstruction, voire d'une crise identitaire. Pour mieux comprendre cette crise qui semble fortement connexe à l'entrée dans le métier, nous avons ainsi intégré les apports de Baudouin (2010), qui se situent dans le champ de la formation des adultes, en mobilisant la notion d'épreuve. Celle-ci se caractérise par un déplacement du sujet dans des zones inconnues. Pour l'auteur, qui se réfère à Rastier (1999), de telles zones se définissent à travers la *catégorie du distal* et correspondent toujours à une condition inconnue, inexplorée, nouvelle pour le sujet concerné. Une condition dite d'*exotopie* (terme emprunté aux travaux de Bakhtine, 1984) est la conséquence de ce déplacement dans une zone distale. La thèse de Baudouin est que l'exotopie constitue une condition fondamentale pour tout processus de formation. Pas de développement sans un déplacement, donc.

Nous avons construit notre projet de recherche autour de l'intention d'exploiter la notion d'épreuve : théoriquement, comme concept éclairant le processus de construction identitaire ; et méthodologiquement, comme opérateur analytique dans l'analyse de narrations, dans la compréhension du processus d'inscription progressive à un statut professionnel. L'approche biographique pour saisir de tels moments de déplacement vers une zone distale s'est donc confirmée comme choix méthodologique pertinent. Dès nos analyses exploratoires, nous avons par ailleurs esquissé, en guise de première hypothèse de travail, que certains moments biographiques seraient à considérer en tant que *lieux diatopiques*, c'est-à-dire des expériences-passerelles qui, faisant écho lors du vécu de nouvelles expériences éprouvantes, permettraient de mieux vivre et gérer ces moments de crise, par exemple pendant l'entrée dans la profession (Vanini, 2007b).

³ Le terme « processus » est très présent dans ce travail. Il est utilisé dans une acception ouverte, et désigne pour nous un parcours, un cheminement qui n'est pas nécessairement balisé ni déterminé d'avance. Nous en faisons une clarification dans la synthèse du chapitre 2.

L'exploration et l'analyse des dimensions que l'acte professionnel met en mouvement auprès de l'enseignant (Hétu, 1999 ; Tardif, 1993) sont, à la lumière de tout ce qui vient d'être dit, ce qui nous permet de relier, dans notre étude, nos intérêts de recherche et nos questionnements professionnels autour de la formation des enseignants. L'interaction éducative, mettant en jeu les significations personnelles qui ont trait à l'expérience de l'enseignant (Tardif, 1993), fait que l'on arrive jusqu'à montrer que le sens de la pratique du professionnel, ainsi que son évolution, a ses racines d'abord dans son expérience de vie (Baillauquès, 1990 ; Hamein et Bordeleau, 1993). Pour Malet (1999), l'analyse d'un tel lien entre le savoir-faire-sens de l'enseignant et l'expression de son vécu se fait en croisant les concepts de *formation*, d'*identité* et de *narrativité*. La fonction du discours serait de faire apparaître ce rapport qui lie le sujet à ses mondes vécus, et que l'acte narratif serait la forme privilégiée d'expression de ce rapport, constitutif de sa formation et de son identité. En d'autres termes, le geste narratif est à considérer comme le mode d'expression privilégiée de l'identité du sujet en formation. Malet montre à quel point le parcours de formation des jeunes enseignants est pré-conditionné. Émerge la valeur du récit pour montrer la prépondérance de cette *socialisation anticipatoire*. L'énonciation apparaît comme le lieu où se réalise le sens, dans l'avènement de l'*identité narrative*. L'entrée en fonction des enseignants appréhendée par la démarche autobiographique s'est donc confirmée comme notre lieu/temps de saisie de données privilégié.

Etudier la longue durée auprès des débutants pourrait sembler paradoxal. Mais nous considérons que le soi professionnel d'un enseignant ne se définit pas au moment de sa prise de poste ; il est le résultat d'un parcours de maturation prenant en compte son histoire personnelle (Vanhaesebrouck et Mevel, 2004). Le paradoxe nous semble ainsi levé. Nous nous intéressons à comment les enseignants prennent conscience des éléments saillants contribuant à consolider leur identité professionnelle dans le quotidien, avec leur classe, une fois plongés dans la réalité de l'école. En passant par le récit, en choisissant les événements significatifs et en les mettant en intrigue (Ricoeur, 1983), l'enseignant impliqué dans une démarche autobiographique peut accéder à une vision plus dynamique de son parcours de professionnalisation, sur les changements qu'il vit. Et la chercheuse-formatrice que nous sommes saisit des traces de cette dynamique. Notre projet est posé.

Si vous saviez ce qu'il a remué de matériaux, ce qu'il a appris de choses diverses pour conquérir la certitude que sa trouvaille est médiocre, vous demeureriez convaincu que ce sont les fausses pistes qui font les grands savants. C'est rarement - dans la biographie comme dans les autres sciences - en cherchant une chose qu'on la trouve ; c'est presque toujours en en cherchant une autre. N'appellez pas cela hasard. Il n'y a pas de hasard en bibliographie. On trouve parce que l'on cherche et quand on cherche avec flair, instinct et intelligence, on prend des notes. Ces notes précieuses se rapprochent à un certain jour d'autres notes et forment un tout lumineux.

Jules Richard, L'art de former une bibliothèque

1 REPRESENTATIONS ET INGREDIENTS D'UNE PROFESSION

*Dès que l'on s'instruit en vue d'enseigner, on
s'instruit mal.*

Emile-Auguste Chartier, Propos sur l'éducation

1.1 DEFINITIONS ET PARADOXES

L'expertise enseignante : totalisation d'éléments disparates

Définir un métier se fait souvent en lui juxtaposant des images venant d'autres métiers, pour en décrire différentes facettes. C'est ce que fait Barlow (1999) qui se sert d'une série de métaphores pour définir le métier d'enseignant, qu'il considère comme fondamentalement paradoxal. Il se jouerait toujours entre des pôles opposés. Un premier paradoxe est donné par la relation sur laquelle il se fonde : d'un côté l'acte d'enseigner doit influencer ses destinataires, les apprenants ; de l'autre il vise à terme leur autonomie et leur émancipation de cette même influence. Un autre paradoxe propre au métier est celui du degré de préparation possible pour affronter le face-à-face pédagogique : pour une part, l'enseignant doit prévoir en détail son intervention, cependant il ne pourra pas éluder la nécessité d'improviser face à la réalité au moment de sa rencontre avec les élèves.

L'enseignant est-il alors comparable à un chef de guerre, qui dessine ses plans stratégiques et développe une tactique éducative ? Est-il aussi un peu un entrepreneur, dont le projet pédagogique est en tension entre son efficacité intrinsèque et le caractère humain des relations dans lesquelles il se réalise ? Est-il plutôt un artiste qui interprète les objectifs et les buts de l'enseignement dans une exécution solitaire et par sa propre virtuosité et son talent ? Ou alors plus semblable à un maître artisan chevronné qui sait mettre en acte ses méthodes sans pour autant suivre une démarche strictement préétablie, mais où l'atteinte de l'objectif d'apprentissage constitue la visée ultime ? Dans l'articulation de ces multiples rôles réside une partie de la complexité et de la richesse du statut d'enseignant. Mais les définitions et les représentations développées dans les différents réseaux qui composent autant le champ scientifique que le champ pratique relatif à l'enseignement sont très diverses – parfois même opposées ou, pour le moins, controversées.

A cause de toutes ces contradictions, une définition du travail enseignant est difficile à faire et reste souvent plutôt projet institutionnel que réalité de la pratique. S'ajoute la nécessité de prendre en compte la mesure des changements constants en cours dans le champ scientifique qui étudie l'enseignement. Les évolutions du métier concerneraient deux types de développement symétriques (Barrère, 2002). Premièrement, il émerge une impression généralisée de crise, donnant d'ailleurs souvent lieu à une vision trop pessimiste de la réalité. A l'opposé, un mouvement de reconnaissance de l'expertise par le processus de professionnalisation de ce métier est repérable, entraînant avec lui une redéfinition des compétences nécessaires aux enseignants pour mener à terme leur tâche.

Pour mieux toucher à la matière fine dont est faite cette complexité du métier enseignant, c'est par la notion d'expertise telle qu'utilisée par Tochon (2003) qu'il peut être utile de passer, bien

qu'elle soit elle-même à questionner (Lenoir, 2004). L'apport fondamental des travaux de Tochon sur l'enseignant expert est de traiter ensemble des facteurs qui, bien qu'opérant toujours en même temps en classe, sont dans la plupart des études traités séparément : les connaissances des enseignants, la maîtrise disciplinaire et didactique d'une part, les stratégies et les compétences pédagogiques d'autre part. L'expert est donc celui qui s'est approprié une sorte de *langage de la pratique*, constitué de modèles de pensées et d'actions qui lui permettent de réaliser efficacement les tâches courantes de son métier. L'auteur en vient à décrire la complexité du métier d'enseignant comme nécessitant une planification qui soit adaptative, permettant une sorte d'improvisation compétente. Plus récemment, il revient sur son ouvrage en développant la notion d'expertise, qui, accordant un statut indépendant aux enseignants, en accroît la reconnaissance (Tochon, 2004).

Les travaux de Hattie sont connus notamment pour les méta-analyses qu'il a conduit, sur plus de 800 recherches, visant à mettre en lumière les effets majeurs sur la réussite des apprentissages des élèves à l'école (Hattie, 2010) ; l'auteur a par ailleurs contribué à poser une distinction entre l'expert et l'expérimenté (Hattie, 2003). Le deuxième terme se réfère uniquement au cumul d'années d'expérience d'un enseignant, cumul qui ne peut pas être considéré comme une garantie automatique de l'acquisition d'expertise. L'enseignant expert serait selon l'auteur notamment celui qui sait identifier les éléments essentiels des objets qu'il enseigne, sait accompagner l'apprentissage de ses élèves dans l'interaction en classe, mettre en œuvre des outils d'analyse, de planification et d'évaluation et influencer ainsi de manière efficace les résultats de ses élèves. Avec cette distinction en vue, nous avançons ainsi dans la mise en perspective des dimensions définissant la profession qui fait l'objet de notre questionnement.

1.2 PROFESSIONNALISATIONS

Enjeux de professionnalisation

Définir l'enseignant correspond à déterminer une conception de l'enseignement en tant que statut et rôle professionnel. Selon des classifications différentes, qui sous-tendent autant de conceptions de l'acte d'enseigner, et si l'on s'en réfère par exemple à une typologie proposée depuis vingt ans déjà par l'OCDE, l'enseignement peut être considéré (OCDE, 1994) comme :

- a) un *travail*, simple exécution d'un programme prédisposé par d'autres ; ou
- b) un *métier*, où l'enseignant doit utiliser une série de techniques et de méthodologies ; ou encore
- c) une *profession*, puisqu'il doit décider quand et comment appliquer les techniques et les méthodologies apprises ; ou alors
- d) un *art*, qui laisse une grande place à l'intuition et à l'inventivité de l'enseignant dans l'application de méthodologies qu'il possède.

Cette catégorisation nous semble intéressante à questionner. Pour notre intention de comprendre ce qui permet à un individu de devenir un professionnel d'un certain champ de pratique, le caractère de l'activité concernée est indispensable à saisir, et les controverses autour de sa définition à prendre en compte. Nous présumons d'emblée que connaître les épreuves « contingentes » du métier en question ne soit pas suffisant. Pour comprendre ce passage du non-enseignant à l'enseignant, au-delà des étapes formelles qui lui octroient un statut validé, on doit considérer les spécificités propres à chaque vécu lors de ce processus complexe. Et une compréhension des critères pouvant avoir une influence plus ou moins importante sur ce vécu individualisé nous semble importante à avoir pour remonter vers une généralisation, prudente mais utile en termes d'intervention.

Enseigner : profession, semi-profession, métier aux contours variables ? Selon Bourdoncle (1993), la professionnalisation du métier d'enseignant n'a historiquement pas été épargnée par des critiques diverses et variées, portant à interroger sur ce que serait finalement un savoir d'expert. Entre efficacité et haut niveau de formation, le passage vers l'université (ou une institution de niveau tertiaire) comme productrice de savoirs sur et pour l'enseignant, et donc *fabrique de professionnalisation*, est et reste objet à débat.

La représentation du rôle et du statut du maître d'école est définie par exemple par Perrenoud (1999) par une *professionnalisation ouverte* : l'enseignant se trouve face à de multiples tâches, très différentes, et à la gestion de toute la complexité qui leur est inhérente. Mais le débat reste vivant quant aux enjeux d'un tel processus de professionnalisation.

Qu'est-ce qu'une profession ?

Au niveau sociologique, il n'existe aucun consensus sur un modèle de ce qu'une profession doit être (Dubar, Tripier, et Boussard, 2013). Les auteurs en concluent que plutôt que de parler de professions *unifiées*, il est adéquat de considérer des *segments professionnels* plus ou moins identifiables, et régis par des processus de structuration à géométrie variable. Ainsi, il convient pour tout groupe professionnel d'essayer de comprendre les processus de professionnalisation selon les relations dynamiques entre les institutions ou les organismes de formation et de gestion de telle ou telle profession, s'intéressant notamment aux trajectoires individuelles autour desquelles se construisent des identités professionnelles, autant personnelles que sociales. La prise en compte des traces de la subjectivité des professionnels apparaît selon ces auteurs comme nécessaire, y compris pour comprendre des processus collectifs.

La professionnalisation des enseignants se définit avec Lang (1999) en tant que processus aux enjeux multiples. Deux sens de ce terme peuvent être considérés : l'un renvoyant aux nouvelles compétences professionnelles et à la *praxis* qui sont progressivement reconnues à l'enseignant. L'autre se référant au statut social, à l'évolution de la représentation de la catégorie professionnelle spécifique dans laquelle l'enseignant se reconnaît. La première acception porte sur la spécificité du savoir-enseigner, sur la *rationalité* des compétences nécessaires pour exercer la profession, sur la *singularité* des pratiques et donc le passage de l'application de règles et de méthodes à l'invention de stratégies et de réponses, ainsi que sur l'*autonomie* nécessaire au professionnel pour répondre à la responsabilité intellectuelle et éthique que son rôle lui demande.

La seconde acception porte plutôt sur une stratégie de positionnement au niveau de la société. En suivant la thèse de Kaddouri (2005), qui propose d'explorer les *tensions* entre le niveau social, donc du *projet identitaire institutionnel* (place assignée au sujet) et le niveau des *dynamiques identitaires individuelles* (place revendiquée par le sujet), les dimensions souvent implicites de cette professionnalisation individuelle seraient mieux identifiables et compréhensibles. Émerge par conséquent qu'une des dimensions constitutives de ce processus de professionnalisation est bien la construction de l'identité chez le jeune professionnel.

En retraçant l'historique du mouvement de professionnalisation advenu en France avec la mise en place des IUFM, Guillot (1998) explore les termes de la controverse autour du concept de

professionnalisation des métiers. Sont en question autant la spécificité d'une profession *versus* le métier, caractérisé par le simple exercice d'une tâche, que la formation académique *versus* une formation spécialisée plus directement en lien avec la pratique professionnelle. Aussi la valorisation sociale des membres d'une *corporation professionnelle* est mise en discussion. La profession se définirait aussi quant au niveau d'autonomie et de responsabilité du professionnel : une forte composante d'individualité semblerait ainsi en être une marque de distinction. Parmi les autres distinctions, des conduites intuitives et artisanales propres aux métiers s'opposeraient à une approche systématique et de contrôle pour les professions, selon Bourdoncle (1991). Quant à la profession enseignante, Guillot (1998) souligne une accentuation différente dans le mouvement de professionnalisation du métier : en particulier, la focalisation forte sur les savoirs et savoir-faire prend le dessus d'une centration sur la classification sociale et sur les dimensions salariales. En se référant à Bourdoncle, Carette et Rey définissent en effet ainsi un professionnel : « (...) quelqu'un qui peut professer les raisons des décisions qu'il prend dans son activité, c'est-à-dire en rendre compte publiquement en s'appuyant sur un savoir » (Carette et Rey, 2010, p. 4).

Hofstetter, Lussi et Schneuwly (2005) définissent également le terme de professionnalisation comme polysémique, indiquant un processus évolutif, et dont les enjeux jouent un rôle fondamental dans les débats autour de la tertiarisation de la formation des enseignants. Ainsi, les transformations du métier d'enseignant mènent les acteurs impliqués à les considérer dans des logiques de prime abord contradictoires. Maroy et Cattonar (2002) parlent d'évolutions à la fois « professionnalisantes » et « déprofessionnalisantes » pour le métier d'enseignant. La professionnalisation apparaît selon eux comme réduite par une forte balise des limites d'autonomie effective des enseignants ; la conséquente déprofessionnalisation serait l'effet d'une spécialisation accrue des figures hiérarchiques et de formations autour des enseignants eux-mêmes. Les paradoxes du double discours autour de la liberté et d'autonomie confiée à cet ordre professionnel sont aussi discutés par Maulini (2011) – discours moitié libéral, moitié autoritaire, témoignant d'une contradiction significative qu'il convient pour le moins de thématiser.

Selon les études de Lisimberti (2006), l'approche fonctionnaliste de la professionnalisation a été dépassée et le paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994) a pris une importance majeure dans l'étude des professions, en particulier pour l'enseignement, bien qu'il soit aussi critiqué (Eraut, 1995). Selon Schön, le *professionista*⁴ est celui qui d'une part sait engager une modalité d'action en accord avec une communauté de pratique, un groupe professionnel, et d'autre part adopte une

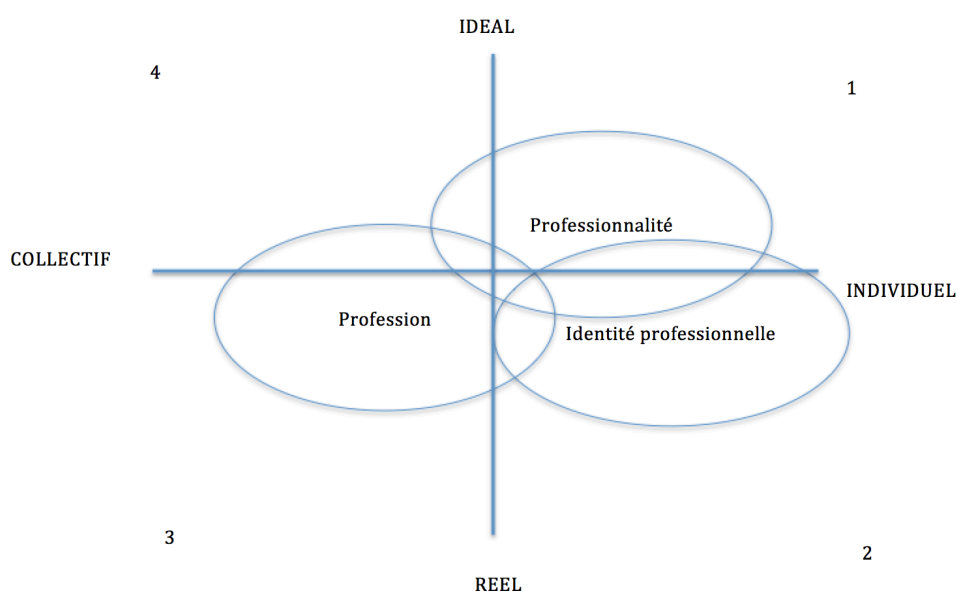
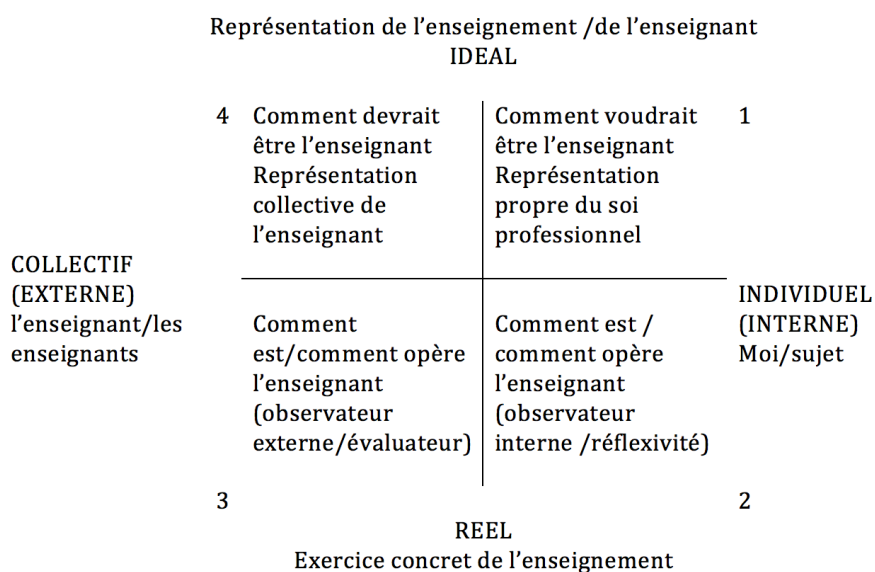
⁴ Ayant lu Schön en italien, nous évoquons le terme dans cette langue, qui est traduisible par le mot français de *professionnel*. Le vocable en italien étant distingué de l'adjectif « professionnelle », il nous permet de souligner ici ce sens particulier, qui serait sinon à préciser au regard de la polysémie du substantif dans la langue française.

attitude personnalisée. Il s'agit donc de ne plus s'atteler à décider des critères selon lesquels une occupation peut être définie comme profession et où quiconque s'y dédie serait donc automatiquement un professionnel, mais de concentrer l'attention sur le sujet, sur sa façon de réaliser son rôle professionnel. Les concepts de profession et de professionnalité sembleraient se référer au même objet, mais le premier serait plutôt un ensemble de caractéristiques objectives et quantifiables, tandis que le second indiquerait plutôt des interprétations de son rôle et de son statut. Pour Mariani et Scurati (1996) il est intéressant de noter que la professionnalité serait le bon exercice de la profession : cela implique une conception dynamique, fortement reliée à la formation permanente, signe d'une aptitude à continuer à apprendre. En tant que dimension existentielle, la professionnalité est à considérer véritablement comme trait d'union entre le personnel et le social.

Faisons le point à ce stade. Nous stabilisons donc l'usage des termes qui se situent dans le champ sémantique de la professionnalisation de la manière suivante :

- Nous considérons l'enseignement comme un métier qui se professionnalise de plus en plus ; une définition de la professionnalisation étant donc celle du passage, en termes scientifiques mais aussi au niveau de la pratique professionnelle, d'un métier à caractère plutôt technique, à une profession, se fondant notamment sur son caractère éminemment discrétionnaire selon la définition de Maggi (2003) cité par Méard et Bruno (2009), où les situations discrétionnaires sont régies par la prescription d'un but, mais où les « modes opératoires, les moyens d'atteindre les buts, sont à la discrétion de l'acteur » (Méard et Bruno, 2009, p. 173).
- Nous utilisons parfois, le terme de professionnalisation également pour nommer le processus de construction d'une identité professionnelle de la part de l'individu qui est en train de se construire un statut de professionnel

Lisimberti (2006) définit un cadre de synthèse complexe articulant les dimensions de profession, professionnalité et identité professionnelle. Dans ce modèle, elle croise deux axes conceptuels, l'un qui va de *idéal* au *réel* et l'autre de *individuel* au *collectif*.



On peut voir dans ces deux schémas aux pages 67 et 69 de son ouvrage (Lisimberti, 2006) comment le croisement de ces dimensions donne lieu à une classification non rigide mais, comme le dit l'auteure, permettant de distinguer le concept plutôt sociologique de *profession* en le situant davantage dans la sphère réelle et collective (cadrant 3) alors que l'identité professionnelle prend plus en compte la dimension individuelle (cadrant 2), et où le terme de professionnalité revient plutôt à définir ce qui croise la dimension idéale et individuelle (cadrant 1).

Ces apports nous permettent de distinguer différents degrés de saisie de ce qui tourne autour de la profession et de sa construction. Il est pour nous utile de diriger l'étude notamment de la professionnalité également dans une modalité descriptive de l'exercice concret de la profession, et

donc de s'intéresser aux savoirs et aux compétences spécifiques à l'acte d'enseigner. Avec Lang (1999) nous nous intéresserons donc aux compétences à acquérir pour *se* professionnaliser en tant qu'enseignant, tant au niveau de la technicité de transmission des savoirs, que des compétences communicationnelles et relationnelles. Cela nous amène à questionner la formation à l'enseignement, dans ses dimensions multiples, autant théoriques et conceptuelles que politiques.

1.3 LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT

Parler de la formation des enseignants est toujours une question d'actualité ; dans notre recherche, cela signifie par ailleurs de s'intéresser à comment des conceptions fondamentales de l'éducation et de la relation entre enseignement et apprentissage régissent et conditionnent les choix de formation à toutes les échelles, de celles nationales ou internationales jusqu'à celles très singulières de chaque instance formatrice au niveau local.

Boutin (2003) relève des thèmes autour desquels devrait se bâtir le discours sur la formation des maîtres, à savoir ses *fondements théoriques*, le *lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques*, le *partenariat entre les différentes instances* chargées de cette mission de formation, la *professionnalisation* et la *formation continue* des enseignants. Nous considérons les relations entre *formation* des enseignants, gestes pour *enseigner* que ceux-ci opèrent et gestes pour *apprendre* que les élèves effectuent, comme un système complexe à étudier dans la corrélation plus ou moins importante de ses éléments. A l'image de la cascade, adoptée parfois pour décrire les relations entre ces trois éléments, nous en préférons d'autres moins linéaires et plus systémiques, telles celles du réseau, de la boucle ou de la spirale⁵. Les ingrédients de ce réseau sont multiples, et nous les traiterons dans une prochaine section dédiée aux savoirs professionnels. Leur articulation se fonde sur les dimensions institutionnelles, scientifiques et même politiques, lié à la formation des enseignants. Nous considérons que notre projet scientifique nourrit les réflexions autour de ce réseau (ou de cette spirale) en ce qu'il permet de questionner ce qui fait varier les effets de l'élément *formation* sur l'élément *enseignement*.

Nous esquissons ici un panorama résumé de ce système complexe, qui nous est utile à la compréhension des enjeux qui lui sont propres.

Historique et panorama international

Il ne nous est pas possible de dresser un panorama exhaustif de l'état de la question sur la formation à l'enseignement à un niveau global et international. Pourtant, il nous semble ici important de donner quelques aperçus des questions, enjeux et défis pour la formation à l'enseignement du XX siècle. Darling-Hammond et Lieberman (2012) présentent ces dimensions communes et leurs déclinaisons différentes selon les pays, dans un chapitre qui met en perspective

⁵ Nous avons exploré avec John Didier et Nicolas Perrin cette image de la spirale, lors d'une présentation orale lors du colloque « Créativité et apprentissages » à la HEP de Lausanne en mai 2014.

les contributions à caractère national de différents auteurs se penchant sur les questions d'actualité dans leur contexte.

Ce qui émerge premièrement, c'est l'importance qu'a la vision de la profession enseignante et du statut des enseignants au niveau gouvernemental, et des corrélations entre certains traits de cette vision et des positionnements au niveau des résultats PISA⁶ sont mis en évidence. Par exemple, dans les pays où l'enseignement est vu comme une réelle profession (par exemple la Finlande), l'Etat soutient fortement la formation à l'enseignement ; les enseignants sont donc détenteurs d'un master au minimum, voire souvent d'un titre de doctorat ; la formation continue est un allant de soi, recherche et formation sont fortement reliées, et l'enseignement est considéré comme une carrière à long terme qui jouit d'une reconnaissance et d'une valorisation admises. A l'inverse, dans les pays (comme les Etats-Unis par exemple) où l'État offre peu ou pas de support à qui se destine à l'enseignement, et où la formation à un niveau tertiaire est mise en discussion, une baisse des standards et une dévalorisation de la profession sont relevées. Aussi, l'enseignement n'est pas vu comme une profession de longue durée mais plutôt comme une passerelle vers d'autres professions. Ces deux stratégies opposées, l'une de baisse et l'autre d'augmentation des exigences vis-à-vis de la profession enseignante, entraînent des effets sensibles : les niveaux du système scolaire sont nettement meilleurs dans les pays pouvant être classés dans la première catégorie décrite. Ceux-ci fixent donc des standards élevés quant au niveau de formation à atteindre pour pouvoir exercer la profession (les auteurs parlent de « *standards for what teachers should learn and be able to do*⁷ », p. 156). En d'autres termes, la barre reste haute pour qui souhaite enseigner. Des liens étroits entre ces standards, les systèmes de préparation à l'enseignement et les supports et des ressources allouées caractérisent également ces pays. Un soutien financier important à la formation à l'enseignement permet à ces gouvernements de fixer des niveaux élevés d'attentes et d'avoir un système d'entrée en formation sélectif, ce qui rend la profession d'autant plus briguée (en Finlande par exemple, on arrive jusqu'à un seul candidat sur dix qui réussit à atteindre ce niveau pour accéder à la formation pour l'enseignement à un niveau primaire)⁸. Ces éléments étant posés, reste à déterminer ce qui fait varier les effets du dispositif de formation dans ses contenus et son

⁶ Promu en 1997 par l'OCDE, le *Program for International Student Assessment* (PISA) est une étude internationale qui vise à évaluer des systèmes d'éducation à échelle mondiale, à travers des tests sur les compétences et les connaissances des élèves de 15 ans. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

⁷ « *des standards de ce que les enseignants devraient apprendre et être capables de faire* » (notre traduction).

⁸ Il nous semble à ce propos intéressant de souligner l'apparent paradoxe constitué d'une part par une pénurie d'enseignants qui nécessite de les attirer et de les maintenir dans la profession, et d'autre part la nécessité de garder un niveau élevé et d'éviter de dévaloriser la profession. Il semble que la stratégie des pays mieux placés et reconnus pour la qualité de leur système scolaire est celle qui peut être comparée à la « stratégie de Tom Sawyer », ou de réactance en psychologie : valoriser et rendre attractif en augmentant le challenge et la désirabilité de la profession.

organisation. Nous verrons par la suite de notre travail que ces critères ne sont pas univoques et ouvrent des controverses importantes à poser. Puisque nous considérons la formation formelle comme un des éléments majeurs du système complexe constitutif de ce qui fait *devenir enseignant*, c'est autant les variations internes à la formation formelle elle-même, que les dimensions « en-dehors » ou « au-delà » de celle-ci qui sont à questionner pour comprendre ce qui permet au mieux à un enseignant-en-devenir de stabiliser sa professionnalité.

Les buts et les missions principales que la formation à l'enseignement se doit de poursuivre à un niveau général sont le renforcement des liens entre théorie et pratique, et le développement de la capacité à enseigner à des apprenants diversifiés. On relève également un mouvement d'augmentation du temps de pratique pendant la formation, avec des dispositifs d'accompagnement de ce volet pratique (supervisions, analyses de pratique) ; un équilibre convenable entre le volet théorique et le volet pratique de la formation reste un challenge pour beaucoup de systèmes de formation à un niveau international.

En résumé, les *leading practices*, donc les pratiques portantes retenues par les auteurs comme thèmes d'intérêt et d'étude prioritaire pour et autour de la formation des enseignants du futur, sont les suivantes :

- Des standards élevés d'entrée en formation et des processus de valorisation de la profession
- Une connexion accrue entre théorie et pratique à travers des programmes soutenus de formation théorique et de *clinical programs*, à travers la création de *training schools* notamment
- Des standards élevés pour accéder à la profession enseignante (compétences, savoirs, etc.)
- Un processus régulier d'évaluation des performances des enseignants
- Des dispositifs d'accompagnement à la phase d'entrée dans la profession
- Des dispositifs de support à la collaboration et aux démarches collaboratives aussi pendant la formation continue
- Le développement des possibilités d'évoluer dans la carrière à l'enseignement
- La construction de communautés de pratique fondées sur la recherche-action

Dans un rapport de 2007 sur les formations à l'enseignement en Suisse (Lehmann *et al.*, 2007), la comparaison entre la Suisse et l'Europe permet de poser quelques conclusions provisoires, parmi lesquelles le fait que l'harmonisation qui était censée être augmentée entre autres à travers les

accords de Bologne⁹ est loin d'être atteinte : l'équivalence des diplômes n'est encore que superficielle, et les différences fondamentales (durées des études, qualifications professionnelles) restent grandes autant au niveau inter que intranational. De même, le mouvement de professionnalisation n'est pas encore achevé au niveau européen, ce qui laisse présupposer que le développement de la formation, notamment continue, au niveau universitaire devrait revêtir une grande importance dans les années à venir, toujours selon les auteurs du rapport.

Ce bref tour d'horizon laisse entrevoir des enjeux importants et qui sont constamment en évolution, des processus de transformation des enjeux sociaux et de démocratisation très complexes auxquels la formation à l'enseignement est étroitement liée... en somme, un métier-profession qui se transforme et qui nécessite qu'on ne cesse de s'y intéresser.

Etat de la question sur la formation des enseignants en Suisse : un intérêt actuel pour des questions de fond

La formation des enseignants du primaire et du secondaire en Suisse sort depuis quelques années d'une période de mutations profondes, autant par la création, depuis 2001, des Hautes Ecoles Pédagogiques¹⁰ (HEP) dans la quasi-totalité des cantons, que par un processus de tertiarisation en cours au sein de ces mêmes institutions. Nous nous situons donc historiquement dans une période où les débats liés aux différents enjeux de l'Ecole, sont particulièrement vifs aussi en Suisse : ses fonctions, la transformation de ses modèles de référence ainsi que les valeurs qui la caractérisent et qu'elle transmet sont observés de près, et en perpétuelle redéfinition, pour le moins dans les discours politiques et d'actualité. La structure et l'ingénierie de la formation des enseignants, aux niveaux initial et continu, sont au cœur de ces débats ; nous nous considérons comme située au carrefour entre différentes dimensions spécifiques à la formation des enseignants.

⁹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm

¹⁰ Différentes entre elles dans le respect de leur implantation et de l'expérience des instituts dont elles sont issues, les HEP ont des bases communes : une formation de trois ans, fondée sur un principe d'alternance, avec des stages pratiques et une formation théorique, délivrant un diplôme de niveau Baccalauréat. C'est par la Conférence Suisse des recteurs des Hautes Ecoles Pédagogiques (CSHEP) qu'est fédéré l'ensemble des diverses écoles. Le mandat de ces lieux de formation comprend la formation à l'enseignement, la recherche appliquée et le développement dans le domaine de l'éducation. Parmi les innovations majeures, il y a notamment un investissement important dans la recherche, non seulement inscrit au cahier des charges des formateurs qui participent activement à la production de nouveaux savoirs, mais aussi dans le programme même de formation des futurs enseignants.

Nous pouvons ainsi distinguer trois dimensions autour desquelles s'articule la question de la formation puis de l'insertion professionnelle des enseignants qui nous intéresse :

- (i) Une dimension *théorique*, qui touche essentiellement le concept de professionnalisation du métier et ses effets sur le développement professionnel des acteurs concernés. Un métier qui évolue vers le statut de profession signifie changements au niveau de ce que nous appellerons provisoirement *identité professionnelle*, renouvellement du statut, des rôles. Cela questionne aussi l'engagement de dimensions personnelles dans l'exercice de l'activité professionnelle. Tous ces éléments donnent sens à la complexité de la formation des maîtres. La conception même d'une telle formation est en transformation, par exemple en posant le concept de développement professionnel sur un continuum qui articule de manière beaucoup plus accrue formation initiale et formation continue. Notre intérêt théorique se situe à ce niveau de continuum, en tant que regard complémentaire aux travaux déjà existants sur l'entrée dans la profession, et en deux directions : les changements de la profession influencent (mais pas uniformément) la manière de devenir un professionnel, et inversement ce sont les nouveaux enseignants qui forment le nouveau « corps du métier » (comme l'ont relevé Rayou et Van Zanten, 2004).
- (ii) Une dimension qu'on peut appeler *contextuelle et sociohistorique*: l'actualité de la question, faite d'enjeux au niveau des directives suisses, d'enjeux spécifiques aux cantons, et encore d'injonctions liées aux accords de Bologne, ainsi que les mouvements d'harmonisation des systèmes éducatifs¹¹, justifie pleinement une prise en compte de cette dimension.
- (iii) Une dimension *politique et de gestion* de la formation, où sont également considérées les recherches actuellement en cours, visant à mieux connaître le parcours et le développement professionnels des premières cohortes d'enseignants issus des nouveaux modèles de formation (Inserch, 2008).

Maulini (2010) propose trois axes autour desquels s'articulent les perspectives de recherche sur l'enseignement :

- 1) les principales dimensions qui sont en lien avec l'évolution du métier
- 2) les variables étant au gouvernail des pratiques
- 3) les caractéristiques du « travail à effectuer »

¹¹ Notamment l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS).

Nous faisons nôtres deux points spécifiques tels que l’auteur les énonce et qui nous paraissent au cœur de notre préoccupation dans cette recherche :

1.6. *La formation et le développement des compétences professionnelles* : comment les enseignants apprennent-ils leur métier, qui les forme, dans quel rapport entre théories et pratiques éducatives ? Qui contrôle la formation initiale et continue des personnels ? Comment cette formation s’articule-t-elle à l’apprentissage sur le tas, par l’expérience, l’innovation, les projets d’établissement, le syndicalisme enseignant ou les mouvements pédagogiques ? La formation prétend préparer (à) l’action : elle est aussi un analyseur de conceptions plurielles, voire antagonistes, de ce qu’est le métier et de ce que peut signifier sa professionnalisation (...)

3.6. *Les rapports plus ou moins conflictuels entre travail réel et travail prescrit* : classique en ergonomie, cette distinction est ici particulièrement indiquée. Au-delà de ce qu’on aimerait qu’il soit (ou en deçà...), comment le travail des enseignants se présente-t-il, s’exerce-t-il, s’oriente-t-il en réalité ? Dans quel rapport entre ce réel et les injonctions formelles, les normes coutumières ou non formulées ? (p. 3-6)

Si nous nous intéressons de près à certaines de ces questions, c’est parce que nous voulons contribuer, avec une fenêtre ouverte sur une dimension particulière du processus menant à *devenir enseignant* : celle de son vécu, et des espaces de compréhension qu’une connaissance plus approfondie de certains de ces vécus permet d’ouvrir. Notre projet est nourri par les recherches déjà développées sur et autour de ce que signifie devenir enseignant ; nous dirons plus loin en quoi une recherche biographique visant à mieux comprendre ce processus peut ouvrir des perspectives complémentaires aux savoirs déjà existants dans le champ de la formation à l’enseignement (notamment Bliez-Sullerot, 1999 ; Belkaïd, 2004; Bliez-Sullerot, 2006).

Mais les dimensions formelles de la formation sont également à prendre en compte ici, et nous choisissons de le faire en référence à des travaux et des apports que nous « fréquentons » depuis un moment dans le champ de la formation à l’enseignement.

Les recherches récentes sur « l’effet-maître » - et autres éclairages pour une formation en mutation

Pour avancer dans notre mise en perspective de la formation des enseignants dans ce qui s’y joue auprès des individus qui s’y engagent, nous présentons ici quelques-uns des résultats de recherches mobilisés actuellement en tant qu’éclairages théoriques qui fondent, structurent et renouvellent la formation à l’enseignement dans certains contextes en Suisse romande. Notre regard

est – une fois de plus – partiel, situé et non exhaustif, mais s'appuyant sur des recherches de différentes origines et natures, portées par des équipes de chercheurs provenant de domaines – et se fondant sur des cadres conceptuels – divers et variés. Le terme d'*éclairage* nous semble particulièrement lumineux – si ce jeu sémantique nous est permis – pour signifier des apports théoriques permettant non pas de se rigidifier sur des positions, mais d'offrir une perspective multidimensionnelle sur le système déjà cité comportant le formateur qui intervient dans un processus de professionnalisation, l'enseignant aux prises avec l'acquisition des gestes propres à sa profession, et l'élève, à qui on demande entre autres d'apprendre son « métier » d'apprenant. Ces éléments seront à mettre en perspective dans nos résultats : qu'est-ce qui « reste » dans les discours des débutants, lorsqu'ils sortent du système de formation initiale à l'enseignement ? Nous le ferons notamment dans la démarche d'analyse visant à comprendre le processus de subjectivation des savoirs professionnels.

C'est autour du rôle qu'a l'école dès les premiers degrés dans l'apprentissage des élèves que se développent nombre de recherches récentes (Suchaut, 2008 ; Bautier, 2013 ; Cèbe, 2001 ; Caffieaux, 2011 ; Crahay et Dutrévis, 2012) vouées à réinterroger les effets qu'ont les choix (et parfois l'absence de choix) didactiques et pédagogiques des enseignants sur l'apprentissage effectif des élèves lors de leur scolarité. Prenant naissance dans des apports de la sociologie de l'éducation, ces recherches partent toutes du constat de l'échec de l'Ecole dans sa mission – la diminution des inégalités scolaires des élèves selon leurs origines socioculturelles – voire même de son rôle contribuant à les accentuer. Des recherches récentes confirment un effet positif de la scolarisation pré-primaire sur le parcours scolaire semble être confirmé (Crahay et Dutrévis, 2012) ; mais les résultats de nombre d'autres recherches reconnaissent également un rôle discriminant à deux facteurs au moins :

- les compétences et habiletés présentes au préalable chez les jeunes élèves, s'avérant comme fortement prédictives de la suite de leur scolarité (Suchaut, 2008), d'une part ;
- les gestes des enseignants pouvant favoriser ou au contraire entraver la compréhension et la réussite de leurs élèves selon le caractère plus ou moins explicite de leur enseignement, et ce, dès l'école maternelle ou enfantine (selon les dénominations locales).

Plus particulièrement par rapport à ce deuxième facteur, il ressort de ces travaux que lorsque l'enseignant rend visible pour l'élève ce qui est attendu de sa part non seulement en termes de *faire* – la réalisation des tâches d'apprentissage – mais aussi en termes de ce qu'il est censé *apprendre*, les chances de mieux réussir sa scolarité augmentent considérablement pour l'élève. Il apparaît que si l'enseignant propose par exemple des tâches plutôt épurées (Cèbe, 2001 ; Goigoux, 1998) en

évitant des mauvais habillages (Bautier et Goigoux, 2004), souvent produits sous prétexte qu'il serait nécessaire de rendre ludique la tâche pour que l'élève ait envie de s'y investir, et s'il agit en vue d'éviter le brouillage causé par la présence de trop de sous-tâches déconnectées du savoir à apprendre, l'écart dans la réussite des apprentissages scolaires entre élèves de différentes origines socioéconomiques se réduirait significativement.

La présentation de ces résultats de recherches sur l'enseignement nous permet de réfléchir à comment des apports de formation pourraient être susceptibles d'entrer en conflit avec des représentations ou des logiques préconstruites, ou préexistantes du métier. De tels conflits pourraient donc avoir un impact sur des déstabilisations et des redéfinitions identitaires au cours de la formation initiale. Nous les prendrons en compte en termes de clés d'analyse, notamment lors de l'analyse des processus de subjectivation des savoirs professionnels.

Un autre apport susceptible d'être innovant – et donc source potentielle de rupture identitaire – est également celui qui considère la nécessité que les savoirs reprennent leur place centrale à l'Ecole. Astolfi (2010) décrit les dérives d'une Ecole qui évolue en valorisant de plus en plus les « éducations à » au détriment des savoirs, et qui court le risque de cacher aux yeux de l'élève le caractère et le sens premier de cette institution. Pour l'auteur, il est indispensable d'éviter la confusion qui peut naître entre une critique justifiée de l'inculcation passive des connaissances par l'école traditionnelle d'une part, et la dévalorisation des savoirs d'autre part. Il critique cette dernière dérive de l'Ecole actuelle, qui la mène finalement à être vidée de sa mission première, celle de donner les outils et les instruments intellectuels – notamment sous forme de connaissances – aux nouvelles générations pour bâtir leur propre avenir et celui de la société qu'elles fonderont.

L'approche historico-culturelle, née avec les travaux de Vygotski, puis poursuivie notamment par Bruner est ainsi mobilisée – on assiste d'une certaine manière à une redécouverte, ou « reprise » vygotkienne – pour revisiter les dérives d'une interprétation souvent simpliste du constructivisme piagétien, dénonçant les risques d'une fausse concrétude (Schneuwly, 2008) et redonnant à l'enseignant le rôle de médiateur actif plutôt qu'uniquement d'organisateur de la situation d'apprentissage. L'enseignant, en tant qu'expert accompagnant l'apprenant dans son processus d'apprentissage, se doit selon une perspective vygotkienne de le guider, pour lui permettre de développer ses fonctions psychiques, en agissant pour situer l'apprentissage à l'intérieur de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1997; Brossard, 2002). Il doit aussi pointer l'apprentissage visé, rendre visibles les caractéristiques essentielles de ce dernier, présenter les concepts de manière à éviter l'ancrage de généralisations erronées auprès de l'apprenant. Sont ainsi mises en question les approches pédagogiques prétendant laisser l'élève seul face au savoir à apprendre, découvrir par

lui-même, faire et manipuler, en prétendant que cette manipulation l'amène automatiquement vers la découverte, la compréhension, la connaissance.

En conséquence de ces apports, l'enseignant se voit adosser la responsabilité d'assurer une cohérence forte entre objectifs d'apprentissage visés et conditions de réalisation de tels apprentissages – c'est ce que nous avons appelé l'alignement pédagogique (Vanini De Carlo et Perrin, 2012) qui est ici en question.

Nous introduisons à ce stade une controverse. Ces résultats de recherche, ancrés dans des empiries et des démarches que nous ne mettons pas en cause ici, ne doivent pas à notre sens s'ériger en lecture univoque de ce qu'enseigner veut dire – ou devrait vouloir dire. Nous nous inspirons des réflexions de Maulini (2011), qui se réfère aux deux formes potentielles et archétypiques d'appropriation du savoir par les apprenants, en bref par réception passive ou par quête active. Nous pensons que dans le cas de la formation de même que dans celui de l'apprentissage, il s'agit, plutôt que de vouloir trancher parmi des options théoriques pour choisir celles qui fonderaient l'activité du « meilleur enseignant possible » (ou pour le moins « l'enseignant suffisamment bon »), de mettre différentes options à l'épreuve du travail réel, des enseignants singuliers, opérant « sous un ensemble de contraintes dont les doctrines pédagogiques peuvent prétendre être juges, mais dont elles sont aussi parties prenantes en promouvant des normes et des intentions » (Maulini, 2011, p. 10). Au-delà des positions promues, donc, il nous semble intéressant de poser au préalable la possibilité que nous aurons de lire nos résultats à la lumière de ce constat d'une nécessité de s'adresser à l'enseignant en exercice, et se questionner sur ce qui implique une posture de l'enseignant qui opère ses choix en intégrant de manière plus ou moins consciente à ses valeurs personnelles une démarche de critique éclairée, soutenue par des compétences et des connaissances qu'il peut nommer et assumer. Dans cette recherche nous n'observons que très peu (nous en aurons quelques bribes en phase d'exploration avec une étude de cas) voir pas du tout le travail réel de l'enseignant. Notre angle d'attaque est le façonnage du soi professionnel : nous voulons dresser une liste d'ingrédients mais surtout des modalités de réalisation de cette « recette individuelle » du devenir professionnel. Nous pensons que cela nous permettra d'acquérir des clés de lectures pour comprendre comment les variations dans cette composition peuvent résulter comme plus ou moins efficaces – pour les différents acteurs au cœur de la situation scolaire.

C'est dans ce sens que, dans la section suivante, nous abordons une catégorisation des savoirs professionnels. Nous les posons comme déterminant la profession enseignante, en amont à une description du travail réel. Ce qui nous intéressera par la suite, c'est de mobiliser ces savoirs professionnels, dans leur définition ainsi que dans leur organisation, dans l'analyse de notre corpus, pour connaître et comprendre la place et les formes qu'ils prennent lorsque des enseignants débutants décrivent leur *devenir* – et finalement leur *être* enseignant.

1.4 SAVOIRS PROFESSIONNELS

Nous nous intéressons à tous ces ingrédients qui contribuent à la construction d'un professionnel de l'enseignement. Nous considérons les savoirs professionnels, traités ci-après, comme une des dimensions propres à une profession – comme nous l'avons posé auparavant, au travers de la définition de Carette et Rey (2010) et qui implique la mobilisation d'un savoir pour justifier des actes et des gestes qui soient, justement, professionnels. Nous abordons en même temps une ultérieure controverse, que nous allons reprendre au fil de notre travail : celle de la légitimation des savoirs professionnels dans la seule enceinte académique, ce qui aurait un effet d'injonction à la reproduction de modèles et des normes au risque de déposséder l'individu professionnel de son autonomie et de ses marges de manœuvre dans la construction de son propre soi professionnel. Nous y reviendrons : comme dans d'autres dichotomies traitées ici comme ailleurs, il s'agit de sortir de l'impasse d'un choix tranché et de comprendre, à partir des deux éléments qui s'opposent typiquement dans une dichotomie, ce que l'un et l'autre des extrêmes contiennent d'apports profitables pour mieux comprendre les enjeux toujours en évolution autour de la profession enseignante. C'est dans cette logique que nous entrons dans un essai de catégorisation des savoirs professionnels pour enseigner. Cette catégorisation nous orientera dans la définition d'une grille de lecture des modalités de construction de profils professionnel, ou pour anticiper sur un terme que nous allons exploiter à partir des travaux de Vanhulle (2009), des tendances ou des « profils appropriatifs » (p. 71).

Les recherches et les essais de catégorisation des savoirs pertinents pour la professionnalisation de l'enseignement

Nous anticipons notre catégorisation d'entrée de jeu : nous distinguerons parmi les savoirs professionnels de l'enseignement les *savoirs disciplinaires*, les *savoirs didactiques*, les *savoirs pour aider à apprendre*, les *savoirs pour enseigner* et les *savoirs transversaux*. Voyons comment nous en arrivons à cette distinction.

Depuis les années 1980, les travaux visant à stabiliser une typologie de savoirs propres à l'enseignement se sont multipliés, se référant à chaque fois à des approches méthodologiques et théoriques différentes. Raymond (1993) parle à ce propos d'une « panoplie de travaux théoriques et empiriques visant le développement d'une épistémologie de la pratique (Pearson, 1989 ; Schön, 1983) ancrée dans les situations d'enseignement et en reflétant la diversité et la complexité ». L'impulsion à la réalisation de tous ces travaux aurait, selon l'auteur, été donnée par des constats répétés d'échecs de différentes réformes dans les systèmes d'enseignement, laissant apparaître un

écart toujours plus marqué entre les conceptions des savoirs sur l'enseignement venant de ceux qui travaillent dans les classes, d'une part, et celles des théoriciens de l'éducation et de l'enseignement, de l'autre.

D'après Connelly *et al.* (1997), la longue histoire des recherches en éducation et en particulier dans le champ de l'enseignement a connu un virement important lorsqu'on est passé des recherches focalisées sur les attributs et les caractéristiques de l'enseignant, à celles qui portent sur ses savoirs et savoir-faire, avec une prise de conscience montante que comprendre ce qu'est enseigner ne pourrait qu'être fait en comprenant ce que l'enseignant sait et sait faire, et comment il le met en œuvre. Depuis, les tentatives de catégorisation des savoirs en jeu autour de la situation d'enseignement-apprentissage ont été nombreuses. Encore selon ces auteurs, on peut distinguer par exemple les typologies construites selon une perspective sociohistorique (voir par exemple Tardif, Lessard, et Lahaye, 1991) d'autres typologies, prenant en compte la question de la pertinence des savoirs pour l'action, et optant pour une approche globalisante du « savoir en usage » du praticien de l'enseignement (par exemple Malglaive, 2005), où l'on distingue des savoirs théoriques, pratiques, procéduraux ainsi que des savoir-faire.

Dans les débats sur les modèles de formation des enseignants, la place des savoirs professionnels se décline autour de questions fondamentales « liées aux types de savoirs à inclure dans les curricula, aux bases épistémologiques de ces divers savoirs ainsi qu'aux modes de distribution entre divers acteurs » (Raymond, 2006, p. 133). L'enjeu fondamental ne réside pas uniquement dans le choix des savoirs à privilégier mais aussi dans les temporalités d'acquisition, ou mieux de construction des différents savoirs et des compétences, dont les savoirs sont à considérer comme des composantes fondamentales. Il nous importe à ce stade, au-delà d'un inventaire qui ne fait forcément pas consensus, de présenter ces différents types de savoirs et les enjeux de leurs possibles déclinaisons. Notre tentative de synthèse des différentes catégorisations nous conduit à la compilation suivante, compilation qui nous convient par son opérationnalité, tout en pouvant être mise en controverse.

Savoirs disciplinaires : les savoirs à enseigner

Les connaissances et les concepts propres à une discipline scientifique, ses principes généraux, ses modes de création et de gestion, ainsi que le langage propre à la matrice disciplinaire (Astolfi, 2010) de chaque discipline s'inscrivent dans cette première catégorie. Il s'agit des *savoirs à transmettre*, et qui nécessitent avant leur « entrée en classe », un travail de *transposition didactique*. Pour les enseignants généralistes, ces connaissances sont multiples et variées. Acquises surtout au long de leur propre scolarité et uniquement en moindre partie pendant la formation initiale à l'enseignement, elles peuvent être incomplètes, doivent souvent d'être revues ou pour le moins

rafraîchies, ou alors être intégrées au fur et à mesure, selon les besoins des curricula scolaires et des choix de planification. Selon certains apports déjà cités concernant les gestes efficaces pour enseigner, une étude et une analyse de ces savoirs sont constamment nécessaires, pour bien cerner les objets d'apprentissages tels qu'ils seront proposés aux apprenants, ainsi que pour déterminer les caractéristiques essentielles à pointer¹² (Ling et Marton, 2012 ; Vanini De Carlo et Perrin, 2012). Dans le cas des spécialistes d'un domaine, c'est-à-dire les enseignants s'occupant d'une seule branche, ces connaissances sont propres à leur domaine d'étude, complété en général avant leur formation à l'enseignement. Elles sont donc souvent bien ancrées et constituent un point de repère fondamental dans leur métier d'enseignant. D'autre part, les risques d'amnésie du spécialiste (Astolfi, 2010) sont pour cette catégorie d'enseignant d'autant plus grands. En revanche, en ce qui concerne les enseignants du degré primaire, en tant que généralistes, il est intéressant d'explorer la place que les savoirs à enseigner occupent dans leurs représentations de ce qu'est leur rôle professionnel.

Savoirs didactiques : pour la transposition didactique des savoirs

Les connaissances de cette deuxième catégorie sont celles qui permettront à l'enseignant d'opérer le passage des savoirs disciplinaires aux objets d'apprentissage, cela par le processus nommé transposition didactique ou didactisation (Astolfi, 2010). Il s'agit des connaissances relatives aux modalités et aux buts de l'enseignement, les modes de compréhension possibles des élèves des objets d'apprentissage, les programmes d'enseignement, les matériaux didactiques existants et les façons de créer et/ou d'utiliser savamment le matériel didactique, ainsi que les stratégies d'enseignement propres à une matière. Une bonne maîtrise et une étude pointue de ces savoirs didactiques est censée permettre à l'enseignant de définir sciemment les objectifs d'apprentissage à atteindre pour chaque connaissance prévue dans un programme ou plan d'étude.

Cognition, métacognition, stratégies d'apprentissage, etc. – les savoirs pour aider à apprendre

Nous plaçons sous cette catégorie tous les savoirs se référant spécifiquement au processus d'apprentissage, et considérés indépendamment de la discipline enseignée, bien que cette distinction

¹² Les notions de pointage et de guidage, en référence aux apports de Vygotski, sont reprises par Schneuwly (2008), en lien avec le processus de double sémiotisation. L'objet d'enseignement est l'objet « sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus - rendre présent l'objet et le pointer/montre - sont indissolublement liés, se définissant mutuellement » (Schneuwly, 2008, pp. 59–60).

reste discutable. Il s'agit en d'autres termes des savoirs dont dispose l'enseignant pour accompagner ses élèves dans leur acte d'apprendre. Toutes les notions en lien avec les habiletés cognitives et métacognitives en jeu lors des apprentissages (Gervais et Portelance, 2005 ; Doudin, Martin, et Albanese, 2001), et encore les différentes stratégies et les styles d'apprentissage peuvent par exemple être classés sous cette catégorie.

Des connaissances solides dans ces domaines sont censées permettre à l'enseignant de prendre des décisions, opérer des choix en fonction des conditions réelles de son environnement d'enseignement, et de contrôler la qualité de son enseignement en fonction de facteurs multiples, relevant du système-élève.

Planification, évaluation, alignement curriculaire et pédagogique – des savoirs pour enseigner

En amont du face-à-face pédagogique, l'enseignant se doit de planifier les tâches ou les situations d'enseignement-apprentissage ainsi que leur enchaînement dans des temps moyens et longs, et de concevoir des tâches d'évaluation et de régulation des apprentissages. Dans cette catégorie rentrent tout ces « gestes professionnels » qui permettent à l'enseignant de respecter, dans son enseignement, l'alignement curriculaire (Bissonnette, Richard, et Gauthier, 2005) défini comme la cohérence entre le programme prescrit, enseigné et évalué, ou encore, à un niveau plus micro, l'alignement pédagogique (Vanini De Carlo et Perrin, 2012), que nous avons défini comme la cohérence, pour chaque objet d'apprentissage travaillé, entre les prescriptions des plans d'études, les caractéristiques essentielles de cet objet en tant que savoir à transmettre, le choix des tâches d'apprentissage censées permettre à l'élève d'apprendre une ou plusieurs de ces caractéristiques essentielles de l'objet d'apprentissage, et les caractéristiques des tâches d'évaluation permettant d'évaluer l'atteinte de tel apprentissage (et pas d'un autre).

Lors de la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage ainsi conçues, l'enseignant se doit ensuite de mobiliser toute une série de compétences liées à la mise en œuvre de la dite situation d'enseignement-apprentissage. Sous cette catégorie s'inscrivent notamment les différents modèles d'enseignement recensés dans la littérature, inspirés des théories de l'apprentissage allant du behaviorisme aux approches de l'Ecole Nouvelle, en passant par le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, la théorie historico-culturelle¹³.

¹³ Pour une synthèse des apports majeurs des différents courants des théories de l'apprentissage, voir le premier chapitre de Carette et Rey (2010), cité en bibliographie.

Savoirs « transversaux »

Cette dernière grande catégorie regroupe tous les savoirs qui fondent les compétences dites *transversales* de l'enseignant.

Nous nous référons en guise d'exemple à une liste dressée par Perrenoud (1999) :

les relations avec la famille, la gestion de classe, l'intégration ou l'exclusion d'enfants différents, l'articulation de la classe à un projet d'établissement, le métier d'élève, le métier d'enseignant, la coexistence de plusieurs cultures, les relations intersubjectives, les dynamiques de groupes, les discriminations, les phénomènes de pouvoir, de déviance, de discrimination, de ségrégation ou de communication dans la classe, etc. (Perrenoud, 1999, p. 14)

Il complète encore cette liste en nommant les dimensions relatives aux relations intersubjectives dans le travail scolaire, au rapport au savoir (Charlot, 2005), au sens du travail scolaire et au désir d'apprendre. Pour ce qui est de la gestion de la classe, des connaissances telles que le contrat pédagogique, l'organisation du temps, de l'espace, du travail sont considérées comme centrales. Puis viennent ces savoirs qui se situent en marge de la situation d'enseignement-apprentissage et qui concernent, au-delà du face-à-face pédagogique, l'organisation et la gestion du vivre ensemble dans la classe et en dehors. Diversité des cultures dans la classe et l'établissement, citoyenneté, socialisation, règles de vie, éthique, violence, mais aussi travail en équipe, projets d'établissement, rapport entre l'école et les familles et les collectivités locales, l'école dans la société, la politique de l'éducation, voilà quelques exemples dans cette catégorie de savoirs professionnels. Peuvent enfin être également classés sous cette catégorie les apports de la psychologie et d'autres sciences sociales, comme l'histoire de l'éducation, la sociologie, la philosophie.

Ces savoirs fondent pour ainsi dire la partie du bagage de l'enseignant qu'il mobilise au-delà et outre ses compétences de gestion et d'organisation des apprentissages, mais non pas sans lien avec ceux-ci.

Intégration et mobilisation des savoirs professionnels par les enseignants

Au-delà de cette catégorisation qu'on pourrait qualifier d'opérationnelle, parce qu'elle permet d'organiser ou d'évaluer par exemple un curriculum de formation à l'enseignement, la recherche sur les savoirs des enseignants s'intéresse notablement à comprendre comment les savoirs dits savants deviennent véritablement des *savoirs en acte* dans la pratique de l'enseignant. On pourrait à

ce sujet proposer une autre catégorisation, parfois transversale à la précédente, en organisant ces savoirs selon leur mode d'appropriation/intégration et de mobilisation par l'enseignant lui-même. Pour Raymond (1993), il faut en effet considérer une certaine *forme* de savoirs tels que les enseignants considèrent les avoir construits, en se les appropriant et les transformant dans et par la pratique professionnelle. Tantôt appelés *savoirs-incarnés*, tantôt *savoirs d'expérience* (Tardif *et al.*, 1991), *savoirs pratiques* (Carter, 1990) ou encore *savoirs personnels pratiques* (Clandinin, 1985), il s'agit des savoirs avec lesquels l'enseignant entretiendrait un tel rapport d'appropriation qu'il les considère comme des fondements pour évaluer la pertinence d'autres savoirs qu'il rencontrerait ainsi que pour juger de la compétence professionnelle (Tardif *et al.*, 1991 cités par Raymond, 1993). Il y a par ailleurs ces savoirs construits par et dans la pratique et l'expérience dans le métier, sans se fonder nécessairement uniquement sur des savoirs issus d'un processus de recherche et de reconnaissance scientifique. Certains auteurs (Norman et Feiman-Nemser, 2005) postulent que – peu importe la qualité et la profondeur de la formation initiale – les enseignants ressentent des besoins quant à des aspects nécessaires à l'exercice de la profession enseignante que seule la pratique dans le milieu réel peut combler. C'est ce que dans le langage anglo-saxon est appelé le *teachers' knowledge*.

A ce propos, les *savoirs-déjà-là* jouent également un rôle majeur : l'influence des préconceptions des enseignants en formation initiale sur leurs représentations du métier et donc sur leur engagement en formation est reconnue et étudiée (Raymond, 2006).

Pour revenir à Tochon (2003), la connaissance de l'expert, telle qu'il la définit, est considérée comme le point de jonction entre une gestion des contenus et de l'interaction dans le face-à-face pédagogique, en classe, dans le vif de l'action. L'auteur présente son étude sur les modalités de planification des enseignants, considérées le lieu de rencontre entre intériorité et activités externes de ceux-ci. L'auteur décrit le fait que chez les chevronnés, il y a paradoxalement plus de détails dans leurs préparations, où la structure de la tâche s'accompagne souvent de la structure de la participation sociale telle qu'elle est prévue en classe par l'enseignant expert.

Mais comment se ferait cette intégration, et comment caractériser ces savoirs ainsi « digérés » par les professionnels? Selon Vanhulle (2008), la formation des enseignants se veut d'offrir des dispositifs qui intègrent savoirs, compétences et expériences en milieu de pratiques. L'auteure formule le présupposé suivant : tout savoir proposé en formation comme savoir de référence est susceptible de se transformer en signification propice à concevoir, décrire, expliquer, réguler ou générer l'agir, mais pour que ce processus advienne, une *subjectivation* des savoirs professionnels est nécessaire. Il s'agit là d'un processus de co-construction intellectuelle et identitaire. Les recherches sur ce sujet montrent que les savoirs scientifiques ainsi que les pistes de théorisation de la pratique stimulés par les démarches réflexives sont loin d'être réellement cristallisés dans

l'encyclopédie interne du jeune enseignant. Il est nécessaire, selon l'auteure, de pouvoir incorporer ces savoirs dans un « espace de construction de significations pour l'agir » (Vanhulle, 2008, p. 242). Nous nous référerons encore à Vanhulle (2009) notamment pour nous inspirer de sa grille d'analyse d'un tel processus de subjectivation, en adaptant les ressources qu'elle offre à notre recherche, en fonction des différences de forme et d'intention de notre propre travail. Si ces dernières ne sont pas les mêmes, les questions qu'elle se pose nous habitent et nous les transposons à nos propres interrogations :

Comment saisir cette frontière poreuse où s'interpénètrent des savoirs sociaux externes, et des savoirs appropriés – et démultipliés, réinterprétés – par le sujet ? Et comment ces savoirs « subjectivés » fondent-ils des manières singulières de penser sa *praxis* – c'est-à-dire une action réfléchie, chargée d'intentionnalité, orientée vers des buts partageables avec autrui, dans une communauté de pratiques ? (Vanhulle, 2009, p. 1)

La posture que nous adoptons est aussi comparable, ainsi que le rôle de « moteur de tout notre travail de formatrice d'enseignants et de chercheuse » (p. 1) comme le dit l'auteure. Une telle posture fait écho à notre besoin de comprendre comment se composent et se construisent ces savoirs pour le praticien de l'enseignement en devenir. Cela nous positionne loin d'une conception transmissive de ces savoirs entre l'instance formatrice et les formés, et proches d'une conception constructive, transformative des savoirs pour enseigner. Dans notre recherche, ce n'est pas l'écriture réflexive mais la narration biographique qui est considéré dans son rôle de médiateur à la « subjectivation » des savoirs. Notre hypothèse est que la narration, à travers la mise en intrigue, laisse apparaître le système complexe de significations que le sujet narrant construit autour de sa professionnalisation, en l'occurrence. Nous allons donc être particulièrement attentive à ses manières de mettre en mots ces formes de savoirs que nous supposons comme étant intériorisées. Un point, crucial, que nous reprenons également de Vanhulle (2009), à savoir la nécessité que, afin qu'une fonction heuristique ait lieu dans ces processus de subjectivation, ceux-ci doivent être conscientisés par le sujet, nous habite tout particulièrement et fera l'objet d'un développement dans la discussion des résultats de notre recherche. La notion de subjectivation est adoptée dans notre recherche dans le sens qu'elle nous permet de détecter des modes et des formes d'incorporation et de transformation des savoirs offerts par différents contextes et expériences socialement construites, notamment la formation formelle, mais certes bien d'autres également, telles les pratiques réelles en classe de stage, les échanges, les expériences informelles, entre autres.

Cette idée de « cristallisation » des savoirs professionnels nous intéresse donc tout particulièrement, et nous allons lui donner une place dans l'analyse de nos données. Nous profitons également des éléments de conclusion de Vanhulle (2009) et notamment de ce qu'elle appelle une nécessité de « mettre un bémol à cet enthousiasme interprétatif, parce que les 'déterminants de l'action humaine [...] ne peuvent jamais être définitivement identifiés' (Bronckart, 1997, p. 65) » (Vanhulle, 2009, p. 229). Nous nous doterons de cette précaution interprétative, tout en posant notre intention : dans notre recherche sur le *devenir enseignant*, il nous importe de comprendre comment ces enseignants en début de carrière présentent, nomment, signifient les savoirs qui font sens pour eux, et sous quelle forme ceux-ci émergent dans leurs discours et dans les traces qu'ils proposent pour décrire leur développement professionnel, et se dire en tant qu'enseignants qui se construisent une expertise et des compétences. Pour cela, une dernière clarification s'impose, avant de conclure ce chapitre sur la profession enseignante.

Des savoirs aux compétences - clarifications

Criblez et Hofstetter (2002) mettent en exergue la dialectique entre savoirs et compétences, centrale dans le discours sur les mutations actuelles dans le champ de l'enseignement. Dans leur perspective, cette controverse se lierait fortement à celle, très fréquemment traitée et souvent banalisée, entre théorie et pratique. Les auteurs relèvent le paradoxe de la méfiance, de la part des acteurs de l'enseignement, vis-à-vis des apports des sciences humaines et sociales et en particulier des sciences de l'éducation, dont l'action arriverait – cela serait la perception de ces acteurs de l'éducation – jusqu'à amplifier les problèmes rencontrés dans la pratique. Des enjeux importants sont donc à mettre à plat, entre les besoins d'une formation qui soit réellement professionnalisante et la place de la recherche, à la lumière d'une telle méfiance envers les processus de théorisation. Cela nous permet, à ce stade, d'adopter cette perspective dynamique, et de considérer la formation, au sens large, comme un espace où doit pouvoir avoir lieu un double mouvement

- i) d'*objectivation* du vécu subjectif dans la pratique enseignante, et
- ii) de *subjectivation* des dimensions objectives du savoir enseigner.

Si d'une part une nécessité de distance objectivante est inévitable, il est vrai aussi que, entre compétences et sentiment de compétence, quelque chose d'important se joue, au moment de la formation, dans l'articulation entre discipline pédagogique et implication dans le processus d'acquisition de la pratique enseignante. Criblez et Hofstetter (2002) soulignent en tous les cas deux données qu'ils considèrent comme importantes dans ce débat : un besoin évident d'une culture de la recherche et un rôle majeur de la formation dans la prise en compte de tels enjeux.

Selon ces auteurs, une ambiguïté résiderait encore irrésolue quant à la professionnalisation des enseignants : bien que la formation de type universitaire soit devenue lieu de socialisation des enseignants, ses effets réels sur ce processus d'*entrée en société*, pour paraphraser les auteurs, ne seraient pas encore vraiment connus en profondeur.

La formation professionnalisante requiert donc de nouvelles articulations entre les lieux traditionnels de la formation à l'enseignement. Des questions importantes restent donc à traiter. Comment comprendre la dynamique de professionnalisation de l'individu non seulement quant à l'identification à des valeurs spécifiques mais aussi comme recherche de singularisation ? Quelle est la place des savoirs théoriques en formation ? La pratique est-elle vraiment lieu générateur de savoirs, et à quelles conditions, et avec quelle généralisation possible ? Dans la formation à l'enseignement, la prise en compte des mécanismes complexes d'objectivation et de subjectivation des savoirs n'est plus à éluder. Selon Vanhulle et Lenoir (2005) il y a donc un besoin marqué de nouveaux modèles de description et d'interprétation de l'agir des enseignants dans ce sens.

Les compétences sont décrites par Jorro (2002) comme des savoirs d'action constituant des repères quant au champ d'expertise professionnelle, s'inscrivant dans un contexte, mobilisant des ressources intellectuelles, se présentant comme lieux d'intégration entre savoirs disciplinaires et savoirs de situation, et impliquant souvent un processus de validation. Mais son discours sur la professionnalisation des enseignants porte l'auteure à se questionner sur les dimensions de la professionnalité qu'elle qualifie de plus singulières. Elle énonce une certaine perception, difficilement saisissable ou formalisable, de ce que ferait un « bon pédagogue », et qu'elle décrit entre autres en termes d'humanité, écoute, présence. L'auteure se demande si la professionnalité n'appellerait pas, outre les formalisations du savoir-faire, des dimensions qu'elle caractérise de sensibles et symboliques, « enracinées dans les valeurs des praticiens et qui se prolongent dans les gestes professionnels, activités chargées symboliquement et affectivement » (p. 9). Cela est à souligner comme étant fondamental dans notre recherche.

Nous l'avons déjà dit : dans notre travail, il nous intéresse de comprendre comment s'articulent, dans les discours que tiennent des jeunes enseignants sur eux-mêmes, les dimensions des gestes professionnels, les savoirs de référence pour justifier ces gestes, les représentations du métier et la construction de significations qui émergent dans les récits à partir de tous ces éléments croisés. Et ce qui nous intéresse, nous anticipons sur la suite, c'est de repérer *dans* le discours ce qui est construit par ces jeunes professionnels *par* le discours. Si, dans les lieux de formation, les savoirs de référence sont opérationnalisés par exemple sous forme de référentiels de compétences pour enseigner, il est important de comprendre comment cette institutionnalisation des compétences attendues est comprise et intégrée, tout au long du processus de formation, par les acteurs concernés. Si on se réfère aux catégories de savoirs professionnels présentés plus haut, il apparaît

que celles-ci sont présentes dans des référentiels de compétences censés orienter des curricula de formation à l'enseignement de manière parfois implicite, éparpillée, et qu'on peut se questionner sur les difficultés qui peuvent persister pour les futurs enseignants en formation à les percevoir et les comprendre (Perrin, 2012).

Il est par ailleurs important de se référer également à des apports critiques vis-à-vis de l'approche par compétences (Boutin, 2004 ; Crahay, 2006). Puisant son origine dans le monde de l'industrie, celle-ci aurait visé à l'origine à transformer une vision tayloriste du travail. Son application dans le champ scolaire aurait des influences problématiques, notamment quant au rapport entre élève et enseignant et au rôle de ce dernier dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'approche par compétences mettrait en avant, selon les auteurs qui la critiquent, des seuils à atteindre en termes de comportements. Ainsi, apprendre ne se ferait plus que dans une perspective utilitariste, pour pouvoir se former un « stock » de connaissances dans lequel puiser pour réussir une tâche. Le paradoxe résultant du fait de faire coexister de manière pour le moins problématique des approches opposées tels le behaviorisme et le constructivisme, devient évident lorsqu'on s'intéresse à l'évaluation dans une logique de compétences : il serait question d'une part d'atteindre des capacités sous forme de compétences attendues, mais d'autre part et parallèlement, les tenants de l'approche par compétences restent fidèles à des conceptions de l'école visant à procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste.

Il est intéressant pour nous de noter à ce propos que l'on se situe probablement ici au cœur – ou pour le moins dans un des épicentres – de la controverse entre formation des adultes et champ de l'enseignement-apprentissage en âge scolaire. La notion de compétence, dont le succès dans le champ de la formation est reconnu (Enlart, 2011), pose des problèmes lorsqu'elle est transposée dans le monde scolaire.

Si nous abordons les controverses liées à ce concept, c'est parce qu'il nous permet de penser notre objet d'étude dans l'articulation entre différentes composantes intervenant dans le devenir enseignant. Il ne suffit par ailleurs pas de prétendre que les compétences sont à considérer comme une de ces composantes, encore faut-il comprendre comment elles interviennent : quels écarts entre les représentations des acteurs concernés quant à leur atteinte ? Quelles zones de consensus à propos de l'usage même du concept dans une formation à une profession ? Comment sont-elles perçues par les enseignants eux-mêmes ? Enlart (2011) propose quelques caractéristiques qui semblent faire consensus pour le moins dans le champ de la formation des adultes. Celle qui nous intéresse ici et que nous questionnons, est la notion d'*intégration* des éléments constitutifs d'une compétence, qui serait reliée à celle de *mobilisation*, cette dernière étant au cœur d'une définition fondatrice (Le Boterf, 1995). L'approfondissement du concept de compétence n'est pas l'objet de

notre travail¹⁴, mais ce qui nous importe est de le situer, avec Wittorski (1998), au croisement entre le champ des parcours de socialisation et de la biographie d'un individu, le champ de l'expérience professionnelle et celui de la formation. Si la compétence est à considérer en tant que processus générateur de la performance qui en sera le produit, cela éclaire avec évidence les paradoxes de la mesure/évaluation de la compétence. Paradoxes à lever au moins en partie si on la considère, comme le propose Wittorski, comme finalisée (et non abstraite et donc valeur absolue), située, liée au contexte, spécifique et contingente. La représentation que s'en fait l'acteur serait donc à considérer pour en faire une définition opératoire, autant que sa reconnaissance par autrui, croisant donc la dimension de la perception à celle de la reconnaissance. L'auteur propose par ailleurs de l'analyser en croisant trois niveaux à cinq composantes, les niveaux étant :

- i) l'individu ou le groupe producteur/acteur de la compétence (niveau micro) ;
- ii) l'environnement social immédiat, donc le collectif de travail par exemple (niveau meso) ;
- iii) l'organisation où les individus sont insérés (niveau macro/sociétal).

Ces trois niveaux s'articuleraient aux composantes identifiées par l'auteur : cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique. Le modèle qu'il montre pour représenter les voies multiples de développement des compétences et que nous ne détaillons pas ici, nous permet de nommer la nécessité d'une conception multivariée et plurivoque du processus de construction de compétences dans et par la formation. Si la compétence se définit dans l'action (savoir agir), elle est à la fois tributaire d'une dimension sociale et de validation extrinsèque, et à la fois d'une dimension intrinsèque, en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par exemple par Bandura (1997 ; 2001 ; 2007), et doit par conséquent être considéré comme multi-référentiel et non unanime. Notre effort est constant – on le remarquera au fil de ce travail – pour sortir des distinctions/oppositions souvent amenées dans les débats scientifiques (dont certaines ont déjà été thématiques précédemment), comme par exemple la distinction de Barbier, 1996, entre savoirs théoriques et savoirs d'action, en assumant une approche plurielle. Ce qui nous intéresse, nous l'anticipons ici, est de mener une recherche qui entre par l'angle « individuel » et « intrinsèque » et essayer ainsi de comprendre, par notre hypothèse de l'identité narrative, les différentes constructions d'un soi professionnel, y compris en tant qu'étant porteur de compétences solides et efficaces pour enseigner.

¹⁴ Pour un état de l'art sur le concept de compétence, voir par exemple Lévy-Leboyer (2004).

Au-delà de ces dimensions critiques qui sont pour ainsi dire internes au domaine des sciences de l'éducation, nous nous acheminons vers une synthèse des perspectives que nous offrent les savoirs professionnels dans la compréhension comment se construit le soi professionnel. Il s'agit donc dans la section suivante de faire un pas de côté (par rapport au discours sur la profession enseignante) pour acquérir une prise de vue plus large.

La construction sociale des savoirs professionnels

Après avoir interrogé les savoirs professionnels propres à l'enseignement, nous tentons d'en définir les enjeux d'un point de vue plus général, pour nous permettre de comprendre leur rôle dans la construction du soi professionnel. Les apports de Demailly (2008) nous offrent une vision sociologique plus large sur les savoirs professionnels dans ce qu'elle définit les « métiers relationnels ». Dans son chapitre sur les savoirs professionnels et leur construction sociale, elle présente une série de questionnements concernant ces savoirs professionnels, notamment quant à leur caractère *transférable*. Elle se demande tout d'abord quelles seraient les qualités requises dans les métiers relationnels, pour ensuite s'interroger sur leur caractère: sont-elles principalement innées ? Se forment-elles ? Est-ce qu'elles s'acquièrent ? Sont-elles même explicables en tant que telles ?

L'auteure situe tout d'abord la terminologie habituellement utilisée pour parler des savoirs professionnels: les différents termes tels que compétence, qualification, qualité, expérience, savoirs, savoir-être et savoir-faire ne sont évidemment pas neutres et posent au sociologue qui veut les distinguer un problème puisque issus de la langue commune, et donc ayant une visée plus performative qu'analytique. Demailly choisit de convoquer alors le terme (qu'elle considère plus neutre) de « professionnalité » pour désigner l'ensemble des savoirs, savoir-être, savoir-faire reconnus et exigés par un professionnel. Reste ainsi à définir comment cette reconnaissance s'opère et qui définit telle exigence. Le terme de professionnalité prévoit un pluralisme de niveaux et se réfère à de multiples formes de professionnalisation. Analysé comme le produit d'un processus social de désignation de « propriétés sociales pertinentes » (p. 169), il est encore mieux définit comme un processus de *négociation* de ces propriétés.

La professionnalité s'articule selon Demailly autour de trois phénomènes:

- (i) Une définition en tant que caractéristiques physiques et culturelles individuelles, donc des capacités propres à la personne, comprises comme « propriétés physiques et mentales que les individus acquièrent au long de leur trajectoire, de leur socialisation » (p. 171). Elles

seraient d'ordre naturel (sexe, couleur de la peau), cognitif mais aussi affectif et caractériel; elles sont aussi largement idéologiques.

- (ii) La réponse à des exigences liées aux situations de travail, constituant donc des *requis*. Leur mode de reconnaissance est ainsi expliqué : ces caractéristiques requises deviennent identifiables et valorisables lorsqu'elles sont pertinentes et reconnues comme telles. L'auteure parle d'un travail de « fabrication de la reconnaissance » par valorisation des capacités en question (travail qui passerait par le fait de les nommer, de les identifier), par désignation des membres de tel groupe professionnel comme possédant ces ressources, par agrégation / stabilisation d'un paquet de ces savoirs, et finalement par définition des situations-problèmes typiques nécessitant la mobilisation de ces ressources.
- (iii) Une reconnaissance sociale de la rencontre entre les caractéristiques de la personne et celles requises pour l'exercice du métier, et ce qui est donc exigible du professionnel.

Les questions posées par Demailly sont en partie également les nôtres : comment ces requis émergent-ils, se cristallisent puis éventuellement se formalisent? Et qui définit quels sont ces requis, selon quelles orientations sociohistoriques? Elle propose une clarification terminologique en distinguant i) les compétences – qu'elle considère plutôt comme une catégorie pratique utile pour évaluer; ii) les qualifications, qui jouissent d'un caractère de garantie, sont certifiés en règle générale par un diplôme; iii) les qualités, qui relèvent plutôt du don, de l'inné. Une professionnalité comme construction instable émerge ici ; instable parce que dépendante des remises en cause, des changements d'exigence, des usagers, employeurs, partenaires ou concurrents concernés. Cette instabilité est source de tensions multiples. Celles qui nous intéressent sont surtout de deux sortes: entre les caractéristiques des personnes et de ce qui est exigé d'elles d'une part ; entre différents modes de formation de ces propriétés pertinentes (typiquement entre institut de formation et terrain). Les tendances générées par ces tensions ne sont pas moins utiles pour nous en termes de clés de compréhension : un élargissement du spectre des compétences requises à chaque fonction, et une hausse du niveau formellement certifié, couplé à une tendance à la spécialisation ; et encore, une définition de plus en plus systémique et plus psychologique de ces mêmes compétences.

L'auteure propose encore une lecture à nos yeux intéressante du développement des savoirs professionnels, en présentant l'expérience comme une des modalités prioritaires des professionnalités des métiers dits relationnels. Nous nous questionnons avec elle sur quel traitement social est réservé à des savoirs d'expérience. Comment « apprendre à quelqu'un à forger sans qu'il soit déjà forgeron », (p. 182) pour reprendre l'aporie nommée par Demailly ? Comment permettre que l'expérience se transmette, se conserve, se capitalise, circule? En la définissant comme « un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il [l'individu ou le groupe professionnel]

s'approprié dans le cours même de son travail » (p. 182), elle relève différentes typologies de transmission existantes aujourd'hui dans les différents terrains qu'elle a exploré, et en conclut que ces savoirs pratiques vont tout de même vers une conscientisation, explicitation et formalisation croissante, et que par conséquent leur caractère invisible diminue au fur et à mesure de ce mouvement de rationalisation. Elle propose des questions qui restent à traiter concernant les savoirs professionnels: à partir de quand peut-on parler d'un savoir, notamment entre savoirs déclaratifs et savoirs tacites ou à caractère insu ? Quelle répartition entre ces deux typologies? Est-ce que tout dans l'action qu'on peut dire réussie est *épistémisable* ? Y a-t-il possibilité de considérer une sorte d'efficience qui ne serait pas résolue dans le savoir ? Et encore: quelle place et quel statut aux savoirs pratiques ? Ces questions sont centrales chez nous et alimentent notre opérationnalisation du dessein de recherche. Notamment, elles soutiennent la nécessité de donner, dans les axes d'analyse, une place importante à l'étude du processus de subjectivation des savoirs professionnels – c'est le propre de la troisième démarche d'analyse que nous adopterons.

Notre objet de recherche se stabilise – c’est le devenir enseignant. Ainsi, il a été indispensable de nourrir notre cadre théorique des apports autour de la profession en question. Nous retenons, de cette exploration des enjeux de professionnalisation et de formation des enseignants, des éléments qui vont aiguiller nos analyses. Quels degrés de proximité avec les discours théoriques peuvent être repérés dans les discours des enseignants racontant leur prise de poste ? Quelle place, quelle intégration ces savoirs subissent-ils dans les récits ? Sous quelles formes les traces de ces savoirs seront-elles repérables, en termes de langage, de terminologie, de dimensions du métier prises prioritairement en compte dans leurs discours ? Comment seront nommées, et donc repérables, les composantes de ce qui définit le savoir expérientiel, la « bouteille » en train de se constituer ? Pourra-t-on effectivement parler de composantes épistémisées de l’expérience, ou alors plutôt d’une transformation/adaptation ou d’un rejet des différents savoirs à l’épreuve du feu... de l’action ? Pourra-t-on repérer, dans les discours des débutants, des degrés caractérisant une plus ou moins grande proximité avec les apports directs ou indirects de la formation, initiale ou continue ? Un langage spécialisé ou disciplinaire, propre à la profession, sera-t-il repérable ?

Selon Rayou et Ria (2009), l’activité professionnelle est « indéniablement pourvoyeuse de savoirs en actes acquis en milieu scolaire. Mais cette acculturation s’avère lente, aléatoire et largement implicite. Les enseignants débutants ont rarement une conscience claire des raisons de l’échec ou de la réussite de leurs interventions » (p. 86). Ces savoirs en actes acquis en milieu scolaire se construiraient par un processus « d’hybridation des savoirs professionnels » (p. 85), et ce uniquement si ce processus est accompagné et rendu possible par des dispositifs de rencontre efficace entre le monde de la formation en institution et le terrain ; autrement dit, les débutants en resteraient à la constitution de « savoirs de contrebande », qui seraient « souvent très éloignés des prescriptions de l’IUFM, ceux-ci visent surtout à se rassurer entre pairs confrontés aux mêmes problèmes d’affirmation de soi en classe, souvent très loin de la question, pourtant centrale, des conditions d’apprentissage des élèves » (p. 85).

Si les enjeux des savoirs professionnels au cœur des professions de l’enseignement et de la formation restent actuels et pertinents¹⁵, nous ne prétendons dans ce travail que d’explorer les formes qu’ils assument et la place qu’ils semblent jouer dans les *identités narrées* d’enseignants débutants. Nous postulons que cela nous permettra de mieux discerner les enjeux de formation qui en découleraient, ouvrant sur des nouvelles perspectives de recherches autour de leur influence possible sur la conception de dispositifs d’accompagnement d’enseignants en devenir. Nous

¹⁵ Pour un regard approfondi sur la question, voir par exemple Hofstetter et Schneuwly (2009).

croyons, comme Rayou et Ria (2009) que cet accompagnement, en tant que prolongement de l'action de formation initiale, doit se nourrir de l'expérience des novices et s'y ancrer authentiquement. Pour cela, en guise de conclusion à ce chapitre, nous posons un éclairage de plus, venant du domaine de la formation des adultes, pour réfléchir à ce que signifie accompagner. Qui dit formation dit inévitablement accompagnement, sous une forme ou sous une autre. La relation d'accompagnement s'avère celle qui constitue le rapport entre formateur et formé. Nous postulons ailleurs (Türkal et Vanini, 2008) que cette relation est nécessairement paradoxale. Pour le dire avec les mots de Gaston Pineau, c'est « l'*auto* qui se forme avec et contre l'*hétéro* » (Pineau, 2007, p. 337) : si l'accompagnateur et l'accompagné cheminent ensemble pendant un certain temps, leur rencontre vise toujours à terme une séparation. Nous avons mis en avant qu'il était important de se questionner sur le passage, dans le processus de professionnalisation, d'une phase d'hétéro-accompagnement à une phase d'auto-accompagnement. Pineau parle du paradoxe de « l'émergence de l'autonomie en situation hétéronome » (p. 337) ; et l'autonomie, indispensable dans la professionnalisation, se jouerait justement sur ce paradoxe, surtout lors des débuts dans la pratique de la profession. Notre outil de construction de données étant un portfolio biographique, il devrait permettre de repérer certains de ces éléments propres à une posture d'actorialité (Denoyel, 2007), désignant la prise d'une place singulière dans la situation professionnelle occupée par chaque enseignant. Cette posture se construirait lorsque l'acteur peut faire des liens entre les différentes composantes de son parcours, entre les expériences qu'il a vécues, visant une progressive auto-organisation de son parcours de développement. Nos analyses des portfolios biographiques devraient nous permettre de comprendre comment ce processus se ferait, et sous quelles formes singulières. Notre appartenance double au domaine de la formation des enseignants autant qu'à celui de la formation des adultes nous amène à rechercher, dans les parcours et leur reconstruction, des signes de la capacité d'autoformation, en tant que réappropriation de son pouvoir de formation, selon la définition de Pineau (Pineau et Marie-Michèle, 1983). Si notre projet est scientifique, ses intentions sont d'offrir de nouvelles perspectives pour la compréhension des logiques et des démarches de formation, que nous situons clairement dans l'optique du *lifelong learning* : en rompant avec une logique de la formation comme faite d'étapes bornées, elle est aujourd'hui plutôt à concevoir comme un *continuum*.

Nous terminons ce chapitre en citant Maulini *et al.*, 2013 pour dire avec eux que le « sentiment d'incompétence du néophyte peut en fait venir d'une vraie difficulté et/ou d'un écart exagéré entre le travail à assumer et une pédagogie idéalisée » (p. 2). Accompagner des enseignants au cours de leur formation (au sens large) signifie à notre sens prendre en compte cette difficulté, et notre travail de recherche devrait contribuer à en comprendre les enjeux. Si une neutralité face aux choix de

paradigmes théoriques est souhaitée mais difficile à maintenir pour nous en tant que chercheur-formateur, nous concordons qu'il importe « de comprendre en réalité comment les enseignants font, et à partir de quels éléments ils fondent leur choix » (Maulini, 2011, p. 12). Nous postulons qu'une partie de ces éléments sont inscrits dans leur identité construite narrativement.

C'est pour cela que nous nous intéressons à ce qui se passe pour l'enseignant au moment charnière de l'entrée dans le métier ; c'est l'objet au cœur du prochain chapitre.

2 ENTREES DANS LE METIER

La « prise de fonction » que nous allons maintenant interroger en ce qu'elle inaugure et signifie, est une dynamique, un processus « perso-professionnel » profond et permanent.

Simone Baillauques et Edouard Breuse, La première classe

2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE – TRANSITIONS MULTIPLES

Le moment du passage de la formation à l'entrée dans la profession, marqué par l'obtention du titre requis pour l'exercer, est celui que nous avons choisi comme moment privilégié où aller à la recherche des signes d'un *soi professionnel* en train de se construire. Après quelques éléments sommaires concernant l'insertion professionnelle dans son acception plus large, nous explorons ici des dimensions spécifiques à l'entrée dans le métier d'enseignant. En conclusion de ce chapitre, nous allons situer la particularité de notre apport voué à étudier le devenir enseignant dans une perspective biographique, et de comment notre recherche s'inscrit en complémentarité des nombreux travaux ayant déjà étudié le phénomène de l'entrée dans la profession enseignante.

L'insertion, naissance d'un nouvel âge de la vie

Le fait même de devoir s'insérer, de chercher un travail après une formation, est un problème qui n'a pas existé en tout temps (Dubar, 2001). Deux coupures historiquement situées ont fait en sorte que l'insertion devienne un *problème social* : premièrement, la séparation d'un espace spécifique à la formation d'un espace pour le travail, à placer à la fin du XIX siècle avec la scolarisation obligatoire pour tous et qui a comme conséquence la distinction entre activité et savoir, entre travail et formation. La seconde coupure est celle qui met un espace-temps entre la sortie du processus d'éducation/formation et l'entrée dans le monde du travail, lorsque posséder un diplôme ne garantit plus automatiquement une insertion professionnelle. Cet espace-temps correspond à la naissance d'un nouvel âge, considéré comme intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte. Il convient donc de voir l'insertion comme un produit social complexe, où s'imbriquent des logiques sociales, institutionnelles et individuelles, régies par les expériences antérieures du sujet en insertion (Bordigoni, Demazière, et Mansuy, 1994). Les ingrédients composant l'insertion professionnelle des enseignants nouvellement diplômés sont donc à considérer dans leur spécificité, puis dans leurs interactions.

2.2 LA PREMIERE CLASSE

L'insertion professionnelle des enseignants et tout particulièrement l'expérience vécue par l'enseignant débutant de sa *première classe* a été et est encore étudiée dans un domaine de recherches foisonnant. Plus de 240 textes sur ce sujet sont recensés par Riopel déjà en 2006 (Riopel, 2006b) en contextes américain et européen : il s'agit de textes de référence de niveau scientifique, d'articles de vulgarisation, ainsi que d'outils produits par les milieux pratiques. L'intérêt pour ce domaine de recherche est d'ailleurs compréhensible : savoir et comprendre ce qui se passe au moment de la prise du poste, pour l'enseignant, autour de lui, et en lui, permet de saisir la complexité déjà citée du métier d'enseignant, au moment où probablement elle se révèle de la manière la plus éclatante, mais aussi de mettre à l'épreuve la formation initiale. C'est pour cela aussi que les recherches abordent et étudient le thème sous différents angles (Martineau et Portelance, 2005).

Dans leur revue de la littérature, Heer et Akkari (2004) proposent trois axes autour desquels la recherche dans le champ de l'insertion professionnelle peut s'organiser :

1. Le cycle de vie professionnelle et le développement de l'identité professionnelle
2. L'impréparation (réelle ou perçue) et les craintes des premières années
3. L'accompagnement de l'entrée dans la profession

Dans le premier axe peuvent être classées les recherches qui posent l'entrée dans la profession en termes de processus, inscrit dans le parcours professionnel *tout au long de la vie*. Centrées sur l'analyse de ce qui se passe au niveau personnel et intime pour l'enseignant lors de ses premières années dans le métier, ces recherches mettent les dimensions identitaires et la compréhension du processus de développement professionnel au centre. Le développement de l'identité professionnelle est ainsi étudié par exemple par Gervais (2003), qui analyse les raisons de l'importance centrale que prennent les préoccupations identitaires chez les enseignants qu'elle a étudiés. Elle en arrive à donner des pistes pour concevoir une pédagogie de la formation des enseignants qui prenne en compte également les questions identitaires, autant en formation initiale que continue, donc dans une perspective longitudinale – une pédagogie qui maintienne l'équilibre entre projet individuel et projet institutionnel de formation. Nault (1999) propose le concept *d'éclosion du moi professionnel*, qui advient justement dans ce processus de longue haleine, et c'est ainsi qu'elle aborde le développement de l'enseignant. La phase d'insertion professionnelle constitue selon cette auteure un temps crucial dans ce processus de socialisation professionnelle qu'elle considère comme mû principalement par la personnalité de l'enseignant. La contribution de

Boutin (1999) est d'examiner les conditions pouvant affecter le développement de l'identité professionnelle au moment de l'entrée dans le métier, autant en ce qui concerne le nouvel enseignant lui-même que son contexte d'action. Pour ce qui est de l'individu, Boutin cite plusieurs facteurs : le difficile tiraillement entre conformité au milieu et vision idéaliste de l'école ; le faible niveau de formation à la réflexivité, souvent relevé par les enseignants eux-mêmes ; le rapport au pouvoir, héritage du rapport à la scolarité et aux maîtres de l'enseignant. Les attentes souvent extrêmes de la part du contexte d'insertion sont en revanche ce qui peut influencer l'entrée du point de vue du milieu scolaire. L'auteur propose pour cela de reconsidérer avec attention non seulement les effets positifs mais aussi les risques d'effets pervers des modalités d'insertion mises en place, comme par exemple le risque de favoriser une attitude passive et de ne pas soutenir une prise en main de son propre projet de formation continue. Par son outillage philosophique et une perspective phénoménologico-herméneutique, Lamarre (2004) comble selon elle un manque dans les recherches sur le thème de l'entrée dans le métier des enseignants : les intérêts prédominants pour les difficultés rencontrées et pour la centration sur l'acte d'enseigner font que l'on sépare souvent l'*acte* de la *personne*. Selon l'auteure, les recherches ayant exploré comment les jeunes enseignants vivent leur expérience des débuts et surtout sur le sens qu'ils donnent à un tel vécu, sont à multiplier. Les apports de Mukamurera (1998) s'inscrivent également dans l'axe du cycle de vie professionnel, mais portent plutôt sur les différentes trajectoires d'emploi dans le contexte canadien, caractérisé par un taux assez important d'abandon de la profession de la part des enseignants lors de leurs premières années.

Dans le deuxième axe proposé s'inscrivent des contributions qui inventorient les difficultés rencontrées dans la pratique, autant par des revues de littératures antérieures (Baillauquès et Breuse, 1993) que par des démarches de recherche, par exemple des études de cas (Bullough, 1989). Le développement des savoirs et des compétences nécessaires pour enseigner (Martineau et Corriveau, 2000) est également étudié à partir de l'étude des premiers pas dans l'enseignement.

Le troisième axe est nourri notamment par des études plus focalisées sur un regard rétrospectif et sur l'appréciation, de la part des nouveaux enseignants, de leur formation initiale. Le temps de l'insertion professionnelle est ici considéré par les auteurs comme un moment symptomatique pouvant évaluer les réussites et les limites de la formation initiale. Baillauquès (1999), par exemple, analyse ce que les enseignants disent de l'utilité de leur formation initiale à la lumière de leurs premières expériences d'enseignement, et propose au chercheur de lire les symptômes d'angoisse et de crise qu'ils désignent en tant que marqueurs de leur rapport au savoir. Nadot (2003) étudie le rapport entre le temps de formation et l'entrée dans la carrière. Elle s'intéresse, par des entretiens de

type clinique, au rapport à la formation des enseignants récemment formés sous une perspective évolutive, pour déceler l'incidence des formations au moment de l'entrée dans le métier. D'autres recherches analysent auprès des jeunes débutants les différents types d'attitudes développées au travail (Garant, Lavoie, Hensler, et Beauchesne, 1999) s'intéressant surtout à l'équilibre délicat que comporte l'accompagnement d'enseignants en formation sous ses différentes formes possibles, soit en tant que mentorat, accompagnement assisté, en groupes de pairs ou en groupes hétérogènes, entre autres. Entre tension vers l'émancipation et risque de se conformer, les accompagnés apparaissent le mieux suivis là où existent pour eux des conditions favorables, à savoir, selon les auteurs, un projet collectif et institutionnel, associé à une réelle activité de recherche impliquant et valorisant au même titre les enseignants chevronnés et les inexperts, et un environnement permettant des échanges entre partenaires sur les problèmes pratiques rencontrés.

Si nous devons nous situer par rapport à cette distinction des recherches sur ce que devenir enseignant comporte, nous pourrions dire que nous nous situons plutôt dans le premier axe : nous voulons contribuer à l'étude du processus long de construction de l'identité professionnelle. Mais pour faire cela, nous nourissons notre regard d'analyse des éléments provenant des deux autres axes, donc aux dimensions propres à l'exercice de la profession enseignante et à ses épreuves spécifiques d'une part, et au rapport au savoir et à la profession que le moment du début dans la profession met en exergue d'autre part.

Retour sur la formation

Fortement investie, bien ou mal vécue, la période de formation constitue souvent une étape de vie fondamentale, une expérience forte de changement identitaire, de construction et de développement. En la quittant pour entrer dans le monde du travail, le jeune enseignant doit forcément se positionner par rapport à cette formation reçue, mais qu'il a également participé à construire en tant qu'acteur de son propre développement professionnel. La différence entre ce qui se passe dans l'institut de formation et sur le terrain lors des stages semble aussi être une différence de nature du savoir recherché par les débutants (Baillauquès et Breuse, 1993). Leur nouveau statut porte les jeunes enseignants à aller chercher les réponses aux questions et aux besoins qui sont vraiment les leurs. Il ne s'agit plus pour eux de recevoir et d'« enregistrer » des savoirs généraux sur l'enseignement, l'apprentissage, la didactique ; mais de chercher activement des apports, qu'ils soient purement théoriques ou, plus souvent, hybrides, pour comprendre le vécu propre du quotidien, leur propre pratique engagée, les effets observés, les obstacles rencontrés.

Les recherches portant sur ce que les débutants disent de leur sentiment d'être préparés à l'exercice de leur profession révèlent souvent des critiques fortes vis-à-vis de la formation de la part des entrants dans le métier. Cette insatisfaction se traduit souvent par le sentiment d'un manque important de préparation à la réalité de la classe, pour les débutants. La formation initiale aurait offert – c'est ce qui émerge souvent – un entraînement insuffisant à la pratique, par une articulation trop faible à une réflexion soutenue par des apports théoriques. Elle serait réduite bien trop souvent à une transmission superficielle de modèles figés. Par ailleurs, si les débutants reprochent à la formation de ne pas les préparer à faire face à des élèves réels, on peut cependant relever des contradictions dans leurs critiques : trop et pas assez d'apports théoriques, formation trop directive et trop peu prescriptive (Rayou et Ria, 2009). L'hypothèse qui expliquerait certaines résistances ou dissonance entre les formateurs et les enseignants en formation, serait qu'il existe des différences importantes entre les catégories prioritaires faisant sens pour les uns et les autres :

Lorsque les conseils, apports de connaissances, injonctions, recommandations, propositions théoriques sont adressés de manière décontextualisée par des formateurs éloignés des préoccupations principales des formés, ils risquent fort de développer chez leurs destinataires des stratégies d'auto-protection qui les constituent en réfractaires (Rayou et Ria, 2009, p. 83).

Cette équipe de chercheurs développe d'ailleurs depuis plusieurs années des dispositifs de travail avec les débutants en exercice offrant des lieux de rencontre censés libérer le désir de formation, redonner à l'alternance un lieu, et lever certaines difficultés récurrentes dans la formation des enseignants sous sa forme « classique » (Ria et Leblanc, 2011)¹⁶. Mais les débutants eux-mêmes atténuent également les responsabilités de ce qu'ils définissent parfois comme le volet formel de leur formation. Souvent ils affirment que de nombreux savoir-faire et compétences ne pourraient de toute façon pas être transmis par la formation initiale.

Entre crises et victoires

C'est un continuel tâtonnement. On se lance. On essaye. Voilà comment les interviewés expriment l'inévitable nécessité d'un temps d'adaptation. Aussi, malgré la fatigue, le stress, l'épuisement, ils parlent de ressources de « résistance » : l'amour pour ce métier enrichissant, la relation avec les élèves, leur motivation, une cohérence entre leur soi profond et le rôle à assumer, l'ambiance, leur sentiment d'utilité, mais aussi les résultats obtenus dans la classe. Ils disent souvent être malgré tout très bien dans leur peau, d'y trouver du sens, de l'épanouissement. Et

¹⁶ La plateforme Neopass@action est consultable en suivant le lien <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

pourtant, les débuts sont un vrai défi, une réelle épreuve. Comment alors est-elle surpassée ? Et quel rôle joue la formation dans tout ça ? Il s'avère indispensable d'intégrer dans la réflexion autour de la formation des enseignants, la question de la prise en compte des bagages d'expérience de vie dans l'entrée en formation. Héту (1999) considère la réussite éducative comme un arrimage entre la maîtrise professionnelle plutôt technique et la construction du soi professionnel. C'est pour cela qu'il prône de nouvelles formes d'accompagnement à l'insertion professionnelle, qu'il considère comme processus de transformation. Les démarches présentées, portant sur l'histoire de vie éducative autant que sur l'établissement de projets personnels et professionnels, en formation initiale ainsi qu'en formation continue, portent sur la progressive recherche de sens chez le novice par rapport à son expérience d'une entrée qui soit réellement professionnalisante pour lui.

Dans une formation professionnalisante comme celle des enseignants, plusieurs distinctions tranchantes sont communément employées dans les discours des acteurs concernés. Quelle alternance entre formation théorique et pratique dans le terrain ? Quel partage de responsabilités entre formation initiale et continue, ou encore entre compétences techniques et expérience ? Quels enjeux entre formation formelle, non-formelle et/ou informelle¹⁷ ? Nous visons à dépasser ces dichotomies pour comprendre comment le sujet en formation, acteur de son propre parcours professionnalisant, *joue* avec ces divers éléments. Il s'avère donc indispensable de prendre en compte les dimensions personnelles de l'enseignant, dans une conception de la formation comme processus complexe, comme parcours de développement s'étalant tout au long de la carrière professionnelle.

Voilà pourquoi nous nous intéressons à la première phase du cycle professionnel des enseignants, caractérisée par le contact-impact avec le métier réel, et la remise en cause du métier attendu. Ce moment du *choc de la réalité* est selon nous un analyseur concret du rapport des enseignants à leur formation, ainsi qu'à leur projet professionnel. Au lieu de nous intéresser aux formes de la formation, nous voulons centrer notre travail sur la mise en exergue des multiples *formes de constructions identitaires en devenir*, en les considérant comme fortement influencées par la formation initiale à l'enseignement.

¹⁷ Selon l'UNESCO (2004) est définie *éducation formelle* tout enseignement dispensé dans le système des établissements d'enseignement organisé ; *éducation non formelle* ne se conformant pas à un système de type scolaire, mais tout de même soutenue par une visée éducative ou formative intentionnelle ; *éducation informelle* celle concernant les connaissances acquises autrement que par des études formelles.

L'entrée – toujours une épreuve ?

Parmi les phases constitutives du cycle de vie de la carrière d'enseignant relevées par Hubermann (1989)¹⁸, la première phase d'entrée dure selon l'auteur environ trois ans. Elle est supposée être phase de survie, de tâtonnement et de découverte. Nous l'avons déjà dit : la première classe a fait l'objet d'une revue des recherches explorant le vécu des « bleus » du métier, réalisée par Baillauquès et Breuse (1993). Leur ouvrage présente l'insertion telle qu'elle est généralement vécue par les jeunes enseignants : comme un moment important, engageant, souvent difficile. Ils parlent beaucoup d'angoisse, de solitude face au défi, d'isolement. Les sentiments nommés sont parfois de la panique, du désarroi. Ils se sentent bouffés, parachutés, ballottés, immergés, vivant un rite initiatique, un baptême par le feu. Ils ont peur d'être incompetents, pas à la hauteur, pas assez formés. Ces dimensions du vécu, nous les lisons à un double niveau. Il y a les difficultés concrètes, réelles. Mais il y a aussi une perspective qui s'ouvre ici sur le plan du non-dit, des émotions, aussi du corps qui s'exprime. De quelque chose d'insaisissable, presque mystérieux. C'est un plan que nous laissons en suspens pour le reprendre ultérieurement. Nous nous occupons ici des difficultés telles qu'elles sont nommées, concrètement.

Les difficultés majeures rencontrées sont liées à la gestion de la discipline. Après vient la relation avec les hiérarchies (directeur d'établissement, inspecteur, formateur, conseiller pédagogique, etc.) ; la relation avec les collègues – les questions d'accueil, d'entrée dans un corps enseignant, dans un groupe, la confrontation avec les enseignants chevronnés, l'entraide, la gêne à avouer ses difficultés ; enfin la relation avec les parents, toujours caractérisée comme délicate et difficile.

Selon les débutants, les compétences pédagogiques à maîtriser sont également réputées fondamentales. Pour enseigner, il faut tout de suite faire preuve de la capacité à intéresser les élèves, de gérer la progression, de prendre en compte des différences individuelles, de savoir mettre en place l'évaluation. Gérer le temps, tenir son planning, faire tout ce qui était prévu, autant d'éléments source d'inhibition. Les jeunes enseignants s'interrogent aussi sur leur statut, souvent rendu confus par les enjeux de la certification liés aux périodes probatoires ; mais aussi à cause de l'image idéalisée de l'enseignant : image qu'ils ont d'eux-mêmes, image que les autres ont d'eux. Il y a aussi leur désir de perfection, dont ils doivent faire le deuil.

Mais les crises identitaires propres à tout débutant s'avèrent non seulement inévitables – compte tenu de l'entrée dans une institution de laquelle on n'a pas encore acquis/conquis les codes – mais aussi propices à cette conquête même. En effet c'est la crise qui, « provoquée entre autre par

¹⁸ Dans une conférence tenue à Genève en novembre 2012, Luc Ria a remis en question cette taxonomie qui pré-definit des phases à son avis trop figées dans le développement du parcours professionnel.

l'inadéquation de ses points de repère, va lui permettre d'élaborer – et l'obliger à concevoir – le système de référence qui va pouvoir lui servir de cadre afin de prendre en compte et d'analyser sa nouvelle situation » (Bossard, 2000, p. 101). Dans quelque chose qui paraît typique de toute entrée dans une activité professionnelle, la particularité de l'enseignant réside dans sa longue fréquentation de l'école, lui donnant l'illusion de la connaître et donc d'avoir naturellement accès à ses codes. C'est donc notamment un changement de cadre plus encore que d'environnement qui constitue le terrain propice à provoquer cette crise. Crise qui, nous venons de le dire, permet par ailleurs une déconstruction nécessaire à une reconstruction ; les crises « assurent donc au sujet la possibilité de croître et de s'adapter sans cesse afin de lui permettre d'écrire au mieux l'histoire de sa vie » (Bossard, 2000, p. 104). Nous verrons par la suite que nous proposerons d'inverser cette logique pour dire que l'écriture (entendue comme narration et pas forcément comme trace écrite au sens premier) peut permettre cette adaptation.

Mieux comprendre le vécu des débutants constitue pour nous, nous l'avons déjà dit, une porte d'entrée privilégiée pour comprendre la profession enseignante. Nous le disons avec Saujat (2004), même si cet auteur s'inscrit dans une démarche qui est différente (et que nous considérons par ailleurs complémentaire) à la nôtre : « L'analyse de l'activité des débutants produit un effet de loupe sur les processus d'incorporation du métier d'enseignant » (p. 102). Il souligne comment les débutants s'attèlent à s'approprier les gestes professionnelles qui leur permettent de maîtriser leur classe de manière spécifique à leur condition de débutants, et qu'ainsi, des compétences qui sont incorporées dans le travail des chevronnés et donc sous-entendues, se révèlent lorsqu'on regarde comment s'y prennent ceux qui n'ont pas encore acquis cette expertise. C'est ainsi que l'auteur introduit la notion de « genre débutant » :

C'est ici que la notion de genres d'activité professorale nous paraît pouvoir faire preuve de sa portée heuristique, en ce qu'elle permet de poser, comme le fait Bruner (1983), une homologie entre le dire et le faire : le genre débutants apparaît bien, à la manière du genre de discours chez Bakhtine, comme une forme de répétition de l'activité enseignante en transformation, comme un 'invariant' provisoire du développement de cette dernière (Saujat, 2004, p. 103).

L'entrée – une épreuve révélatrice donc ? Mais de quelles épreuves parlons-nous ici ? Nous traiterons dans le chapitre 4 de comment nous déclinons cette notion, centrale dans notre thèse. Dans les pages suivantes, il est question de faire état des principales épreuves *typiques*, propres au métier d'enseignant, connues dans la littérature. Elles sont à mettre en perspective avec les

épreuves, aussi largement étudiées et que nous venons de présenter, concernant les débuts dans ce même métier. Nous pourrions ainsi par la suite situer notre recherche : elle vise à identifier les *variations individuelles* dans les parcours professionnels et les conséquences de ces manières différentes de vivre son propre parcours, où apparaît une plus ou moins grande place, dans la narration du *devenir enseignant*, à l'une ou l'autre de ces épreuves propres au métier. Si les expériences plus éprouvantes dans les débuts de la profession enseignante sont souvent similaires, et donc peuvent être considérées comme communes à tout débutant, ce qui nous importe c'est de comprendre ce qui se joue dans la manière de vivre, puis de re-vivre et re-construire narrativement son propre chemin. L'étude de ces narrations permet de révéler et comprendre ce qui se passe en termes identitaires en regard de comment la singularité de chaque parcours se combine avec les spécificités propres à une profession. Nous voulons donc dégager des épreuves connues et typiques du métier, en tant que débutant et/ou expert, une compréhension des épreuves vécues de manière singulière. Cela devrait nous permettre de proposer une typologie qui soit heuristique pour comprendre comment le processus identitaire fait varier le vécu des épreuves propres à la profession. Ces dernières sont donc explorées, comme annoncé, dans les pages suivantes.

Crises, malaises, risques, peurs et routines incertaines : les épreuves « typiques » du métier

Le métier d'enseignant n'est certainement pas un métier méconnu. L'expérience de faire la classe, vivre le quotidien entre l'intérieur de la classe et ce qui lui tourne autour, est un objet d'étude majeur dans le domaine des sciences de l'éducation. Nous avons déjà posé auparavant les incertitudes concernant la représentation de cette activité à différents niveaux de la société, entre métier plus proche de l'exécution de gestes pratiques, et profession, engageant une réflexion approfondie et soutenue par un savoir reconnu, pour ne pas dire *savant*. Ainsi, on peut comprendre la présence importante, dans la littérature à ce sujet, de titres se référant par exemple au risque (Claudine Blanchard-Laville, 2013) ou à la peur d'enseigner (Boimare, 2012), à la souffrance des enseignants (Lantheaume et Hélou, 2008), aux routines incertaines (Barrère, 2002) qui caractérisent leurs activités et, ainsi, aussi au malaise dans la formation des enseignants (Claudine Blanchard-Laville et Nadot, 2000), puisque cette dernière ne peut pas rester sourde devant ces difficultés reconnues.

Face à des discours témoignant d'oscillations constantes entre satisfaction et insatisfaction (Bossard, 2000), il est utile d'aller voir de plus près ce que ces oscillations signifient en termes d'incertitude. La crise identitaire générée, en tant que transition entre différents états d'âme, est aussi à considérer comme exprimant « l'idée d'un jugement ou d'une décision ne résultant pas mécaniquement de preuves » (p. 99). Elle est certainement le signal d'une rupture d'équilibres antérieurs. Ce qui est compréhensible dans tout moment de passage vers la prise d'un rôle

professionnel, qu'il soit premier ou, pour le moins, nouveau. Mais cela dit aussi la spécificité d'un métier-profession complexe et fait d'incertain, bien que routinier. Ces spécificités sont multiples – nous ne sommes évidemment pas les premiers à le poser ainsi :

[le] deuil d'une discipline dont on voulait avant tout faire son métier, les risques de la relation avec les individus et les groupes d'élèves, l'impression d'inefficacité, voir d'impuissance devant les nouveaux contours de l'échec scolaire, le sentiment d'un déficit de reconnaissance, l'ennui et la frustration sont des réalités à la fois intimes et sociales pour les enseignants (Barrère, 2002, p. 291).

Hormis le premier des éléments de cette liste, qui concerne les enseignants du secondaire auxquels l'auteure s'intéresse, nous souscrivons aussi pour notre public (les enseignants d'école primaire) cette prise en compte du vécu à la fois très individuel et en même temps inséré dans un contexte fortement socialisé et socialement englobant, tel le monde des enseignants. Au sein de ce monde même, nous considérons avec l'auteure que chacun, individuellement,

fait un compte subjectif qui dépend de son itinéraire biographique et professionnel et en détermine en partie la suite (...) S'autonomise alors un espace mi-professionnel, mi-intime, sans configuration stable, relativement indépendant des situations objectives des uns et des autres, des résultats scolaires, des pédagogies employées mais d'autant plus délicat à gérer qu'il l'est sans les filets de l'excellence scolaire, de la motivation professionnelle, des homologues de socialisation entre écoles et famille. C'est dans cet espace que se décide, jour après jour, le sentiment de réussite professionnelle d'un travail indissociablement routinier et incertain (Barrère, 2002, p. 292).

Notre recherche vise ainsi justement à poursuivre la compréhension de comment se construit, se réajuste, s'organise un tel espace.

Les épreuves typiques de ce métier sont donc empeignées de souffrances notamment puisque certaines difficultés sont particulièrement inavouables (Lantheaume et Hélou, 2008). Nous retenons quelques éléments faisant partie de ces souffrances recensées par ces auteurs :

- *Usure morale et sentiment d'échec* : sentiment d'être constamment jugés, surtout dans la relation avec les parents, de devoir gérer les reproches, de se sentir soupçonné de tout ; impression de manque d'une institution plus solidaire et soutenante, fatigue et engagement de

soi, déqualification ; travail qui ne se termine jamais et dont les résultats semblent inatteignables.

- *Emprise du travail sur la vie privée*¹⁹ : une activité qui empiète constamment sur la vie privée, demandant un engagement de l'identité personnelle dans la définition de l'identité professionnelle et inversement ; le sentiment de ne jamais avoir assez de temps, avec comme conséquence la difficulté à se lancer dans des nouveaux projets et du coup, le risque de finir par s'ennuyer ; être en tension entre travail contraint versus travail libre et autonome, entraînant un épuisement.
- *Evaluation et contrôle de la profession* : Difficulté à définir ce qu'est un « bon » travail, sentiment qu'il y ait évaluation et jugement partout, mais reconnaissance nulle part ; confusion dans les critères de jugement, et dans la définition de qui est juge (élèves, parents, hiérarchie, inspecteurs, collègues, proches non-professionnels, etc.)

Le vécu des enseignants peut d'ailleurs être considéré dans son inscription au sein de l'expérience scolaire plus largement définie par la sociologie (Dubet et Martuccelli, 1996). Ces auteurs montrent par exemple que l'expérience des maîtres d'école est pour certains côtés comparable à celle de leurs élèves.

Ce qui définit selon eux l'unité du métier est bien une forme scolaire qui est spécifique à ce contexte social particulier, ainsi que la nécessité, de la part des enseignants, de connaître de manière approfondie l'enfant tel qu'il est lorsqu'il arrive, accueilli à l'école obligatoire (en contraposition à ce qu'il en est dans les degrés supérieurs où cet accueil se colore encore d'un certain degré d'embourgeoisement, mettant l'accueil de tous les élèves en dehors des priorités). L'identité du maître d'école se définit encore, et malgré les changements au niveau de la population de ses élèves, comme celle de celui qui se sent bien et qui tient sa classe. C'est ainsi qu'on peut comprendre le fait qu'on affirme souvent la primauté de l'expérience sur toute autre forme de formation pour ce métier, dont la fierté est toujours et encore liée à cette « autonomie professionnelle et à la capacité de 'savoir tenir' les enfants » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 125). En même temps, c'est aussi cela qui finit par générer une sorte de mystère : ce qui se passe dans la classe semble devoir rester tabou, on en parle pas, comme s'il s'agissait d'une magie, d'une mise en scène théâtrale qu'on se sent moins à l'aise à jouer devant les adultes que devant les enfants.

L'engagement affectif dans le métier, est considéré par Dubet et Martuccelli (1996) au cœur de l'autorité pédagogique, toujours et encore. Les débats et les controverses entre tenant de la primauté du rôle d'éducation et tenant de la priorité de l'instruction sont finalement négligeables ; ce qui est

¹⁹ Cette dimension se retrouve également chez Dubet et Martuccelli (1996).

primordial dans le jugement entre collègues est le degré de dévouement plus que les choix de méthodes ou de style pédagogique. Cela a comme conséquence une caractérisation très identitaire du métier lui-même, devenant une forteresse à défendre contre toute attaque, puisque les sphères et les rôles dans le droit de regard sur la classe « doivent être claires et distinctes ! » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 132). Le métier, en somme, devient un lieu majeur d'identification et englobe la subjectivité même de l'individu.

En les distinguant des maîtres d'école, les auteurs définissent l'expérience des professeurs des écoles selon les épreuves et les preuves qu'ils vivent, spécifiques à leur statut. Et on retrouve la même identification, bien qu'avec des colorations différentes :

Le métier est formé d'une série d'agencement d'objectifs et de méthodes perçus comme une mise à l'épreuve de la personnalité, c'est un accomplissement subjectif. Et c'est ce qui en fait le prix car, au-delà des critiques adressées aux élèves, à leurs parents, au système et à la société, il apporte quotidiennement les preuves de sa valeur. Il est donc vécu avec excès, aussi bien dans la souffrance, que les enseignants décrivent volontiers, que dans le bonheur, dont il est plus difficile de témoigner (p. 232).

La mise à l'épreuve est donc aussi une expérience glorifiante lorsque, en cas de réussite, le « sentiment de succès ne peut être attribué qu'à soi, qu'à ses qualités propres, à son charme, à son intelligence » (p. 233). En synthèse, donc, l'expérience des enseignants peut être définie à la suite de ces travaux comme « un système de décomposition des rôles, une dissociation du statut et de la personnalité » (p. 236).

Cette vision systémique nous confirme le besoin de considérer des éléments multiples lorsqu'on étudie le phénomène de l'enseignement. Comme le disent Duru-Bellat et Van Zanten (1999), une des caractéristiques du métier, commune à tous les niveaux d'enseignement, est bien « le degré d'indétermination des tâches qui le constituent » (p. 158) : il s'agit surtout de résoudre des problèmes qui surviennent sans qu'on puisse les anticiper, prendre des décisions, agir dans des situations souvent régies par l'incertitude et l'urgence (Perrenoud, 1983, cit in Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Le travail solitaire face à la classe est une autre de ces caractéristiques pouvant décrire la condition enseignante. Les auteures s'interrogent ainsi sur ces conditions, qu'elles considèrent comme n'étant pas toujours idéales pour la construction et le développement de compétences professionnelles.

Blanchard-Laville (2001) oriente sa recherche sur le vécu des enseignants, entre plaisir et souffrance dans la classe ; lieux où, comme on l'apprend à travers les yeux des enseignants

auxquels elle offre la parole, « le soi enseignant peut toujours encore évoluer et continuer à se construire dans l'épreuve de la situation d'enseignement » (p. 86). Sa recherche, très analytique, est d'ailleurs introduit par Jacky Beillerot par ces mots : « c'est en travaillant inlassablement à la découverte des événements de la vie, des conduites et des affects que l'on peut entrevoir, apercevoir, le continent caché du psychisme inconscient » (p. 1). Blanchard-Laville (2001) en arrive à poser la nécessité de considérer un/e enseignant/e suffisamment bon/ne comme étant capable de soutenir ses élèves par ce qu'elle conçoit comme un « holding bien tempéré » (p. 265). Elle propose ainsi de ne pas dénier la souffrance au travail des enseignants, mais plutôt de la travailler collectivement pour l'élaborer.

Dans un espace de travail adéquat, où chacun peut se faire le miroir de l'insu de l'autre dans une atmosphère contenant et chaleureuse, il devient possible de poursuivre sa formation à tous les moments de sa vie d'enseignant. J'entends par *formation* un processus allant de la recherche de certitudes à l'acceptation du doute, un processus qui ouvre et pousse au développement et au changement (p. 268).

Les décalages inévitables – entre élèves et professeurs, entre idéaux et potentialités effectives, entre exigences des novices et découragement des anciens – entraînent inmanquablement des déceptions. Les confusions quant au savoir à transmettre et quant au partage de rôles dans cette transmission, participent à cette mise en crise. Comme le dit l'auteure ailleurs (2013), pour oser faire face au risque d'enseigner, il est nécessaire d'accepter que ces mises en crise font partie intégrante de ce métier complexe. « Il s'agit de se sentir à même, non pas de chercher à ressembler à l'enseignant qu'on voudrait être ou qu'il nous semblerait qu'il faudrait être, mais d'accepter *d'être-devenant l'enseignant qu'on peut devenir* dans le contexte qui est le nôtre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 181).

Être-devenant - cette formulation exprimant un état intrinsèquement inchoatif nous parle tout particulièrement, en écho avec nos propres questionnements et nos positions.

Du désenchantement à l'inscription professionnelle

Rayou et Van Zanten (2013), en étudiant les *nouveaux enseignants*, nomment la nécessité à laquelle ceux-ci sont confrontés « de se construire soi-même dans un monde scolaire composite » (p. 58). Ils découvrent souvent que leur qualification, souvent acquise avec des efforts notables, ne suffit pas, et qu'il est nécessaire qu'ils acceptent de transformer l'image idéale du métier ; surtout, qu'ils se fassent à « l'idée d'une implication personnelle dans une multitude de tâches destinées à enrôler les élèves » (p. 59). En précisant que leur recherche porte sur des enseignants d'un autre degré que ceux que nous considérons, il nous paraît intéressant de nommer trois configurations de trajectoires que leur recherche met en évidence :

- i) celle de la vocation, se fondant sur une lignée familiale
- ii) celle de la stratégies de survie, qui revient à cultiver une discipline et qui se fonde sur la découverte (souvent douloureuse) de s'être trompés dans la nature du métier choisi
- iii) celle de la mise à l'épreuve de soi – propre à ceux qui, après des hésitations suivant la même prise de conscience d'une nature différente du métier, choisissent une troisième voie entre survie et départ : le défi.

Les recherches axés sur l'entrée dans le métier pour les enseignants des degrés primaires que nous avons explorées montrent que, après le premier moment de désenchantement décrit plus haut, les débutants commencent toutefois souvent avec passion le chemin vers l'insertion : dans leur nouveau rôle, mais surtout dans une communauté où ils doivent se faire une place. Une place qui soit acceptée, mais qui soit la leur. Selon Gervais (2003) cette introduction se fait toujours par un double mouvement :

- a) de socialisation au collectif, c'est-à-dire d'identification à la communauté de pratique ; et
- b) de différenciation, par identisation (Tap, 1980), où le nouvel enseignant fait émerger au fur et à mesure son propre style d'enseignement, et réclame son autonomie.

L'équilibre entre ces deux mouvement n'est évidemment jamais uniforme et peut donner lieux à des variations dans le vécu des épreuves qu'ils soutiennent. L'entrée étant passage, à un nouvel espace, à un autre statut, la crise des débuts paraît parfois être un moteur de conformité. Mais la même crise, en se dénouant, peut aussi rendre le professionnel acteur de son insertion. Elle devient alors *inscription* professionnelle (Baillauquès, 1999), se jouant dans une recherche d'équilibre entre adaptation et processus d'affirmation de soi. Dans ses recherches, propose un cadre conceptuel pour analyser l'inscription professionnelle. Son modèle comporte d'une part le plan de l'expérience telle qu'elle est vécue, et qui est comprise en croisant l'axe du sentiment de vivre des réussites *versus* celui de vivre des échecs (plan des épreuves) avec l'axe des explications que se donne l'enseignant (registre des preuves), donc par attribution interne (compétences propres) *versus*

attribution externe (conditions de travail). D'autre part, le plan de la prise en compte de l'activité du sujet apporte une dimension dynamique à ce modèle, où les deux axes précédemment exposés bougent suivant son action : l'axe du sentiment d'échouer/réussir monte et descend selon que l'enseignant s'appuie d'abord sur ses logiques propres (tâtonnement) *vs* celles de l'extérieur (étayage) ; l'axe des attributions bouge aussi selon que l'enseignant adopte plutôt une logique d'adaptation ou plutôt une logique de transformation. Il ressort de ses recherches qu'une variation est à observer chez les débutants selon leur attitude à attendre (*waiting for*) *vs* celle à rechercher (*looking for*) l'apport, le soutien, les savoirs des plus chevronnés. Nous adopterons des éléments de ce modèle pour mieux comprendre comment se ferait, dans la construction identitaire, le passage de l'épreuve subie à l'épreuve « agie ».

Le sens donné à l'expérience vécue, en lien avec le développement de l'identité professionnelle, est l'angle d'attaque que nous privilégions. Il s'agit d'assumer l'entrée en tant que phase reconnue désormais comme temps d'épreuve, autant dans le sens de moment éprouvant, que dans celui de moment de *mise à l'épreuve* : de la formation reçue, du choix professionnel opéré²⁰, de soi. Sans oublier de considérer aussi les satisfactions et le sentiment de délivrance du statut d'apprenant, nous considérons l'entrée dans la profession en tant que moment révélateur d'une identité en pleine construction (Baillauquès, 1999). Il s'agit dès lors de comprendre – cela est important pour nous et nous le répétons souvent – les formes différentes sous lesquelles le défi est relevé.

Des enseignants et (néanmoins) des adultes ?

Nous présenterons dans le chapitre 4 comment, historiquement, les approches biographiques ont fait leur entrée dans le champ de la formation des adultes, grâce aux travaux pionniers déjà cités, notamment Pineau, (1980) et Dominicé (1990). La tradition du champ de la formation des adultes a souvent distingué ses apports de ceux du champ de la formation des enseignants, bien que cette rupture soit très peu formulée ou assumée dans la littérature (Malglaive, 2005). Nous avons dès le départ de ce projet eu l'intention de questionner les apports différents des deux champs, mais aussi de lever des distinctions non fructueuses, et de profiter de nos inscriptions dans les deux domaines, pour tisser des liens se voulant porteurs.

Un premier lien fort est pour nous celui de voir l'entrée dans la profession comme une étape dans une temporalité, sur une trajectoire professionnelle. Elle est donc à considérer en termes de transitions comme en témoignent des écrits sur l'entrée dans la profession des enseignants (Heer et

²⁰ Nous nous sommes par exemple intéressée, à ce propos, à comment se construit et se stabilise le choix professionnel, tel qu'il émerge au sein des parcours de formation à l'enseignement (Mornata et Vanini De Carlo, 2008).

Akkari, 2004), les transitions étant par ailleurs abondamment traitées dans les recherches en formation des adultes (par exemple Megemont et Baubion-Broye, 2001 ; Masdonati, 2007 ; Boutinet, 2013). Si nous nous intéressons à l'entrée c'est donc aussi pour l'étudier sous l'angle... de la *sortie* : de l'institut formant, du statut d'étudiant, pour passer littéralement et symboliquement de l'autre côté du pupitre. L'analyse de la déception récurrente des jeunes qui quittent l'institut de formation (Nadot, 2003), permet de distinguer dans les discours des jeunes enseignants interrogés l'écart important entre *pratique attendue* et *pratique vécue*. Cet écart expliquerait la désillusion des enseignants au moment de leur prise de fonction. La formation peut bien préparer à la complexité du métier, mais elle forme des novices, non pas des experts (Donati et Vanini, 2006) ; la réelle réussite de l'insertion de l'enseignant dépendrait donc de comment se développent ses compétences en action, bien que ce développement ait déjà commencé en formation initiale. L'obtention du diplôme n'est donc plus à considérer comme un moment de fin de la formation, mais, du point de vue de la transition, comme un moment-charnière de celle-ci. Commence en fait une phase d'adaptation, qui viserait à terme l'atteinte d'une maturité ou d'adultité professionnelle, et donc la fin de la période de transition. Mais l'atteinte réelle d'un tel état de maturité professionnelle peut être elle-même remise en question. Dans tous les cas, l'entrée dans la vie adulte correspond à une temporalité longue. Selon Blanchard-Laville (2003) l'entrée dans le métier correspondrait à une phase de *post-adolescence professionnelle*, où l'adolescence serait représentée par la période de formation initiale. Si l'on connaît les ambiguïtés qui soutiennent le concept d'adultité, avec des acceptions très différentes de l'âge adulte selon qu'on parle du statut biologique, psychologique, légal, social, l'entrée dans la vie adulte coïncide généralement avec l'insertion socioprofessionnelle. L'âge adulte étant un concept sémantique flottant, il peut néanmoins être considéré avec Reboul (1992) comme un état qui appelle à des responsabilités tant civiques que familiales et professionnelles. Selon l'auteur le sujet devrait surmonter *quelque chose* hors de soi et en soi pour atteindre cet état d'adulte. Ce *quelque chose* se jouerait au-delà des concepts de maturité et de majorité, et se placerait plutôt dans le domaine de l'autonomie. Pour l'auteur, le trait indiscutable de l'adulte serait cette même autonomie : le fait d'être capable de s'éduquer lui-même – c'est-à-dire d'acquérir une autonomie de choix de ses éducateurs et de ses parcours de formation. C'est ainsi que nous nous relions au concept, déjà traité préalablement (dans le chapitre 1), d'autoformation comme progressive maîtrise de son propre pouvoir de formation (Pineau et Marie-Michèle, 1983). Nous en concluons que, l'entrée professionnelle étant compréhensible aussi en termes d'entrée dans la vie adulte, la prise en compte des acquis de l'expérience de vie avant et en dehors de la formation formelle devient indispensable dans l'étude du développement de l'identité professionnelle. Parallèlement, nous n'ignorons pas les controverses quant au concept d'autoformation, dans les « nébuleuses » épistémologiques qui peuvent le caractériser, et dans ce qu'il présente

d'incompatible avec une épistémologie « interactionniste-sociale » notamment selon Bulea, Bota, et Bronckart (2006). Nous mobilisons différents apports qui s'articulent autour de ces controverses et il nous paraît donc important de garder à l'esprit ces arguments qui, plutôt que de nous freiner, nous permettent d'avancer.

En deçà et au-delà de la prise de poste, l'étude d'un processus de transition

Ce qui précède nous fait prendre conscience de l'ampleur d'un phénomène, le devenir enseignant, phénomène qui relève de la transition. Et *transition* appelle passage, médiation, accompagnement. Elle se noue inévitablement à l'avant et à l'après, pôles constitutifs de la transition elle-même. On est donc face à un processus. Ce terme, amplement présent dans notre travail, mérite par ailleurs qu'on s'y attarde pour en clarifier notre conception.

Les usages de ce terme dans la littérature que nous mobilisons sont très nombreux : processus de formation, processus de signification, processus de développement, processus de sémiotisation, processus de construction, processus mentaux, identité comme processus, processus de socialisation professionnelle, la formation comme processus biographique,... la liste est longue. Les tensions ou confusions que ce terme pourraient générer dérivent d'une part de sa définition générique et d'usage quotidien : selon le Larousse, il s'agit d'un « enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose²¹ », ou encore à une « suite continue d'opérations » ou une « manière que quelqu'un a de se comporter en vue d'un résultat particulier répondant à un schéma précis ». Ces définitions ont en commun une conception linéaire et précise, ainsi que surtout portant un sens de prédétermination. L'usage du terme dans le domaine des histoires de vie est donc présent dès les travaux de Dominicié pour définir le processus de formation de l'adulte ; nous considérons que l'épistémologie à la base de ces travaux ne peut pas s'aligner à une telle conception de chemin balisé lorsqu'il définit le phénomène de la formation d'un adulte tout au long de sa vie. Faute de trouver un terme qui remplacerait celui de processus pour parler d'une dynamique qui s'étend sur un temps long et qui prend en compte des dimensions variées, imbriquées, dans une vision de système qui se développe et se transforme, nous remplaçons l'image du chemin balisée, inappropriée, à celui d'un itinéraire ouvert, orienté peut être par une destination, mais sans que soient prédéfinies les destinations intermédiaires, ni le parcours pour les atteindre, et moins encore les détours imprévus. D'une certaine manière, et pour paraphraser Zimmermann (2008) qui se réfère à Simmel pour penser la liberté comme processus, nous conférons à ce concept de processus une idée du *faire* plus que de l'*être*, ou encore comme un « combat qu'il faut livrer à nouveau après chaque victoire » (Simmel, 1999, p. 111, cité par Zimmermann, 2008, p. 126). Un processus donc qui s'oppose à un état de fait, à une donnée substantielle, à un état singulier.

²¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066>, consulté le 20 mai 2014.

Cette clarification étant posées, revenons au *devenir enseignant* : étudier ce processus au-delà du moment de la prise de poste nous paraît nécessaire pour comprendre comment se forment des enseignants. Ce processus comporte par ailleurs des facettes multiples, que nous avons essayé de poser dans ce chapitre. Une approche qui combine une prise en compte élargie des temporalités – synchroniques et diachroniques – de ce processus, avec un intérêt porté aux ingrédients qui en déterminent des caractérisations, nous semble donc pertinente – nous en dirons plus dans notre partie méthodologique.

Pour cela, une prochaine étape dans notre exploration théorique est indispensable : celle de la prise en compte des dimensions identitaires – nous préciserons et mettrons rapidement en controverse cet adjectif – qui sont en jeu dans ce processus. Citons Maulini *et al.* (2013) : « Débuter dans le métier demande donc du réalisme (Houssaye), de l'ambition (Gauthier) mais aussi une claire représentation de l'endroit d'où l'on part et de celui vers lequel on voudrait aller » (Maulini *et al.*, 2013, p. 5). Nous considérons que, au croisement entre la recherche et l'action de formation, comprendre les dimensions identitaires est un enjeu partagé entre les différents acteurs intéressés à la question du devenir enseignant. Pour cela, nous nous dotons de l'apport de différentes approches sur et autour du concept d'identité ainsi que les controverses la concernant; c'est l'objet du prochain chapitre.

3 LES THEORIES AUTOUR DE L'IDENTITE

La magie du verbe fabrique l'alliage où se retrouvent dans un même contenu homogène, ces « figures imposées » et l'expression propre de l'expérience personnelle du locuteur.

Alain Blanchet, L'entretien dans les sciences sociales

3.1 APPROCHES ET DEFINITIONS

Nous abordons dans ce chapitre une notion « sensible ». Nous reprenons les mots de Pita Castro (2011), qui dit mieux que nous pourrions le dire le besoin de précaution et en même temps la nécessité d'affronter l'usage d'un concept tel que celui de l'identité :

Le risque pour le chercheur de sombrer avec elle est sérieux. Faut-il pourtant abandonner la problématique de l'identité ? Existe-t-il une meilleure voie afin de « dire » et de « dessiner » les contours de ce qu'elle essaye effectivement de désigner et qui n'est sans doute pas réductible à un phénomène de « mode » qui, soulignons-le avec une légère ironie, a en partie oublié de passer ? (Pita Castro, 2011, p. 111).

Avant d'aborder ici des aspects centraux et des controverses, disons ce qu'elle nous est censée permettre de faire dans cette recherche : nous considérons l'identité non pas comme un concept à stabiliser une fois pour toutes – ni théoriquement, ni lorsqu'il s'agit d'appréhender certaines formes de constructions identitaires spécifiques, repérables dans nos données – mais un choix d'éclairages permettant de comprendre une dynamique en cours. Ni étiquette, ni produit fini, mais représentation en mouvement d'un processus en train de se faire. Et malgré ça, une tentative de définition, multi-référentielle mais rigoureuse, s'impose. Nous l'abordons dans les pages suivantes, et décidons d'utiliser dès maintenant les termes tels que *identité*, *identité professionnelle*, *soi professionnel*, en faisant l'effort de les définir systématiquement et de les utiliser toujours dans cette logique du concept dynamique, à usage de construction de sens et non pas de description figée et univoque.

Il est selon nous impossible (et peu fructueux) de définir le concept d'identité au singulier ; il est par ailleurs intéressant de parler de *formes de construction* (et c'est le versant de la formation dans son acception la plus englobante), de *stratégies* (témoignant de transitions et de transactions constamment en cours lors de ces constructions) et de *dynamiques* (nous permettant de comprendre le *devenir enseignant*). Les identités comme mouvement, comme constructions narratives, comme recherches de compromis constants entre différentes « structurations » en train de se faire : c'est comme cela que nous nous en servons, comme geste intellectuel et comme concept opératoire, pour venir au bout de notre entreprise visant à comprendre ce qui se joue lors du devenir enseignant.

3.1.1 DYNAMIQUES, STRATÉGIES ET FORMES DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'identité - un concept insaisissable ?

La double question – un versant étant ontologique et l'autre épistémologique – de savoir *si* et *comment* l'objet-identité est connaissable et définissable, posée notamment par Fabbri et Formenti (1991), est au cœur de nos préoccupations scientifiques.

Le caractère insaisissable de l'identité réside en premier lieu en ceci : que ce concept est fondamentalement paradoxal, ce paradoxe expliquant bien pourquoi l'identité a fait et continue de faire couler beaucoup d'encre dans une tentative de la saisir, de la définir, de la comprendre. Une première définition, à la fois banale et malgré ça utile, est selon ces auteurs la réponse que l'homme donne à la question « qui suis-je ? ». Nous considérons le caractère complexe de la notion avec Marc (2004), qui rappelle que, depuis la philosophie grecque, identité signifie à la fois *ce qui permet au sujet de se différencier des autres* et *ce qu'il a d'universel, et donc de commun à d'autres*. Le paradoxe est ainsi posé. Dès les philosophes présocratiques, la question du même et de l'autre n'a d'ailleurs cessé de se poser : « comment concilier changement et identité? ».

Si pour Héraclite *on ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve*, on comprend que la question, à son origine (pour le moins celle qui nous est accessible), dépasse celle de l'identité humaine : comment un bateau qu'on restaure peut-il être considéré le même à travers les changements qu'il a subis? Si à travers les siècles la question se précise, le paradoxe reste néanmoins au cœur des questions sur l'identité. Dans les termes de Gravé (2002), il s'agit là de son double caractère: *l'unité* – ce qui est unique, et *l'unicité* – ce qui est distinct. L'identité se construirait donc pour l'individu dans une constante oscillation entre rapprochement et opposition, entre assimilation et différenciation, entre proximité et distance de l'individu aux autres, à l'autre. Ce jeu des opposés, présenté en termes très généraux, nous sera utile par la suite. Disons déjà que, suivant par exemple Locke repris par Halpern (2004) , la mémoire joue un rôle fondamental pour sortir du paradoxe, du moins lorsqu'on parle de l'identité humaine : « si je suis la même personne qu'il y a vingt ans, c'est parce que j'ai le souvenir des différents états de ma conscience » (p. 12). L'importance de la mémoire est également thématifiée par Chauvier (2004), qui pose la question sensible de la distinction entre personne comme conscience de soi et être humain dans sa corporalité, et de la place de l'identité entre ces deux pôles. Le mouvement entre des pôles opposés nous semble ici une stabilisation provisoire à considérer parmi les éléments qui seront nos clés de compréhension de comment nous mobilisons le concept d'identité : en nous permettant ici un jeu de mots, nous voulons l'appréhender dans sa complexité... mais sans (trop de) complexes.

Faite de multiples appartenances, l'identité n'est aujourd'hui plus concevable comme qualité intrinsèque d'une personne (Ruano-Borbalan, 2004) ; elle est plutôt définie comme processus, produit de rencontres, mieux encore : comme rapport. Rapport aux dimensions du soi d'abord, puis rapport aux autres, au monde. Refuser l'opposition nette entre identité personnelle et identité collective, signifie parler de *formes identitaires* diverses et variées, produites par l'articulation entre des transactions *internes* à l'individu et des transactions *externes* (Dubar, 2010), nous y reviendrons. Nous empruntons donc à Kaddouri l'usage du concept de *dynamiques identitaires*, ces composantes de l'identité vue comme un *remaniement permanent* (Kaddouri, 2006). Cette conception dynamique nous permet donc de parler avec Malet (1998) d'*horizon identitaire*, horizon qui pousserait le sujet à aller toujours plus loin dans sa recherche à la fois d'unité et d'unicité. Cette recherche se ferait, selon Malet, prioritairement par des processus de formation, certes considérée dans un sens large. Nous proposons donc une définition de l'identité comme cette *tension-vers*, impliquant nécessairement que l'individu mobilise des *stratégies identitaires* (Camilleri, 2007 ; Kaddouri, 2006) lui permettant de tendre vers un certain équilibre – toujours en mouvement – de son système. A ce propos, il nous importe de considérer cette quête d'équilibre en évitant les dérives des extrêmes, opposés : d'une part une logique déterministe pure et d'autre part une logique totalement contingente et imprévisible (Serres, Perrin, Leblanc, et Ria, 2012).

Formes et/ou dynamiques identitaires ?

Nous en arrivons ainsi à nous référer aux travaux de Demazière et Dubar (2007). L'un des cadres d'analyses que nous mobilisons, présentés plus loin dans notre chapitre méthodologique, est issu des recherches de ces auteurs. Ceux-ci discutent dans leur ouvrage méthodologique la controverse entre l'usage du concept de « formes identitaires » et celui de « dynamiques identitaires ». Ils proposent ainsi, pour sortir de l'impasse, de considérer le lien fort avec la *trajectoire subjective* de l'individu. Ils soulignent les risques que comportent des usages non attentifs du concept d'identité – susceptible de connotations diverses et confuses, de glissements de sens – mais ils avancent également la possibilité d'en faire des usages prudents et critiques, lorsque la notion d'identité est « rattachée à des procédures de recherche et non à un “air du temps” » (p. 302). Ces usages répondent par exemple dans leur cas à la nécessité de nommer des « types d'ordres catégoriels et d'univers de croyances, les mondes socioprofessionnels dégagés inductivement » (p. 302) de leurs enquêtes. Pour éviter les risques de dérives, il s'agit selon eux principalement de dépasser l'obstacle épistémologique majeur du terme *identité* : le risque d'essentialisme. Ce dernier renferme dans une catégorie, se réfère à des « types de personnalités », et présenterait la subjectivité comme entité définissable aux moyens de traits déterminés

caractérisant l'individu, sans prendre en compte le contexte, la situation, les relations aux autres. Ce risque de réduction et d'étiquetage est au premier rang dans les dangers à éviter, selon ces auteurs. Le mouvement inverse – qui consiste à nier toute pertinence sociologique aux manifestations individuelles – est par ailleurs autant infructueux. La solution réside selon Demazière et Dubar dans la prise en compte de la forme discursive ou symbolique dans laquelle les identités s'expriment, et donc se racontent. C'est ainsi qu'ils définissent l'identité comme « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (p. 304). Et voici pourquoi « la mise en récit constitue un mécanisme identitaire particulièrement intéressant à étudier » (p. 304). Parce qu'elle est trace de ce travail de construction et d'ajustement d'une définition qui fasse compromis entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Notre projet vise donc justement à mettre en lumière ce travail de *référence au monde de...* propre à chaque narrateur de son histoire. Et c'est dans l'analyse non seulement du contenu mais des « modes d'existence – et de construction – des sujets individuels dans les formes mêmes de leur récit » (p. 313) que nous pourrions réaliser ce projet.

Qu'est-ce qu'on entend par forme ?

Il est dès lors nécessaire de clarifier l'usage du terme de *forme*, à concevoir selon Demazière et Dubar comme « forme symbolique » ou discursive, dans laquelle les identités peuvent se raconter et effectivement se racontent. Encore selon ces auteurs, les « récits biographiques portent les traces des transactions qui constituent l'objet et l'enjeu des processus identitaires » (p. 305). Si c'est dans les fonctions du récit (épisodes et agencement des événements) que ces transactions sont premièrement repérables, c'est lorsqu'on s'intéresse aux actants du récit que les catégories précédemment émergées se stabilisent et se confirment. Certains actants s'élèvent clairement au rang de « prototypes », pour le narrateur biographique, de l'ordre catégoriel dans lequel il s'inscrit par ailleurs à travers son récit. Les formes identitaires sont donc à considérer comme les concepts typologiques destinés à différencier des manières de dire le travail, raconter sa vie professionnelle et anticiper son avenir... et dans notre cas, *se dire en train de devenir enseignant*. Ils restent toutefois « indexicaux », tributaires de l'ici et maintenant de la recherche en cours. Nous tenons à faire cette précision, qui nous affranchit du souci d'une catégorisation trop rigide et donc stérile.

Il est par conséquent aussi pertinent de tenir compte du contexte d'énonciation des échanges de paroles ayant donné lieu au corpus. Surtout, il s'agit de considérer leur caractère dialogique, ainsi que le discours de référence, bien que la plupart du temps non exprimé : tout récit généré par une question proposée est aussi une réponse, un dialogue implicite avec les thèses plus ou moins officielles ou communément acceptées sur – dans notre cas – l'insertion professionnelle, l'image

professionnelle de l'enseignant, le rôle et les missions de l'école primaire. Demazière et Dubar posent de leur côté l'hypothèse selon laquelle chaque « forme identitaire » dégagée par les analyses de chaque récit correspond finalement à un type de prise de position face à un discours dominant ou officiel ; nous questionnerons cette hypothèse pour le cas spécifique du devenir enseignant, en conclusion à notre recherche.

Transactions

Pour clarifier la notion de transaction que nous mobiliserons par la suite, nous revenons aux travaux de Dubar (1998) qui thématise une distinction entre deux façons distinctes de considérer les trajectoires individuelles – objectivement, en tant que positions assumées, *versus* subjectivement, en tant que discours sur son propre parcours. Ces deux modes, traditionnellement opposés, sont à relier, selon l'auteur. Cela revient à poser l'importance d'une prise au sérieux des paroles sur soi d'un sujet qui se raconte – condition nécessaire pour un usage sociologique de la notion d'identité. Une analyse rigoureuse de cette parole permettrait ainsi d'atteindre la « logique » à la fois cognitive et affective, personnelle et sociale, telle que reconstruite par un sujet, dans et par l'entretien biographique. Une seconde phase nécessaire visant une montée en généralité, bien que relative et prudente, consisterait ensuite en une re-catégorisation, à partir des ordres de catégories premièrement dégagés, en les comparant, et en essayant une « agrégation autour d'unités-noyaux » (Grémy et Le Noan, 1977, cité par Dubar, 1998, p. 79). Ces considérations méthodologiques (que nous reprenons plus loin dans un chapitre dédié à l'explicitation de notre démarche) posent et clarifient ainsi l'usage que nous faisons de la notion de *formes identitaires* permet de « rendre compte de la façon dont les membres [*d'une catégorie professionnelle*] rendent compte de leurs pratiques » (Dubar, 1998, p. 83).

L'hypothèse de la double transaction – biographique et relationnelle – est posée par l'auteur (Dubar, 1992) comme permettant le dépassement d'un clivage remontant aux paradigmes sous-jacents aux différents usages de la notion d'identité – l'un de ces paradigmes étant d'origine durkheimienne et privilégiant l'axe temporel, et s'ouvrant sur un structuralisme constructiviste, l'autre plutôt d'origine weberienne, où l'axe spatial est central, débouchant sur une sociologie compréhensive, où le relationnel a une place centrale. Prendre en compte la double transaction permettrait de conjuguer ces logiques apparemment opposées et d'articuler les processus biographiques et les processus relationnels plutôt que de les opposer, dans les logiques d'actions, ou formes de rationalité, qui dégagent des analyses de données à caractère narratif. Dépasant la position essentialiste et épousant la position existentialiste, l'auteur pose dans *La crise des identités* sa thèse selon laquelle « l'identité n'est pas ce qui reste nécessairement "identique" » mais le

résultat d'une "identification" contingente. C'est le résultat d'une double opération langagière: différenciation et généralisation » (Dubar, 2000, p. 3). Pas d'identité sans altérité donc ; ce qui amène à donner une place importante aux modes d'identification, qui seraient donc de deux types : identités pour autrui et identités pour soi. Et c'est justement la relation entre ces deux processus d'identification qui fonderait le concept de *formes identitaires*. Nous ne nous pencherons pas dans ce travail sur l'hypothèse centrale exposée dans *La crise des identités* autour des modalités de configurations identitaires qui se transforment par l'Histoire, entre communautaires et sociétales ; mais nous retenons comme significative l'idée de déstabilisation de l'agencement antérieur des formes identitaires, telle que énoncée ailleurs : l'idée de la transaction est donc ce que nous retenons pour analyser nos données et comprendre comment se construit l'identité professionnelle.

Ce qui nous intéresse principalement dans l'hypothèse de la double transaction est justement la prise en compte conjointe de ces deux « mouvements identitaires ». Mais de quoi sont donc faites ces transactions ? Commençons par dire qu'elles constituent des négociations : mais entre qui et qui, et à propos de quoi ? Nous disons les choses ainsi : il s'agit de stratégies adoptées en termes de construction identitaire, pour réduire l'écart entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi, lorsque il y a discordance entre ces deux « mouvements identitaires ».

Les transactions relationnelles, ou objectives, ou encore externes, ont lieu au niveau de la relation avec des *autrui*s, significatifs ou généralisés. Tributaires de l'attribution, elles correspondent à l'*identité pour autrui*, et consistent en un mouvement du curseur qui bouge entre identité *attribuée* et identité *assumée*. Dans notre outillage analytique repris de Demazière et Dubar, l'analyse du jeu des actants du récit permet de rendre compte de ce type de transactions.

Les transactions biographiques, subjectives, internes, sont en jeu dans l'espace défini entre identité *visée* et identité *héritée*. Il s'agit de négociations avec soi-même, rendant compte de l'*identité pour soi*. Dans l'analyse structurale, c'est dans les fonctions du récit (ce qui s'est passé, ce que j'ai fait) qu'émergent ces transactions.

L'identité personnelle serait donc, pour résumer, la manière d'agencer des identités multiples pour rendre compte de ce que l'on est devenu, et correspondrait à une capacité de mettre en récit les étapes de son devenir (Dubar et Paiva, 2012). La référence à Ricœur, dans son œuvre significative *Temps et récit*, permet ainsi d'ancrer l'usage du concept de mise en intrigue, indispensable pour nos analyses, en tant que médiation entre les deux grandes temporalités considérées dans le biographique, le temps chronologique et le temps vécu, subjectif. Dans *Temps et récit I* (1983) il explique :

Ma thèse est que le sens même de l'opération de configuration constitutive de la mise en intrigue résulte de sa position intermédiaire entre les deux opérations que j'appelle Mimésis I et Mimésis III, et qui constituent l'amont et l'aval de Mimésis II. Ce faisant, je me propose de montrer que Mimésis II tire son intelligibilité de sa faculté de médiation, qui est de conduire de l'amont à l'aval du texte, de transfigurer l'amont en aval par son pouvoir de configuration (...) Nous suivons donc le destin d'un temps préfiguré à un temps refiguré par la médiation d'un temps configuré (pp. 86–87).

Comprendre l'articulation entre préfiguration, refiguration et configuration est pour nous primordial. Dans *Soi-même comme un autre*, Ricœur (1990) pose d'ailleurs comme constitutif de l'identité le jeu entre l'*ipséité*, c'est-à-dire l'unité du soi dans différentes sphères de l'existence, et la *mêmeté*, continuité de soi-même dans les différentes étapes de la vie. Ce jeu permet de comprendre comment le *soi* se conçoit dans une permanence tout en étant inscrit dans une temporalité.

Résumons, en nous fondant sur les apports de Pita Castro (2011) qui nous ont aidé à clarifier ces concepts :

- Parler d'identité se révèle primordial, autant pour l'acteur dans la pratique de sa vie quotidienne que pour le théoricien, lorsque celle-ci ne semble plus aller de soi. Il s'avère dès lors essentiel de passer par une mise en mots, afin de pouvoir retrouver un certain équilibre sous forme d'accord, qui serait autant intra-sujetif que inter-sujetif²². C'est donc ainsi que se justifie la nécessité de procéder à des négociations, que nous appelons transactions en accord avec Dubar (2010).

- En conséquence se clarifie la position nominaliste que nous adoptons (s'opposant à une position essentialiste) qui met en situation centrale la prise en compte du contexte d'émergence de l'identité telle que nommée, ainsi que l'importance du langage dans cette conception. Ce sont les mots *pour se dire* et *pour dire l'autre/de l'autre pour nous dire* qui sont au cœur de la démarche de recherche, en accord avec le double mouvement d'identification (par soi-même) et de reconnaissance (par autrui).

- La reconnaissance est le mouvement premier, suivi par celui d'identification (Dubar, 2010). Mais la recherche de consensus (*est-ce que mon image correspond à celle qu'a autrui de moi ?*) passe par la communication, qui acquiert donc une « position stratégique et constitutive » (Pita Castro, 2011, p. 113).

²² Nous faisons ici référence à un concept vygotkien, qui sera développé plus tard dans notre travail.

- les transactions ont lieu dès lors qu'il n'y a pas ou plus de coïncidence entre attribution/proposition (liée à l'identité pour autrui) et incorporation (identité pour soi). Il y a :

i) transaction objective/relationnelle, qui vise une « accommodation²³ de l'identité pour soi à l'identité pour autrui » (Dubar, 2010, p. 107, cité par Pita Castro, 2011, p. 114) ; elle concerne l'individu par rapport à ses interactions avec ses autrui significatifs, et se joue entre l'attribution et l'assomption/incorporation ; elle peut aboutir a) soit à un mouvement de coopération-reconnaissance b) soit à un mouvement de conflit-non-reconnaissance.

ii) transaction subjective/biographique, qui a pour but l'assimilation de l'identité pour autrui à l'identité pour soi, et qui se joue entre identité héritée et identité visée ; elle aboutit c) soit à une interprétation de sa propre trajectoire en termes de continuité-reproduction d) soit en termes de rupture-production.

Ce qui en émerge en termes de posture (scientifique mais aussi éthique) de recherche, c'est la mise au centre de l'intérêt d'étude et donc de l'analyse du discours et non pas de la personne. Nous le disons avec Demazière et Dubar, 2007, que nous citerons davantage par la suite : ce qui est visé par la recherche c'est « la forme symbolique – et d'abord langagière – dans laquelle [les sujets] se racontent, argumentent et s'expriment » (Demazière et Dubar, 2007, p. 304).

Finalement nous pouvons anticiper sur le chapitre suivant notre stabilisation opératoire : notre conception de l'identité est celle d'une identité narrative. C'est en se racontant que le sujet – ici l'enseignant débutant – non seulement raconte mais invente, et donc crée son parcours identitaire, par agencement de valeurs, croyances, tournants et appartenances divers, en paraphrasant Dubar et Paiva (2012). Redisons le avec Pita Castro (2011) : « Il n'y a pas d'identité qui ne transite par le langage » (p. 110) dans la recherche biographique.

Notre thèse prend forme petit à petit : notre travail d'analyse devrait permettre l'émergence de modes de définition de l'unité narrative de chaque parcours narré dans notre corpus au travers des différents apports biographiques livrés par chaque enseignant débutant. Cette thèse est – nous l'assumons – au croisement de la recherche et de l'intervention – nous dirons mieux lorsque nous passerons à la phase d'opérationnalisation, que nous nous reconnaissons dans une posture de « clinique narrative ».

²³ La filiation piagetienne est ici évidente ; nous ne la thématiserons pas davantage ici, bien que ce détour nous passionnerait.

Si l'identité est narrative, cela signifie pour nous que la narration en permet une (re)construction, provisoire et située certes, mais réelle justement en tant que négociation permanente. Relever ces transaction, ces négociations, qui seraient aussi des tensions (Julhe et Haschar-Noé, 2004), et les comprendre (par exemple, en mettant le doigt sur la nécessaire tensions entre une forme de « violence » de la profession telle qu'imposée par la formation ou les attentes de l'employeur et préservation d'un idéal à l'origine d'une vocation), est pour nous une ambition fortement mobilisatrice.

Agentivité

Il n'est pas envisageable ni souhaitable de prétendre à l'exhaustivité autour d'une notion telle que l'identité, d'autant plus si elle est de nature si complexe, comme nous l'avons présenté jusqu'ici. Mais la notion d'agentivité constitue pour nous un apport qui nous permet de penser notre objet de recherche.

Le concept d'agentivité est issu des travaux fondateurs de Bandura (1997 ; 2001). Nous proposons ici uniquement quelques éléments de son œuvre autour des théories de l'apprentissage social. Nous lui devons notamment le système de « causalité triadique réciproque » pour expliquer le comportement humain :

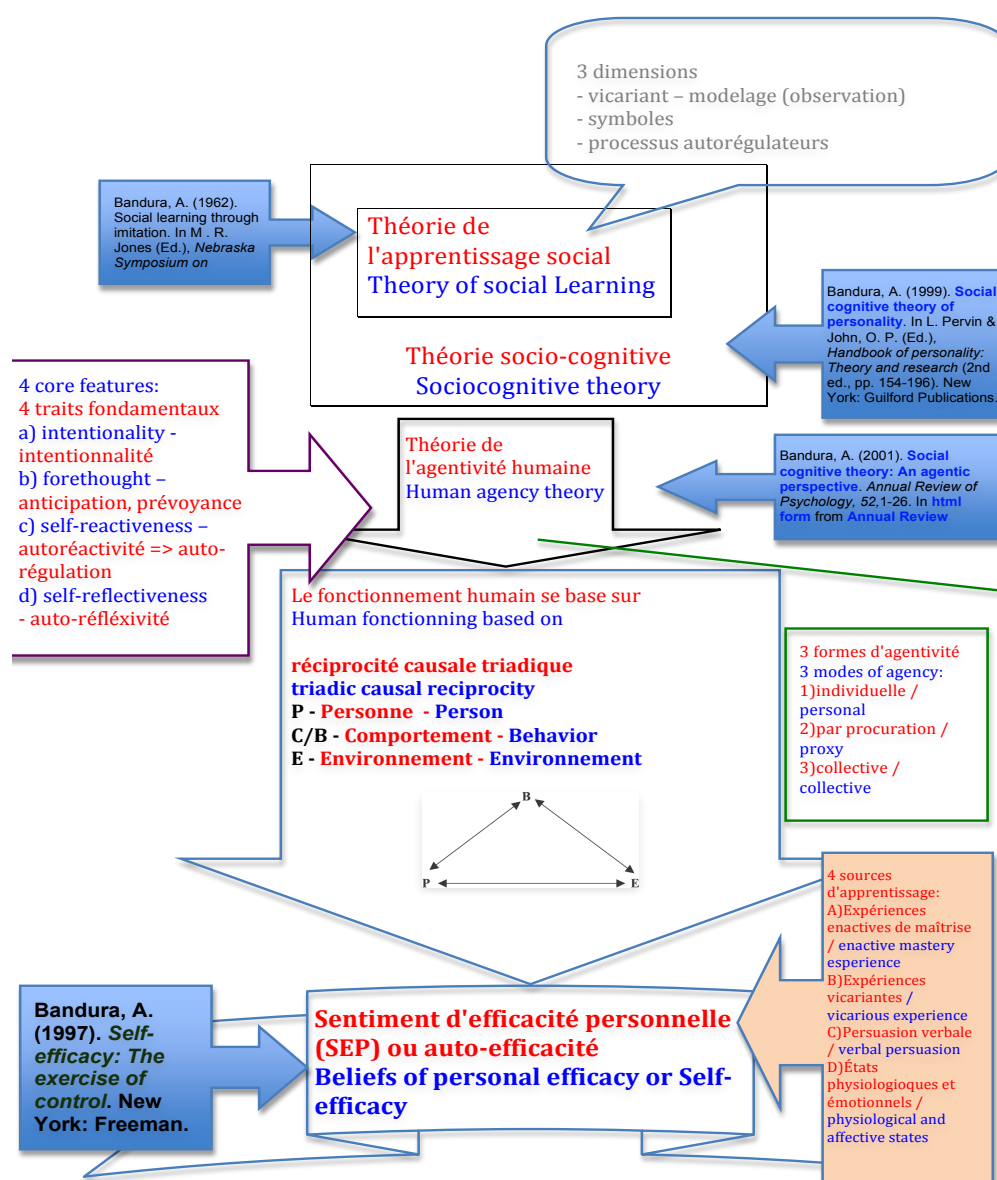
La théorie de l'apprentissage social tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. C'est dans le processus du déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l'autodirection. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement non plus qu'elle les établit comme des agents libres qui peuvent déterminer entièrement leurs propres devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre (Bandura, cité par Carré, 2004, pp. 23–24).

Ainsi, Bandura nous permet de penser la dimension relationnelle de l'apprentissage en terme d'interdépendance fonctionnelle (qui ne signifie pas détermination) entre les événements. L'œuvre de Bandura est considérée comme ayant déterminé un tournant dans la perspective psychologique de l'humain. Avec le concept d'agentivité, il définit cette « capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004, p. 38). Il en définit quatre ingrédients centraux – l'intentionnalité, l'anticipation ou prévoyance, l'auto-réactivité ou auto-régulation et l'auto-réflexivité – et offre une approche pour mieux comprendre les composantes de la capacité humaine à l'auto-direction. C'est un autre pas, pour nous, pour sortir de l'impasse entre individu et société : « *In agentic transactions, people are both producers and products of social systems* »²⁴ (Bandura, 2001, p. 6). Notamment, ce qu'il dit des processus symboliques propres à l'humain nous paraît très intéressant : il parle de cette « extraordinaire capacité humaine à utiliser

²⁴ « Par ces transactions, les gens se révèlent être les producteurs tout autant que les produits des systèmes sociaux » (traduction in Carré, 2004)

des symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer et prévoir l'avenir, ainsi que pour anticiper ou évaluer ses propres actions » (Carré, 2004, p. 23).

Les apports de Bandura, que nous avons travaillé par ailleurs dans le cadre de nos interventions de formation, peuvent se synthétiser comme suit :



Nous retenons cette conception de l'humain comme à la fois producteur et produit des systèmes sociaux dans lesquels il est pris en compte, à la fois conditionné par son contexte et ayant une marge de manœuvre importante pour *se faire* (Bandura, 1997 ; 2001 ; Puozzo Capron, 2014). Dans ce sens, une vision de l'acteur comme pouvant s'auto-déterminer à travers une capacité biographique, elle-même à développer, nous semble être soutenue par les apports du psychologue américain. C'est dans ce sens que nous abordons plus spécifiquement la construction d'une identité professionnelle, que nous définissons dans le sous-chapitre suivant.

3.1.2 DE L'IDENTITÉ AU SOI PROFESSIONNEL

Si nous nous intéressons dans ce travail à l'identité professionnelle, ce n'est, à la suite de ce qui précède, pas pour la séparer ou l'extraire, même par souci d'opérativité, du concept général d'identité dans toute sa complexité. Il s'agit plutôt de regarder de plus près comment, lorsqu'on s'intéresse à un processus de professionnalisation, les dimensions plurielles de l'identité du sujet jouent entre elles, dans une matrice qui s'avère – Cela est notre hypothèse – heuristique pour comprendre comment se forme un soi professionnel. Nous employons le terme de *soi professionnel* notamment à la suite d'échanges avec Sabine Vanhulle, qui nous a permis d'aiguiller encore plus notre attention vers les dimensions problématiques dans l'usage du concept d'identité ; le soi professionnel permet de focaliser l'attention sur les composantes socio-professionnelles, pour éviter des excès dans la psychologisation du soi dans le domaine de la formation à une profession. Ces précautions seront précieuses pour nous lors de notre phase d'analyse des données dans notre recherche : il s'agit d'éviter la dérive, liée à l'usage univoque et rigide de la terminologie identitaire, à une imposition normative, à une injonction normative se cachant derrière la tentative d'une définition de ce même *je* ; un débat sur les normes qui régissent ce que ce *je* est ou devrait être en termes professionnels s'imposerait donc. Nous en parlerons dans notre conclusion à la lumière de nos résultats de recherche, mais au cours de notre travail, il nous importe surtout de rester dans la logique de ce que l'expérience fait de ce *je* qui se construit, à travers le monde et en le traversant, et en faisant quelque chose de ce que le monde fait du *je* en question. Les dimensions extra-professionnelles n'ont donc pas à être traitées comme des lieux qui permettraient de comprendre, dans une logique causale, des modalités ou des profils professionnels – on serait là dans la dérive psychologisante précédemment évoquée. Il s'agit, pour nous, de comprendre que le soi professionnel se nourrit certes de ces dimensions multiples, mais dans une logique de système en constante évolution, et où les liens causaux entre les dimensions mises en exergue sont bannis, ou pour le moins traités avec beaucoup de méfiance. Plutôt qu'une logique explicative, nous adoptons une logique compréhensive et de la complexité, qui assume sa vision toujours limitée par des options, des points d'entrée privilégiés, et dont l'issue est une tentative de donner des clés pour intervenir, accompagner, suivre un processus en mouvement, plutôt que de définir des fonctionnements univoques et universaux de cause-effet.

Lorsque nous définissons l'identité professionnelle, avec Lisimberti (2006), en tant que processus dynamique d'intégration entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle d'un individu, nous ne séparons pas ces dimensions mais observons leurs liens réciproques. SP ar conséquent les perceptions de soi, de son rôle professionnel, de son appartenance à un groupe

professionnel s'imbriquent, dans un processus de transformation qui, au début de la vie professionnelle active, s'avère particulièrement dynamique. Le sujet-enseignant est constamment poussé à réélaborer son identité, en relation avec la manière dont il intègre dans son parcours de professionnalisation des dimensions nouvelles : parmi celles-ci, les apports de la formation initiale, et surtout – c'est là un nœud pour nous – le rapport à ces apports et au sens que la formation s'est forgée pour lui. La prise de conscience par l'individu même de son parcours de vie professionnelle et des étapes qui le jalonnent, et ce qui émerge lors de cette prise de conscience par son explicitation, sont au centre de notre recherche. Comprendre les dynamiques de construction identitaire lors de l'entrée professionnelle revient selon nous à interroger le dialogue interne entre le *je* de l'enseignant et tout ce qui est autre que ce *je* et qui participe à le constituer. Cela revient pour nous à dire que ce que nous étudions, finalement, est la recherche, de la part du sujet, d'une continuité, d'une cohérence qu'il reconnaît dans son parcours tout en étant en développement, ce qui est cohérent avec une conception de l'identité comme étant considérée à la fois comme *changeante* et *persistante* (Malet, 1998).

Si nous opérons une première synthèse de la façon dont nous pouvons opérationnaliser le concept d'identité professionnelle, celle-ci comprend donc trois dimensions et leurs imbrications :

- 1) les dimensions du *sentiment de soi* du sujet comme individu unique, son monde propre, sa façon de se dire en tant que personne unique, ses thèses personnelles sur soi-même et ses valeurs ;
- 2) les valeurs, les principes, les compétences nécessaires telles qu'elles ont soutenu ses choix professionnels et son rapport à la formation, ses représentations du métier et ses positionnements ; en d'autres termes, ce qu'est être enseignant pour lui ;
- 3) l'image de soi comme étant insérée dans un collectif professionnel, son insertion dans un moi-communauté.

Nous empruntons finalement à Baillauquès (1999) la définition du processus de dynamique identitaire comme un mouvement du sujet lui permettant de devenir *un peu plus autre tout en restant soi-même*. Pour cela, les travaux de Riopel (2006a) nous aident à analyser les différentes conceptions de l'identité professionnelle des enseignants qui émergent dans la littérature. Il nous intéresse tout particulièrement de distinguer ces différentes conceptions selon la dimension qui est mise en exergue : une fois la culture professionnelle (en référence à l'appartenance donc), une fois les savoirs professionnels (en référence aux compétences et au savoir, ajouterions-nous), une fois encore la trajectoire sociale (en lien étroit avec le projet socioprofessionnel), ou la personnalité professionnelle (en référence à l'arrimage entre rapports sociaux et personnalité) ou encore

l'identité globale (plutôt en référence aux dimensions psychologiques). Les recherches de l'auteure font émerger l'importance d'analyser l'identité telle qu'elle est perçue par les enseignants selon leur triple rapport à la formation, à la profession et aux contenus à enseigner.

3.2 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE – L'IDENTITÉ COMME DYNAMIQUE ET CONSTRUCTION

L'exercice fut périlleux, et nous ne saurions affirmer sa complète réussite. Nous nous référons, pour synthétiser, à Zimmerman, Flavier et Méard (2012) qui ont proposé, pour dépasser la polysémie du concept d'identité professionnelle, d'en distinguer les différentes conceptions, fondées à chaque fois sur des ancrages théoriques différents. Ils en arrivent à poser quelques dimensions de l'identité professionnelle communes aux diverses approches : l'efficacité visée par l'enseignant en phase « d'adolescence professionnelle », les tensions et les doutes générés par des contradictions vécues lors de cette phase, l'inconfort d'être au carrefour entre détermination sociale et investissement individuel, la tension entre identisation et identification, et encore la quête de reconnaissance validant ses gestes professionnels. De leur exploration émerge une définition complexe, mais ayant le mérite d'ouvrir des perspectives et des réflexions renouvelées sur la formation des enseignants :

L'identité professionnelle s'entend comme un processus de re-normalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations de métier (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p. 43).

Nous pouvons synthétiser ainsi les apports de ce chapitre : comprendre comment se construit, trans-forme, re-modèle le *soi professionnel* des enseignants signifie considérer, dans des modalités multiples et variées de narrations du devenir enseignant, ces éléments qui émergent comme saillants, significatifs, permettant de mettre en relief des transactions/négociations constantes avec sa propre histoire, avec son réseau de relations, et d'en décrire des formes ou figures émergentes comme supra-ordonnées à chaque parcours individuel. Nous nous retrouvons souvent, dans nos activités de formation, à nous questionner sur ce qui discriminerait la possibilité, ou la facilité plus ou moins grande, de se former des jeunes se destinant à l'enseignement. Qu'est-ce qui empêche certains savoirs de s'ancrer ? De transformer l'image « romantique » d'un métier idéalisé ? D'avoir

un impact, avec et sur l'expérience pratique ? Y aurait-il des manières plus ou moins productives de gérer l'alternance ? Des manières de travailler *avec* le biographique plus ou moins utiles que d'autres ? En conclusion à notre recherche, nous reviendrons sur ces questions de formation.

Nous souhaitons, plutôt que de limiter les angles d'attaque pour comprendre un phénomène (comme par exemple partir d'une prétention de plus ou moins grande volonté ou motivation à se laisser transformer), adopter une posture plus panoramique – la casquette de chercheuse nous est à ce propos particulièrement propice. Il s'agira de questionner, dans les deux sens, le rapport entre le sujet qui s'engage dans un processus de transformation d'une part, et les conditions de différentes natures propres à ce même processus de transformation de personnages en quête d'une actorialité (Denoyel, 2007) d'autre part.

C'est pourquoi nous oserons, dans notre partie empirique, quelques opérationnalisations créatives, voulant répondre à un certain nombre de présupposés sur lesquels se fonde notre entreprise de recherche. Celle-ci se veut aux croisées entre différentes modalités de recherche, en mouvement entre des perspectives multiples, et adoptant une conception co-constructiviste, en tant que position éthique, qui rejette le renfermement d'un cas unique, d'un individu, dans des interprétations univoques à partir de ses traces biographiques. Nous traiterons largement dans le prochain chapitre de la manière dont notre conception de l'identité est en fin de compte celle d'une construction narrative. Considérer la narration comme constitutive de l'identité et comme *instrument de l'esprit*, et concevoir ce sens comme construit en interaction entre le narrateur et le récepteur, donne un statut différent autant au chercheur qu'au « sujet » de la recherche (Vanini De Carlo et Perrin, 2014). Ce dernier participe à l'analyse en proposant, même indirectement, des clés de lectures de son propre parcours, et en même temps, il peut, à travers le récit, faire coexister et formaliser le passé et le possible. Nous abordons ainsi, dans le prochain chapitre, ce que la recherche biographique nous permet de faire dans cette optique.

4 LES APPROCHES BIOGRAPHIQUES – UN CARREFOUR

*Un événement remémoré est sans limites, parce
qu'il n'est qu'une clé pour tout ce qui a précédé
et pour tout ce qui a suivi.*

Walter Benjamin

Introduction : se dire, est-ce devenir ? ²⁵

Comme développé dans le chapitre 3, nous considérons avec Riopel (2006a) l'entrée dans le métier comme une phase fondamentale dans le processus de construction identitaire de l'enseignant, et en conséquence un espace-temps idéal pour comprendre ce processus. Pour saisir les différents éléments qui composent le *bagage identitaire* lors d'un tel processus de professionnalisation et les dynamiques qui ont contribué à faire d'un jeune individu le professionnel qu'il est au moment où il entre dans sa profession, nous avons choisi de nous intéresser à ce que disent ces débutants de leur parcours lorsqu'ils se trouvent à ce moment « charnière » de leur cheminement pour devenir enseignants, dans une perspective longitudinale. Le choix de l'approche biographique dans le contexte de notre travail se justifie d'une part par une conception assumée du développement professionnel, conçu dans sa temporalité longue ainsi que dans son caractère dynamique et narratif ; d'autre part par une *épaisseur* reconnue à ce développement qui dépasse la sphère purement professionnelle.

Disons-le d'emblée : notre recherche est une suite de choix. Ici, nous explicitons notre positionnement épistémologique en même temps que nous décrivons le champ de la recherche biographique. Des multiples critiques sont adressables – et adressées – à ce champ comme à tout autre. Nous nous référons ici à Heinich (2010) qui a traité de front l'une des plus célèbres : la critique de « l'illusion biographique » de Bourdieu (1986). Heinich lui oppose, à son tour, celle qu'elle définit d'illusion naturaliste ou encore d'illusion explicative : comme elle le dit, « naïf et demi » celui qui croit en la transparence d'un quelconque type de discours, ou encore qu'une démarche explicative rendrait compte d'une réalité de manière plus objective qu'une approche compréhensive.

Sa question nous interpelle : rendre compte d'un phénomène signifie, en fait, *expliquer* la logique objective qui le soutient (ce qui reviendrait à une visée explicative) ou bien *comprendre* la façon dont le phénomène est expérimenté, vécu par le sujet concerné (ce qui s'inscrit dans la logique compréhensive) ? Sa réponse est que l'une et l'autre perspective sont utiles, légitimes, nécessaires. « Simplement, elles ne visent pas la même opération intellectuelle et n'emploient pas les mêmes outils » (Heinich, 2010, p. 426). Ce qui pose problème, c'est de ne pas expliciter ces différences ; et ce qui suit de cette confusion est que les outils, les concepts et les intentions de l'entreprise

²⁵ Ce chapitre est nourri d'un article publié dans la revue *¿Interrogations?* (Vanini De Carlo, 2014)

biographique – dans notre cas – soient mépris. Dans notre recherche, il est particulièrement utile de clarifier ce point, et nous le disons avec elle :

Ici, la principale confusion porte sur le fait que dans une perspective explicative et objectiviste, le récit biographique n'est qu'un outil, faute de mieux, pour atteindre la réalité à laquelle il réfère tout en la déformant ; alors que dans une perspective compréhensive (qui ne serait subjectiviste, soit dit en passant, qu'à condition de s'exonérer de toute comparaison entre les différentes expériences, et de toute tentative pour dégager la structuration de l'espace des possibles telle qu'elle s'offre aux acteurs), ce récit fait partie de la manière même de l'investigation : non pas seulement ce qui permet de comprendre, mais aussi ce qui doit être compris (Heinich, 2010, p. 426).

Il est donc essentiel – nous le rappelons à nous-mêmes avant tout – de ne pas tomber dans le piège de croire que le locuteur ainsi que son interlocuteur considèrent le récit comme équivalent à la réalité. Heinich souligne que les deux savent très bien d'avoir affaire à un récit – qu'elle définit comme « cette forme particulière de réalité si riche d'enseignements pour peu qu'on l'écoute vraiment, c'est-à-dire pour elle-même en tant qu'elle vise, avec ses moyens propres, son référent, et non pour ce référent lui-même » (Heinich, 2010, p. 426). Cela ne signifie pas que le vécu narré n'est pas la réalité, ou que le chercheur doit traiter toute narration à l'aune du soupçon. Bien au contraire. Les travaux d'Agier (2004 ; 2008) et de Cavarero (2001) parmi d'autres, mettent en exergue la valeur extraordinaire du témoignage, et l'Histoire nous montre à quel point il est indispensable d'octroyer toute l'importance requise aux petits et aux grands témoins en honorant leur vécu et la richesse de leurs expériences. Nous montrerons dans ce chapitre l'importance du témoignage pour étudier et comprendre certains phénomènes du point de vue du vécu, de la nécessité d'avoir accès à la subjectivité des acteurs concernés par nos questions, et donc la nécessité de pouvoir écouter ce qu'ils disent, leur donner la parole et honorer cette parole. La question, souvent posée, de savoir si une narration peut être tenue pour vérité, et de quel crédit peut être accordé à la narration, est propre à ce thème du témoignage. Agier (2004) traite de la question du témoignage dans « La sagesse de l'ethnologue » en mettant en avant la question de la vérité. Pour l'ethnologue « il est bien plus intéressant de savoir pourquoi et comment des gens font des récits stéréotypés que de débusquer le mensonge » (p. 95). Selon l'auteur, c'est bien cela qui importe dans la prise en compte de la parole des témoins :

(...) rien ne garantit que cette parole est une “*pure*” information, et c'est précisément (...) ce qui constitue non pas un problème mais bien une richesse : les brouillages et complexités

de la relation ethnologique rendent l'entretien oral tout différent du questionnaire impersonnel de l'enquête quantitative. Ses significations sont multiples (Agier, 2004, p. 79)

Notre choix épistémologique se base sur cette caractéristique d'un outil voué à faire, ni plus ni moins, que ce qu'il est porté à faire : permettre de rendre compte de mises en forme, par des narrations, d'un vécu et des significations que l'auteur construit autour de son vécu.

La place de ce chapitre – à la croisée de la première partie qui pose les jalons théoriques auxquels nous nous référons et de la deuxième partie, où notre recherche se présente dans son empirie outre que dans son dispositif méthodologique – est bien celle d'une charnière. Elle est l'articulation entre les bases théoriques qui nous ont amenée à clarifier notre projet scientifique et l'opérationnalisation de ce dernier. C'est particulièrement difficile de distinguer, dans ce chapitre, les dimensions théoriques de celles qui seraient propres à une méthodologie. C'est pour cela que nous avons décidé de l'organiser ainsi.

Nous explorons tout d'abord les fondements épistémologiques sur lesquels repose la recherche biographique. Dans notre thèse l'approche biographique a un statut au moins double, à la fois trame et fil rouge. Trame parce que – en tant que démarche de recherche – elle est la matrice, à la source de notre posture scientifique et méthodologique ; mais en même temps fil rouge de nos questionnements, cadre conceptuel permettant d'analyser et de viser la compréhension de nos données. Dans cette première partie du chapitre nous souhaitons montrer en quoi il s'agit là pour nous du choix d'une épistémologie et non pas uniquement d'une démarche plutôt qu'une autre. Pour développer notre argumentaire nous mobiliserons des apports provenant notamment de la psychologie historico-culturelle, qui nous habite depuis quelques années et qui a trouvé naturellement une place dans nos questionnements. Suivra une partie où nous re-parcourrons pour un bout l'histoire des approches biographiques, afin d'en saisir les enjeux théoriques actuels. Le chapitre se terminera enfin en présentant un concept fondamental qui est au cœur de notre démarche : celui de l'épreuve. Les dimensions « purement » méthodologiques (les guillemets sont de mise) seront reprises dans la partie méthodologique.

Une épistémologie assumée

Réfléchir sur les fondements d'une approche correspond pour nous à s'interroger sur comment son épistémologie contribue à lui donner forme, et ainsi s'octroyer les moyens de faire et assumer le choix d'une vision du monde à travers son travail scientifique.

La question est ici de savoir si l'approche biographique en l'occurrence, ne constitue qu'une méthode, ou peut prétendre au statut d'une épistémologie. La question, ainsi posée, sous-tend la possibilité qu'une méthode soit dépourvue d'une épistémologie univoque qui la définit. Elle considère aussi le statut d'épistémologie comme plus élevé par rapport à celui de *simple* méthode.

En explorant dans la littérature spécialisée les définitions actuelles du terme *épistémologie*, il apparaît très vite comme problématique : si d'une part en France selon le Dictionnaire des sciences humaines (Mesure, 2006), on entend par épistémologie une *théorie de la science*, la philosophie contemporaine impose un deuxième sens, celui de *théorie de la connaissance*. Ces deux acceptions ne sont pas diamétralement opposées, mais il s'agit tout de même de considérer sous la première le fait de « s'interroger sur les formes, les modalités, les fondements d'un certain type de connaissance » (p. 373) alors que pour la seconde, il s'agit « (...) plus largement, [de] se demander ce qui distingue une croyance d'une connaissance, à quel titre une connaissance peut être fondée comme telle, etc. » (p. 373).

Nous en arrivons ainsi à reformuler la question « est-ce une épistémologie ? ». Nous voulons en revanche nous demander : quels choix épistémologiques comporte le fait de s'inscrire dans ce courant de recherche, d'adopter cette méthodologie, au carrefour entre recherche et formation ? Il convient alors pour nous d'opposer « être ou ne pas être une épistémologie » à « avoir ou ne pas avoir une épistémologie » de référence, reconnue, présente dans la littérature du champ, discutée et même controversée, mais explicite. Ce qui revient à se demander si elle s'est (*déjà ?*) donnée les moyens d'assumer, défendre, prouver son autorité scientifique et finalement son *statut* de science. Nous pouvons ainsi partir dans notre argumentaire voué à montrer en quoi choisir l'approche biographique constitue un choix épistémologique en lui-même. Et ainsi poser les enjeux conséquents à ce choix, en lien avec les questions de recherche qui sont les nôtres. Cela nous permet d'anticiper le statut particulier de ces dernières dans notre recherche, puisqu'elles prennent en compte à la fois une dimension de l'objet d'étude et une dimension de sa forme de saisie, qui dans notre posture sont deux dimensions fondamentalement indissociables, nous le reprendrons plus loin.

Nous nous proposons aussi de reprendre ici la distinction dichotomique, posée notamment par Niewiadomski (2012), concernant la condition de production du texte biographique. En fait,

l'auteur reprend la distinction classique, qui se veut nette, entre le cas où le récit est sollicité par le chercheur uniquement à des fins de recherche, et le cas où « l'accent n'est pas exclusivement mis sur des enjeux de connaissance qui se situeraient " en extériorité " par rapport au sujet » (Niewiadomski, 2012, p. 71). Nous postulons ici que cette distinction peut être remise en cause par rapport aux caractéristiques propres au processus narratif.

L'hypothèse, que nous essayerons d'étayer dans ce chapitre, est qu'à chaque *moment biographique* (nous choisissons d'appeler ainsi chaque situation ou rencontre où il y a narration biographique), il y a construction d'un savoir/connaissance²⁶ qui est autant intrinsèque au narrateur, qu'extrinsèque. L'hypothèse est que ce qui se joue dans la rencontre biographique est une co-production de savoir qui est plus universelle que circonstancielle ou individuelle, et qu'un récit généré par une sollicitation et une visée à de « pures » fins de recherche n'a pas *a priori* plus d'enjeux de production de savoir que le récit ayant plutôt des fins de formation. Inversement, le sujet narrant ne sera jamais *épargné* par un effet de construction de signification, c'est-à-dire qu'en (se) racontant, il produira toujours de nouvelles connaissances. Nous soutenons que c'est justement dans ce nœud que se situe l'épistémologie de la recherche biographique. Il s'agira en somme de mettre en discussion l'argument, que nous assumons, selon lequel la recherche biographique vise à saisir une construction qui se fait au moment même de la narration.

Notre argumentaire se construit autour de quelques étapes qu'il nous importe ici d'anticiper pour accompagner la lecture de ce chapitre :

- Tout d'abord, nous situons historiquement le moment de la *révolution épistémologique*, qui voit une transformation des statuts autant du chercheur que du sujet dans la recherche en sciences humaines.

- Ces changements dans la manière de faire de la recherche sont symptomatiques d'un tournant propre aux approches biographiques en sociologie et dans les sciences de l'éducation. Nous allons nous intéresser aux enjeux épistémologiques de cette nouvelle manière d'étudier le fait humain. C'est à ce niveau que se situent dans notre réflexion les apports historiques et théoriques au cœur de l'approche biographique.

- Pour avancer dans la compréhension de ce qu'est ce *travail biographique*, autant comme objet que comme démarche de recherche, nous ferons appel à des éclairages venant de la psychologie historico-culturelle. Nous nous référerons d'une part au concept de construction narrative de la réalité selon Bruner (1991), d'autre part aux apports de Vygotski (1997) en les appliquant à l'étude de l'identité.

²⁶ Nous distinguons en général les concepts de savoir et de connaissance, le premier étant considéré comme le savoir généré et généralisé puis institutionnalisé au sein d'une discipline scientifique, et la seconde, comme l'appropriation d'un savoir par un individu. Ici, le terme double est nécessaire.

- Ces apports nous amèneront à considérer l'identité comme *raison* du récit biographique ; cela nous permettra de choisir la recherche biographique comme démarche de *saisie* de la construction identitaire, à travers un travail rigoureux et outillé d'analyse. Ce travail d'analyse correspond au repérage de la mise en intrigue qui donne la clé de lecture permettant de révéler la signification de la narration.

- Nous en arriverons à poser la narration comme *construction de signification*, au cœur du fondement épistémologique de la démarche biographique.

- L'épreuve comme *opérateur analytique* fera ensuite l'objet d'un sous-chapitre important : c'est un des concepts mobilisés pour saisir et comprendre cette *construction de signification* propre à l'identité narrative.

Le *biographical turn*

Dans l'histoire de la recherche biographique, le *biographical turn* est considéré comme la transformation, au sein du processus de recherche, tant du statut de l'auteur que du *sujet* de la recherche. Pour l'expliquer, revenons brièvement à l'*epistemology*. Goodley, Lawthom, Clough, et Moore (2004) abordent dans *Researching Life Stories* l'importance de considérer comment l'*epistemology*, en tant que conception fondamentale de la connaissance, donne forme à des terrains méthodologiques, et donc des gestes de chercheur. Ils considèrent l'*epistemology* comme la base, ou l'ensemble des structures sur lesquelles est construite chaque théorie. Une sorte d'orientation philosophique, qui dirige notre manière de voir le monde, puis nous permet d'éclairer, à travers des théories correspondantes, les significations que nous donnons à ce que nous observons, voyons, expérimentons, vivons. Le choix de faire de la recherche avec les *life stories* est donc souvent teinté par des caractéristiques qui l'opposent à d'autres approches, selon un certain nombre de critères qui en définissent justement l'épistémologie : elle serait idiographique et non nomothétique²⁷, herméneutique et non positiviste, qualitative et non quantitative, spécifique et non généralisable, visant l'authenticité et non la validité, considérant le langage comme créatif et non pas descriptif. Ces caractéristiques justifient le fait de parler de *biographical turn*, c'est-à-dire, un réel tournant dans la manière de faire de la recherche.

Plus spécifiquement, elle s'opposerait au risque d'une excessive objectivation du savoir et de *vérités univoques*, proposant de considérer désormais les objets de recherche – notamment les individus/sujets – comme fragmentés, décentrés et multiples. Il est question donc non pas de

²⁷ La distinction entre idiographique et nomothétique peut être reformulée comme la différence entre la description d'un cas isolé et la généralisation de constantes observées dans plusieurs cas permettant d'établir des lois générales et universelles.

connaître l'humain mais de construire des « versions d'humanité » ou encore des « versions biographiques » (Dubar et Paiva, 2012). Le travail du scientifique est donc de saisir des fragments de ces versions, et de pister leur agencement.

Cette rupture ouvre des perspectives sur le fait de devoir suivre de manière trop stricte une procédure. La citation qui suit nous inspire particulièrement à ce propos :

*It is a forlorn belief that quality can be guaranteed simply by following the procedures (...) Feyerabend's view is that the anarchist scientist is playful rather than precious with method/ology. This provides an epistemological rationale for recently emerging views in social science that "good" research is playful ; that research which slavishly follows methodological rules stultifies research ; and that real scientific progress results from imagination, creativity and common sense, rather than merely deduction and induction*²⁸ (Goodley et al., 2004, p. 104).

Ces auteurs considèrent comme étant à la base de l'approche biographique le cycle sémiotique, composé de trois éléments : 1) raconter un/des événement/s ; 2) créer un texte ; 3) interpréter ce/s événement/s. Ce cycle résonne avec nos choix méthodologiques d'analyse que nous détaillerons par la suite (Baudouin, 2010; Demazière et Dubar, 2007). Ainsi, le sens de la narration est à considérer comme l'interaction entre récit, narrateur et audience/récepteur (Goodley et al., 2004). Cela revient à dire, en somme, que l'analyse non seulement donne force, voix, honneur aux récits, mais en reconstruit de nouvelles versions qui portent donc des significations également nouvelles par rapport au vécu tel qu'il a été expérimenté. Dans ce sens, le tournant biographique est à considérer comme une réaction à des formes d'enquête sociale qui tendaient au déni de la subjectivité dans la recherche et qui négligeaient le rôle de l'agentivité humaine dans la société (Merrill et West, 2009).

Parler de ce *tournant biographique* est indispensable ici ; cet historique des démarches biographiques dans les sciences sociales nous permettra de mettre en relief les ingrédients

²⁸« C'est une croyance vaine que de penser que la qualité peut être garantie simplement en suivant les procédures (...) L'avis de Feyerabend est que le scientifique anarchiste est enjoué plutôt que rigoureux avec la méthode/méthodologie. Ceci fournit une justification épistémologique à des avis qui émergent récemment dans les sciences sociales, selon lesquelles la 'bonne' recherche est enjouée ; qu'une recherche qui suit servilement les règles méthodologiques dévalorise la recherche ; et que le vrai progrès scientifique résulte de l'imagination, la créativité et le sens commun, plus que de la mère déduction ou induction » (notre traduction).

principaux de ce que nous considérons comme l'épistémologie de la recherche biographique : récit, narrateur, récepteur et analyse.

Les histoires de vie comme objet scientifique

Le paysan polonais, l'œuvre publiée pour la première fois en 1919 par Thomas et Znaniecki (1998) est considéré comme la première et plus importante trace connue de recherche biographique. Œuvre classique en sociologie, elle marque le passage des approches positivistes vers les conceptions constructivistes de la recherche sociale, et a été cruciale dans la naissance de l'Ecole de Chicago. Cette démarche pionnière consiste en une étude d'un corpus conséquent, constitué de documents à caractère biographique tels que des lettres, des récits écrits, des journaux intimes et autres traces témoignant de l'expérience d'immigrants polonais dans aux Etats-Unis, et ce sur la base de l'étude d'un seul sujet, Wladek Wiszniewski. Dans cette recherche, pour la première fois le sens que donnent les acteurs à leurs expériences est mis au service de la compréhension des imbrications entre parcours individuels et leur contexte (Bire, 2011). Les documents réunis en constituent ainsi des sources exceptionnelles de compréhension : les auteurs affirment « sans risque de se tromper que les récits de vie personnels, aussi complets que possible, constituent le type parfait de matériau sociologique » (Thomas et Znaniecki, 1998, p. 46) tel que Thomas et Znaniecki eux-mêmes les nomment. Par la suite, dans les années soixante, le mouvement des approches de type biographique se développe – aux Etats Unis avec *Les enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis, en France grâce à Bertaux (1976) avec le Rapport Cordes²⁹.

Baudouin (2010), qui traite en détail de la place et des enjeux de l'approche autobiographique en éducation et en formation, montre bien comment ce travail de synthèse de Bertaux permet de mettre en avant que les histoires de vie en formation :

- i) s'appréhendent comme une démarche de formation ;
- ii) se caractérisent par une dimension critique et militante, avec une forte perspective émancipatoire ;
- iii) se définissent comme une méthode de recherche.

²⁹ Nous ne saurions, là non plus, prétendre à l'exhaustivité ; de nombreuses autres références seraient à citer et présenter parmi les pionniers. Nous ne faisons qu'en nommer quelques-uns ici : par exemple les travaux de Catani (1982), traitant avec finesse des questions au croisement du méthodologique et de l'éthique ; ou les travaux considérés comme précurseurs de Ferrarotti (1981), sur les rapports entre Histoire et histoires de vie.

On est bien, à ce niveau, face à une démarche de recherche portant *sur* la formation. C'est à Dominicé (1985) qu'on doit le constat de l'effet formatif qu'a la démarche de recherche, presque en tant qu'effet secondaire. On parle bien de « puissances formatives » de la démarche des histoires de vie. Le caractère militant est relié à ce constat : l'articulation avec la formation permanente, comme lieu de reconnaissance et d'*empowerment*, avec cette prise en compte de l'effet formateur des histoires de vie, se relie fortement à la visée d'enrichissement du potentiel d'initiative chez l'adulte qui est propre à la visée émancipatoire de la formation des adultes. Cette perspective militante ouvre ainsi assez « logiquement » (oserions-nous dire) une perspective scientifique : considérer l'adulte comme « interlocuteur légitime de la recherche » (Baudouin, 2010, p. 16). Cela n'étant pas sans poser des problèmes de crédibilité et de sérieux épistémologique, selon l'auteur. Et ces questions sont aussi les nôtres. Nous anticipons des éléments qui seront repris en conclusion à cette thèse : que signifie, dans notre cas, assumer que notre recherche se nourrit des apports du champ de la formation des adultes ? Pouvons-nous parler d'*empowerment*, d'accompagnement à la prise en main de son propre projet de formation de la part d'enseignants débutants ?

Il est intéressant de suivre encore Baudouin (2010) lorsqu'il retrace la place des histoires de vie dans les sciences de l'éducation, en tant que démarche de recherche dont l'objet théorique se construit à partir d'une préoccupation fondamentale : connaître les effets réels des dispositifs de formation. Ces effets s'avèrent être très variés, différents pour chaque individu, et la recherche sur les histoires de vie vise donc à « (...) trouver l'élément surdéterminant de telles évolutions hasardeuses » (Baudouin, 2010, p. 21) . Selon l'auteur, l'hypothèse majeure construite à la suite d'un tel questionnement est celle du déplacement hors du contexte formel de la formation de la thématique formative. En d'autres termes, cela revient à reconnaître que la formation réelle ne correspond pas à l'intention éducative, mais excède ou alors se dévie de celle-ci. Il convient alors de changer la question « comment former l'adulte ? » à « comment l'adulte se forme-t-il ? » – ces questions nous paraissent d'ailleurs intéressantes à transposer et à mettre en tension au sein de la formation professionnelle à l'enseignement. Si une critique de l'*insularisme éducatif* est formulée par des tenants des histoires de vie en formation tels que Pineau et Dominicé à l'égard des savoirs sur et autour de l'apprentissage de l'adulte, on comprend vite par ailleurs qu'elle se heurte de l'autre côté à une visée de prise en compte d'une totalité qui pose problème de par son observabilité. Cette totalité, faite de « multiplicité des espaces, des temps et des “formes de vie” qui contribuent à la constitution de ces dynamiques formatives » (Baudouin, 2010, p. 24) est dans les faits inaccessible. Il convient donc de pouvoir la saisir et la connaître à travers la réduction du récit, donc à travers l'opération narrative. Ce point est particulièrement important, et nous soulignons, à travers Baudouin (2010), que « le recours à des matériaux de type biographique n'est pas ici conçu

comme une dérogation aux critères positivistes de la production scientifique, mais comme une adaptation nécessaire à la spécificité d'un objet » (Baudouin, 2010, p. 25). Cette opération narrative, une réelle configuration produite par l'acte de narrer, est donc celle que nous étudions de près ici ; et cela, en ne considérant jamais comme transparents les discours produits dans le cadre de cette opération, mais contraints – par la situation de production notamment, qui est donc à considérer lorsque ces discours sont analysés. En revanche, il est nécessaire de prendre en compte que les récits, les narrations, constituent ce que Bertaux (1976) cité par Baudouin (2010) nomme « une sorte *d'enregistrement objectif de subjectivités* » (Bertaux, 1976, p. 55). Et Baudouin insiste sur l'importance de ce procès d'objectivation qui est constitutif de l'approche autobiographique.

En synthèse : la démarche biographique est la mieux adaptée à « la configuration particulière des observables que requiert la construction théorique, introduite dans le champ de la formation par la vive critique de l'insularisme éducatif » (Baudouin, 2010, p. 24).

Ce point nous tient à cœur parce que nous lui reconnaissons une plus-value, propre au champ de la formation des adultes, à l'étude d'un phénomène par ailleurs inscrit dans un champ spécifique du point de vue de la profession qu'il étudie, celui de l'enseignement, et dont les spécificités sont par ailleurs indispensables à prendre en compte. Nous voyons dans cette complémentarité entre les apports de la formation des adultes, dans son ouverture à ces espaces et temps multiples cités auparavant, et la formation des enseignants, dont le regard de spécialiste ne pourrait en aucun cas être substitué par un regard plus transversal.

Subjectivité objectivée

De ce qui précède, on voit comment s'est créé un élargissement des critères de la recherche que l'approche biographique offre, intégrant la subjectivité, la réflexivité du sujet et son expérience, ainsi que, pour le chercheur, une perspective transformée lui permettant d'être guidé par le matériel narratif plutôt que d'être à la recherche de preuves d'hypothèses ou de théories préalablement établies. La filiation sociologique de la recherche biographique est importante dans ce qui la relie aux approches compréhensives (Paillé et Mucchielli, 2013; Schurmans, 2011). Une démarche compréhensive oriente la recherche vers une mise en évidence du sens que revêt une expérience pour un acteur, par repérage et analyse des traces que cet acteur laisse, pour reconstituer des ensembles dits signifiants. C'est ce que Dilthey³⁰ (cité par Dubar et Paiva, 2012, pp. 196-197) nomme *objectivation de la vie*, consistant à relier des *ensembles interactifs concrets* et à parvenir

³⁰ Znianecki ayant été élève de Dilthey, cette filiation est encore plus explicite dans ses conséquences.

ainsi à la structure de l'individu qui permettrait d'accéder à ces ensembles qui donnent sens à la vie qui est à l'origine de la narration. Chaque moment présent remémoré est à considérer comme ayant une relation à un sens global. Le risque d'une telle perspective pour le chercheur qui l'adopte est de tomber dans une sorte de cercle herméneutique, la tâche d'analyse se révélant ainsi infinie et donc impossible à réaliser. La prise en compte du caractère toujours adressé du discours permet de se protéger de ce risque. Se questionner sur l'alliance construite entre chercheur et narrateur biographique, sur la visée de la personne en adressant son discours au chercheur, et prenant en compte la casquette que ce dernier porte, est un garde-fou permettant de ne pas se perdre dans ce cercle.

Mais prendre au sérieux cette hypothèse de *l'objectivation de la vie* par la narration, à travers la dévolution (Tabbal Amella, à paraître) que le chercheur fait de ses questions en les adressant à son interlocuteur (qui devient pour ça partenaire de la recherche), permet de considérer que celui qui raconte sa vie fait ressortir et accentue les moments de sa vie qu'il considère comme importants. C'est donc le narrateur lui-même qui révèle, par la narration, l'unité et la signification, et qui donc donne au chercheur les clés qui orientent le travail d'analyse. Cela advient puisque le narrateur biographique est contraint de présenter une forme globale de son histoire de vie, qui réunisse ce mélange hétérogène d'expériences et événements (Schütze, 1984, in Alheit et Bergamini, 1996) en suivant des *lignes narratives* visant à former un *dessein biographique global*. L'inscription de la recherche biographique dans une épistémologie compréhensive prend ainsi tout son sens. Delory-Momberger (2000) montre par exemple comment, en fondant la *science de l'esprit*, Dilthey a contribué à la constitution d'une épistémologie basée sur la reconnaissance de l'humain par l'humain. Nous comprenons ainsi la place qu'ont la biographie et l'autobiographie dans l'épistémologie diltheyenne. A partir du principe selon lequel on ne peut comprendre la vie qu'à partir d'elle-même, la condition de possibilité d'une telle connaissance est de considérer que la vie même porte en elle les principes de telle connaissance. L'individu est un être « historial » selon la perspective du philosophe allemand : défini par sa position dans le temps, sa localisation dans l'espace, sa place dans les systèmes culturels et collectifs dont il fait partie, on aura pourtant accès uniquement à l'expérience d'ensembles reliés, à la structure. Dans cette perspective, ce processus d'objectivation et de mise en relation consiste, pour l'individu, à faire de la *vie vécue* (*erlebtes Leben, Erlebnis*) un *cours de la vie* (*Lebenslauf*). En d'autres termes, chaque moment situé dans un présent est toujours relié à un passé et à un futur. Nous retenons donc, dans la perspective de l'interactionnisme symbolique fondé par Mead, que la personnalité d'un individu se construit dans les relations d'interaction et de communication avec les autres – ce qui n'est pas sans nous permettre d'anticiper le sens qu'aura pour nous d'allier à une analyse cinétique à visée

herméneutique une analyse structurale qui donne place et importance au rôle des actants dans le récit.

Ce qu'il est important de souligner ici, est qu'il s'agit d'un réel *travail biographique* qui est aussi réalisé en partie par le sujet narrant lui-même ; les effets de ce travail sur le sujet narrant mettent en lumière les enjeux du couplage entre recherche et formation dans les approches biographiques. Nous abordons ce lien dans la prochaine section.

Sujet narrant et construction de signification

Le courant des histoires de vie en formation reconnaît dans les travaux de Pineau (Pineau, 1980 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983) un rôle pionnier en francophonie, puisqu'il créa en premier le lien entre le mouvement émancipatoire constitué par l'autoformation et la démarche de recherche issue de l'Ecole de Chicago, comme montré par Baudouin (2010). La méthode biographique permet au sujet de faire sens des expériences qu'il a vécues, ce que Lainé (1998) appelle *faire de l'individu un sujet*. C'est Dominicé (1990) qui conçoit le concept de *biographie éducative* en posant l'histoire de vie comme un réel processus de formation. D'autres travaux importants font écho à ces œuvres pionnières.

Gaston Pineau et Marie-Michèle publient en 1983 *Produire sa vie*, apport fondamental dans le domaine de l'autoformation ; Alheit (1997) s'occupe des enjeux théoriques du champ biographique ; de Villers (1993) de la question identitaire et de la quête de sens, ainsi que (1996) de la réappropriation par l'adulte de son pouvoir de formation ; Josso (1997) des dimensions du projet ; Desroches (1991) des usages de la biographie comme recherche-action pour une co-production de savoirs ; Formenti (1996) de ses articulations avec l'approche systémique ; Robin (1992) de la reconnaissance des acquis de l'expérience par l'approche biographique ; Orofianna (2000) du récit de vie comme « système à produire du sens » (p. 125). Aussi, le débat reste vivant sur les rapports entre recherche et formation (Orofianna, Dominicé, et Laine, 2000) : autant le sujet lui-même est élevé au rang de producteur de savoir et de sens sur son histoire, autant l'auteur de la recherche reste, dans un deuxième temps, encore et toujours le chercheur même. Cette tension nous ouvre par ailleurs des perspectives que nous avons commencé à explorer, en termes de possibilités et de moyens de repenser les manières de faire de la recherche biographique pour éviter de se retrouver enfermés dans une tour d'ivoire (Vanini De Carlo et Perrin, 2014).

Baudouin (2010) le montre : d'abord reconnue dans son caractère militant, par une visée émancipatoire, d'enrichissement du potentiel d'initiative chez l'adulte, la démarche des histoires de

vie en formation s'est ensuite tournée de nouveau vers une perspective scientifique. Elle permet de considérer l'adulte comme *interlocuteur légitime*, et plus encore, comme partenaire à part entière de la recherche, non sans poser des problèmes de crédibilité et de sérieux épistémologique qui demandaient – et demandent encore – à être défendus. Baudouin (2010) nous alerte notamment sur les difficultés résultantes d'une démarche de recherche qui réunit un patchwork d'horizons épistémologiques très différents, et de la nécessité de s'outiller par des médiations disciplinaires. Il nous faut chercher la cohérence épistémologique autour de deux dimensions fondamentales :

- (i) L'élargissement de la conception de la production scientifique d'une part, comme nous venons de le poser jusqu'ici dans ce chapitre ;
- (ii) et d'autre part, la conception selon laquelle la narration constitue non pas une simple remémoration mais la construction d'une nouvelle histoire – et donc de significations nouvelles.

Pour éclairer et soutenir cette hypothèse d'une conception de la narration comme construction, et pour la relier à notre conception de l'identité narrative traitée plus haut, nous avons pris l'option de la confronter à des apports venant des approches historico-culturelles. Premièrement, c'est avec Bruner que nous réfléchirons à une conception de la réalité comme construction narrative. Successivement dans notre propos nous ferons appel à Vygotski, pour tenter une reprise de certains de ses apports appliqués au concept d'identité.

Des modélisations narratives du monde

Les travaux de Bruner, notamment dans *The narrative construction of reality* (Bruner, 1991) proposent une perspective de l'humain comme étant sans cesse en train de raconter et de se raconter des histoires. Ces narrations sont à comprendre symboliquement comme des traces des existences, mais aussi comme modélisations narratives du monde. Nous souscrivons à cette position selon laquelle la construction de soi est un produit du récit biographique et nous considérons dès lors que les histoires sont sujettes à un travail d'interprétation qui est à distinguer de l'explication. L'interprétation au sens herméneutique est à concevoir comme un moment où, en même temps, c'est aussi l'interprétant qui est « créé » : ce lecteur-analyseur produit en fait un nouveau texte, et devient ainsi, d'une certaine manière, coauteur de l'histoire, ou mieux, d'une *version*³¹ de l'histoire.

Selon Bruner, nous organisons nos expériences et notre mémoire principalement sous forme de narrations, telles que des histoires, des excuses, des mythes. A l'opposé des constructions générées par des procédures scientifiques ou logiques, qui peuvent être épurées de toute falsification³², les constructions narratives se valident par leur niveau de vraisemblance. Les narrations sont donc des versions de la réalité, dont l'acceptabilité est régie par des conventions ainsi que par une « nécessité narrative ». L'enjeu est donc déplacé, de la véridicité vers la vraisemblance, et on comprend à la suite de cela que, pour Bruner, l'enjeu premier n'est pas de se questionner sur la façon dont la narration est construite en tant que texte, mais plutôt de comprendre comment elle opère en tant qu'instrument de l'esprit – reçu en héritage culturel – pour opérer une véritable *construction de la réalité*, au sens fort de ce terme. Citant la révolution cognitive dans les sciences humaines, dont nous avons esquissé une synthèse plus haut, Bruner soutient que cette révolution – un véritable *paradigme shift* – a permis de reconsidérer la réalité, non pas comme représentée par des images, des textes, des signes, mais proprement constituée, façonnée à travers la narration. Ce *paradigme shift* peut même, selon Bruner, être daté précisément avec la publication d'une collection d'essais en 1981 – *On Narrative* (voir Bruner, 1991, p. 5). Une nécessaire prudence s'imposant vis-à-vis de cette position : au risque de tomber dans l'extrême de considérer que rien, outre le récit, n'est réel,

³¹ *As I have argued extensively elsewhere, we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative—stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual's level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors. Unlike the constructions generated by logical and scientific procedures that can be weeded out by falsification, narrative constructions can only achieve "verisimilitude". Narratives, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and "narrative necessity" rather than by empirical verification and logical requiredness, although ironically we have no compunction about calling stories true or false. (1991, pp. 4-5)*

³² Cela reste d'ailleurs à discuter, mais risquerait de nous égarer.

ces apports nous permettent principalement de montrer en quoi et pourquoi ce qui est au centre de notre intérêt et de notre travail est le récit et non pas l'événement, puisque nous n'y avons pas accès avec notre démarche de recherche. Les filiations de cette position épistémologique sont importantes, notamment avec des auteurs comme Ricœur, Lejeune, Greimas, Rastier, Baudouin, auteurs auxquels nous nous référons fréquemment dans notre travail. Ici, nous nous permettons encore un bref excursus avec Bruner, qui définit des caractéristiques propres à la narration. Cela nous intéresse de par son pouvoir éclairant de la question de la construction narrative de la réalité³³. Nous avons traité de ces caractéristiques dans un article auquel nous renvoyons le lecteur intéressé. Ces caractéristiques de la narration comme acte de construction de significations nous permettent de mettre en relief des dimensions centrales pour affirmer le choix épistémologique propre aux approches biographiques :

- i) la question du temps est centrale dans la narration, de par sa durabilité irréductible ; l'analyse ne peut donc pas faire l'économie de reconstruire les différents temps (du vécu, de la narration, de l'interprétation)³⁴ ;
- ii) la narration est toujours générée par des événements particuliers et imprévus, que nous nommons épreuves ; le quotidien, le typique, l'*agapé* sera relayé au mieux à des syllepses, le plus souvent omis ;
- iii) la narration comporte et contient toujours autant l'advenu que la raison pour laquelle il importe de le raconter, puisque en tant qu'événement, il fait « rupture » avec un script ;
- iv) l'interprétation est ainsi intrinsèque à la narration, elle doit distinguer intention et raison d'agir – puisque le sens l'emporte souvent sur la référence à la réalité - dans ce que la narration met en exergue.

Ainsi, il nous importe de montrer de manière plus détaillée comment le narratif organise la structure de l'expérience humaine ; comment, selon les mots de Bruner que nous traduisons « (...) "*la vie*" en arrive à imiter "*l'art*" et vice versa³⁵ » (Bruner, 1991, p. 21).

Bruner (2002) considère d'ailleurs que le propre des récits de vie est de permettre à son auteur de faire coexister le passé et le possible. « Dans l'autobiographie, une dialectique sans fin s'instaure (...) : "voici ce qu'a toujours été ma vie et ce qu'elle devrait normalement continuer à être" et

³³ Il reprendra plus tard ce « décalogue » en le réélaborant dans *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (1996). Nous nous référons ici principalement à la première version issue de *The narrative construction of reality*.

³⁴ L'importance de la dimension temporelle dans la recherche biographique a été développée par Pita Castro (2011, 2013)

³⁵ « "life" comes to imitate "art" and vice versa » (notre traduction)

“voici comment les choses auraient pu se passer ou pourraient encore tourner, et voici comment ma vie pourrait être encore” » (Bruner, 2002, p. 16).

Le récit de soi a donc, dans cette perspective, une fonction majeure : le Moi, loin d'être transparent à lui-même, nécessite de se construire et de reconstruire, au fur et à mesure qu'il fait face aux situations de la vie qui le bousculent en permanence. Cet *art narratif* (que nous relions à ce que Formenti et Gamelli (1991) appellent la capacité narrative, nous le reprenons plus loin), construction irrégulière procédant à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, serait régi par des modèles culturels qui guident l'acte narratif, mais avec tout de même une marge de manœuvre pour chaque narrateur : raconter sa vie relève ainsi d'un art d'équilibriste, entre autonomie et liberté de ses choix, et engagement dans des rapports et des réseaux, tels que la famille, le cercle d'amis, et tout autre lien qui inscrit l'individu dans un collectif. Cela revient à poser une conception narrative de l'identité, cette dernière devenant l'enjeu même du récit selon Ricœur (2005) ; cette conception s'élève dans notre travail au rang d'hypothèse forte guidant notre recherche. Considérer l'identité comme construction narrative relève d'une prochaine étape dans ce chapitre, et nous essayerons de comprendre comment cette construction advient. Les apports de Vygotski nous permettent de faire un pas de plus vers une conception de la capacité biographique qui serait centrale dans le travail de construction identitaire.

Avec Vygotski, une psychologie biographique aurait-elle pu être possible ?

Dans un ouvrage récent de poursuite des mises en perspective des apports majeurs de Vygotski dans les débats autour de la psychologie, Sève (2012) offre une perspective de la direction que les travaux de l'auteur russe auraient pu prendre s'il n'avait pas disparu prématurément. L'auteur revisite l'apport de Vygotski qu'il considère révolutionnaire, lorsqu'il pose explicitement la nécessité de dépasser la crise, c'est-à-dire la dichotomie entre pôle matérialiste et pôle dialectique, ainsi que le clivage entre une théorie explicative-causale, certes convaincante, mais bornée à l'étude des fonctions élémentaires, et une description compréhensive des fonctions complexes, mais qui renonce d'avance à une explication matérialiste. Selon Sève, pour Vygotski « (...) sortir de la crise exige de fournir enfin l'explication matérialiste-causale des fonctions psychiques supérieures, et c'est ce que va permettre le passage à leur approche culturalo-historique » (Sève, 2012, p. 83). Un des apports majeurs de Vygotski, apports que Sève caractérise de *révolutionnaires* en ce qu'ils proposent de sortir de cette dichotomie, est le fait que dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski, 2014) le développement, considéré dans son ensemble, concerne la *personnalité*.

C'est ce terme de *personnalité* (*litchnost* en russe) qui nous intéresse particulièrement ici : pris comme l'unité concrète du psychisme dans sa diversité d'aspects fonctionnels, Vygotski le définirait comme renvoyant « à une seule unité supranaturelle qu'engendre le développement proprement culturel de l'individu » (Sève, 2012, p. 87). La thèse soutenue par Sève est que Vygotski, en voulant désigner par un « concept sortant du langage ordinaire des fonctions pour nommer le résultat global d'une psychologie des fonctions » (p. 87) ouvrirait le chemin sur une *terra incognita* : celle de la personnalité biographique. Sève en arrive à postuler que ce serait un signal fort du fait qu'affleurait chez le psychologue russe le besoin de s'intéresser à la singularité d'une histoire personnelle, analysée en termes d'activités (telles que le cursus scolaire, le travail salarié, les loisirs personnels pour reprendre certaines de ces activités nommées par Sève), qui renverraient au sens vécu et non plus à une genèse structurelle du soi ; et ce, finalement, pour aller vers une véritable *psychologie biographique*.

Les éclairages que nous venons d'apporter soutiennent une conception dynamique, interactive, sociale, ainsi que (bien évidemment) historique et culturelle du développement de la personnalité. Ils enrichissent, d'une perspective qui nous apparaît féconde, notre cadre théorique autour du concept d'identité préalablement posé.

Nous ajoutons encore un autre apport, majeur, de la psychologie historico-culturelle, qui postule le fait que l'apprentissage conscient et volontaire devance le développement humain. Quelles conséquences cela peut avoir dans notre conception de la narration comme construction de signification ? Selon Rochex (2012), Vygotski propose, dans *Psychologie concrète de l'homme* (2005) de considérer l'individu comme *forme supérieure du social*, parce que constitué des rapports existant entre les mondes internes du sujet. La nécessité constitutive de ce dernier de « conjuguer son histoire comme développement ipséitaire, au sens de Paul Ricœur, lui permettant de préserver une relation de continuité entre permanence et changement sans laquelle l'historicité du sujet se trouve obérée » (Rochex, 2012, p. 60), nous paraît aller dans le sens de ce que nous posons comme la nécessaire construction de la réalité (et donc aussi de sa propre identité) par la narration. En d'autres termes, si pour se construire dans son identité, le sujet doit coupler ce qu'il est et ce qu'il devient, la capacité narrative pour opérer ce couplage doit être prise en compte. C'est notre prochain pas.

Capacité biographique - entre apprentissage et développement

Nous avons postulé autrefois (Vanini, 2007b), en nous appuyant sur Formenti et Gamelli (1998), que la capacité de se raconter serait un présupposé pour une compréhension de soi, au sens de la possibilité d'apprendre de l'expérience et de donner sens aux événements vécus, ce qui serait

propre à la « pensée autobiographique ». Nous relevions également qu'une *capacité autobiographique* serait la condition nécessaire à la connaissance de soi, et que l'analyse de narrations serait donc un moyen efficace de révéler et de comprendre comment se forme cette capacité. Nous nous interrogeons aujourd'hui sur les conséquences de ce que nous considérons comme un choix d'éclairage que nous avons fait : celui des approches biographiques pour comprendre le développement de l'identité. Postuler qu'une pensée autobiographique est un préalable à une capacité réflexive revient à dire que la capacité de se raconter serait d'une certaine manière externe avant d'être interne. Vygotski postule que toute fonction psychique apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant :

(...) dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel : dans un premier temps entre personnes (interpsychologie), et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychologie). Cela peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains (Vygotski, 1978, p. 57).

Nous adoptons ce principe et voulons le mettre à l'épreuve de l'hypothèse selon laquelle la capacité narrative serait une fonction première, naissant dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration (qui, dans le cas des écrits tels les journaux intime, peut être lui-même). Cette interaction lui permettrait de construire des significations à partir de ses expériences, à travers le travail de linéarisation par le discours et donc de mise en intrigue. En somme, il apprendrait, en interaction dialogique, à se dire. Ce qui reviendrait donc à considérer que la narration pourrait fonctionner comme une forme d'apprentissage qui devancerait le développement de la connaissance de soi, en tant que fonction psychique.

Mais alors, qu'est-ce que le chercheur biographique analyse-t-il ?

L'histoire des histoires de vie marque l'ouverture des questions et de la thématique formative, se déplaçant hors de l'enceinte instituée de la formation : il s'agit du passage de la question « comment former l'adulte ? » à « comment l'adulte se forme-t-il ? » (Baudouin, 2010). Le déplacement relève autant de l'espace que du temps, et sort la perspective des seuls lieux et moments institutionnels, formels, de la formation. Cette nécessité d'élargir l'insularisme éducatif par une approche ayant une prise de vue plus large, pose par ailleurs le problème de son observabilité. Mais ce caractère d'inaccessibilité est de toute manière constitutif de l'opération

narrative qui réduit le récit par rapport à *la vie telle qu'elle est vécue*: « Il y a une figuration de la vie qui est surdéterminée par les propriétés du récit » (Baudouin, 2010, p. 164). Ce qui repose la question de comment en saisir la signification. Nous considérons avec Baudouin le recadrage herméneutique comme instrument permettant des régulations à ces problèmes d'ordre épistémologique, ce qui se traduit dans nos choix opératoires présentés en deuxième partie de cette thèse. Cette caractéristique du récit comme étant une configuration relève du rapport entre l'acte de raconter une (son) histoire et les dimensions temporelles de toute expérience humaine. Pour cela, la notion de mise en intrigue (Ricœur, 2005) déjà mobilisée ici permet de considérer que l'on cherche, par l'analyse du biographique, à reconstruire et comprendre ce travail d'agencement de faits. De par ses caractéristiques saillantes (Baudouin, 2010) – la clôture, la synthèse de l'hétérogène et le fait que chaque constituant est repérable dans la mise en intrigue – la mise en intrigue même constitue d'une certaine manière le code d'accès au sens exprimé par le récit. Le concept médiateur que Baudouin propose et mobilise pour passer du processus (le travail narratif) au produit (la narration et ce qu'elle signifie) est l'économie cinétique du récit. A travers l'analyse de la vitesse du récit, par saisie des « pics de ralentissement » où l'on pourra se demander ce qui se passe de particulier ou d'important à ce moment du récit, le couplage de deux temps – la temporalité physique d'une part, mesurable et objectivable, et d'autre part le temps perçus subjectivement – prend forme dans une « structure temporelle cohérente, repérable et intelligible » (Baudouin, 2010, p. 409) à travers la mise en intrigue. L'hypothèse cinétique, confirmée par les recherches de cet auteur et reprise notamment par Dubar et Paiva (2012), sera approfondie plus loin, en mobilisant le concept d'épreuve. Celle-ci fonctionne en fait comme opérateur analytique pour mettre en lumière la mise en intrigue elle-même. La mise en intrigue, en fait, structure et « discrétise » l'écoulement physique du temps avec des accélérations et ralentissements, des pauses, des ellipses. Mais, en même temps, elle garde intact un principe de totalité ainsi qu'une visée référentielle – la narration des événements et des actions ayant suscité le cours d'une vie. Dans la clôture – qui se matérialise souvent par le fait que toute la narration constitue une réponse à une question posée en début du *moment biographique* – réside la clé d'intelligibilité de la signification donnée par le narrateur dans sa narration biographique. Il semble que nous ayons ainsi une armature solide contre l'idéalisme biographique parfois reproché à la démarche (à ce propos, nous renvoyons à l'apport de Heinich (2010), que nous avons présenté plus haut), et en même temps une perspective dans le travail d'analyse : l'objectivation du subjectif, à travers une prise en compte sérieuse de la « clé de lecture » offerte par le narrateur lui-même. Formenti (2006) va dans le même sens d'une conception co-constructive et collaborative de la recherche biographique, lorsqu'elle parle, en mobilisant une perspective systémique, du fait que « nous sommes des “systèmes qui observent” (*sistemi osservanti*) : frontières, structures, identités et changements ne sont pas donnés, mais co-construits,

définis ensemble, aussi et principalement à travers l'expérience »³⁶ (Formenti, 2006, p. 32). Cette conception co-constructiviste de la recherche est assumée aussi ailleurs par Formenti et Gamelli (1998) lorsque, en se référant notamment aux travaux de Demetrio (1995), ils définissent la pensée autobiographique comme projet commun de recherche.

Nous avons tenté une mise en perspective de l'épistémologie propre à la recherche biographique avec quelques apports de l'approche historico-culturelle. Ce qui en ressort pour nous, c'est l'importance de considérer la constitution et l'analyse du matériau biographique non pas comme une cueillette mais comme un bâtiment. En conséquence, nous soutenons une perspective intrinsèquement narrativo-constructive de cette approche de recherche. Le moment biographique, comme nous le disions au préalable, est toujours recherche et toujours formation. Et puisque la question du genre est, suivant Bruner, propre aussi au récepteur de la narration, cela nous ouvre des pistes et des perspectives de développement du travail de l'analyse biographique dans l'exploration de ces différents genres possibles. Il s'agit autant d'ouvertures sur de nouvelles modalités de saisie biographique – citons ici à titre d'exemple les récits de ville exploités par Pita Castro (2011) en référence aux travaux de Roulleau-Berger (1993) – que des perspectives herméneutiques, donc de multiplications et croisements des modalités d'analyse de la vie.

Dans la section suivante, une large place est donnée au concept d'épreuve, qui est le lieu de croisement entre beaucoup des apports théoriques que nous avons mobilisé et du choix épistémologique que nous venons de présenter. Cette dernière section de ce dernier chapitre situé dans la partie dédiée à notre cadre théorique constitue la passerelle qui nous amènera à présenter les dimensions opératoires et méthodologiques de notre recherche : le corpus, les démarches d'analyse, les gestes pour la mettre en œuvre et les résultats.

³⁶ « Siamo sistemi "osservanti" : confini, strutture, identità e cambiamenti non sono dati, ma co-costruiti, definiti insieme, anche e principalmente attraverso la narrazione » (notre traduction)

Introduction – l'épreuve comme révélateur sociologique et comme opérateur herméneutique

Comme pour d'autres concepts ou dimensions intervenant de notre recherche, le concept d'épreuve a un statut pour le moins double. Nous avons d'ailleurs hésité (et profité de remarques pertinentes) quant à sa bonne collocation dans cette rédaction. La clarification de ce statut double, nous la faisons en nous appuyant principalement sur les travaux de Baudouin (2001, 2009, 2010), qui nous ont orientée dans l'adoption du concept d'épreuve, comme éclairage théorique et parallèlement comme opérateur analytique. Ces deux positions du concept dans notre travail – que nous pourrions distinguer en *théorique* et *méthodologique* – se croisent avec les deux versants principaux par lesquels l'auteur cité propose d'aborder le concept d'épreuve. Le premier versant, sociologique, que nous associons à la position théorique, sera traité principalement dans les prochaines pages. Le second versant, herméneutique et sémiotique, sera posé à la suite dans ce même chapitre et puis repris, en termes plus opératoires, dans la partie de cette thèse qui traite de la démarche méthodologique et de ses présupposés épistémologiques.

Les croisements entre ces deux niveaux sont pour nous non seulement nécessaires mais assumés en tant que choix, puisque nous les considérons constitutifs de notre propre épistémologie. Nous citons pour cela Pita Castro (2011):

L'épreuve semble pouvoir être posée dans une position épistémologique de l'entre-deux. A la suite des travaux de Martuccelli, il ne nous semble en effet pas inconséquent de formuler l'hypothèse que l'épreuve, de par sa situation particulière, permet une articulation entre récit et réalité sociale, entre une dimension sémiotique classique propre au déploiement du récit et une expérience historique et sociale toujours en partie déterminée et tendanciellement commune qui s'impose à l'individu et au travers de laquelle il est construit et se construit (Pita Castro, 2011, p. 133)

C'est donc un choix, le nôtre, de situer notre recherche dans la jonctions de ces deux dimensions, l'une qui nous vient de la tradition des approches biographiques que nous avons adoptée à la suite des travaux pionnier de Dominicié (1990) puis de Baudouin (2010), l'autre qui nous habite en tant que chercheuse-praticienne, visant à comprendre comment les dimensions personnelles et individuelles s'articulent à l'expérience, à la fois partagée par une communauté de pratiques et toujours singulière dans son vécu, d'une situation sociale réelle comme le processus menant à devenir un professionnel. Spécifiquement il s'agit, dans notre cas, du devenir un

professionnel de l'enseignement, cela a déjà été dit. Ces trois ingrédients – l'étude des singularités biographiques, le processus de formation à une profession et le métier d'enseignant – s'imbriquent dans notre travail. Nous nous référons donc aux apports venant des trois champs respectifs d'expertise, et notre apport sera celui d'une mise en résonance et d'une articulation de ces apports. C'est, nous l'espérons, l'originalité de notre travail. Si, nous l'avons vu dans un chapitre précédent, les épreuves « standardisées » du devenir enseignant sont connues suite à des nombreuses recherches en la matière, nous cherchons à définir des caractéristiques propres à des types d'épreuve, différentes selon comment elles sont vécues par les enseignants questionnés. Nous les analysons avec un outillage méthodologique qui vise à comprendre comment leur « jeu », ou entrelacement, dans la narration d'un parcours professionnel peut offrir une nouvelle perspective pour l'analyse d'un processus de construction professionnelle. Encore selon Pita Castro (2011) en fait :

(...) les Épreuves constituent bel et bien des moments déterminants dans le parcours raconté, là où les choses se « nouent » et se « dénouent ». La notion d'épreuve nous permet alors de nous situer aux confluents du sémiotique, avec cette grammaire narrative qui rend compte de l'action déployée dans le récit, et du sociologique, avec cette hypothèse d'une succession plus ou moins standardisée de « défis » qui seront différemment vécus et affrontés par les individus en fonction des éléments de leur situation (Pita Castro, 2011, p. 134).

Des apports pour définir puis caractériser l'épreuve

Une excursion étymologique autour du terme *épreuve* nous renvoie à l'action d'éprouver, définie comme action de vérifier, faire ses preuves, constater. Du latin *probare*, avec la même racine que *probus*, bon, habile, le terme nous indique l'acte de reconnaître quelque chose pour bon ou pas bon, établir la vérité d'une chose par raisonnement et par des démonstrations convenables, avec des témoignages incontestables, des documents justificatifs, et plus génériquement l'acte d'expérimenter, enquêter, tenter³⁷. C'est là une dimension évaluative de l'épreuve, dans le sens de permettre de révéler la valeur, comme l'expliquent Boltanski et Chiapello (2012) :

L'épreuve est toujours une épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant (imaginez un bras de fer entre deux personnes ou l'affrontement entre

³⁷ <http://www.etimo.it>

un pêcheur et la truite qui cherche à lui échapper) révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits. (Boltanski et Chiapello, 2012, pp. 73-74)

L'usage de la notion d'épreuve dans *Le nouvel esprit du capitalisme* n'est pas celui que nous en faisons ici, mais il nous permet de saisir toutes les facettes de la notion et de les déployer efficacement. Ce qui nous paraît surtout utile dans ce contexte, est la notion de *mesure*. A l'issue de l'épreuve, nous disent ces auteurs, c'est la force et même la grandeur (selon le caractère juste ou pas de l'épreuve) de celui qui a été éprouvé qui peut être démontrée. Dans un entretien (Blondeau et Sevin, 2004), Boltanski définit l'épreuve comme « le moment où une incertitude sur la grandeur des uns et des autres est mise sur le terrain, et où cette incertitude va être résorbée par une confrontation avec des objets, avec un monde » (Blondeau et Sevin, p. 10). Chez nous, c'est l'épreuve qui révélerait donc le moment où le professionnel considère avoir été éprouvé dans une ou l'autre des facettes qu'il définit lui-même comme étant partie intégrante de son identité professionnelle. Ces facettes, significatives et principales selon lui, seront donc révélées par l'épreuve narrativisée.

Un autre aspect que nous comprenons des apports de Boltanski et Chiapello (2012) est que l'épreuve est toujours épreuve *de quelque chose*, au risque sinon de dévier vers la violence. La recherche et l'explicitation de *l'objet* de l'épreuve pour les enseignants avec lesquels nous travaillons est donc d'autant plus importante. C'est ainsi que nous pouvons définir autant l'épreuve singulière qui caractérise la transition de la formation vers l'activité professionnelle pour chacun de nos interlocuteurs, que les *classes d'épreuves* qui définissent l'entrée dans une vision plus *macro*. Pour le dire avec Perilleux (2001) qui reprend la notion d'épreuve de Boltanski et Chiapello, celle-ci sera donc définie comme :

(...) un moment d'évaluation, en référence à certains principes de justice, où l'individu fait la preuve de ses capacités ; c'est aussi, ajoute-t-il, un moment qui a des résonances subjectives et biographiques en contribuant (positivement ou négativement) à la reconnaissance du sujet (p. 11).

Cet usage de la notion d'épreuve ne se recoupe pas complètement avec le nôtre, mais considère une dimension, celle de la reconnaissance par l'évaluation (au sens large), qu'il nous importe de ne pas négliger.

Mais revenons au versant sociologique de la notion, abordé ici. Martuccelli (2006) dans *Forgé par l'épreuve* nous permet de poser une question de fond qui nous habite et pour laquelle nous le paraphrasons : est-il possible d'écrire une histoire collective de l'entrée dans le métier ? Notre

réponse, provisoire, est nuancée et renvoie à la jonction des versants sociologiques et herméneutiques traitée plus haut. C'est ainsi que nous abordons l'étude de comment les enseignants rencontrés affrontent leurs épreuves de débutants, quels supports ils utilisent, comment ils les surmontent. Nous allons à la recherche de leur manière de vivre des *épreuves-types*, puis nous essayons de dégager des *types d'épreuve*. C'est le *dire du devenir enseignant* que nous recherchons via l'analyseur des épreuves – puisque nous faisons l'hypothèse que c'est finalement l'image idéalisée du métier à être mise à l'épreuve. Voici donc notre objet de l'épreuve, en définitive. Mais encore plus important, nous considérons chaque épreuve comme le révélateur d'une dimension, d'un ingrédient du métier qui est vu comme essentiel par l'enseignant-individu que nous rencontrons. Cet ingrédient est pour lui important, puisqu'il fait l'objet d'un passage par l'épreuve du feu, justement. Nous expliquons ainsi le sens du travail de repérage et de « radioscopie³⁸ » des épreuves de – et autour de – l'entrée dans le métier, au-delà d'une « cartographie » qui ne décrit que le cas restreint de notre corpus et qui ne saurait ni voudrait refaire un travail de description des épreuves « standardisées » de l'entrée dans le métier d'enseignant.

L'épreuve comme opérateur analytique³⁹

Dans *La société singulariste*, Martuccelli (2010) revient sur la notion d'épreuve, en lui associant quatre caractéristiques qui en font un instrument privilégié d'analyse sociologique.

Elle est tout d'abord indissociable d'un récit qui, ayant classiquement pris une forme ternaire – période de formation, mise à l'épreuve proprement dite et résolution – constitue un modèle qui s'est complexifié dans les sociétés actuelles, rendant ainsi l'étude des épreuves narrées significative de ces changements.

Ensuite, puisqu'elle est racontée par l'acteur qui la vit, elle est le reflet de son vécu et donc considère son ressenti, donnant ainsi une compréhension authentique et singulière du phénomène auquel chaque épreuve se réfère.

Troisièmement, l'épreuve est fortement associée à un processus d'évaluation menant à une véritable sélection sociale, ce qui est précieux pour en comprendre les enjeux actuels et notamment,

³⁸ Les termes de radioscopie et cartographie sont utilisés ici dans l'idée de distinguer l'analyse pointue d'épreuves singulières, *versus* le repérage et l'inventaire des épreuves les plus fréquentes et donc « typiques » au niveau de notre corpus.

³⁹ Nous empruntons l'expression à Martuccelli (2010), qui, dans *La société singulariste*, se voue à comprendre les changements sociétaux actuels en prenant comme horizon la singularité de l'individu. L'épreuve serait pour cela le meilleur dispositif d'étude, permettant selon l'auteur de montrer singulièrement comment les individus sont produits et se produisent.

comme le disent également Baudouin et Frégné (2013), élever l'épreuve en analyseur de la distribution inégale des ressources et des supports pour la traverser, en ce qu'elle défie la résistance et les capacités singulières de s'en acquitter.

Et finalement, selon l'auteur les épreuves désigneraient non pas un événement éprouvant quelconque, mais des défis historiques particuliers, des enjeux sociétaux majeurs. Leur analyse permet ainsi de comprendre un système d'épreuves standardisé pour une société et une époque, ainsi que la manière dont celles-ci se diffractent dans l'expérience de chaque individu. Pour les trois premières caractéristiques nommées, nous considérons pouvoir adopter l'épreuve dans le sens d'un opérateur efficace pour notre recherche. La quatrième caractéristique est celle qui distingue notre visée de celle du sociologue, autant en termes de dimension que d'intention de recherche. Nous justifions ainsi notre choix d'adopter l'épreuve comme opérateur analytique central (Martuccelli, 2006) dans l'analyse de nos données : « Les épreuves sont le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales » (p. 10). C'est à la recherche de ces déterminants que nous allons, mais en focalisant notre attention sur les différentes modalités de déclinaison et leur agencement.

Les épreuves permettent (...) de rendre compte de la manière dont les individus sont produits et se produisent. (...) La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances (Martuccelli, 2005, cité par Martuccelli, 2006, p. 11)

D'où l'intérêt, décrit par l'auteur, d'analyser les différentes manières dont les épreuves « se diffractent jusqu'aux individus, s'organisant et s'exprimant à travers des formes langagières différentes » (Martuccelli, 2006, p. 13).

Ainsi, pour décortiquer et décrire chaque épreuve, ce sont des marques linguistiques en plus de l'économie cinétique (Baudouin, 2010) que nous mettrons en évidence. Les *mots pour dire l'épreuve* seront donc nos objets de quête. Ces mêmes marques linguistiques nous parleront également de l'issue de l'épreuve : par définition celle-ci peut être réussie ou pas. C'est encore Martuccelli qui le dit bien mieux que nous : « Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toute preuve, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer » (Martuccelli, 2006, p. 12). Dans notre analyse nous voulons, au-delà de leur issue positive ou négative, essayer de comprendre comment, à partir de ce que nous connaissons des épreuves « standardisées » du début dans ce métier, celles-ci sont vécues individuellement et comment leur mise en mots permet de

dégager un modèle permettant de comprendre ce qui se joue, en termes de rapport à la formation et à la profession, pour la personne qui (se) raconte.

En ces termes, la sociologie de l'individuation nous éclaire le chemin. Lorsqu'il explique ce que le chercheur saisit réellement en analysant des entretiens à caractère biographique, Martuccelli (2006) définit deux niveaux : le premier serait le discours tenu par le sujet interrogé sur son parcours et le second sa représentation, plus ou moins savante, faite à distance des faits vécus. En termes d'analyse, et pour éviter la dérive portant à un pur recueil juxtaposé de récits ou alors à l'opposé celle de la création d'une typologie figée de récits, l'auteur dit bien à quel point ces deux niveaux doivent toujours coexister dans l'intention du chercheur.

C'est cette tension qui doit rester au cœur de l'étude : n'étudier les vies individuelles ni comme des manifestations singulières de trajectoires sociales, ni comme des variantes spécifiques de types d'individus, mais essayer de les rendre intelligibles, pour l'acteur et pour les autres, à partir d'un horizon d'intelligence élargi qui, sans abolir la singularité, l'insère dans un espace de résonance interindividuel (Martuccelli, 2006, p. 19).

Nous en arrivons ainsi à résumer et à clarifier ce que jusqu'ici la notion d'épreuve représente dans notre travail : elle est la marque d'un « moment-lieu » à creuser, entre singularités et convergences, pour mieux comprendre comment se façonnent des processus de prise d'un statut professionnel.

Un modèle narratologique - l'épreuve comme outil herméneutique

C'est aux travaux de Baudouin (2010) que nous devons la compréhension des apports de Greimas (1986) ; c'est cette perspective narratologique qui, sur la base des travaux fondateurs de Propp, propose un modèle minimal du récit en deux mouvements, l'un de l'éloignement du personnage-héros vers un espace héroïque et différent (zone distale), l'autre de son retour dans l'espace sociétal proximal, selon des catégories empruntées à la sémiotique (Rastier, 1999). Le schéma actantiel greimasien propose des catégories d'analyse qui définissent justement l'épreuve comme mouvement vers l'objet de la quête, de cet éloignement, permettant de saisir la signification des récits à travers ce filtre. Ce modèle est composé de six « actants », constituant autant de rôles-types dans le récit, et fonctionnant sur trois catégories d'opposition : le sujet et l'objet ; le destinataire et le destinataire ; l'adjuvant et l'opposant. Le modèle est, suivant Greimas (auquel nous nous référons à travers Sebastian et De Villers, 2006 et Baudouin, 2010), entièrement axé sur l'objet du désir qui

génère la quête, et est placé, en tant qu'objet de communication, entre le destinataire et le destinataire. Le modèle est très porteur pour l'analyse des épreuves, puisque les six dimensions suivantes s'y trouvent toutes impliqués :

- Le contrat : c'est le siège de l'opposition *conjonction* versus *acceptation* – le contrat étant établi entre destinataire (qui indique la mission) et sujet-héros (qui est destinataire, dans le sens de celui qui recevra l'objet-récompense). « Le contrat institue l'axe de la quête, manifestation narrative du désir du sujet d'atteindre l'objet ; il explique ainsi la présence du corps du récit qui s'articule comme une activité programmée » (Greimas, 1970, p. 234, cité par Sebastian et De Villers, 2006, p. 196).
- L'épreuve : c'est où l'on voit se jouer l'opposition *affrontement* versus *réussite*
- La conséquence : c'est le contenu de la conséquence qui permettra de distinguer chacune des trois types d'épreuve canoniques du conte merveilleux : l'épreuve *qualifiante* (victoire du héros, réception de l'adjuvant, objet ou pouvoir magique), l'épreuve *principale* (liquidation du manque ayant généré le récit) et l'épreuve *glorifiante* (qui octroie la reconnaissance au héros). Ces mêmes types d'épreuve sont catégorisés par Sebastian et De Villers (2006), dans un schéma qui condense le modèle greimasien, comme *qualification*, *quête* et *requête*.

Le modèle de Greimas, par rapport à d'autres usages de l'approche actantielle, a le mérite d'inclure la dimension diachronique de l'épreuve, en termes de ce mouvement entre proximal-distal-proximal. En ce sens, les apports de Baudouin (2009 ; 2010) sont fondamentaux pour nous pour définir l'intérêt, dans un processus de recherche-formation, de mobiliser ces catégories pour analyser des narrations portant sur une *professionnalisation-en-devenir*. Nous nous situons ainsi au cœur du versant sémiotique de la notion d'épreuve. La partie qui suit en déploie l'argumentaire.

Exotopie, catégorie du distal et genres de textes

Les travaux de Baudouin (2009 ; 2010) auxquels nous nous référons largement, inaugurent un usage des catégories narratologiques dans l'analyse des textes à caractère biographique. L'auteur présente en détail comment il est nécessaire de considérer, prendre en compte et finalement exploiter à bon escient les limitations propres au genre biographique, non pas pour dévaloriser ce genre, mais parce que la « (...) prise en compte des limitations et des potentialités propres à chaque genre de texte permet de discerner mieux ce qui est accessible à l'analyse et ce qui reste dans l'ombre » (Baudouin 2009, p. 98).

Ce point de départ de l'argumentaire que nous proposons ici est fondamental pour nous. Et ce non seulement en termes de lucidité et d'honnêteté scientifique, mais parce que ces limitations sont, comme le dit bien Baudouin, également constitutives de ce qui fait la particularité et donc l'intérêt du choix que soutiennent les approches de recherche biographique qui sont les nôtres – ce qui vaut d'ailleurs pour tout choix, et non seulement épistémologique.

Le genre autobiographique permet une analyse qui vise à :

montrer l'impact de la configuration du récit sur l'accès à l'histoire de vie antérieure du sujet, en partant d'exemples simples montrant la sélectivité particulière du récit de vie, sélectivité qui d'ailleurs est commentée par les auteurs eux-mêmes. Nous faisons donc l'hypothèse que le récit de vie ne révèle pas de manière transparente une vie "*déjà là*", en attente d'être dite. Nous pensons plutôt que le genre autobiographique conduit à une sélectivité, décrite par les spécialistes du genre, qui conduit à penser sa vie en sélectionnant les épisodes que l'on estime les plus significatifs (Baudouin, 2009, p. 99).

Nous adoptons cette hypothèse. Nous bâtissons notre travail de recherche sur la confiance fondamentale dans la dévolution à nos interlocuteurs et partenaires de recherche (que sont dans ce cas les enseignants débutants rencontrés) de la question que nous leur posons et qui génère le récit biographique. Les travaux majeurs qui soutiennent la valeur du témoignage déjà cités (Heinich, 2010 ; Agier, 2004 ; 2008) nous confirment le bien-fondé de cette confiance. Nous mobilisons ici le concept de dévolution en nous référant à Tabbal Amella (à paraître). Selon l'auteure, qui se réfère à Brousseau et Warfield (2002), ce terme qui désigne les moyens de faire entrer l'élève dans un contrat didactique pour engager l'enseignant et l'apprenant dans une dialectique didactique, permet de comprendre dans la situation d'entretien biographique comment la façon dont la personne interviewée s'approprie et entre dans la demande du chercheur a des conséquences sur la manière dont se développera le récit. L'usage de ce concept venant de la didactique scolaire nous paraît par ailleurs intéressant, aussi dans l'idée de questionner l'intérêt et l'importance, dans la situation d'entretien biographique, que celle-ci soit une situation qui fait sens, et où le narrateur se sent de pouvoir et vouloir s'engager, en prenant certains risques mais en considérant que cela lui sera profitable et lui permettra d'avancer, d'une manière ou d'une autre. Nous le reprendrons en conclusion.

Mais revenons au genre : quelles sont ces caractéristiques qui lui sont propres et que nous considérons génératrices de la forme des données particulière qu'il permet ? Ce que Baudouin (2009, 2010) définit comme le critère de négativité propre au genre biographique est ce qui permet la construction de l'intrigue par le narrateur. Le récit est fait de négativité, de rupture avec l'ordinaire, d'exceptionnel par rapport à la routine et à ce qui se répète. C'est bien la :

(...) difficulté interne qui fournit la matière première du récit (...). Les processus de formation qui sont analysés dans les récits de vie sont marqués par cette négativité interne au fonctionnement narratif. Ce qui est habituel et répétitif est expédié en quatre ou cinq lignes, qui peuvent concerner parfois quinze années de scolarité "sans histoire", comme on dit si justement. Mais qu'un incident grave survienne ou qu'une crise menace, et le récit connaîtra alors d'amples développements (Baudouin, 2009, pp. 100-101)

C'est ainsi que, avec l'auteur cité, nous abordons la question de la formation comme épreuve ; formation qui aura donc lieu dans un espace distal pour le narrateur-biographe. Et nous le disons de nouveau avec les mots de Baudouin (2009) : ce n'est pas que le récit dramatise indûment la réalité. Ce qu'il permet de faire c'est qu'il « nous livre ce qui aux yeux de l'auteur est « dramatique », au sens d'important, de décisif, de notable, et parfois de douloureux » (Baudouin, 2009, p. 103). Nous soulignons d'ailleurs au passage cette suite d'adjectifs qui décrit bien une connotation non-exclusivement négative de l'épreuve. L'épreuve n'est pas toujours pénible ou seulement difficile, c'est ce qui est fort, important, prend de la place symboliquement, prouve qui je suis et comment je le suis devenu. Baudouin et Frégné (2013) mobilisent les termes de « situation de vulnérabilité/performance » pour définir l'épreuve, ce qui nous convient bien.

L'hypothèse de Baudouin, que nous faisons nôtre, est donc bien que le récit se construit en tant que reconstruction d'épreuves successives qui constituent, pour le narrateur, la « trame fondamentale de son histoire » (Baudouin, 2009, p. 103). Dans ce sens, l'épreuve est ce qui situe le sujet dans cet espace distal, loin de ses repères et de son lieu connu.

L'analyse biographique vise à relever des déplacements du sujet narrant entre différents espaces de plus ou moins grande proximité identitaire, et ces déplacements permettent, ce sont les résultats des travaux de Baudouin qui l'attestent, de se former. Ces déplacements sont comparables à ceux du héros du conte classique qui se déplace de la manière suivante entre les espaces symboliques de sa topique (nous nous référons à Baudouin, 2009, 2010 qui reprend les travaux de Rastier, 1999, p. 191) :

<i>Espace</i>	<i>Topique</i>	<i>Exotopique</i>	<i>Topique</i>
<i>Valeur</i>	Manque	Epreuve	Réintégration
<i>Zone</i>	Identitaire/Proximale	Distale	Identitaire/Proximale

Ce tableau permet de présenter le mouvement qui mène le héros, lorsque il y a l'émergence d'un manque – défini au sens large comme une nécessité, une difficulté, un besoin – mouvement qui le porte à sortir de sa « zone de confort » et à vivre l'épreuve, hors de sa zone proximale, dans un espace que Baudouin définit d'exotopique, parce que *en-dehors* des espaces auxquels le héros est habitué et qu'il connaît. Le retour au milieu ordinaire (la réintégration dans la colonne plus à droite du tableau) correspond à l'issue de l'épreuve, pouvant être réussie ou ratée, mais entraînant toujours une modification identitaire (Baudouin, 2009).

Faisons un pas de plus. Ce distal est nécessairement relatif à la personne et à son vécu propre, donc, comme le dit Pita Castro à la suite des travaux de Baudouin (2010), le distal n'est tel que relativement à une « culture singulière temporalisée » (Pita Castro, 2011, p. 127). Baudouin (2009) a bien montré que la valeur exotopique est toujours « relative à une trajectoire antérieure, et n'a pas de valeur absolue et intrinsèque » (Baudouin, 2009, p. 106). Cela est aussi fondamental pour nous. Notre usage de la notion d'épreuve est bien de ce qui, dans l'histoire propre au sujet, constitue un lieu de mise à l'épreuve de soi, de certaines dimensions du soi, et ce qui justifie notre approche portant sur un nombre limité de cas. C'est une forme de généralisation qui est loin de porter sur un répertoire des épreuves du devenir enseignant ; mais sur comment, dans chaque trajectoire individuelle, des modalités d'agencement des épreuves propres au sujet – agencement réalisé par lui-même dans le récit – permettent de comprendre comment le processus du devenir enseignant se cristallise autour d'une série de types d'épreuve, aux caractéristiques assez larges pour pouvoir fonctionner en tant que clé d'analyse du processus de formation, mais assez définies pour pouvoir se distinguer les unes des autres.

Ce qu'il est important de préciser à ce point, et en lien avec ce que nous venons de présenter quant à sa négativité interne, est que la succession d'épreuves mises en intrigue dans la narration ne représentent pas la totalité de la formation du sujet et de son développement. Baudouin (2009) dit que « les épreuves que le récit met en scène définissent différents états identitaires du personnage principal, qui sont la résultante de ces transformations successives : elles permettent de comprendre ainsi le développement du sujet » (Baudouin, 2009, p. 104).

Mais il souligne tout de suite que ce qui est « dramatisé » dans le récit constitue ce qui n'est pas encore de l'ordre des savoirs « incorporés » ou « insus ». Les compétences, notamment professionnelles, sont construites également dans la routine, donc dans l'espace proximal du

sujet, dans la répétition ; dans ce cas, ce n'est pas l'épreuve qui mettra en lumière ce type d'expériences, et ce n'est donc pas le récit qui permet de les saisir et de les analyser. A chaque genre de saisie de données ses spécificités, en somme. Nous avons choisi de construire nos données principalement sous forme de narration biographique, mais nous l'avons aussi voulue pluriforme. Une partie de nos données – les traces récoltées dans les portfolios biographiques et les entretiens qui ont été menés à la suite de cette récolte – vise à compléter le spectre des dimensions prises en compte pour comprendre le processus du *devenir enseignant*. La pièce de document choisie pourrait donc fonctionner, selon les cas, comme « exemple » d'un de ces actes répétés, de ces gestes pour se former qui se situent plutôt dans l'espace proximal. Bien d'autres moyens de saisie de données permettraient de toucher à d'autres dimensions ou sphères, par exemple l'explicitation (Vermersch, 1994), l'instruction au sosie (Clot, 1999), mais également d'autres approches d'analyse de l'activité (Serres *et al.*, 2012).

Mais revenons à la narratologie et à son usage pour l'analyse de narrations autobiographiques. Les travaux de Rastier (1999) ayant été repris par Baudouin, nous nous référons à ce dernier pour considérer les ruptures (au nombre de quatre dans le modèle originaire) qui se repèrent dans le discours entre les trois zones – identitaire, proximale et distale. Les différences entre zone identitaire et zone proximale font objet de discussion⁴⁰, mais pour nous, c'est la rupture avec la zone distale qui est prioritaire ici. Ce qui est particulièrement intéressant pour nous dans l'analyse de ces ruptures, donc dans l'adoption d'un modèle narratologique pour analyser, finalement, des narrations de trajectoires de formation, est le repérage des rôles protagonistes intervenant dans ces ruptures, ces épreuves donc. Baudouin souligne l'importance de reconnaître les « destinataires », ceux qui mandatent les épreuves que le sujet sera porté à affronter. Leur rôle va avoir une incidence importante sur les dynamiques de formation de la personne qui se raconte (Baudouin, 2009).

Avançons encore d'une étape dans notre argumentaire. Il nous importe d'approfondir en quoi et comment la catégorie du distal, et donc le déplacement vers l'exotopique, permet de révéler la transformation identitaire, selon ce qui a été dit au préalable. Baudouin (2009) explique que ce que l'exotopie révèle de l'épreuve, c'est le caractère formateur de celle-ci, puisque elle se situe dans un dualisme qui prend en compte à la fois la rupture ou déplacement et la permanence du sujet, en quelque sorte sa fidélité à lui-même. Selon lui donc « c'est bien ce rapport entre permanence et changement qui va produire un développement nouveau et une transformation identitaire » (Baudouin, 2009, p. 106). Cette dualité est pour nous une vraie clé de

⁴⁰ Pour un approfondissement nous renvoyons au texte de Bronckart (2008).

compréhension : le développement identitaire se ferait en tant que processus, donc en tant que mouvement oscillatoire entre une constitution de repères identitaires qui permettent de se reconnaître en tant que soi professionnel, et à la fois en intégrant dans cette « stabilisation dynamique » pour ainsi dire, au fur et à mesure, les effets transformateurs des épreuves vécues comme telles. Dans ce sens, nous considérons que les apports spécifiques au champ de la formation des adultes sont non pas substitutifs mais complémentaires aux apports spécifiques aux champs d'expertise de la formation à une profession, ici celle d'enseignant. C'est, dans notre cas, l'apport de l'analyse de matériaux biographiques comme étant orientée sur ce qui est vécu, par le « sujet biographe », comme une succession d'épreuves l'ayant mené là où il est au moment où il fait son travail de reconstruction biographique. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'autres modalités de formation qui interviennent. L'intérêt de croiser ces regards disciplinaires est de pouvoir à la fois intégrer dans la compréhension de comment l'adulte se forme, ce que se former à un métier spécifique veut dire et, réciproquement, considérer dans la conception et l'étude autour d'une formation professionnalisante les dimensions individuelles, subjectives puisque biographiques. Pita Castro (2011) le dit ainsi :

La perspective autobiographique permet une analyse des épreuves successives qui scandent les parcours, et dont certaines marquent très clairement un avant et un après au plan des configurations identitaires. L'hypothèse nous semble tenable. Toutes les Épreuves auxquelles le récit donne accès ne sont cependant pas de cette nature. Mais certaines le sont et doivent dès lors être attentivement scrutées. La construction de l'identité personnelle peut alors être approchée comme un processus « provoqué » par certaines épreuves. Ce que l'épreuve permet d'appréhender, ce sont ces « défis » qui catalysent les processus identitaires le long des parcours. Le processus de construction d'un individu considéré comme une synthèse de différents « soi » temporalisés peut alors être ressaisi par une analyse des différentes épreuves que le récit autobiographique permet de « déplier ». Ce « dépliage » que le récit autobiographique autorise favorise en outre une analyse des continuités et des ruptures qui relient les différents soi entre eux (Pita Castro, 2011, p. 135).

Notre intérêt pour les aspects propres au domaine de la formation émergent encore une fois ici. Baudouin et Frétigné (2013) ils soulignent l'importance de considérer les

épreuves existentielles qui ont jalonné le parcours antérieur des personnes en formation, à accepter (voire à faire en sorte suivant certaines orientations) que le passage en formation

puisse également être une épreuve existentielle et à anticiper sur les épreuves existentielles à venir par-delà les temps/moments dédiés à la formation (Baudouin et Frétigné, 2013, p. 100).

Ce qui précède soutient l'apport des recherches de type biographique. D'ailleurs, ces mêmes auteurs nous montrent en quoi la prise en compte de la problématique transformative de l'épreuve telle que nous l'avons explicitée auparavant met en lumière une double temporalité de celle-ci : la première, réduite à son temps d'effectuation et la seconde, que Baudouin et Frétigné (2013) appellent « résultative » (p. 102), qui couvre le temps plus long sur lequel l'épreuve aura un effet. C'est ce qui explique chez nous l'importance d'étudier une caractérisation de l'épreuve telle que reconstruite narrativement, et au-delà de son issue « immédiate » qui peut être un échec ou une réussite, mais qui ne dit pas encore, au moment où les auteurs définissent l'« *Homo Bifurcans* » - « dont la trajectoire ne semble plus relever seulement de la matrice initiale de la jeunesse et de son équipement » (Baudouin et Frétigné, 2013, p. 102, en citant Baudouin et Leclerc, 2013) – il est d'autant plus important de prendre en compte les possibilités du sujet de recomposer narrativement « des éléments de son histoire et de les inscrire dans d'autres fictions potentielles de soi, c'est-à-dire dans d'autres épreuves alternatives » (Baudouin et Frétigné, 2013, p. 102). En termes d'intervention de formation, cela prône pour une entrée par les épreuves vécues, en tant qu'événements qui se répercutent fortement sur le rapport des adultes à leur formation, en cours ou prévue, et répondre ainsi de manière individualisée à des besoins de formation qui, nous le postulons, sont autant singuliers dans une formation professionnalisante initiale que dans des contextes de formation d'adultes plus généralement.

En synthèse : l'épreuve, fonctionnant sur un triple registre – sociologique, sémiotique et expérientiel – fonctionne comme opérateur analytique de la narration biographique, à travers le geste de dévolution des interrogations du chercheur au narrateur, à travers la valorisation du témoignage comme support pour comprendre l'expérience telle qu'elle est vécue. A travers l'hypothèse de l'économie cinétique, se fondant sur l'opération de mise en intrigue que la narration impose, les épreuves significatives dans chaque mise en récit émergent et orientent l'attention de recherche – qu'elle soit endossée par le chercheur seul ou co-construite avec le narrateur biographique. Et puisque l'épreuve se réalise dans un espace distal, c'est son analyse qui permettra de définir ce qui permet, dans la situation éprouvante, de fonctionner comme lieu de transformation.

Cela nous amène à confirmer notre programme de recherche : comprendre selon quelles typologies se définissent les épreuves vécues lorsqu'on devient enseignant, puisque leur

catégorisation, à la fois subjective et déterminée par le contexte, permet de définir comment s'opère cette transformation identitaire, propre à notre conception de l'identité narrative. Ce programme est celui qui nous permet de sortir de la logique d'une interprétation *a priori* de l'action et de sa signification par l'acteur : « *The narrative identity concept allows us to make this shift in the interpretation of action from an a priori categorization to a focus on contingent narratives of meaning*⁴¹ » (Somers, 1994, p. 629).

⁴¹ « Le concept d'identité narrative nous permet de faire ce glissement dans l'interprétation de l'action d'une catégorisation *à priori* vers une focale sur les narrations contingentes de la signification » (notre traduction)

4.3 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE – ÉPISTEMOLOGIE D'UNE THÈSE

Ce que nous avons abordé dans ce chapitre est plus qu'un ingrédient de notre recherche. D'une certaine manière, l'approche biographique nous permet de boucler la boucle de notre cadre théorique : comme nous l'avons déjà dit, elle est à l'origine de notre entreprise, en constitue le présupposé épistémologique principal et fonde notre choix méthodologique. Cela se retrouve aussi dans le fil rouge proposé plus haut, qui synthétise bien ce que correspond à cette boucle : récit, narrateur, récepteur, analyse. L'essence de ce que nous voulons faire est dans les liens forts que nous explorons entre ces « moments » du cycle que la recherche biographique permet de saisir.

Nous en arrivons à considérer le geste d'analyse comme lieu de construction de significations qui, en cohérence avec une conception de la recherche comme co-production de savoirs, sont nouvelles et inédites, dans le sens que la rencontre biographique elle-même est génératrice de ces nouvelles compréhensions. Nous nous situons donc dans une logique qui traite le matériau biographique non pas comme la trace visible d'un *déjà-là* (ce qu'on appellerait « le compte-rendu de ma vie comme ensemble de faits et événements passés ») mais comme émergence de compréhensions sur un *en-devenir* (à formuler plutôt comme « une certaine compréhension, possible dans la rencontre biographique, de ma vie comme processus, entre ce que j'ai vécu et comment je l'ai élaboré »).

Par ailleurs, si nous rejetons une homologation simpliste entre faire de la recherche biographique et adopter une démarche biographique pour la formation, nous assumons qu'une approche biographique, qu'elle soit prioritairement « provoquée » par une intention de recherche ou à des fins de formation, est toujours potentiellement génératrice de connaissances nouvelles, et que si un effet de formation n'est pas à postuler systématiquement, il est néanmoins à considérer comme possible. Dans ce sens, la conception de l'identité comme construction narrative est pour nous un postulat fort. Il est temps de montrer ce que cela implique en termes d'opérationnalisation de notre recherche.

5 PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La nature, geschichtlich, du récit de vie, ce que nous appelons sa double subjectivité, est considérée le plus souvent comme l'obstacle majeur, pour beaucoup rédhibitoire, à son utilisation savante (...). La question plus intéressante en sciences humaines (...) n'est elle pas plutôt: 'Que nous apporte le récit de vie grâce à sa subjectivité' ?

Christian Lalive D'Epinay, Récit de vie et connaissances scientifiques

De l'état de la question vers une stabilisation de la problématique et des questions de recherche

Nous avons exploré jusqu'ici des concepts, les résultats de recherches, les apports de la littérature dans différents champs disciplinaires que nous avons jugés nécessaires à faire partie de notre bagage pour avancer sur notre chemin de recherche. Nos questions de départ, notre intérêt, s'est ainsi clarifié, s'est confronté et a dialogué avec des savoirs issus de ces champs. Ils se précisent et s'orientent vers une stabilisation, sous forme de questions de recherche. Nous résumons ce que nous retenons des apports jusqu'ici explorés, et en quoi cela pose les bases pour énoncer nos questions de recherche.

Enseigner

Entre métier et profession, les controverses posées dans la littérature exposent bien les tenants et aboutissant d'une activité en transformation. Emerge la conception de l'enseignement comme profession, puisque nous la considérons ainsi : une activité qui demande de faire constamment des choix, se référant à des savoirs de différentes natures, qui comporte des responsabilités majeures, et qui va au-delà de gestes techniques à appliquer.

Cette profession est multi-forme, et comprendre ce qui détermine l'équilibre des différentes composantes chez chaque enseignant émerge pour nous comme intérêt de recherche à continuer à explorer. Enseigner demande donc une prise de conscience de comment s'imbriquent ces différents ingrédients de la profession, ce qui implique notamment de penser la formation à la lumière de comment se fait le processus de subjectivation des savoirs professionnels.

Entrer dans la profession

Franchir la porte d'entrée dans une profession relève de la transition – et donc d'un processus, non pas au sens de chemin tracé mais de cheminement, d'état inchoatif. Cette période initiale d'une carrière professionnelle constitue donc un moment idéal pour comprendre autant ce que devenir veut dire – par la mise à l'épreuve des ingrédients ayant contribué plus ou moins à construire l'identité du professionnel – que ce que peut signifier *être* enseignant. C'est là que, en somme, les enseignants... s'enseignent⁴². Ou saignent⁴³ ? Un choix différent, par exemple de travailler sur le

⁴² Cette expression, qui nous est inspirée d'un calembour que nous avons longtemps eu de la difficulté à comprendre – « *C'est là que les Athéniens s'atteignent* » - signifie pour nous que c'est là que les enseignants se trouvent au cœur du vécu de l'être enseignant.

vécu d'une autre phase, comme le milieu ou la fin de carrière aurait permis de s'intéresser à d'autres dimensions (ce qui se stabilise dans la pratique et par l'expertise, ou ce qui contribue à la fatigue et à l'épuisement, ou encore les essentiels de la pratique de la profession, ce que la sagesse du cumul d'expérience permet d'ancrer en termes d'identité professionnelle).

Pour ce qui est des épreuves du début dans la profession et de l'enseignement plus généralement, celles-ci sont bien connues et la littérature en témoigne amplement. Ce que nous essayons de mieux comprendre c'est le vécu, singulier, de ces expériences partagées, et les conséquences en termes de construction de l'identité du soi enseignant que ces différences de vécu peuvent avoir.

Définir le soi professionnel

Nous avons exploré le concept d'identité, et nous en arrivons à poser une définition en tant que *construction narrative*. L'identité, jamais un « déjà-là », souvent composée de dimensions non-conscientisées, est toujours un mouvement, une dynamique. La narration fait émerger cette dynamique, la cristallise ; et elle fait aussi émerger, elle fait naître des nouvelles formes identitaires, témoignant de cette construction en train de se faire.

L'identité est donc saisie en tant que construction, multi-forme et aux constituants fortement imbriqués ; quant aux composantes ayant trait à la profession, nous préférons le terme de *soi professionnel*, qui nous permet de considérer notamment les composantes socio-professionnelles en jeu dans la construction de ce *soi-enseignant*.

Raconter sa vie

Le geste biographique est considéré comme générateur de nouvelles connaissances, autant scientifiques que personnelles. Ce geste – qui concerne autant le narrateur lui-même face à son récit que le chercheur qui travaille avec et sur du matériau biographique et en partenariat avec la personne qui se raconte – permet de produire des significations nouvelles sur les expériences vécues, sur le parcours réalisé et le cheminement encore en train d'être suivi.

Pour opérer une analyse sur le matériau biographique que nous co-construisons avec nos partenaires de recherche nous choisissons de mobiliser le concept d'épreuve, que nous définissons comme opérateur analytique de ce qui fait sens et qui est significatif dans le geste narratif, au cœur de la mise en intrigue propre à ce même geste. Notre intention est non pas de refaire une liste des épreuves typiques de l'entrée dans la profession, mais une catégorisation de types d'épreuve qui

⁴³ La référence est ici à une vignette de Philippe Geluck, ou son personnage, Le Chat, explique que si c'est bien en étudiant qu'on devient étudiant et en commandant qu'on devient commandant, c'est en saignant qu'on devient enseignant...

émergent de la narration. Cette dernière nous la considérons ainsi comme témoin et catalyseur de la construction de signification en cours pour l'acteur quant à son propre vécu. Il nous paraît important de clarifier que nous distinguons ainsi :

- i. La **vie** en tant que telle, jamais complètement connaissable en soi – comparable au **territoire**
- ii. La **narration** de la vie ou de quelques bribes de celle-ci - qui représente l'**esquisse du chemin parcouru**, ou le compte-rendu de voyage, le diaporama des photos prises au long du parcours
- iii. Un **savoir biographique**, plus général, concernant un type d'expérience, pouvant être considéré comme une généralisation des narrations individuelles et des mesures, observations, études du parcours et du territoire tel qu'il a été traversé, vécu, exploré par plusieurs individus, donnant-lieu à un outil d'orientation mais qui ne pourra jamais complètement correspondre au territoire réel – ce serait donc la **carte** (même si très soignée, interactive et constamment mise à jour⁴⁴)

Pour reprendre l'apport de Vanhulle (2013 - à paraître) nous ayant suggéré cette image, la carte n'est donc jamais à confondre avec le territoire. Cette carte est importante à saisir, à étudier, puisque source de repères importants, mais dont les contours sont loin de définir toute la « richesse des territoires du développement humain ! – destinés à saisir des dynamiques, dans le temps, et qui peuvent s'infléchir par des médiations formatives ajustées, pariant sur les capacités de déplacement et de progression des personnes » (Vanhulle, 2013 – à paraître, p.17).

Nous en arrivons ainsi à poser les éléments théoriques à partir desquels nous affinons notre problématique et nos questions de recherche, présentées dans les pages suivantes.

⁴⁴ Nous pensons, à titre d'exemple, à l'option Street View sur Google maps

La problématique : comprendre e(s)t accompagner – vers une posture « clinique narrative et éducative »

Notre intention, lors de la définition du projet de recherche, était de comprendre comment s'inscrit le moment de l'entrée dans le métier dans le processus de construction de l'identité professionnelle. Aujourd'hui⁴⁵, cela serait formulé ainsi : saisir ce que permet de comprendre cette inscription de l'entrée dans le métier dans le *continuum* d'une construction identitaire. Notre intention reste celle d'analyser notamment ce qui est perturbé, lors de l'entrée professionnelle, au plan du développement identitaire. Si nous nous référons à une des définitions de ce processus – *devenir un peu plus autre tout en restant soi-même* (Baillauquès, 1999) – l'agencement de cette dualité au sein de nos questions émerge pour nous dans l'analyse de l'identité construite *par* et visible *dans* la narration biographique.

Nous utilisons le concept de *perturbation* de manière relativement intuitive, tout en étant intéressée à approfondir des travaux tels que ceux de Maturana et Varela, à travers les travaux de Formenti (Fabbri et Formenti, 1991), de Fabbri (1990), de Perrin (2011) notamment. Varela (1997) permet par exemple de comprendre comment l'émergence d'une unité (par exemple une cellule, un organisme – dans notre cas nous dirions : l'enseignant face à son soi professionnel) est un processus qui détermine le type d'interaction que cette unité peut avoir avec son environnement. Dans ce sens, l'unité fait constamment face à des perturbations de l'environnement, qui sont traitées par l'acteur-observateur en accord avec sa propre perspective. Chaque perturbation peut être considérée comme initiant une action, de la part du système (l'acteur-observateur étant considéré en tant que système) afin de maintenir son identité. « *This mechanism implies the production of significations: what perturbs the system is what he takes into account, what is significant to him* »⁴⁶ (Perrin et al, soumis). (Perrin *et al.*, soumis)

Ces perturbations prennent – c'est notre hypothèse de travail – des formes variées, et se réfèrent à des ingrédients différents de ce que devenir enseignant comporte. Et ces ingrédients, lorsqu'ils émergent et donnent forme à ce que nous appelons le soi professionnel de chaque enseignant, se composent et s'agencent de manière différenciée selon son parcours et son vécu. Au cœur de notre problématique il y a justement la nécessité de comprendre et de stabiliser des modalités de cet agencement, dans une conception dynamique de ce soi professionnel qui par ailleurs tend vers une relative stabilité.

⁴⁵ Au moment où nous concluons la rédaction de ce texte.

⁴⁶ « *Ce mécanisme implique une production de significations : ce qui perturbe le système est ce qu'il prend en compte, ce qui est significatif pour lui* » (notre traduction)

Comme nous l'avons anticipé lorsque nous avons présenté nos présupposés épistémologiques, ceux-ci donnent lieu à un statut particulier que nos questions de recherche revêtent : en cohérence avec une conception de l'identité comme construction narrative, nos questions de recherche considèrent conjointement l'objet d'étude (l'identité professionnelle, sa construction) et sa forme de saisie (la narration biographique), que nous assumons comme deux dimensions fondamentalement indissociables.

Notre posture est double, parfois les niveaux se confondent, s'entremêlent. Mais nous l'assumons en tant que choix de cette posture. Pour la définir, nous nous retrouvons dans la définition de Niewiadomski (2012) d'une nature « clinique narrative et éducative » (p. 131) de nos travaux. Pour l'auteur, le caractère clinique de cette définition correspond à « la mise en œuvre d'une approche compréhensive des conduites humaines dans laquelle le chercheur se fonde préférentiellement sur le recueil de données biographiques et sur l'analyse approfondie de cas individuels » (p. 33).

Nous concluons encore avec Niewiadomski (2012), pour qui

la clinique, en s'appuyant sur un travail inter-subjectif, impose non seulement l'écoute d'autrui dans sa singularité irréductible, mais aussi la mise en cause, et parfois la remise en question, du chercheur amené à réinterroger sa manière d'être et de penser dans le rapport à autrui comme condition même du processus de production scientifique (Niewiadomski, 2012, p. 253).

Nous ne pourrions pas mieux nous reconnaître dans un positionnement scientifique. C'est ainsi que nous ouvrons la voie à la définition de nos questions de recherche.

Questions de recherche

La formulation de nos questions de recherche s'articule donc autour de deux pôles : l'identité comme construction narrative d'une part, et la catégorie de l'épreuve comme opérateur analytique de matériaux narratifs biographiques d'autre part. Elles se déclinent ainsi :

1) Comment se construit l'identité / le soi professionnel des enseignants ?

Cette première question implique notre hypothèse de l'identité professionnelle comme construction. C'est au « comment » que nous nous intéressons, et cette question s'oriente principalement à nos interrogations en lien avec la formation des enseignants. Cette question d'articule autour de plusieurs sous-questionnements :

- Quelles formes de construction identitaire émergent de l'analyse de traces biographiques d'enseignants qui entrent dans leur profession ?
- Quelles significations différentes de la profession émergent de ces analyses de cas singulier ?
- Qu'est-ce qu'une mise en perspective de ces significations avec les représentations officielles révèle-t-elle ?
- Quels ingrédients participent à la définition d'un soi professionnel ?
- Quel rôle jouent les autres dans la construction de cette identité professionnelle ?
- Quels sont le rôle et la place de la formation dans cette construction identitaire aux yeux des enseignants ?

2) Comment s'agence, dans la narration du devenir enseignant, les épreuves qui structurent cette narration ?

Dans cette deuxième question s'articulent l'idée de la construction *narrative* de l'identité et la mobilisation de l'épreuve comme opérateur analytique de cette construction. Elle constitue un versant plus orienté à la recherche biographique et ses enjeux heuristiques. Elle se précise encore :

- Peut-on définir une typologie d'épreuves et, si oui, qu'est-ce qu'elle révèle ?
- Comment comprendre les variations dans le vécu des épreuves propres à la profession et à ses débuts ?
- Où se situent, dans la narration du parcours de vie, les épreuves majeures reliées au devenir enseignant ?

Ainsi posées, elles nous permettent d'entrer dans le vif des modalités méthodologiques mises en œuvre. C'est ce que nous faisons dans le prochain chapitre.

*Oggi, sempre di più, chi fa scienza ci « racconta » come la fa : il piacere che ne prova, il dolore che gli costa, la costruzione e le scelte estetiche operate. Nei testi scientifici più quotati oggi (...) l'autore non presenta solo le sue idee, ma anche se stesso e molto spesso non solo tra le righe, ma in modo manifesto e dichiarato. Anche se si fa scienza non ci si vergogna più di esistere.*⁴⁷

Donata Fabbri, *La memoria della Regina*

⁴⁷ *Aujourd'hui, toujours plus, qui fait de la science nous « raconte » comment il la fait : le plaisir qu'il éprouve, la douleur que cela lui coûte, la construction et les choix esthétiques opérés. Dans les textes scientifiques les plus renommés aujourd'hui (...) l'auteur ne présente pas seulement ses idées, mais aussi soi-même et souvent pas seulement entre les lignes, mais de manière manifeste et déclarée. Même si on fait de la science on n'a plus honte d'exister. (notre traduction).*

Introduction – options et enjeux méthodologiques

Nous présentons dans ce chapitre les différentes options que nous avons prises quant à la méthodologie adoptée dans cette recherche. Si le choix d'une inscription de notre recherche dans le champ très large des démarches qualitatives va pour nous quasi de soi, d'autres choix méthodologiques plus fins nécessitent de s'y attarder. Plusieurs tournants importants du point de vue de la modalité de composition des données ont jalonné le dessein de la recherche. Voyons lesquels.

Nous avons démarré notre recherche par une phase exploratoire, à travers des entretiens semi-directifs autour de l'expérience de l'entrée dans la profession ; ces entretiens ont fait émerger des nœuds, des controverses et des questions plus précises. Nous avons, après cette phase exploratoire, réalisé une étude de cas qui s'est étendue sur une année scolaire entière, où nous avons suivi une enseignante tessinoise, dès le moment de l'annonce de son engagement et jusqu'à la fin de sa première année scolaire en tant que titulaire de classe. A la suite de cette étude de cas, nous avons conçu la forme finale de notre démarche de construction des données, la construction de *portfolios biographiques*. Nous avons donc proposé la démarche de construction d'un portfolio biographique à onze enseignants débutants, puis les avons analysés, compte tenu de leur caractère complexe et polymorphe, par une approche d'analyse composée elle-même de plusieurs étapes. Toutes ces différentes étapes sont présentées dans les pages suivantes.

6.1 APPROCHE COMPREHENSIVE

Notre positionnement épistémologique, que nous avons largement déployé dans le chapitre 4, s'inscrit dans une visée de compréhension du phénomène social, tel que défini notamment par Schurmans (1997, 2011), Charmillot et Dayer (2007) et Paillé et Mucchielli (2013). Une démarche compréhensive devrait orienter la recherche vers une mise en évidence du *sens* qu'a une expérience pour un acteur, par repérage et analyse des traces que cet acteur laisse, pour reconstituer des ensembles dits signifiants. Plus qu'une posture, l'approche compréhensive peut être définie comme l'ouverture d'un espace de pensée et de pratique (Schurmans, 2011) qui se présente comme projet scientifique alternatif à celui d'une posture explicative, résultant de l'application des méthodes des sciences dites naturelles aux sciences sociales. La posture explicative vise à « mettre en lumière les relations entre phénomènes par le biais de l'observation d'enchaînements réguliers » (Schurmans, 2011. p. 91). Le projet compréhensif met au centre la construction de significations propres à l'expérience humaine, et mène à « constituer en objet ces significations que les humains expriment et échangent » (p. 93).

L'approche compréhensive, de type ethnosociologique (Bertaux, 1997), s'adapte, par les méthodes de recueil et d'analyse qu'elle implique mais surtout par l'épistémologie qui la sous-tend, à l'étude de phénomènes inscrits dans différents *mondes sociaux*, pour en saisir les logiques sous-jacentes. La construction des données en collaboration avec le « sujet » de la recherche lui-même nous paraît par conséquent indispensable. Suivant Schurmans (2011), nous considérons la personne comme productrice de sens, notamment lorsqu'elle interagit avec le chercheur, que ce soit dans la situation d'entretien ou plus largement lorsqu'elle répond à ses demandes.

Dilthey (cité par Dubar et Paiva, 2012) définit ainsi « l'objectivation de la vie » : le processus visant, à partir de l'expérience vécue (*Erlebnis*), à trouver une méthode pour l'objectiver ; ce serait cela l'interprétation fondée sur la compréhension (*Verstehen*). L'activité de compréhension consisterait ainsi à réintroduire chaque élément dans l'ensemble vécu, où il prend sens. En d'autres termes : relier des ensembles donnerait le sens de la vie, vue comme « un ensemble signifiant où chaque présent remémoré possède une relation à un sens du tout » (Dilthey, 1979, p. 200, cité par Dubar et Paiva, 2012, p. 196). Ce postulat permettrait ainsi de sortir du risque du cercle herméneutique virant à une tâche infinie : ce serait finalement le narrateur lui-même qui révélerait l'unité, la signification commune aux expériences remémorées. Ce qui ne veut pas dire que le sens se révèle par lui-même et que l'activité scientifique serait ainsi banalisée ou le rôle du chercheur minimisé. Toute recherche empirique, nous disent aussi Demazière et Dubar (2007), doit se confronter à la manière d'agencer « l'articulation des données recueillies et des questions théoriques, des paroles des gens et des concepts scientifiques » (Demazière et Dubar, 2007, p. 47).

Cela en s'inscrivant dans les fondements propres à la Grounded Theory (Glaser et Strauss, 1967), et en validant donc une démarche de découverte théorique en cours de recherche (*discovery of theory*), et notamment la production de catégories sociologiques au cœur même d'une démarche de recherche, ce à quoi nous souscrivons.

Etudier des cas comme témoignages, décortiquer un nombre limité de cas décrivant la construction d'un certain nombre de différents parcours identitaires est donc à considérer comme une alternative pertinente à une volonté de définir une construction univoque de l'identité professionnelle. La distinction serait donc celle qui préfère une « sociologie d'*un* individu » à une « sociologie de *l'*individu », encore selon Dubar (2012, p. 21). Gage de rigueur, il s'agirait d'une démarche permettant des comparaisons et des montées en généralités prudentes mais minutieuses et mises en écho avec le cadre théorique posé au préalable. Pour le dire autrement avec Somers (1994) « *Bringing narrativity to identity thus provides the conceptual sinews that produces a tighter, more historically sensitive coupling between social identity and agency* »⁴⁸ (Somers, 1994, p. 635).

6.2 EVOLUTION DANS LA CONSTRUCTION DES DONNEES

Nous présentons dans les paragraphes suivants les différentes modalités de construction des données qui nous ont amenée à la constitution du corpus final.

6.2.1 LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Des entretiens semi-directifs pour explorer l'expérience des débuts

La phase exploratoire de cette recherche a donc comporté la réalisation et l'analyse de huit entretiens de type compréhensif avec des enseignants, dont une expérimentée (une Tessinoise) et sept débutants (six Tessinois et une Genevoise), puis d'une étude de cas. Ces données ne font pas partie de notre corpus. Par une analyse de ces données, nous avons mis en évidence des pistes de travail qui ont préparé le terrain pour la construction des données de notre corpus final. Nous présentons ici quelques résultats de cette phase d'exploration.

⁴⁸ Intégrer la narration dans l'identité assure donc la vigueur conceptuelle qui produit un couplage plus étroit, plus historiquement sensible, entre l'identité sociale et l'agentivité. » (notre traduction)

Premièrement, sur le plan des stratégies adoptées par les débutants interrogés, stratégies qu'ils considèrent en général comme ayant été acquises ou construites surtout en dehors de la formation institutionnelle, a émergé une séquence de quatre thèmes récurrents dans le corpus exploratoires (Vanini, 2007b) :

1. Les jeunes enseignants disent vouloir et savoir beaucoup investir dans la relation avec les collègues. Entrer dans la communauté des enseignants d'un même établissement scolaire semble pour une majorité d'entre eux un des éléments-clé pour une bonne réussite de l'entrée en fonction.
2. Les débutants se disent constamment en train de se servir de l'expérience des collègues. Telles des éponges, ils essaient d'absorber au maximum ces savoirs qu'ils considèrent découler de l'expérience ; ils tendent aussi à comparer les résultats de leurs élèves avec ceux des collègues chevronnés.

Si nous adoptons le modèle du double mouvement d'insertion professionnelle décrit par Gervais (2003), ces deux premiers points résultant de notre analyse exploratoire se situeraient plutôt dans le mouvement d'identification à un modèle d'expert, à une communauté de pratique. Les deux points suivants semblent faire état du second mouvement décrit par l'auteure : l'identification, le renforcement des dimensions individuelles. En effet :

3. Ils disent procéder beaucoup par essais et erreurs, en bricolant ; ils se fient finalement souvent à leur intuition, à leurs impressions, même si elles sont contradictoires avec les conseils des collègues chevronnés.
4. Des liens avec des expériences personnelles apparaissent : avec les vécus d'élève, d'ecolier, d'étudiant, mais aussi avec des expériences faites en dehors du champ scolaire.

A partir de ces éléments, présents dans les entretiens analysés à des degrés divers, nous avons tenté une catégorisation de différentes *modalités d'entrer dans la profession*, sur la base des « accents » qui peuvent être mis en évidence, par rapport aux dynamiques identitaires des enseignants considérés par l'étude exploratoire. Nous avons dégagé trois axes d'analyse (Vanini, 2007b) :

- a) L'axe du *projet professionnel* : il apparaît soit comme plutôt prédéfini et explicite, soit à l'inverse implicite et non prépondérant ;

- b) L'axe de l'*attribution* : l'accent est soit mis sur la responsabilité externe (par exemple à la formation initiale, aux conditions de travail), soit découle plutôt d'une responsabilité interne (aptitude, recherche de formation continue, rôle de l'expérience) ;
- c) L'axe des *stratégies d'inscription* : l'accent peut être plutôt mis sur l'identification (place importante au maintien ou à l'affirmation d'un style d'enseignement propre, individuellement déterminé) ou alors sur la socialisation (place prépondérante à l'intégration dans le groupe de collègues, et donc possible tendance à une forme d'assimilation au style des collègues).

Cette caractérisation est d'une part inspirée du modèle proposé par Maulini (2006) qui analyse le discours des jeunes enseignants par l'attribution – plutôt interne ou plutôt externe – qu'ils expriment lorsqu'ils évoquent leur sentiment d'échec ou de réussite. D'autre part, les travaux de Riopel (2006a) nous ont portée à considérer ce que les enseignants en formation disent sur le rapport à leur projet professionnel comme un des indicateurs relevant de l'identité professionnelle en construction. Les entretiens avec les débutants, de type semi-directif, ont été menés en suivant un guide d'entretien qui s'est affiné au fur et à mesure, visant à connaître l'expérience de la première année après l'obtention du diplôme d'enseignant. L'entretien avec l'enseignante expérimentée avait pour but de confronter certaines hypothèses de travail très provisoires avec le regard d'une experte, lui demandant de revenir à ses expériences de formation et à ses débuts dans le métier. Dans l'un comme dans les autres cas, notre intérêt pour les dimensions non formelles, relevant de temporalités et de domaines qui précèdent ou dépassent le lieu-temps de la formation et de l'entrée dans la profession, a guidé les questions et les relances.

Ces résultats nous ont porté à développer un intérêt particulier pour les modalités de construction de l'identité professionnelle et des dimensions biographiques qui jouaient, c'était notre hypothèse, un rôle majeur dans cette construction. En effet, les analyses de ces matériaux exploratoires ont été régies par la volonté de faire des catégories, certes provisoires, permettant de comprendre le sens attribué par chacun au cheminement du *devenir enseignant*, par repérage de thèmes récurrents. Les tendances dégagées, présentées préalablement, nous ont amenée à affiner d'une part notre problématique, et par ailleurs d'aller chercher une méthodologie qui nous permettrait d'aller au-delà d'une description d'événements et de facteurs déterminants pour l'inscription professionnelle d'enseignants, mais qui donnerait place et voix à ces dimensions « hors-domaine-et-temps » comme dit auparavant. C'est ce qui a donné naissance au choix de réaliser une étude de cas.

6.2.2 L'ÉTUDE DE CAS

A la suite de la phase exploratoire de notre recherche a donc émergé pour nous la nécessité d'élargir l'éventail des sources de nos données. C'est dire notre intention de mettre en perspective la parole – synchronique et située – du sujet, avec des données de nature différente, bien que toujours biographiques et concernant le parcours de professionnalisation de ces jeunes enseignants.

C'est ainsi que nous nous sommes tournée vers la méthode de l'étude de cas. Selon Gagnon (2005) cette méthode de recueil de données donne « accès à une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes » (Gagnon, 2005, p. 2). Consciente par ailleurs des faiblesses d'une telle démarche, notamment en termes de coûts pour le chercheur, de validité externe ainsi que de généralisation des résultats, nous avons néanmoins voulu, suivant Yin (2009), couvrir par cette étude de cas un contexte plus large de conditions considérables comme pertinentes au regard du phénomène étudié, que la seule parole directe du sujet. L'étude de cas de type biographique réalisée après la phase exploratoire de la recherche a comporté un suivi régulier d'une enseignante, pendant un laps de temps compris entre la fin de sa formation initiale et la fin de sa première année d'enseignement. Nous avons pour cela rassemblé avec elle plusieurs types de traces : des productions écrites réalisées pendant la formation initiale (telles que des écrits de réflexion sur la pratique, sur le projet de formation et de profession, etc.), un écrit à caractère biographique réalisé juste avant l'entrée en fonction, des extraits de journal de bord (constitués d'incidents critiques et de moments de réussite), des entretiens successifs tout au long de l'année scolaire, des observations participantes suivies d'entretiens, ainsi qu'une instruction au sosie et des recueils d'autres types de traces (images, tâches d'apprentissage réalisées, etc.). Le résultat en a été un tableau riche et complexe racontant l'histoire de la dynamique de construction d'une identité professionnelle. Une analyse non exhaustive mais transversale de ce matériau a permis de relever des éléments à composante biographique décrivant un parcours d'insertion par une perspective de temps long.

Une étude de cas – prototype du portfolio biographique

L'étude de cas que nous avons menée à la suite de ces premiers entretiens nous a ouverte à l'univers d'une nouvelle démarche de recherche, convaincante du point de vue de ses potentialités, mais présentant des limites importantes en termes d'investissement et particulièrement chronophage. L'étude de cas permet notamment d'étudier en profondeur un phénomène (qui constitue la variable dépendante d'intérêt pour la recherche), en prenant en compte des facteurs multiples, tels que les conditions et les caractéristiques propres à ce phénomène, les dimensions

liées au contexte, ainsi que des conditions exogènes intervenant dans le système propre au phénomène étudié, et encore les actions et les événements surgissant tout au long du processus étudié, dans le cas d'une étude de type longitudinal comme c'était notre cas, avec le suivi intensif d'une enseignante pendant l'entièreté de l'année scolaire. Nous visions à saisir, par des méthodes de construction de données différentes, divers points de vue sur une situation d'entrée dans la profession. Nous limitons ici la présentation d'un résultat intéressant, relatif à l'axe du projet professionnel, qui, pour Lucie – pseudonyme de l'enseignante que nous avons suivie –, correspond à un réel choc inattendu, que nous avons défini ailleurs comme une crise identitaire majeure (Vanini, 2007a) – aujourd'hui nous dirions : très probablement l'épreuve-crise d'une narration biographique de Lucie.

Le projet professionnel de Lucie apparaît dans les données relatives à tout ce qui précède les premières semaines de sa prise de classe comme fortement prédéfini et explicité clairement déjà depuis la formation initiale. Quelques extraits de l'étude de cas en témoignent :

Je me rends compte qu'il est vraiment difficile d'expliquer le pourquoi de mon choix : je sens que c'est mon chemin (bilan de stage, juin 2004)

(...) ça me paraît (...) le couronnement d'un rêve (...) c'est depuis que j'ai 7 ans que j'ai ce désir de devenir maîtresse... (entretien initial, août 2006)

Ainsi, au moment de la prise de poste, un écrit autobiographique permet à l'enseignante de reformuler ce projet professionnel en recherchant ses origines :

D'où naît cette passion ? (...) dans mes souvenirs je vois une petite Lucie en 1^{ère} [primaire] qui, après avoir terminé son travail, aidait les copains à la demande de l'enseignante (écrit autobiographique, août 2006)

Les premiers jours et mois s'avèrent fortement caractérisés par une réelle crise, aussi importante qu'inattendue :

(...) il y a toujours cette mauvaise sensation le matin en train de me rendre à l'école... (journal de bord, 15 septembre 2006)

Le deuxième jour j'ai craqué, j'ai eu une crise avec mon copain, je me disais que j'étais pas capable de faire ce métier (entretien, 4 octobre 2006)

Quelle peine! Je dois me tenir pour ne pas me laisser aller au désespoir. Je me sens comme une feuille sèche à la merci des vents d'automne. (journal de bord, 6 novembre 2006)

Je n'aurais jamais pensé avoir de tels sentiments à l'égard de l'enseignement, le métier que je désire faire depuis... toujours ! (journal de bord, 27 novembre 2006)

Au fur et à mesure de l'analyse, on comprend que cette crise est dure surtout parce que le projet professionnel est fortement ancré dans un rêve d'enfance et que plusieurs choix dans sa vie (notamment le choix des études post-obligatoires) ont été faits en raison de ce projet : devenir enseignante. Ainsi, le choc de la réalité est d'autant plus fort :

(...) j'ai eu tellement d'années pour idéaliser cette... profession de mes rêves, que... la chute a été assez douloureuse (...) j'avais une vision assez utopique... [entretien, 30 novembre 2006]

Nous avons poursuivi le travail avec cette enseignante en recherchant avec elle, dans son parcours de vie, des moments forts où ce rêve s'est constitué, renforcé, en lien avec les valeurs personnelles, et des stratégies concrètes qu'elle mettait en œuvre par rapport à cette crise identitaire lors de l'année de début dans sa profession. Cette étude de cas nous a donné des indices sur la manière dont se joue, lors d'un processus qui se positionne à la croisée entre la recherche et l'accompagnement, le travail de réflexion sur son propre parcours et ses choix professionnels lors d'une phase professionnelle charnière comme celle de la prise du premier poste. Notre intention était double dans la réalisation de cette étude de cas : i) explorer des nouvelles formes, plurielles, de saisie de l'expérience d'un acteur ; ii) concevoir un outil que nous voulions d'auto-accompagnement, où le préfixe « auto » n'indiquerait pas un usage solitaire de cet outil, mais une emprise sur son propre accompagnement. Nous nous fondions sur le présupposé que travailler sur son expérience et sur le sens attribué aux vécus de la période de passage entre formation initiale et continue constituerait une voie de prise de pouvoir sur sa formation *tout au long de la vie*. Cela permettrait au futur enseignant de récupérer, outre le rapport à son éducation, les dimensions non formelles participant à la construction de son identité professionnelle. Nous l'avons dit ailleurs (Vanini, 2007b) : l'accès à la globalité de l'épi-formation de la personne constituerait une alternative à une pratique fondée sur la distinction et l'articulation entre les apports des compétences acquises de façon informelle *versus* les apports de la formation institutionnalisée. Elle s'inscrit dans une conception voulant reconnaître le *patrimoine de connaissances* (Lisimberti, 2006) des enseignants, devenant interprètes actifs de leurs parcours de formation, par le biais du travail sur leur propre identité professionnelle en constante dynamique de construction.

Notre choix de penser une modalité de construction de données constitué d'un recueil de documents variés à caractère biographique s'avère être d'une certaine manière un retour aux sources. Centrée aujourd'hui presque exclusivement sur des récits, oraux ou écrits, produits par le sujet en interaction avec le chercheur ou dans le cadre d'un groupe, la recherche biographique comportait à son origine une récolte de données de formes multiples. Un tel polymorphisme de données (Baudouin, 2010) était intrinsèque aux recherches reconnues comme fondatrices de l'approche autobiographique. Il s'agissait à l'origine de récolter tout document témoignant de l'activité d'une personne, la concernant de près ou de loin, ou racontant un bout de sa vie. Nous avons retrouvé cette approche pluridocumentaire d'abord en réalisant l'étude de cas, puis en construisant la méthode du portfolio biographique (qui sera décrite plus loin dans ce chapitre). Nous avons ainsi pu combiner la dimension synchronique – les analyses se faisant parfois presque en simultané par rapport au vécu des débuts professionnels – et la dimension diachronique – par l'analyse comparée des différentes étapes du parcours du devenir enseignant.

Sur le plan de la réalisation, différents types de données ont été récoltés dans le cadre de l'étude de cas. Nous les résumons dans les encadrés suivants :

Lucie – étude de cas – données recoltées*A - Avant l'entrée dans le métier*

- *travaux écrits de la formation initiale (sur les trois ans) : notes personnelles, projet personnel de formation, écrits de validation de cours, etc.*
- *enregistrement vidéo d'une leçon + entretien avec le praticien formateur après la leçon (3^{ème} année de formation)*
- *entretien (I) de définition de la démarche (contrat éthique de recherche) (transcription)*
- *écrit à caractère biographique*
- *entretien (II) initial (deux semaines avant le début de l'année scolaire) (transcription) : attentes, craintes, joies, intentions*

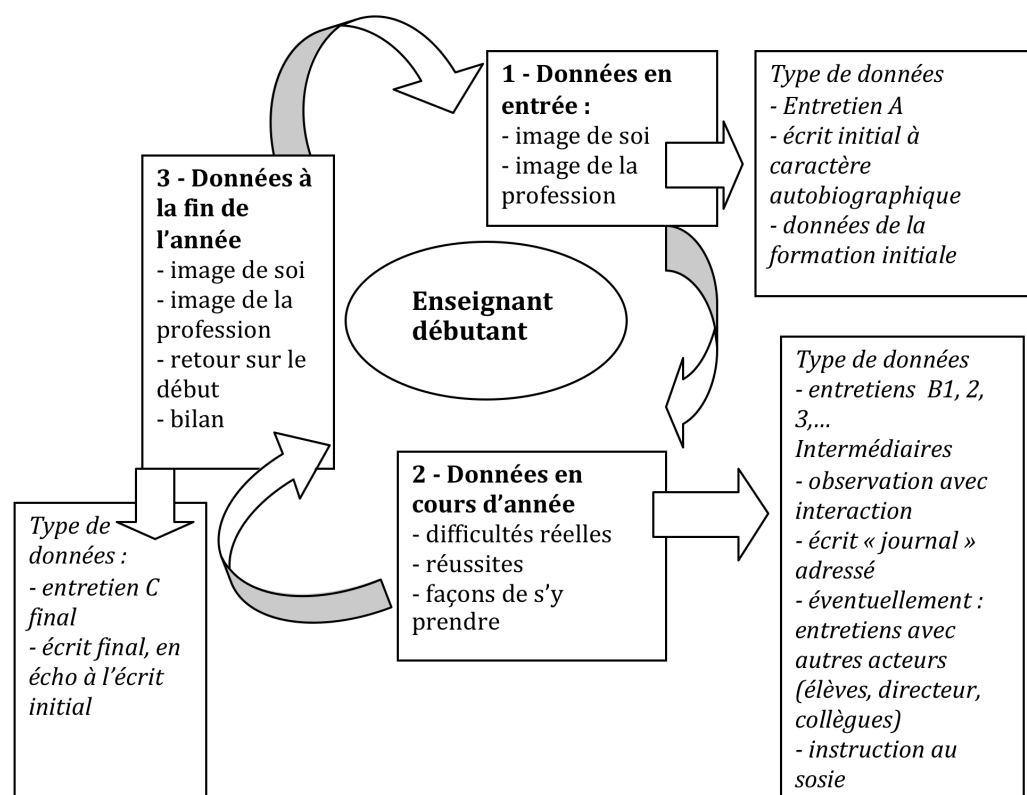
B - Pendant l'entrée dans le métier

- *entretien téléphonique I (deux semaines après le début de l'année scolaire) (notes)*
- *entretien (III) un mois après le début de l'année scolaire, en préparation de la journée d'observation (notes)*
- *observation d'une journée (notes)*
- *entretien (IV) après la journée d'observation (transcription)*
- *entretien téléphonique II (trois mois après début de l'année scolaire) (transcription)*
- *journal professionnel personnel*
- *journal de la classe (ce qui se passe, observation des enfants)*
- *documents de préparation de colloques personnels avec les parents / de la première réunion des parents*
- *échanges de courriels avec le chercheur*
- *entretien téléphonique III (quatre mois + une semaine après début de l'année scolaire)*
- *Instruction au sosie*

C - A la fin de la première année scolaire :

Entretien de fin de processus de recherche-accompagnement

Le schéma suivant illustre les étapes de construction des données et leur agencement en termes d'analyse :



Parmi les nombreux deuils que nous avons dû faire pour arriver au bout de cette recherche, le passage de l'étude de cas à l'opérationnalisation vers les portfolios biographiques en contient plusieurs qui nous semblent majeurs : celui de l'observation directe en classe, celui de l'entretien s'appuyant sur cette observation, et encore celui d'une démarche fondée sur une synergie – certes délicate et discutable – entre une chercheuse-formatrice et un sujet-formé, les deux partenaires d'un processus de formation par la recherche. Une telle perspective de recherche sur le travail de l'enseignant en collaboration avec celui-ci, est notamment prônée par Connelly *et al.* (1997):

One of the first consequences of our experiential view of teachers' knowledge is that it is not productive to think about teachers by applying one or another favourite philosophy or theory. Rather, it is necessary to work directly with teachers in all aspects of the lives in classrooms, outside classrooms and in their personal lives. Ideally this is done collaboratively in such a way that teachers become research participants: teachers help define the purposes of the

*research, suggest interpretations, and comment on the final results*⁴⁹ (Connelly et al, 1997, p.2)

Nous en gardons des pistes de développement de notre recherche au-delà de la thèse, notamment avec l'intention d'explorer des approches s'inscrivant dans le champ de la recherche participative (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007) telles la *co-operative inquiry* (Heron et Reason, 1997, 2008, cités par Galimberti, 2013) ou de la *duoethnography* (Bilash, Formenti, Norris et Sawyer, 2014).

6.2.3 LES PORTFOLIOS BIOGRAPHIQUES

La conception d'un nouvel outil de récolte/construction de données répondait dans notre cas à un besoin de créer un instrument adapté à nos questions et réalisable. L'étude de cas s'est avérée être une démarche riche et fructueuse, mais aussi difficile à multiplier, même par un petit nombre de cas. Nous avons donc voulu garder le caractère pluridocumentaire de l'étude de cas, mais limiter l'empan temporel nécessaire à sa constitution pour chaque cas.

Nous avons choisi d'utiliser le terme *portfolio* ; en nous référant aux travaux de Robin (1992) et Sansregret (1994), nous avons donc essayé de comprendre comment il était employé dans le champ de la validation des acquis de l'expérience. A l'origine, le portfolio vient du champ artistique, et sert à l'artiste pour montrer et valider son œuvre, en particulier ses œuvres majeures et les plus représentatives de son expertise. Ce moyen de recueil de traces a connu une transposition en formation des adultes et des enseignants, notamment en tant qu'instrument d'évaluation et de formation. Dans la formation des enseignants, son usage de plus en plus développé et sa valeur ont été confirmés par une littérature récente à cet égard (Vallerand et Martineau, 2007). Nous nous référons par exemple à l'approche proposée par Vanhulle et Schillings (2004), dans le cadre de la formation des enseignants dans le domaine de la lecture-écriture. Dans ce cas, le portfolio représente pour les auteures « une collection souple, vivante, dynamique, de traces multiples qui

⁴⁹ *Une des premières conséquences de notre conception expérientielle du savoir des enseignants est que il n'est pas productif de réfléchir aux enseignants en appliquant l'une ou l'autre de (nos) philosophies ou théories préférées. Plutôt, il est nécessaire de travailler directement avec les enseignants dans tous les aspects de leurs vies dans la classe, en dehors de la classe et dans leurs vies personnelles. Idéalement ceci est à faire de manière collaborative, de manière à permettre aux enseignants de devenir partenaires de la recherche : c'est aux enseignants de définir les buts de la recherche, suggérer des interprétations, et commenter les résultats finaux* (notre traduction).

témoignent de la progression de chacun dans son développement personnel et professionnel » (Vanhulle et Schillings, 2004, p. 16) et permet entre autres de stimuler une « manipulation créative des connaissances » (p. 18) à travers l'écriture, souvent à caractère autobiographique, qui est au cœur de ce dispositif. Le caractère dialogique le portfolio se confirme donc comme outil au service du développement professionnel (Deum et Vanhulle, 2008).

D'autre part, son usage en tant qu'outil de recherche est relativement récent et encore en développement (Vanhulle, 2009). Dans cette recherche, l'auteure s'interroge sur la manière d'analyser les portfolios du point de vue du « type de matériaux collectés (...) et [de] la gestion matérielle du portfolio » (Vanhulle, 2009, p. 99). Selon l'auteure, ces informations, croisées avec l'analyse des textes qui accompagnent les documents collectés, permettent de « déterminer en quoi le portfolio peut contribuer ou non au processus de subjectivation des savoirs et s'il participe à la construction sociale et intellectuelle des sujets » (p. 99). Elle conclut d'ailleurs sa recherche en se positionnant explicitement pour une conception de cet outil comme instrument de formation et non d'évaluation normative, et mobilise également l'idée du processus, avec la référence à l'usage du *process folio* (Gardner, 1992, cité par Vanhulle, 2009).

Par ailleurs, l'usage du portfolio comme dispositif visant la réflexion et l'auto-orientation est connu sous différentes formes ; par exemple, nous renvoyons aux travaux de Layec (2006), qui s'interroge sur le foisonnement d'usages et d'appellations qui touchent au portfolio, témoignant selon elle à la fois « d'un dynamisme créateur, mais aussi d'une insatisfaction qui conduit chaque formateur ou accompagnateur, à créer un produit nouveau » (Layec, 2006, p. 39). Elle explore par la suite ces différents usages et leurs « résonances » quant aux conceptions qu'ils véhiculent, d'un usage qui s'associe aux valeurs plus capitalistes, à un usage existentiel, mais toujours dans l'intention d'un travail de validation ou de reconnaissance de ses acquis d'expérience. Elle-même développe et présente l'usage du « portfolio réflexif » dans une logique d'accompagnement.

Nous avons associé au terme *portfolio* l'adjectif *biographique*. L'idée était de penser un instrument – ou mieux, une démarche – qui offre la possibilité :

- i) à l'acteur qui le réalise de rendre compte en même temps des différentes temporalités et des dimensions multiples d'une vie ;
- ii) au chercheur qui l'analyse de considérer toutes ces différentes dimensions, avec la narration (sous forme d'entretien) qui l'accompagne.

Il s'agit en fait de demander à l'enseignant que nous rencontrons de choisir une série de documents provenant de diverses périodes de son parcours de vie et qu'il considère comme

importants pour pouvoir décrire le développement de son identité professionnelle. Il s'agit de textes de différentes natures :

- écrits se référant à la formation initiale à l'enseignement (écrits personnels, productions écrites significatives, traces de stage, journaux de bord...)
- écrits en lien avec la période de l'entrée dans la profession (plans de leçon, productions d'élèves, documents officiels, traces d'observation ou de réflexion sur la pratique...)
- d'autres types de documents (images, références à des ouvrages, dessins...)

Le portfolio contient également la transcription de l'entretien biographique, réalisé avec chaque enseignant en début de la démarche, ainsi que celle du deuxième entretien qui a lieu une fois le portfolio réalisé, au moment où les documents le composant sont remis à la chercheuse.

A ce propos, il est important de préciser encore qu'une évolution dans la modalité de réalisation de ces portfolios a eu lieu. Les premiers quatre portfolios (ceux de Zoé, Sandrine, Luc et Lauriane⁵⁰) ont été composés par nos soins, avec les documents choisis par l'enseignant et remis sans un ordre ou une modalité de compilation établie par celui-ci. Pour ces premières versions c'est donc nous qui avons proposé une organisation, qu'il a soumise à l'enseignant lors du deuxième entretien. Pour les sept cas suivants, les enseignants ont reçu avec les consignes pour la réalisation du portfolio un dossier vide qu'ils ont « habité » chacun à sa guise, en proposant des sections, un ordre particulier, ainsi que des touches personnalisées dans la présentation du portfolio qu'ils nous ont remis.

Dans la section suivante, les temps et les mouvements ayant constitué le travail d'analyse seront présentés, puis les démarches adoptées seront décrites en détails.

L'entretien biographique

Nous avons menés des entretiens biographiques en proposant aux enseignants de parler de manière très libre ; nous avons un canevas de guide d'entretien⁵¹ qui nous servait d'orientation en mais qui laissait un espace très ouvert où nous avons proposé aux jeunes enseignants de nous raconter leur vie, ou quelque chose de leur vie. C'est d'ailleurs ainsi que Demazière (2011) définit l'entretien biographique :

⁵⁰ Une présentation des enseignants faisant partie du corpus se trouve au chapitre 7, et ceux-ci seront évidemment nommés tout au long de cette recherche par des pseudonymes.

⁵¹ Dans les annexes.

L'entretien biographique suppose, *a minima*, que les personnes interviewées racontent quelque chose à propos de leur vie, de certaines de ses dimensions (vie professionnelle, familiale...) ou de certains moments (enfance, retraite...), dans le cadre d'un échange ouvert, approfondi, compréhensif, éloigné de la succession des questions prédéterminées caractéristiques du questionnaire (Demazière, 2011, p. 64).

Ce qui se passe dans l'entretien biographique répond à la logique de la narration comme construction, à travers la mise en récit régie par le principe de clôture ; Demazière (2011) explique ainsi que :

La production du récit fonctionne par sélection d'événements et d'épisodes, parce que le temps est compté et que tout ne peut pas être dit ou que la consigne de départ invite à et autorise cette sélection (« ce qui est important pour vous »). Mais aussi, et surtout, parce que raconter c'est agencer, accommoder, organiser des bribes de sa vie pour donner à celle-ci une forme, pour la mettre en ordre, pour lui attribuer un sens (Demazière, 2011, p. 64).

Différemment que dans un récit oral produit dans le cadre d'un dispositif tel que nous les animons, sous forme de séminaires « Histoires de vie », la narration dans l'entretien biographique est libre, mais co-construite entre le narrateur et l'intervieweur. Comme le dit Evans (2006), « font partie de cet ensemble de discours et de voix, évidemment, aussi les intentions et les désirs de l'intervieweur, avec le dialogue crucial et continue avec tous les autres *autrui parlants significatifs* »⁵² (Evans, 2006, p. 104). Selon cet auteur dans l'entretien biographique un espace de changement se produit. Nous le suivons et confirmons que les soucis, les questions, les histoires et les émotions émergées lors de l'entretien biographique peuvent occuper l'intervieweur bien de temps après la rencontre. Comme le dit Evans (2006) en conclusion à sa contribution :

le regard du moi (...) est fixé sur soi-même comme un espace d'apprentissage : de cet espace partent des histoires fraîches, des nouvelles propositions de cohérences, pour trouver non seulement une voix unique et individuelle, mais un langage propre avec lequel se donner voix (Evans, 2006, p. 113)

⁵² « Fanno parte di questo insieme di discorsi e di voci, naturalmente, anche le intenzioni e i desideri dell'intervistatore, insieme al dialogo cruciale e continuo con tutti quegli altri parlanti significativi » (notre traduction)

6.3 TEMPS ET MOUVEMENTS D'ANALYSE

Nous adoptons une perspective d'analyse s'étendant sur deux grands mouvements : d'une part, celui de l'analyse des parcours individuels ; de l'autre, celui qui vise à faire émerger des dimensions transversales. L'image mobilisée pour décrire ce double regard est celui d'un croisement entre une *radioscopie* de certaines épreuves majeures vécues et narrées par chaque enseignant, et la *cartographie* des épreuves constitutives du *devenir enseignant*. Si, dans le premier mouvement il s'agit d'analyser chaque parcours pour déterminer les formes identitaires singulières révélées, le second vise à mettre en relation les parcours pour relever les controverses, les constantes et les singularités significatives.

Ces deux mouvements constituent également la logique chronologique du travail d'analyse. Dans un premier temps, l'analyse individuelle de chacun des onze portfolios nous amène au repérage des épreuves significatives dans la narration, par le codage cinétique, puis chacun des onze entretiens biographiques du corpus fait l'objet d'une analyse structurale, cette analyse étant orientée par un ciblage sur les récits des épreuves mises en exergue auparavant. Elle nous permet de faire émerger les structures élémentaires de signification, puis le schème de signification pour chaque cas étudié.

Le deuxième temps fort de l'analyse consiste en une analyse croisée et transversale des parcours préalablement étudiés individuellement. Cette analyse permet de relever des constantes, par constitution de tas (Schnapper, 2003), pour arriver à relever les controverses majeures quant à la question étudiée. Elle nous fait reprendre les résultats singulier des deux analyses – cinétique et structurale – et en dégager des dimensions en croisant autant les différents cas, que les éléments dégagés pour chaque cas par la confrontation entre la vitesse du récit et le dégagement des significations propres à chaque entretien. Nous nous référons à ce propos à la distinction prônée par Schnapper (2003) :

contrairement à la classification, l'élaboration d'une typologie ne consiste pas à regrouper des personnes ou des situations sociales sous un critère particulier mais à élaborer des relations abstraites entre les hommes ou les situations sociales ; elle en révèle le trait essentiel qui permet de rendre intelligibles les formes que prennent ces relations ou ces situations (Schnapper, 2003, p. 306).

La synthèse des étapes précédentes est constituée par la discussion, notamment par la mise à l'épreuve des dimensions qui ont émergé lors de l'analyse des formes identitaires, avec :

- les résultats des recherches déjà existantes dans la littérature

- les éléments constitutifs du métier, tels les savoirs professionnels, les référentiels des compétences, les prescriptions du métier.

Il s'agit en définitive de pouvoir vérifier quel profil d'enseignant, entre l'image idéale et la confrontation avec le prescrit, l'épreuve révèle-t-elle. Les déterminants de la construction identitaire du métier se situent et se comprennent ainsi – cela est notre hypothèse de travail – au croisement du prescrit et du vécu. Nous nous donnons les moyens pour comprendre ce que devenir/être enseignant signifie pour l'enseignant que nous rencontrons, comment il prouve qu'il est devenu enseignant par un certain chemin et qu'il peut donc être défini enseignant tel qu'il l'est, ou alors, qu'il y a encore des obstacles l'empêchant d'être enseignant⁵³. Explorer comment sont vécues subjectivement les épreuves du métier signifie pour nous aussi aller voir comment les enseignants *se prouvent*, comment *le terrain les éprouve*, chercher des traces des transformations plus ou moins importantes qui se donnent à voir lorsque l'enseignant idéal rencontre son *alter ego*, l'enseignant réel. L'épreuve est aussi le rite de passage, où le vieux soi rencontre inévitablement un autre soi, lorsqu'il a été forgé, trans-formé par l'épreuve. Si la formation initiale des enseignants n'atteint pas (encore, ou pas complètement en tous les cas) cet objectif de formation et de transformation, cela tient aujourd'hui peut-être encore (aussi) à cela : que l'épreuve significative est ailleurs. Hors de la formation instituée. C'est là que nous voulons nous aventurer pour mieux comprendre l'individuation professionnelle. Nous dirions que notre curiosité scientifique et professionnelle justifie l'intérêt que nous portons pour le « genre professionnel » des enseignants. Mais cela n'est que le premier niveau. Nous ne voulons pas perdre de vue le processus indispensable de secondarisation qui nous incombe, en employant cette notion telle qu'elle est définie par ⁵⁴ : comme un processus impliquant à la fois la décontextualisation d'un objet et l'adoption pour cela d'une autre finalité. Le *cas des enseignants*, nous le manipulons et nous l'exploitons largement au sens premier dans cette recherche. Mais le vécu de ce que « se développer professionnellement » signifie, au sens plus large, nous intéresse tout autant, en sachant que ces deux niveaux ne peuvent qu'être considérés dans leur inter-actions⁵⁵.

⁵³ C'est à Claude Dubar que nous devons cette prise de conscience. Par son intervention personnelle lors d'une rencontre de recherche qui nous fut particulièrement propice en février 2010, il a su mettre les mots qui nous manquaient pour dire ce qui meut notre projet.

⁵⁴ Les termes de « second » et de « secondarisation » sont empruntés à Bakhtine (1984), dans son *Esthétique de la création verbale*. Du champ de la production littéraire il est déplacé par Bautier (2008 ; 2013) dans le domaine de l'éducation.

⁵⁵ Nous avons été tentée par une suggestion qui nous a été faite, de faire un pas de côté et d'appliquer notre méthodologie de recherche à un tout autre corps professionnel. C'est Danilo Martuccelli lui-même, lors d'un échange

6.4 OUTILS ET DEMARCHES D'ANALYSE

Dans les sections suivantes, les trois démarches d'analyse adoptées dans cette recherche sont présentées et discutées. Les deux premières – l'analyse cinétique à visée herméneutique et l'analyse structurale – concernent plus particulièrement les entretiens biographiques. Suit la troisième, l'analyse du processus de subjectivation des savoirs professionnels – que nous avons appelée épistémico-subjective – adoptée pour analyser l'entretien de commentaire aux traces choisies pour le portfolio.

Trois démarches et leurs synergies

Quelques mots de l'origine de cette méthodologie fondée sur trois démarches et des synergies produites et visées s'imposent.

C'est Dubar et Paiva (2012) qui explicitent en quoi l'apport de l'analyse cinétique fait sens par rapport à une analyse de matériaux biographiques de natures différentes. Dans leur ouvrage *Le secret d'Alvino*, ils discutent des différences significatives repérables dans trois récits successifs concernant la même personne, Alvino, qui met lui-même à chaque mise en récit des autres accents sur des dimensions significatives pour lui. Selon ces auteurs, la cinétique présuppose que chaque élément prend, dans la narration, une place proportionnelle à l'importance que le narrateur lui accorde. Cela explique pourquoi des modes différents de saisie de la biographie d'un individu, génèrent des entrées distinctes et donc des variations de « couleurs » (dans le cas de Alvino : le monde politique, religieux ou privé). Ce constat renvoie à la question sous-jacente qui oriente chaque *production narrative*, question qui est à chaque fois une autre et qui est à l'origine de la narration (dans notre cas de l'entretien biographique d'une part, d'autre part de l'entretien de commentaire de traces choisies). La question de l'identité revient ici avec force : chaque mode de production biographique mettra une lumière singulière – une fois davantage axée sur l'identité « pour soi », une fois plus sur l'identité « pour autrui », par exemple. Les deux premières démarches fonctionnent donc dans une réciprocité d'apports qui a fait ses preuves dans d'autres recherches (Dubar et Paiva, 2012 ; Pita Castro, 2011 ; Graber, 2013). Nous avons par la suite recherché une démarche qui s'imposait de par la nature spécifique de notre objet de recherche ainsi que en réponse aux besoins générés par la construction particulière de nos données, les portfolios biographiques. Le

intellectuel passionnant à l'occasion d'une journée de travail scientifique qui nous a proposé cette piste de travail Le regret de ne pas l'avoir fait est un de nos (nombreux) *renoncements nécessaires*.

modèle d'analyse « composite » que nous exploitons pour l'analyse des narrations biographiques est donc fait de la synergie :

i) d'une approche qui vise le dégagement, par l'analyse de la construction du récit dans sa mise en intrigue, des épreuves constitutives du discours de chaque narrateur, ainsi que la caractérisation de ces épreuves, ce qui aura permis de dégager un système de types d'épreuve constitutives du devenir enseignant ;

ii) par la suite, d'une approche permettant une analyse fine de la signification donnée par l'auteur du récit à ses épreuves, notamment à travers la compréhension du réticule d'actants et du système de valeurs propres à chaque narrateur, puis de la mise en relief de types de significations sur la base de l'hypothèse de la double transaction pour la définition de formes de construction identitaire ;

iii) finalement, une approche visant l'analyse du processus de subjectivation des savoirs professionnels dans les discours de jeunes professionnels, mettant en évidence les tendances qu'ils affichent dans la manière de nommer les savoirs de référence mobilisés, à partir de traces qu'ils choisissent pour montrer ce qui a jalonné leur parcours pour se construire un soi professionnel.

D'un point de vue de la chronologie de notre démarche d'analyse, nous avons procédé tout d'abord à la mesure de la vitesse de chaque récit biographique, ce qui a donné lieu aux graphiques de la cinétique pour chaque cas ; l'analyse croisée des épreuves émergées dans les onze entretiens biographiques a donné lieu à une première définition d'une typologie, composée de trois types d'épreuve. Dans un deuxième temps, tous les entretiens sont passés au crible de l'analyse structurale, ce qui a dégagé les schèmes de signification pour chaque cas. Cette deuxième analyse a permis de mettre en évidence les transactions biographiques et identitaires, et de définir une première catégorisation en quatre formes de construction identitaire. Un retour au système des trois épreuves révélées par l'analyse cinétique a permis de repérer des tendances qui permettant de définir la manière d'agencer les trois types d'épreuve différemment pour les enseignants ayant été associé à l'une ou l'autre des quatre formes suite à l'analyse structurale. À ces deux phases d'analyse s'est par la suite greffé la troisième : l'analyse des entretiens-portfolios a donné lieu à une définition, sous forme de tendances, des profils de quatre enseignants, un pour chaque forme identitaire, et a permis de comprendre comment la modalité d'engagement en formation et les modes de subjectivation des savoirs professionnels permettaient de comprendre ce qui distingue un profil de construction identitaire d'un autre. Quelques éléments de critique par rapport à ces choix sont repris en conclusion à notre thèse.

6.4.1 L'HERMENEUTIQUE DE L'ACTION PAR L'ANALYSE DE L'ÉCONOMIE CINÉTIQUE

Dès lors que la visée épistémique opère sur des textes, dont on « objective », c'est-à-dire *décrit les conditions de production* de ceux-là, et dès lors que l'analyse de ces mêmes textes remplit un rôle crucial dans l'effort théorique, alors nous sommes très « classiquement » dans une situation de type herméneutique (Baudouin, 2010, p. 217).

La première démarche d'analyse que nous mobilisons est celle de la mesure de l'économie cinétique, telle qu'adoptée par Baudouin (2009 ; 2010 ; 2013) pour l'analyse de récits biographiques produits sous forme écrite, et avec laquelle nous analysons les entretiens biographiques de notre corpus, générés dans une situation d'échange oral, et transcrits *in extenso*. Nous nous situons donc dans ce que l'auteur définit comme l'herméneutique de l'action, qui se résume pour nous dans la conjonction, bien décrite par Baudouin, du texte et de l'interprétation. Celle-ci prendrait la forme d'un travail d'objectivation des conditions de production, de l'adresse, des caractéristiques du texte analysé. Nous le disons avec les mots de l'auteur lui-même : c'est « la prise au sérieux de ce qui se noue dans la mise en mots, et des problèmes épistémologiques ainsi posés » (Baudouin, 2010, p. 217) qui est au cœur d'une telle démarche d'analyse. L'acte herméneutique donne aussi un statut théorique aux gestes de l'interprète, étant, selon les mots de Rastier cité par Baudouin, « l'agent d'une pratique située qui détermine [...] la production de sens » (Baudouin, 2010, p. 227). Et si c'est l'objectivation qui est visée par le geste herméneutique, il convient, encore selon l'auteur, de retenir des formes d'objectivation qui soient adaptées à la spécificité des objets en étude. Cette attention permettra de limiter tant que possible des dérives : « ce sont les règles méthodologiques observées qui garantissent, en permanence et sous réserve de la discussion et de la confrontation, la validité des propositions énoncées et la levée du soupçon relativiste » (Baudouin, 2010, p. 233).

Il s'agit donc par cette approche de diriger la loupe sur la configuration propre au récit : le rapport entre le fait de raconter une histoire et les dimensions temporelles propres à l'expérience humaine. L'agencement de faits tels que mis en intrigue par le narrateur, est ainsi à lire à partir de trois caractéristiques dont l'opération de configuration est tributaire : i) la totalité clôturée des actions successives présentes dans la narration, ii) la synthèse de l'hétérogène qui postule une organisation faite de manière significative, et iii) le fait que chaque constituant soit repérable dans la mise en intrigue. C'est dans *Temps et récit* que Ricœur (1983) définit les concepts de *mise en intrigue* et de *Mimèsis*. Cette dernière, se distinguant selon l'auteur de l'imitation (« décalque d'un réel préexistant ») et de la représentation (« redoublement d'une présence »), serait une « coupure qui ouvre l'espace de fiction » (Ricœur, 1983, p. 93). Elle fonctionnerait donc sur une modalité

ternaire : la Mimèsis I correspondrait au réel, l'amont de l'œuvre ; la Mimèsis II, l'œuvre elle-même ; et la Mimèsis III, la reconfiguration opérée par l'acte de lecture.

Si nous résumons jusqu'ici, le texte est considéré comme action, donc lié à une pratique ; son analyse, empruntant des instruments de différentes natures, viserait à mieux comprendre l'action représentée par ce même texte. Baudouin (2010) en arrive donc à proposer, en guise de concept médiateur pour passer du processus de représentation de l'action au produit, qui tient au temps et à son traitement dans le travail narratif, le concept de l'économie cinétique du récit. Au cœur de sa thèse, la conception selon laquelle :

l'opération narrative est posée comme permettant d'articuler deux types de temporalités incommensurables, une temporalité physique d'une part, mesurable et objectivable, et dont le temps « chronique », correspondant à l'invention des calendriers historiques, permet une appréhension commune, et d'autre part le temps phénoménologique, à valeur hétérogène, tel qu'il est subjectivement vécu (Baudouin, 2010, p. 408).

L'essentiel de cette analyse tient à ceci : décrire des formes particulières d'économies cinétiques propres à chaque narration, mettant en évidence comme l'écoulement physique du temps est « discrétisé » par chaque auteur – cela est d'importance majeure et nous le soulignons – à travers des gestes qui modulent la vitesse du récit : les accélérations, les ralentissements, des pauses, des ellipses.

Deux présupposés du genre de l'autobiographie justifient cette option d'analyse :

- i) D'une part, le principe de totalité particulier (emprunté par Baudouin à une perspective bakhtinienne) qui postule que c'est l'étendue d'une vie qui est embrassée dans la narration. Ainsi, le narrateur opère des choix pour atteindre cette totalité en sélectionnant les événements qui constituent l'intrigue de la narration qu'il construit.
- ii) D'autre part, la visée référentielle de la narration des actions et des événements qui ont suscité le cours d'une vie. Nous postulons, pour nos données, ces mêmes présupposés, donnant lieu à des entretiens où les enseignants interviewés disent « ce qui compte, ce qui les a portés à être ce qu'ils sont aujourd'hui », en répondant à la demande qui leur a été dévolue par la chercheuse (Tabbal Amella, à paraître), nous reviendrons sur la dévolution plus loin.

Mais qu'est-ce qui est mesuré ? Nous renvoyons à la définition de la vitesse telle que reprise par Baudouin de Genette :

On entend par vitesse le rapport entre une mesure temporelle et une mesure spatiale (tant de mètres à la seconde, tant de secondes par mètres) : la vitesse du récit se définira par le rapport entre une durée, celle de l'histoire, mesurée en secondes, minutes, heures, jours, mois et années, et une longueur : celle du texte, mesurée en lignes et en pages (Genette, 1972, p. 123, cité par Baudouin, 2010, p. 410)

Rappelons-le : la préoccupation est celle la compréhension de « (...) ce qu'il advient de l'action représentée selon les régimes déployés, et les formes d'intelligibilité narrative ainsi permises. Car si l'action est configurée par le récit, les modalités de cette configuration ne peuvent être que profondément travaillées par de tels écarts » (Baudouin, 2010, p. 426).

L'hypothèse de base est donc que ces régimes ralentis mettent en exergue des épreuves et des dimensions significatives aux yeux de l'auteur. Nous le disons ici au risque de nous répéter : l'hypothèse inverse n'est pas postulée. Ce qui est passé sous silence, ou qui est tributaire de ces formes diverses de modalités qui permettent l'accélération dans le texte, telles que les syllepses (des groupements anachroniques commandés par une parenté soit spatiale, soit thématique ou autre, selon Genette, 1972), d'analepses, de prolepses, d'ellipses notamment, n'est pas considéré comme n'étant pas important ou porteur de sens. Nous en restons à la considération de ce qui, dans l'économie du récit tel que déployé, prenant plus de place apparaît comme significatifs et qui mérite d'être creusé et compris. En fait « rédiger une histoire, c'est nécessairement organiser des périodes et agencer dans ce cadre temporel des actions et des événements (...) le récit construit nécessairement un rapport entre le déroulement de la diégèse (l'histoire) et le développement scripturaire (le récit) » (Baudouin, 2010, p. 150). Les épreuves non narrativisées, qui ne prennent pas de place dans le récit, nous les respectons en prenant simplement acte de leur absence dans la narration. La cinétique ne prétend que de rendre compte des épreuves narrativisées.

C'est la notion de l'épreuve qui se définit comme centrale dans cette conception de l'analyse d'une narration, notion que nous avons approfondie dans le chapitre 4. Elle nous sert donc dans le cadre de cette première démarche d'analyse comme opérateur analytique d'une mise en intrigue de soi dans la narration. La deuxième démarche nous a permis de creuser la signification propre à chaque narration telle que construite par l'auteur. Voyons comment.

6.4.2 LA PRODUCTION DE SIGNIFICATION PAR L'ANALYSE STRUCTURALE

La méthode d'analyse structurale (Demazière et Dubar, 2007) repose sur une série de présupposés censés, selon les auteurs, être indispensables pour une méthode de recherche qui se veut rigoureuse. Nous retenons ici les deux premiers.

1. *Le sens d'un entretien est dans sa mise en mots*: ce premier présupposé explique la nécessité de la centralité du langage et donc d'une dimension linguistique dans l'analyse des entretiens. Deux risques, aux deux extrêmes opposés, se présentent au chercheur si il ne considère pas ce premier élément.

- a) Le risque de la *pratique restitutive*, présupposant que le récit parlerait de lui-même, et qui se traduit en réalité par une absence d'analyse à proprement parler;
- b) Le risque – opposé – de la *pratique illustrative*, où des parties isolées de l'entretien sont présentées et mobilisées, pour servir de démonstration, sans prise en compte du contexte et de l'entièreté du texte dans lequel elles s'insèrent.

L'attitude défendue par les auteurs pour contrer ces deux risques, est de considérer que les paroles constituent la matière première de la signification ; c'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet qui s'exprime dans l'entretien que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qu'il dit. Il est donc indispensable, dans cette optique, d'avoir une conception des fonctions de la parole, comme par exemple, selon Blanchet (2004), la fonction référentielle, la fonction modale et la fonction d'acte, pour pouvoir les reconnaître, les distinguer et en comprendre l'imbrication.

2. *L'entretien obéit à des règles spécifiques de production du sens* : ce deuxième présupposé se réfère à la sémantique structurale comme nécessité pour analyser un récit. Nous en déployons des éléments dans la prochaine section.

L'analyse structurale – origines, objectifs et mise en œuvre

« Innombrables sont les récits du monde » (Barthes, 1966, p. 1). C'est ainsi que démarre l'introduction du numéro de la revue *Communications* dédiée à l'analyse structurale. Barthes y pose les intentions à la base.

« Le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. Une telle universalité du récit doit-elle faire conclure à

son insignifiance ? » (Barthes, 1966, p. 1). La réponse de l'auteur est négative, et qu'il est nécessaire de s'équiper d'une théorie – qu'il définit en termes pragmatiques, comme « modèle hypothétique de description » (p. 2) – pour pouvoir décrire ces récits. Pour lui, « le langage ne cesse d'accompagner le discours en lui tendant le miroir de sa propre structure » (p. 4).

Dans un ouvrage proposant une présentation progressive et accompagnée de la méthode de l'analyse structurale, Piret, Nizet et Bourgeois (1996) proposent en introduction une analogie qui nous paraît heureuse pour présenter l'idée à la base de cette méthode d'analyse. Reconstruire un puzzle, sans avoir accès à l'image qu'il représente. Une telle tâche résulterait pratiquement impossible résider si l'on voulait traiter chaque pièce isolément. C'est uniquement par « un travail patient de comparaison, de confrontation des pièces entre elles que le puzzle se reconstitue et que l'image se reforme » (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996, p. 7). Cette démarche minutieuse ne s'applique pas à un puzzle mais aux discours. « L'objectif de l'analyse structurale est de donner au chercheur des outils et des règles lui permettant d'analyser le contenu du discours afin de construire sur la base de ce matériau brut les représentations⁵⁶ de la personne qui s'est exprimée » (p. 7).

En nous référant principalement à l'ouvrage de Demazière et Dubar (2007), nous entrons donc dans le vif de la méthode. L'analyse structurale poursuit deux séries d'objectifs, selon les étapes de sa mise en œuvre. D'abord pour l'analyse de chaque récit : il s'agit de produire ce que les auteurs nomment une *condensation*, et qui se concrétise par un schème spécifique à chaque récit analysé. Celui-ci permet de « dégager et de nommer la logique d'ensemble qui a présidé au récit concerné » (Demazière et Dubar, 2007, p. 103). Ensuite aura lieu l'analyse transversale, vouée à résoudre la question des *cohérences internes au corpus*, permettant au chercheur de faire des *tas*, afin de dégager des systèmes de significations, pouvant répondre à ses questions de recherche.

La première étape de la démarche, l'analyse de chaque récit, comporte tout d'abord le repérage des niveaux de discours. Trois niveaux sont distingués :

i) le niveau des *fonctions* : il s'agit des épisodes qui jalonnent le récit, aussi définis des *séquences*. C'est la réponse à la question posée par le chercheur lorsqu'il s'intéresse à « *ce qui s'est passé pour vous* ».

ii) le niveau des *actions* : c'est la mise en scène des actants, donc le repérage des personnages nommés dans le récit. Ils sont caractérisés par des indices de leurs systèmes de relations.

⁵⁶ Note dans la citation : « Il s'agit ici de représentations 'propositionnelles', exprimées dans et par le langage, et non de représentations 'procédurales', au sens de schèmes opératoires piagétien (...) » (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996, p. 7).

iii) le niveau de la *narration* : c'est la mise en relief des thèses, arguments, propositions destinés à convaincre l'interlocuteur, défendre un point de vue, inventorier l'univers des possibles. C'est l'accès à la logique interne du récit, ou encore selon les auteurs, l'enchaînement des conséquences au-delà de la consécution. C'est la réponse à « *ce qui a été important pour vous* ».

« L'analyse structurale consiste donc à articuler les épisodes d'une histoire (ses séquences) avec la structure de ses "personnages" (ses actants) pour découvrir la logique du discours tenu à son destinataire (les arguments) » (Demazière et Dubar, 2007, p. 114). L'analyse nécessite donc en fait trois codages successifs, aux trois niveaux postulés. Quant aux modalités de codage, il s'agit de répartir et de classer les unités du discours par niveau et par type, ainsi que par ordre d'apparition de chaque unité codée.

Cette dimension de la recherche de niveau nous paraît importante à souligner. Nous nous référons à Barthes⁵⁷ (1966) même qui explique en quoi

la linguistique fournit dès l'abord à l'analyse structurale un concept décisif, parce que, rendant compte tout de suite de ce qui est essentiel dans tout système de sens, à savoir son organisation, il permet à la fois d'énoncer comment un récit n'est pas une simple somme de propositions et de classer la masse énorme d'éléments qui rentrent dans la composition d'un récit. Ce concept est celui de niveau de description (Barthes, 1966, p. 5).

Après cette première opération, un recodage va permettre le classement des unités précédemment codées pour chaque niveau. Pour le niveau des fonctions, il s'agit de les regrouper et de les ordonner dans l'ordre chronologique en mettant ensemble toutes les *séquences concernées* et en leur donnant un titre résumant le contenu (en général avec une expression qui revient dans le discours). La rédaction d'un résumé des séquences-type utilisant les formules les plus fréquentes dans l'entretien, en mettant en exergue (par exemple en gras) les items principaux, constitue une base de l'analyse structurale. Quant aux actants, il s'agit également de créer des « paquets d'unités » par personnage, chaque tas étant résumé avec les formules les plus typiques concernant tel actant. Pour ce qui est des arguments, enfin, il s'agit de regrouper les unités codées selon des « classes d'arguments » dont chacune représente une étape logique dans le discours.

⁵⁷ Pour un approfondissement de cette archéologie de l'analyse structurale, nous renvoyons au texte cité de Barthes. Notamment, l'auteur associe ces mêmes niveaux à des auteurs de référence leur donnant une stabilité théorique claire : le niveau des *fonctions*, associées aux travaux de Propp ; celui des actions, en référence à Greimas lorsqu'il considère les personnages comme actants ; et celui de la narration, redevable aux apports de Todorov autour du niveau du discours.

Cette première phase permet de constituer le schéma provisoire de l'entretien, en faisant correspondre les arguments et les actants aux séquences sur la même ligne dans un tableau récapitulatif. Il s'agit jusqu'ici d'une démarche inductive et de mise en ordre préalable à l'analyse proprement dite.

La deuxième phase est celle de la production de catégories par l'analyse structurale à proprement parler. Il s'agit là de dégager les *unités de sens*, ou *catégories sémiques* selon Greimas (1986), dégager en somme l'univers de croyances du locuteur. Il importe à ce stade de repérer des *structures élémentaires de significations* (ou sèmes), et l'hypothèse est qu'il serait possible de traduire le schéma provisoire de chaque cas en une « combinaison de *catégories typiques* constitutives du sens général de l'entretien » (Demazière et Dubar, 2007, p. 129). Sur la base de la révolution structurale déterminée par Greimas, toute langue naturelle est analysable comme un :

système d'opposition à l'intérieur d'une relation constitutive du sens (...). Le sens linguistique d'un mot ne se comprend qu'en restituant la disjonction qui le spécifie et la conjonction⁵⁸ qui lui assure son appartenance à une catégorie. La disjonction relève de la chaîne syntagmatique constitutive du signifiant et la conjonction de l'intégration paradigmatisant le signifié (Demazière et Dubar, 2007, p. 129).

En découle ainsi la structuration de l'univers sémantique et la logique sociale du récit. C'est par la recherche des homologues structurales entre les niveaux d'analyse que celle-ci apparaît : ce sont ces « catégories typiques qui constituent des dénominateurs synthétiques désignant les propriétés sous-jacentes aux relations extraites de chacun des niveaux » (Demazière et Dubar, 2007, p. 135). Cette étape de l'analyse s'achève par la construction d'axes croisés : il s'agit d'attribuer des propriétés identiques à plusieurs significations dégagées précédemment. La fin de l'analyse structurale est reconnaissable quand il est possible d'enclore l'ensemble des oppositions de base dans une totalité structurée qui va constituer l'ordre catégoriel en dessus des deux termes dichotomisés. Cet ordre manifeste la logique sociale du discours, et se concrétise par une représentation sous forme de schéma : c'est le schème de signification spécifique de l'entretien.

⁵⁸ Demazière et Dubar (2007) définissent ainsi les termes de conjonction et de disjonction : « *Conjonction (relation de)* : Relation qui relie des éléments dichotomiques d'une chaîne narrative (mots, expressions, phrases) à une catégorie externe qui leur donne sens. Cette relation intégrative, ou de généralisation, est productrice d'un code qui constitue cette opposition en système signifiant (voir *disjonction*). *Disjonction (relation de)* : Relation entre unités d'une chaîne narrative (mots, expressions, phrases...) qui spécifie ces éléments par différenciation interne. Cette relation différentielle, ou d'opposition, est inséparable de la catégorie, de niveau supérieur, constituée par ses deux classes dichotomiques (voir *conjonction*). » (p. 334)

À la suite de la première étape d'analyse individuelle, une confrontation par analyse comparative des cas individuels permet la création de schèmes communs à des cas similaires, structurés par un univers sémantique analogue. Petit à petit, par comparaison de plusieurs cas – ce n'est plus les entretiens bruts mais les schèmes spécifiques qui sont confrontés – des logiques supra-ordonnées apparaissent pouvant répondre aux questions de recherche.

Notre adaptation

La démarche d'analyse de Demazière et Dubar, précédemment décrite en détail a été adaptée pour notre recherche, pour des raisons de faisabilité dans le cadre d'une recherche individuelle, et pour la rendre mieux compatible avec notre type de données. Un modèle d'analyse composé nous a permis donc de prendre un raccourci porteur pour nous permettre de réaliser une analyse toujours rigoureuse mais moins lourde et chronophage. Mais elle découle aussi de la volonté de la rendre pertinente aux intentions et aux présupposés théoriques de la présente recherche. Par exemple, nous avons concentré notre travail de dégagement de la signification du récit principalement autour des actants. Un usage de certaines formes et des couleurs dans le schème qui présente la *condensation* de la signification pour chacun des acteurs de notre corpus permettra de reconnaître les actants principaux nommés par le narrateur, et la proximité avec les étiquettes des conjonctions et des disjonctions des arguments forts visera une lisibilité de leur rapprochement à la catégorisation dégagée, ou dans les termes de Demazière et Dubar (2007), l'ordre catégoriel en dessus des deux termes dichotomisés, rapprochement qui fera de chaque actant « ambassadeur » de cet ordre catégoriel. Un travail d'analyse fine autour des actants nous permettra aussi de dégager le jeu de la double transaction telle que décrite au préalable, qui laissera entrevoir les mouvements d'accommodation et d'assimilation entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi (Dubar, 2010).

Il s'agira ainsi pour nous en définitive de dégager les significations propres aux auteurs des récits, des épreuves narrées liées au devenir enseignant, telles que révélées par cette démarche composite.

6.4.3 LA SUBJECTIVATION DES SAVOIRS PAR L'ANALYSE EPISTEMICO-SUBJECTIVE

La troisième étape de l'analyse nous reste à expliciter, celle qui concerne les documents composant le portfolio biographique et les entretiens s'y référant.

Avant d'entrer dans le vif de cette phase, il nous importe de souligner le caractère exploratoire de notre entreprise d'analyse des portfolios biographiques. Si pour l'analyse de narrations biographiques « classiques », pour ainsi dire, on peut s'appuyer sur une quantité et une qualité reconnues de recherches, déjà citées, autour des travaux de Genette, Rastier, Ricoeur, Lejeune, Dominici, Baudouin, l'analyse de portfolios biographiques, portant sur un choix de traces et sur le discours qui les accompagne, est plus proche d'une *terra incognita*, en comparaison. Quel est le bon paradigme pour les étudier, les analyser ? De quels modèles de référence on dispose ? Les travaux pionniers de Thomas et Znaniecki (1998) pourrait nous guider, mais il ne nous est pas possible de reconstruire leur manière d'analyser ce polymorphisme de données. Les travaux de Vanhulle (2009) auxquels nous nous référons amplement dans ce chapitre, constituent un modèle important pour notre travail sur cet axe. Notre intention est qu'il puisse s'articuler aux deux démarches précédentes pour générer des meilleures compréhensions de notre objet d'étude.

Les savoirs professionnels subjectivés

Cette démarche d'analyse vise une mise en perspective des résultats précédents avec les catégories des savoirs professionnels dégagées dans le cadre théorique, en regard surtout de comment, dans l'entretien, ces traces sont commentées par l'enseignant : les modalités des discours sur chaque document dans l'entretien est ainsi censé permettre de comprendre comment l'expérience biographique à laquelle la trace fait référence contribue à la construction identitaire. Pour ce faire, nous allons mobiliser différents éléments, adaptés, de la grille d'analyse des processus de subjectivation proposée par Vanhulle (2009). En référence aux considérations de l'auteure quant aux critères s'avérant plus heuristiques pour l'analyse, et aussi compte tenu de la nature différente de nos données, nous mobiliserons notamment les critères suivants :

- *les foyers d'attention* : « Soit le message, le texte lui-même – contenu, pertinence, structure ; soit l'apprenant qui opère des retours sur ces idées ou s'interroge sur ses sentiments, habitudes ou connaissances préalables » (p. 90).

Dans notre recherche, les foyers d'attention permettent de saisir si dans le discours sur les pièces choisies du portfolio est plutôt privilégié :

- i. le niveau de « soi-même en train de réfléchir, de construire » un outillage en termes de savoirs professionnels

- ii. la « production » didactique (correspond au « message » dans les axes de Vanhulle, 2009) : les produits didactiques ou éducatifs, les outils construits, les tâches produites et leur forme, les modalités d'enseignement mises en place ;
- iii. l'objet / le contenu : le savoir en jeu, autant en termes de savoir à enseigner que de savoir pour/autour de l'enseigner-apprendre ;
- iv. les instruments de la formation : les apports, modules, supports venant de la formation formelle et mobilisés explicitement au service d'une réflexion en action.

- *la négociation de la situation de communication* (triade énonciative institutionnalisée : étudiant, personne, professionnel) : « Ces opérations concernent les différentes strates et stratégies du 'je' réflexif, soit les sujets en tant que personnes qui s'expriment dans un cadre social » (p. 90) ;

- *les types de modalisation* :

« (...) »

- logique (le 'vrai')

- déontique (le 'juste', le 'bon')

- pragmatiques (le 'pertinent', le 'raisonnable',...)

- appréciatives (le vrai, bon, juste, pertinent valable *selon moi, pour moi*⁵⁹) » (p. 94)

Deux postulats sont assumés par l'auteure, que nous reprenons ici : les formes données aux connaissances :

I – relèvent des schèmes de pensée déjà là, donc des savoirs traités en fonctions de certaines représentations préalables, et des manières de déchiffrer la réalité, que le sujet a intériorisé dans son histoire sociale propre (c'est notamment ce qui est relevé à travers les *objets ou foyers d'attention*) ;

II – elles sont également liées au type d'engagement du sujet dans le dispositif : dans notre cas, nous postulons que l'engagement et le rapport à la formation soient déterminants à ce propos (et c'est ce qui est mis en évidence par les *postures énonciatives*). Mais l'engagement dans le dispositif de recherche qui est le nôtre peut aussi être considéré ; nous lui donnerons une place en conclusion de cette étude.

L'adoption de cette démarche est cohérente avec notre entreprise en termes herméneutiques. Selon les mots de Vanhulle (2009) :

⁵⁹ Nous avons ici adopté l'italique pour souligner.

Elle consiste à dialoguer avec le ‘dit’, le visible, le lisible, le repérable dans les textes (...), à suivre les filons discursifs qui indiquent un travail de subjectivation par lequel le sujet écrivain élabore des concepts et définit ses actions (p. 96).

Notre hypothèse de travail est que le sujet *narrant* (qui correspond chez nous à ce que Vanhulle nomme le *sujet écrivain*) procède lui aussi à ces élaborations de concepts et de définitions de ses actions. Il est par ailleurs important pour nous de souligner que cette démarche d’analyse donne lieu à la description de *tendances* – Vanhulle (2009) parle de « profils appropriatifs » (p. 71) – et non pas de typologies figées. Notamment, nous mobilisons les deux notions d’adhérence et d’adhésion :

- *l’adhérence*, considérée comme une implication sans réserves et fidèle à la démarche concernée. Plus généralement, nous lui conférons un caractère d’engagement non-critique à la formation.
- *l’adhésion* est définissable comme un rapport plus réfléchi, critique au dispositif de formation, tout en étant en posture d’ouverture et d’engagement ; par exemple dépendant de sa propre satisfaction en termes d’apprentissage après avoir vécu le dispositif en tant qu’apprenant, ce qui permettra à l’enseignant en formation d’en juger la transposabilité en classe après l’avoir vécu. Nous l’utilisons pour décrire une posture d’engagement critique et réfléchi aux apports de formation.

À ces deux postures s’ajoute une troisième, que l’auteur définit *de résistance diffuse*, témoignant d’un engagement faible dans la démarche proposée.

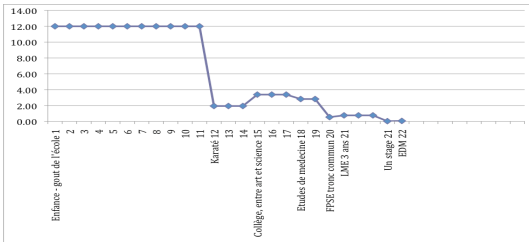
Les scènes et les types de documents

Ce que nous appelons les *scènes* se réfère au contexte, à la situation ou au domaine auquel les documents choisis par les enseignants se réfèrent. Nous avons procédé à une exploration du lien entre ces domaines représentés par les documents choisis et les graphiques correspondant à la mesure cinétique du récit biographique.

Les catégories que nous avons prises en compte pour définir les domaines de référence sont les suivants : scolarité/enfance, formation, exercice de la profession, passions/hobbies/autres expériences. Nous avons ainsi voulu explorer les liens entre ces périodes ou domaines concernés par chaque trace du portfolio avec les épreuves narrativisées, à travers la visualisation graphique de la distribution des traces selon leur référence à ces mêmes périodes/domaines. Cette sous-phase d’analyse a été réalisée sur tous les cas de notre corpus, mais a donné lieu à une discussion uniquement pour le cas de Valérie.

Tout ce qui précède est synthétisé dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

6.4.4 SYNTHÈSE DE L'OUTILLAGE D'ANALYSE

TEMPS D'ANALYSE					PRODUCTION DE L'ANALYSE				
A - Analyse cinétique : dégagement de la vitesse du récit					A' : Graphique de la vitesse de chaque récit et synthèse des épreuves typiques				
					A'' : Typologie d'épreuves				
Dégagement et caractérisation des épreuves de l'entrée dans le métier et du devenir enseignant (cf. chapitre 10)									
Forme de l'analyse :									
a) radioscopie d'épreuves significatives									
b) cartographie des épreuves selon des types									
c) caractérisation de types d'épreuve appliquées à chaque cas									
Objectifs de cette phase d'analyse :									
• dégager les types d'épreuve du devenir enseignant									
• faire émerger des éléments constitutifs de l'identité narrative									
B - Analyse structurale des récits					B' : Schème de signification pour chaque narrateur				
Données	FONCTIONS Episodes / séquences <i>"Ce qui s'est passé"</i>	ACTIONS Actants <i>"Les personnages"</i>	NARRATION Thèses, arguments <i>"Ce qui est important pour vous"</i> <i>Intrigue /univers de croyances</i>	Commentaires / Notes	B'' : Définition des 4 formes de construction identitaires				

Analyse structurale : <i>le pouvoir-être-enseignant</i>, les preuves et la signification du devenir enseignant – autour des actants (cf. chapitre 11) Forme de l'analyse : a) le dégagement les schèmes de signification pour chaque cas analysé permettent la mise en évidence de ces « mondes propres » et la saisie des arguments principaux de chacun des enseignants b) l'analyse du rôle des actants et de leur signification c) confrontation des schèmes de signification et des éléments de controverse/réurrence entre les cas Objectif de ces phases de l'analyse : • mise en évidence des formes de construction identitaire : des <i>manières de se dire</i> et de <i>dire comment on s'est construit comme enseignant</i>, ce qu'est idéalement être un enseignant, et par conséquent de se définir (clarifier sa propre définition) d'enseignant • dégagement des « arguments du devenir/être enseignant », notamment autour des actants et de leur configuration • compréhension de la construction identitaire en termes de négociations/transactions avec soi-même et avec autrui, pour dégager les transactions relationnelles et biographiques constitutives de leur construction identitaire	
C - Analyse des documents et de l'entretien-portfolio – analyse épistémico-subjective C' : analyse des entretiens « portfolio » - savoirs professionnels et processus de subjectivation C'' : analyse des types de documents en rapport avec les épreuves	C' : Eléments de subjectivation des savoirs professionnels C'' : Graphiques de la cinétique avec scènes et typologies des documents

Analyse des documents et de l'entretien-portfolio : les scènes et les traces du parcours de professionnalisation, les savoirs en jeu (cf. chapitre 12)

Forme de l'analyse :

- analyse des processus de subjectivation des savoirs professionnels
- superposition des documents (scènes) sur les graphiques de la cinétique – dégagement des liens entre épreuves qui émergent dans la narration biographique et sources de transformation identitaire choisies dans les traces du parcours
- mesure de l'économie des entretiens-portfolios : quelle place à quelles traces ?

Objectif de cette phase d'analyse

- **dégager / confirmer des sources/lieux/modes de construction d'une professionnalité**, avec un regard particulier sur les savoirs professionnels
- **mettre en lien le discours et les traces récoltées** (cinétique dans le récit et scènes/temporalités émergeant des choix des documents)

Conclusion :

Mise en perspective des formes de constructions identitaires révélées par la recherche avec les dimensions / discours officiels du métier et synthèse générale de l'analyse

Dégagement des constantes, controverses, questions et pistes

La participation des adultes impliqués dans la recherche n'est pas seulement une règle idéologique à laquelle il importe de se plier. Elle représente une des conditions de la production du savoir sur la formation.

Pierre Dominicé, *Les histoires de vie en formation*

7.1 PRESENTATION DES DONNEES

7.1.1 LES PORTFOLIOS – MODALITES DE CONSTRUCTION ET FORMES

L'origine de l'aspect final de nos données – sous forme de portfolios biographiques – a été explicitée auparavant. Trois choses nous restent à thématiser brièvement ici en introduction avant de passer à la présentation des onze cas.

Premièrement, nous tenons à rappeler que, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, la construction des portfolios a vu deux étapes. Lors de la première, qui concerne les quatre premiers cas, le portfolio dans sa forme finale a été constitué par la chercheuse avec les pièces qui ont été choisies et lui ont été remises par les enseignants : nous avons proposé une organisation du portfolio et l'avons soumise aux enseignants lors du deuxième entretien avec eux. Dans une seconde étape, pour les cas suivants (dès Patrizia), le portfolio a été composé et organisé directement par l'enseignant avec les traces qu'il choisissait.

Deuxièmement, il nous importe aussi de souligner que la démarche ayant été présentée toujours de la même manière aux enseignants, deux statuts différents des enseignants par rapport à la chercheuse sont représentés dans le corpus, ayant pu avoir une influence sur la relation entre chercheur et sujet participant. Pour Sandrine, Luc et Lauriane, et pour Valérie sous une forme différente, nous avons en même temps aussi une casquette d'accompagnatrice lors de leur entrée professionnelle. Les autres enseignants ont été recrutés par des voies diverses⁶⁰ et ont accepté de participer à la recherche sans nous connaître au préalable. Par ailleurs, pour tous, nous portions manifestement la casquette de représentante de l'instance de formation formelle à l'enseignement, formatrice d'enseignants⁶¹. Pour ce qui concerne Patrizia, nous avons en outre été sa formatrice pendant sa formation initiale (c'était d'ailleurs aussi le cas avec Lucie, dans l'étude de cas en phase exploratoire).

Une dernière considération concerne ici des effets, plutôt inattendus, témoignés par les réactions des participants à la démarche. Pour plusieurs d'entre eux il a été question de nous signifier leur surprise, leur étonnement face à un certain « retour d'investissement » malgré une participation sur base volontaire de leur part. Certains, que nous avons croisés par hasard dans des contextes les plus disparates bien des années après les avoir interviewés, nous ont témoigné de l'intérêt qu'avait eu ce travail pour eux et du fait qu'ils gardaient précieusement les traces de leur

⁶⁰ Les modalités de contact, de recrutement et d'engagement dans la démarche de chaque enseignant sont résumées dans un tableau dans la section suivante.

⁶¹ Nous portions, pour chacun des enseignants rencontrés, la casquette de formatrice d'enseignants, ainsi que de chercheuse ; ils savaient que nous avions exercé le métier d'enseignante.

expérience de construction d'un portfolio biographique. Dans nos moments de controverse interne entre les deux faces de la bicéphale formatrice-chercheuse que nous sommes, ces échos nous ont été précieux, et nous les reprendrons à la fin de cette rédaction.

7.1.2 GALERIE – ONZE PORTRAITS

Nous présentons ici, d'abord sous forme de tableau puis à travers une galerie de portraits, les onze enseignants, avec des informations générales sur leur profil ainsi que des particularités en lien avec leur engagement dans la démarche elle-même. L'ordre d'apparition des enseignants est chronologique par rapport à leur entrée dans la démarche, avec l'entretien biographique.

PSEUDONYME Canton d'engagement	Date de naissance	Période de réalisation des entretiens / construction du portfolio biographique	Modalités de recrutement / conditions d'engagement dans la démarche	Autres informations
1. Zoe / GE	1982	Engagement : 2007 Données : novembre 2007 / mai 2008	Contact par une connaissance personnelle	Enseigne en duo Degrés 5-8 Harmos
2. Sandrine / FR	1981	Engagement : 2007 Données : novembre 2007 / janvier 2008	Choix de la démarche dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans la profession	Enseigne en duo Degrés 5-8 Harmos
3. Luc / FR	1982	Engagement : 2007 Données : novembre 2007 / janvier 2008	Choix de la démarche dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans la profession	Degrés 5-8 Harmos
4. Lauriane / FR	1981	Engagement : 2007 Données : Janvier 2008 / juin 2008	Choix de la démarche dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans la profession	Enseigne en duo Degrés 1-4 Harmos
5. Patrizia / FR	1983	Engagement : 2006 Données : décembre 2007 / mars 2008	Connaissance personnelle (ancienne étudiante)	Enseigne en duo Degrés 5-8 Harmos Pas d'entretien II
6. Françoise / GE	1981	Engagement : 2005 Données : juillet 2008 / février 2009	Contact à travers le service d'accompagnement à l'entrée dans la profession (anciennement DESR)	Degrés 5-8 Harmos
7. Tiffanie / GE	1981	Engagement : 2005 Données : décembre 2007 / mars 2008	Contact à travers le service d'accompagnement à l'entrée dans la profession (anciennement DESR)	Degrés 5-8 Harmos
8. Vincent / GE	1976	Engagement : 2005 Données : juillet 2008 / mai 2009	Contact à travers le service d'accompagnement à l'entrée dans la profession (anciennement DESR)	Degrés 5-8 Harmos
9. Valérie / VD	1986	Engagement : 2008 Données : avril 2009 / mai 2009	Demande de suivi individuel à la HEP	Degrés 5-8 Harmos
10. Julie / VD	1985	Engagement : 2008 Données : juin 2009 / juillet 2009	Contact à travers un formateur HEP	Enseigne en duo Degrés 1-4 Harmos
11. Matilde / VD	1978	Engagement : 2008 Données : Juin 2009 – juillet 2009	Contact à travers un formateur HEP	Degrés 1-4 Harmos

1) Zoé

Zoé, enseignante à Genève, est la première à avoir participé à notre démarche en répondant à notre demande de disponibilité, donc sans enjeux de formation ou d'accompagnement pour elle. Son rapport à la démarche se révèle caractérisé par un allant-de-soi qui nous surprend, étant donné que nous sommes nous-mêmes novice dans sa mise en œuvre. L'enseignement constitue pour elle un deuxième choix, après celui d'études en médecine, qu'elle a interrompu par échec définitif. De son discours émerge surtout le karaté comme lieu important d'apprentissage informel du métier. Des intérêts très variés, allant des disciplines scientifiques, à la danse, la photographie, la décoration, ainsi qu'un « goût pour le matériel scolaire » depuis son enfance, caractérisent son profil général tel qu'il apparaît à la réception de son entretien. Elle parle de sa première année comme difficile surtout pour le rapport avec la collègue duettiste, rapport fait de compromis parfois difficiles et l'empêchant de « trouver sa place ». Elle donne dans son portfolio des documents venant exclusivement du temps avant son entrée dans le métier, et sent le besoin de justifier l'absence de traces de sa première année d'enseignement avec une lettre qu'elle nous adresse.

2) Sandrine

Enseignante dans le canton de Fribourg, Sandrine choisit notre démarche qui est inscrite dans un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier de sa HEP. Son parcours est caractérisé par un détour important dans le choix de la profession, dû principalement au fait que sa mère, enseignante, la décourage de suivre ses pas. Elle en arrive finalement à se former à l'enseignement après un passage en sciences de l'éducation à l'Université. La pratique d'entraînement de jeunes enfants à la gymnastique artistique est citée comme porte d'entrée et support important pour se préparer à l'enseignement. Sa première année se déroule à ses dires très bien, en duo avec un collègue expert qui lui laisse sa place pour s'épanouir. Elle crée des outils pour aider les élèves à gérer de manière autonome leur travail hebdomadaire. Elle choisit pour le portfolio de comparer plusieurs planifications de leçons, des premières réalisées en début de formation et qui sont très structurées, jusqu'à ses préparations actuelles, témoignant d'une plus grande souplesse dans l'organisation de ses documents de planification. Sandrine choisit d'enseigner à temps partiel pour entamer en parallèle un Master en sciences de l'éducation.

3) Luc

Luc, un des deux seuls hommes du corpus, est le deuxième des trois enseignants fribourgeois ayant opté pour notre démarche parmi des choix de crédits libres dans un cursus d'accompagnement à l'entrée dans la profession offert par sa HEP. Son parcours est caractérisé par une scolarité pas toujours facile et un manque d'assurance qui persiste jusqu'au moment actuel d'entrée dans le

métier. Son choix professionnel se fait aussi à la suite d'une expérience d'animation dans un camp d'été pour enfants surdoués. Son parcours de formation est décrit comme plutôt difficile, en particulier en termes relationnels avec les autres étudiants et dans certains moments en stage, en raison d'une difficulté à imposer son autorité ainsi qu'à gérer au mieux les critiques des formateurs. Luc affirme qu'il vit une bonne première année grâce à une classe facile, mais qu'il reste toutefois très inquiet et stressé, en particulier face aux parents d'élèves. Les pièces choisies pour le portfolio sont de natures très diversifiées, des productions de Luc en tant que jeune écolier, des éléments théoriques acquis en formation à l'enseignement, des photos de sa classe actuelle. Apparemment un peu méfiant vis-à-vis de la démarche, il nous demande d'enlever des pièces après coup afin de préserver son anonymat.

4) Lauriane

Troisième enseignante fribourgeoise à participer à la démarche sous l'égide des crédits inscrits dans un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans la profession, Lauriane présente un profil typique de l'enseignante qui dit avoir choisi son métier dès sa plus jeune enfance. On découvre qu'elle avait commencé la formation dans une HEP d'un autre canton et qu'elle a fait la demande d'être transférée. Elle souligne dans son entretien l'énorme différence perçue entre la formation et la « vraie vie » dans sa classe. Son entrée dans le métier se déroule bien, notamment grâce à une très bonne collaboration avec la collègue, plus expérimentée qu'elle, qui l'accompagne tout en lui laissant de la place pour prendre l'initiative. Les pièces du portfolio viennent autant de la période avant l'entrée en formation (stages, expériences à l'étranger, voyages) que de la période de formation, mais surtout de la première année d'enseignement (y compris des dessins et des messages de ses élèves témoignant de leur affection).

5) Patrizia

Seule enseignante tessinoise du corpus final de notre recherche, Patrizia participe à notre démarche en témoignant d'un grand investissement notamment dans la constitution du portfolio : elle crée un grand classeur dans lequel elle récolte énormément de documents, tous en relation avec ses deux premières années d'enseignement, et pour chaque document, elle décide de son propre gré d'écrire quelques mots ou phrases d'explication, mots qu'elle nous adresse. Dans l'entretien, elle parle peu de sa formation, nomme beaucoup de membres de sa famille et surtout des amis et collègues comme personnes importantes pour son développement. Les données biographiques sont plutôt descriptives, liées à son caractère, sous forme d'autoportrait.

Malgré une classe présentant différentes difficultés, l'entrée dans le métier se passe bien, elle s'investit beaucoup dans la vie de l'établissement, collabore beaucoup avec plusieurs collègues.

6) Françoise

Françoise enseigne sur Genève mais a été formée dans un autre canton dans une HEP. Son entrée dans le métier se fait non seulement dans un autre canton que son lieu d'origine, mais aussi dans une autre mention que celle pour laquelle elle avait été préparée (formée pour les premiers degrés de la scolarité, elle enseigne dans une classe de degré supérieur de la scolarité primaire). Elle relate un moment de crise vécu pendant la formation, dû à un stage difficile et face à une formatrice de terrain ayant remis en question sa place dans l'enseignement. La première année se passe bien malgré un élève difficile placé dans sa classe, et le soutien des collègues s'avère important. Françoise s'investit beaucoup dans la démarche de recherche (bien que dépourvue d'enjeux de formation), construit le portfolio avec des sections-chapitres, une table des matières, une couverture, des citations.

7) Tiffanie

Enseignante formée et exerçant à Genève, Tiffanie livre dans son entretien biographique des éléments concernant son enfance, sa famille et son réseau social. Un problème de santé marque son adolescence. En être sortie est source de grande force selon ses mots. Son choix professionnel est mis à l'épreuve au moment de l'engagement, l'entretien d'embauche se passe mal, elle n'est pas retenue (ce qui est rare à cette période dans le canton). Elle persévère et réussit à obtenir un poste, et est soumise à une condition de suivi intensif pendant sa phase probatoire. L'accompagnement à l'entrée dans le métier se passe très bien, les retours de la formatrice la confortent dans son choix, et elle souligne comment cette dernière confirme ses compétences.

8) Vincent

Après une licence en HEC et des expériences professionnelles dans le domaine commercial, son revirement professionnel se fait « par hasard », selon ses mots. Dans son récit émerge l'importance de sa pratique sportive (tennis de table) qui semble lui donner beaucoup d'apports dans sa pratique professionnelle en classe (organisation, gestion de la discipline des élèves). Un peu sceptique quant au sens de la démarche de recherche, Vincent participe tout de même avec engagement en amenant pour son portfolio des pièces venant exclusivement de ses premières années (documents qu'il a créés pour la discipline, pour les apprentissages des élèves et pour le rapport avec les familles). Son entrée dans le métier semble se passer sans aucune difficulté.

9) Valérie

Première des trois enseignantes vaudoises du corpus, adhère à la démarche de recherche après avoir bénéficié d'un suivi individuel d'accompagnement à l'entrée dans le métier qu'elle avait elle-même demandé à la HEP à la suite d'une prise de poste particulièrement difficile. Le choix de la profession est relié à son enfance. En raison de son début très difficile l'amenant à interrompre son contrat et quitter la classe et l'établissement après un semestre d'enseignement, elle s'adresse à la HEP et demande un suivi individuel pour accompagner son deuxième démarrage dans un nouvel établissement scolaire. De son récit biographique émerge une timidité importante et des difficultés relationnelles mais aussi des démarches pour les surmonter. Apparaît dans son discours un certain manque de « mordant » dans la prise en main de situations difficiles, voire une légère passivité. Cas exceptionnel où l'entretien biographique présente une première partie très longue sans aucune interruption de notre part. Le portfolio est caractérisé par des pièces venant autant de la formation que de la première classe, c'est un des rares cas où, dans le portfolio, est amenée aussi une trace d'une situation professionnelle pouvant être considéré comme une erreur.

10) Julie

Julie s'engage dans la démarche sur sollicitation de notre part et sans enjeux de formation. Issue d'une famille d'enseignants (parents, sœur, oncles), Julie se lance d'abord dans un autre projet professionnel en lien avec le marketing, mais revient à l'enseignement comme un choix inévitable selon elle. Parle de son hobby de la décoration et des travaux manuels comme d'une ressource personnelle. Souligne son caractère très organisé et structuré. Raconte un échec scolaire (degré secondaire supérieur) inattendu et marquant dans son parcours. Julie semble vivre une très bonne première année, et nomme sa collègue duettiste comme ressource importante. Investit beaucoup la démarche, dans la mise en page du portfolio et dans le choix et la présentation des pièces.

11) Matilde

Après un CFC dans le commerce, Matilde choisit de se réorienter professionnellement. En découle un grand investissement dans la formation à la HEP. Parle de l'enseignement comme de la découverte du métier de rêve. Elle raconte d'une très bonne première année malgré un énorme stress face à la responsabilité à gérer seule ; on remarque un grand investissement dans la préparation de matériaux didactiques. Outre les documents provenant de sa formation et de son entrée dans le métier, elle choisit des pièces témoignant de son engagement dans des actions de bénévolat.

Les chapitres qui suivent présentent en détail notre manière de procéder dans l'analyse des données, puis les résultats de ces analyses. Tout d'abord, au chapitre 8, le cas de Valérie est analysé en détail. Ensuite, le chapitre 9 introduit notre lecteur dans la « cuisine interne » de notre laboratoire d'analyse des données. Les trois chapitres suivants, du 10 au 12, détaillent les résultats pour chacune des approches utilisées.

Dans les cieux d'Indra, il est dit qu'il existe un réseau de perles disposées de telle façon que si vous regardez l'une d'entre elles, vous voyez toutes les autres qui se reflètent en elle. D'une façon identique, chaque objet dans le monde n'est pas (fait) seulement de lui-même, mais il comprend tous les autres objets et en fait il est tous les autres objets.

Avatamsaka Sutra, in R. Linssen, *Au-delà du hasard et de l'anti-hasard*

Introduction

Notre recherche vise à faire émerger des modes de définition de l'unité narrative de chaque cas pris en compte, dans la rencontre entre, d'une part ce que chacun des enseignants nous a fourni comme traces de son parcours, et d'autre part les éclairages que nous avons adoptés pour dégager des éléments de compréhension de ce que *devenir enseignant* comporte. Par la suite, nous mettons en évidence des formes de construction identitaire, pour comprendre le jeu complexe entre savoirs, expériences et représentations du métier d'enseignant lors de son apprentissage. Nous présentons ici dans notre huitième chapitre (ouvrant la partie de la discussion des résultats) l'analyse détaillée d'un cas traité en profondeur. Cette analyse a été faite en synergie et comparaison avec les analyses des autres cas et dans un mouvement oscillatoire entre les différentes démarches d'analyse de notre dessein méthodologique.

Le choix du cas de Valérie, outre le fait qu'il fonctionne comme exemple de parcours d'un devenir professionnel dans sa complexité, nous permet de mettre à l'épreuve (et de prouver en quelque sorte) notre démarche d'analyse dans sa complétude, en évitant par la suite la présentation détaillée de chacun des cas du corpus. Cette première analyse détaillée nous permet ainsi de mettre en évidence les résultats principaux de notre recherche ; dans le chapitre suivant nous présenterons les analyses des autres cas et illustrerons nos procédures techniques. Lors des trois chapitres qui suivent (du dixième au douzième), nous allons présenter ces résultats, en termes de convergences, singularités et controverses.

8.1 LA CINÉTIQUE DU RÉCIT DE VALÉRIE⁶² – UN « CAS D'ÉCOLE » ?

On peut considérer que, du point de vue de l'analyse cinétique, le récit biographique de Valérie représente un cas exemplaire. La mesure de la vitesse de son récit dégage en fait de manière particulièrement nette des pics correspondant à des ralentissements importants dans sa narration, et lors des récits de ces moments d'épreuve, on est au cœur de l'épisode, la scène est souvent décrite avec des détails et une terminologie témoignant d'une intensité propre à un événement majeur, particulièrement significatif pour Valérie, ce qui est corroboré aussi par des marques d'émotion exprimées par l'enseignante lors de la narration.

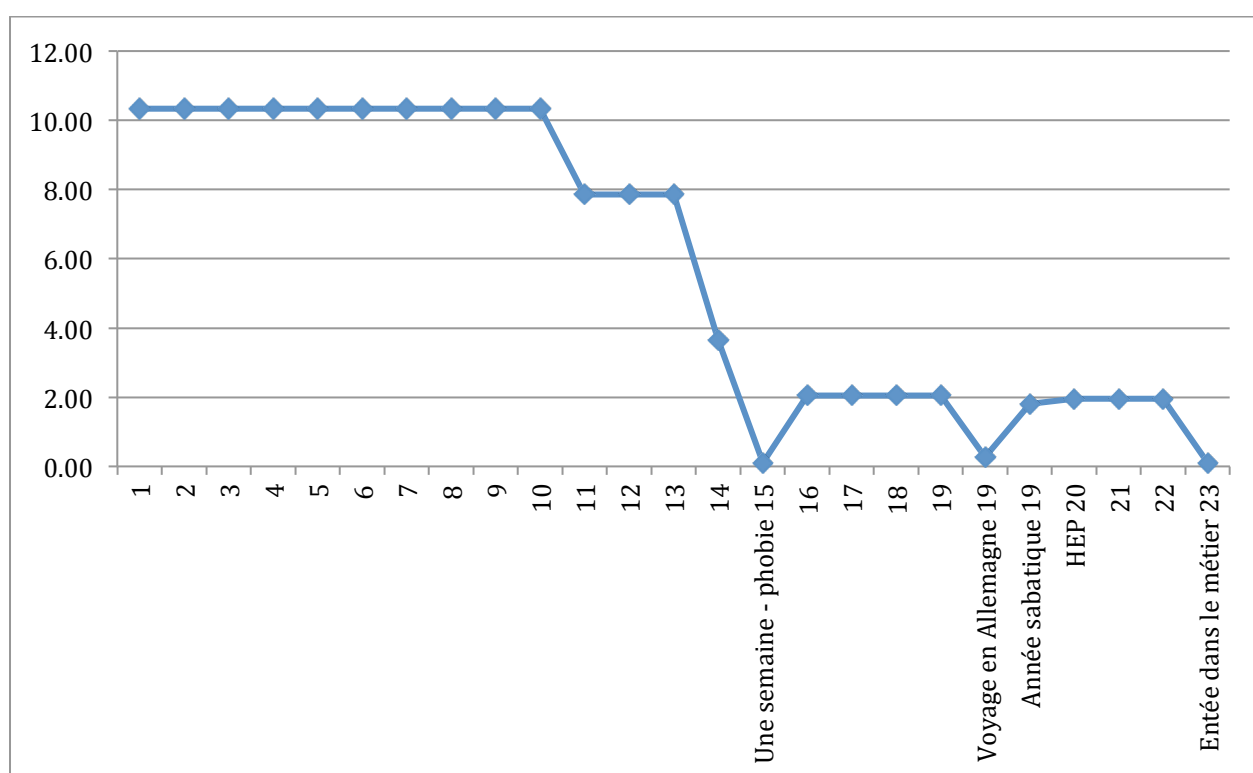
Son récit biographique présente des moments caractérisés comme difficiles, en particulier durant son adolescence, où elle aura à gérer une grande timidité et en particulier un épisode

⁶² Certaines parties de ce cas analysé figurent dans un texte présenté lors de la conférence annuelle du réseau ESREA à Canterbury, en 2013, cité en bibliographie.

d'angoisse. Elle dit à plusieurs reprises avoir peu de reconnaissance de sa propre valeur, en particulier de la part de son père. Son récit des quatre mois qu'elle passe (l'usage de cette forme verbale, qui est nôtre, n'est pas sans liens avec son vécu et ses modes d'expression à elle) dans sa première classe en tant qu'enseignante révèle un début de carrière que nous pouvons décrire comme catastrophique, l'amenant à interrompre son contrat dans cet établissement, cela en accord avec la direction. A la suite de à cette rupture, Valérie fait une demande de suivi individuel à l'Unité de formation continue de la Haute Ecole Pédagogique où elle a été formée, pour être accompagnée dans un nouveau démarrage, dans un autre établissement et avec une nouvelle classe.

Lors d'une première découverte du récit de Valérie, on pourrait considérer d'être face à un cas présentant une agentivité plutôt faible (Bandura, 1997 ; 2007), ce qui sera remis en discussion plus loin dans l'analyse de ce cas. Lorsque Valérie raconte le chahut auquel elle fait face pendant ses premiers mois d'enseignement, on assiste effectivement à une scène d'impuissance. Des élèves qui hurlent, sautent sur les tables, l'empêchent même de tout simplement prendre la parole, au point qu'elle doit noter sur le tableau noir les consignes du travail prévu pour la journée, à l'intention des quelques élèves désireux de la suivre dans le programme scolaire. Ce cauchemar se conclut, après quatre mois, par une semaine où elle bénéficie d'un arrêt de travail, puis par sa décision, concertée avec sa hiérarchie, d'interrompre le contrat de travail, de quitter cette classe ainsi que l'établissement, et de postuler ailleurs, pour pouvoir, d'une certaine manière, repartir d'une page blanche. Elle décide néanmoins – et cela n'est pas sans importance, nous le préciserons – de retourner dans sa classe après son congé, et avant de la quitter définitivement, et elle choisit même de participer à la semaine de camp de ski avec ses élèves, en concluant ainsi cet épisode de début dans la profession très difficile et éprouvant par des actes symboliques qu'elle considère elle-même comme importants.

Le graphique de la cinétique du récit de Valérie se présente ainsi⁶³:



La mesure de la vitesse de la narration révèle trois pics que nous considérons comme les trois épreuves majeures qui émergent de cette narration. Nous les analysons ci-dessous en détail, et parallèlement, nous anticipons déjà comment les trois types d'épreuve qui se dégagent de l'ensemble des cas analysés de notre corpus, forment une typologie heuristique pour l'analyse de l'ensemble des cas dans notre corpus.

Première épreuve : une semaine de phobie

Quand elle parle de son enfance, qu'elle cite en début de l'entretien biographique, Valérie exprime l'impression, qu'elle aurait toujours eu, que l'école aurait été le seul lieu d'une réelle valorisation pour elle.

« C'était un peu le seul moyen que j'avais d'être fière de moi » (entretien biographique de Valérie, p. 198, ligne 6⁶⁴)

⁶³ Une illustration détaillée de la manière dont est calculée la vitesse du récit est faite au chapitre 9.

⁶⁴ Les références au corpus renvoient aux deux tomes, entièrement rendus anonymes, disponibles en annexe à cette thèse : le tome I avec les entretiens, le tome II avec les documents du portfolio de chaque enseignant, chaque tome ayant sa numération de page, le tome des entretiens comportant également une numération de lignes pour chaque page, afin de faciliter au lecteur la possibilité de se repérer dans les données brutes. La référence à l'entretien et au

Elle reporte un manque de reconnaissance, et parallèlement d'auto-estime, ressenti dès cette période de la scolarité primaire. Un déplacement de lieu de vie, l'obligeant à changer de classe lors du secondaire I, est vécu à ses dires comme plutôt difficile, en raison de sa grande timidité. Difficultés de s'intégrer dans le nouveau contexte, des soucis de poids et un sentiment général de ne pas être « bien dans ma peau », expression qui revient trois fois dans la narration de Valérie (page 198, ligne 19 ; page 198, ligne 22 ; page 200, ligne 14) sont caractéristiques de son vécu de ces années. Au sommet de cette période non facile, Valérie raconte un épisode qu'elle appelle « une sorte de dépression (...) une sorte de crise d'angoisse » (p. 198, lignes 26-27). Pendant une semaine elle n'arrivera pas s'éloigner de sa mère, ayant peur que quelque chose puisse arriver à cette dernière. Après à cet événement, Valérie consulte divers professionnels de la santé et est suivie par ceux-ci, ce qui l'aidera à mieux comprendre ce qui avait provoqué cet épisode d'anxiété de séparation (ce terme est le nôtre, il n'est pas employé par Valérie). A ce propos nous n'en saurons pas davantage, sauf qu'après ce suivi thérapeutique « ça a un peu donné le tour » (p. 198, lignes 34-35).

Nous considérons cette première épreuve, qui émerge du récit par un ralentissement significatif de la vitesse dans la narration, comme une épreuve première, fondatrice, ce que nous caractériserons par le préfixe *proto*. Cette épreuve s'avère en fait être génératrice, racine, d'une difficulté qu'elle traduit, autour de laquelle on retrouve plusieurs traces dans l'analyse de l'ensemble des matériaux biographiques de son cas. Ce thème fondateur, ou *Leitmotiv*, nous l'étiquetons ainsi : **pouvoir devenir autonome**. La crainte fondamentale ici est donc : *je ne peux pas devenir autonome*.

L'autonomie, un des fils rouges dans la narration de Valérie, est considérée comme une sorte de chimère à atteindre. En effet, l'épisode d'angoisse, de difficulté à se séparer de sa mère et de peur de la perdre, se clôt avec la découverte, par Valérie elle-même, d'avoir la capacité de se prendre en main, de consulter un spécialiste, et peut être considéré comme l'origine d'un mouvement d'émancipation et de *tension vers* l'autonomie, tension qui se retrouve à plusieurs reprises dans son récit par la suite. Cette semaine de phobie semble fonctionner comme un déclencheur : Valérie aura besoin d'être aidée et sera par la suite capable d'aller encore à la recherche de moyens de s'ouvrir, de lutter contre sa timidité, devenir plus sûre d'elle ; ce qui l'amènera finalement à s'affirmer, donc à changer, presque à se transformer.

pseudonyme est faite uniquement la première fois qu'il est cité, ou lorsqu'il est fait référence à différents entretiens dans la même section.

La proto-épreuve semblerait donc fonctionner donc comme un type d'épreuve étant à l'origine d'un thème fondateur qui traverse le récit, témoignant soit d'un argument fort, soit d'une difficulté constitutive du sens donné à sa propre identité personnelle, et ayant par ailleurs des répercussions sur la construction du soi professionnel.

Deuxième épreuve : le voyage d'épanouissement

La deuxième épreuve qui émerge de la cinétique du récit de Valérie est son voyage en Allemagne. Ce déplacement est vécu au départ comme une quelque chose d'imposé et elle l'appréhende énormément :

« *Il fallait partir six semaine en Allemagne. Et c'est quelque chose qui me terrorisait.* » (p. 199, lignes 7-8)

Le voyage se révèle une aubaine, qui lui permettra de bien vivre ce premier pas vers une indépendance et d'expérimenter, selon ses mots, un des meilleurs moments de sa vie. Elle est accueillie par une famille qu'elle caractérise d'exceptionnelle, toujours de bonne humeur, qui lui fait des compliments, ce qui semble être une nouveauté pour elle. Elle définit ces éléments positifs comme quelque chose qu'elle n'avait pas chez elle, « *parce qu'avec mon père ça se passait vraiment pas bien* » (p. 199, lignes 17-18). Selon ses propres mots, Valérie se découvre très différente de ce qu'elle pouvait être en Suisse, moins timide, moins réservée. Il apparaît de l'analyse que ce voyage se place sous le signe de la catégorie du *distal* telle que reprise par Baudouin (2010) des modèles sémiotiques de l'intrigue selon Rastier (1999). Si l'on suit ce modèle venant de la narratologie structurale (que nous reprenons de Greimas, toujours à travers les travaux de Baudouin, 2010) le mouvement typique qui voit le héros entrer dans l'espace du distal, puis revenir dans l'espace proximal, fonctionne comme analyseur, dans le récit de Valérie, d'un moment de transformation : son voyage correspond à un tel mouvement. Dans ce cas, le distal représente proprement un lieu de libération, d'émancipation. En mobilisant encore le modèle actantiel greimasien, nous pouvons identifier la catégorie de la quête dans sa recherche d'une capacité à se rendre autonome et à vaincre sa timidité. On peut aussi associer au père de Valérie un rôle d'opposant, alors que la famille d'accueil allemande se place en adjuvant. Destinateur de l'épreuve est, en quelque sorte, l'institution de formation qui requiert un séjour en Allemagne avant l'entrée en formation, ce qui correspond, dans le cas de Valérie, à une requête (indirecte) de se prendre en main, de quitter le lieu protégé, ainsi que la maman l'ayant toujours couvée, selon les mots de Valérie elle-même. Notre héroïne sort de cette épreuve en portant en germe un changement de personnalité, qui va se manifester pleinement plus loin dans son parcours. Elle dit revenir plus ouverte, tout en n'osant pas encore s'affirmer complètement. Puis, au cours des trois années de formation à l'enseignement, elle sera constamment encouragée à être plus ferme, plus sûre d'elle. Et

elle y arrivera ; elle changera, se transformera au point que certaines personnes proches de son entourage seront même dérangées, ne la reconnaîtront plus, arriveront jusqu'à se plaindre qu'elle ne soit plus la même qu'avant. Troublée au départ par ces réactions, elle arrivera petit à petit à affirmer cette nouvelle Valérie vis-à-vis des autres : « *Les gens se sont habitués, ont compris que j'allais pas vraiment revenir en arrière...* » (p. 200, lignes 6-7).

Nous considérons cette épreuve du départ du nid familial, qui était lieu de protection mais aussi espace étouffant, comme la source majeure des ressources futures de Valérie, le support lui ayant permis de **se découvrir autre**, et donc pouvoir s'approcher de cette autonomie qui gardera des connotations chimériques, autonomie qui, nous l'anticipons, ressort avec l'analyse structurale comme catégorie significative du *pouvoir devenir enseignante* dans son schème de signification. C'est pourquoi nous caractérisons cette deuxième épreuve de Valérie par le type de l'épreuve-ressource : elle constitue le lieu où le héros, dans la rencontre avec une entité (la famille d'accueil pour Valérie) pouvant être désigné comme adjuvant, récupère un élément pouvant correspondre au pouvoir magique dans les termes du modèle narratologique : une image positive de soi lui permettant de renforcer sa confiance en elle, très fragile au départ.

L'épreuve-ressource caractérise donc le lieu symbolique, l'expérience ou l'événement, étant à l'origine d'un apport qui est constructif, aidant, qui constitue un support majeur et significatif. L'étymologie du terme « source », du latin *surgere*, surgir, jaillir, nous conforte dans le choix de ce nom pour un type d'épreuve qui révèle des supports, les décèle, permet aux ressources et aux outils de la construction identitaire de surgir, de prendre forme, d'être perçus par l'individu. Cela reste une épreuve, au sens d'un événement considéré comme éprouvant, anticipé comme difficile par l'acteur même, moment difficile dans lequel « entrer » et aussi parce que mise à l'épreuve d'une dimension importante, liée à sa personnalité, à son épanouissement, dans le cas de Valérie.

Troisième épreuve : l'entrée (en) crise

L'épisode le plus détaillé et qui se présente sous le développement le plus étendu dans le récit de Valérie, celui où nous entrons au plus près de son vécu, avec des descriptions précises, est le moment de sa prise en charge de sa première classe. Valérie nous livre ce bout de narration presque sans aucune interruption ni demande de précision de notre part dans l'entretien, ce qui dans notre corpus est très rare.

Sa description démarre avec des éléments contextuels (« *on était deux / ma collègue avait 8-9 ans d'expérience / direct on s'est bien entendues* », p. 200, lignes 20-22) ; elle plante le décor d'une rentrée qui semblerait au premier abord à peu près normale. Mais rapidement, on comprend que cela devient très difficile. Valérie – l'analyse de tous les éléments qu'elle nous livre dans les différentes composantes de son portfolio biographique le confirme – est toujours très honnête avec

soi-même. Elle ne cherche pas à justifier ses difficultés en mettant en avant des arguments ou des causes purement extrinsèques. Elle dit dès le départ se poser des questions de fond (« *quelque part au fond de moi je savais pas trop ce que je me voulais aussi, vu que y a des questions que je m'étais pas posées avant* », p. 200, lignes 27-28). Elle se rend compte très vite que, tout simplement, ça ne va pas. Les élèves ne l'écoutent pas, on pourrait dire que le courant ne passe pas, elle en arrive à se sentir en manque d'assurance face à sa classe – et reconnaît être incapable de la leur garantir, cette sécurité. De surcroît, elle est contrainte d'accueillir d'abord deux stagiaires qui vont l'observer, ce qui amplifiera son malaise, puis, par la suite, un élève en plus qui se révèle être particulièrement problématique. Elle commence dès la deuxième semaine à faire des insomnies.

Elle mobilise pourtant toutes les aides possibles : de longues discussions avec sa duettiste qu'elle dit être très disponible, des demandes de suivi par la direction, la mise en œuvre systématique de tous les différents conseils qu'on lui donne. Mais, comme elle le dit en parlant de toutes ces aides qu'elle a cherchées, « *ça a pas vraiment pris* » (p. 200, ligne 42). Cette expression est d'ailleurs plutôt symptomatique de l'état de Valérie, à la recherche d'une solution « qui prend », « qui marche », exprimée dans une forme passive qui laisse supposer un manque de confiance en ses propres ressources. Ses élèves comprennent – c'est sa lecture – qu'ils peuvent profiter d'elle, parce qu'elle n'est pas assez stricte, parce qu'elle ne tient pas la classe. Elle s'étonne tout de même d'être autant démunie, compte tenu de son impression d'avoir déjà beaucoup évolué par rapport à son manque d'autorité éprouvé et reconnu déjà pendant sa formation, en particulier lors d'un de ses stages. Mais il apparaît aussi que, quelque part, certaines de ses craintes, qu'elle avait estompées pendant la formation, resurgissent et se révèlent ici à travers ce *clash*. Pour comprendre cela, on peut remonter à la description de l'état de Valérie tel qu'elle le décrit lors des derniers mois de formation à la HEP, notamment au cours de son dernier stage : elle dit avoir été beaucoup maternée par une formatrice de terrain, et qu'elle se sent régresser, ce qui semble la replonger dans une posture trop passive. Elle dit finir la HEP « *comme ça, en étant plus ou moins... bien dans ma tête* » (p. 200, lignes 18-19). Nous retenons ce « plus ou moins » comme symptomatique des doutes, voilés au moment de terminer sa formation initiale, et qui referont surface au moment de la prise de poste.

Ces quatre mois d'école représentent certainement l'épreuve la plus dure narrée par Valérie. C'est une réelle mise en crise. Mais on remarque au fil de l'analyse de son discours que Valérie mobilise un certain nombre de ressources pour la surmonter. Tout d'abord, elle demande avec insistance et à répétition auprès de sa hiérarchie de l'aide, un coaching, une supervision. A souligner aussi à ce propos, sa décision de retrouver sa classe après sa semaine d'arrêt, pour soigner en quelque sorte son départ et laisser à ses élèves, mais aussi à elle-même, un souvenir positif, pour clore ce cycle par un acte clair et assumé, volontaire, réparateur pour ainsi dire. Elle s'émeut,

pendant le récit, en rappelant les gestes et les mots de ses collègues et des élèves lui souhaitant un bon redémarrage dans sa nouvelle classe. Elle lit cette expérience difficile comme une occasion de devenir plus sûre d'elle, en se rendant compte d'avoir tout de même su se prendre en main, malgré toutes les difficultés éprouvées. Et elle sait demander de l'aide pour bien vivre son nouveau départ, qu'elle estime avoir réussi, en disant se sentir désormais à l'aise en classe avec ses nouveaux élèves, bien que – nous le soulignons parce que cela se révèle par la suite important pour Valérie – elle se décrit comme étant encore tous les jours confrontée avec des choses à apprendre. La « nouvelle Valérie-enseignante » n'est à l'évidence plus la même à la sortie de cette épreuve, elle gère, elle assume ses erreurs, va de l'avant, et accepte par ailleurs de continuer à apprendre. Cela se montrera d'avantage lors des prochaines étapes d'analyse de son cas. S'étant retrouvée dans une situation de manque total d'autorité, de perte de contrôle, face à la crainte de découvrir qu'elle ne pourrait pas « être (ou rester) enseignante », dans l'impossibilité de remplir sa mission, Valérie se donne les moyens de surmonter l'échec, en disant avoir appris à tenir, persévérer, pour contraster des commentaires de son père la rabaissant toujours (« *t'arriveras jamais* », p. 206, ligne 16).

L'épreuve est particulièrement rude ici, et nous le comprenons en reprenant les apports de Dubet et Martuccelli (2003) qui définissent le profil du maître d'école comme fortement constitué par la relation avec ses élèves : « c'est dans le face à face que se construit le métier d'instituteur et c'est de cette relation que se dégage le bonheur du métier » (p. 124-125). On comprend ainsi à quel point la difficulté de Valérie se situe au cœur de cette relation si importante pour ancrer sa propre posture professionnelle et s'y sentir assurés.

Mais comment s'en sort-elle donc ? Nous faisons l'hypothèse que les épreuves précédentes lui ont permis malgré tout de se préparer un peu à surmonter cet échec, ayant pu se dégager, malgré ses angoisses, du cocon maternel et du frein paternel, et de prendre de l'élan vers cette autonomie tant convoitée. A la fin de l'entretien, qui se situe biographiquement tout juste après la fin de son premier contrat, lors du démarrage du nouvel engagement dans un autre établissement scolaire, elle fait un bilan assez lucide de ce que cette expérience lui a appris, et – à la demande de la chercheuse – aussi sur sa formation, ses apports et ses manques.

Nos analyses nous permettent de commencer à profiler une identité construite narrativement autour de certaines faiblesses, certes, mais également assumée et caractérisée par une recherche d'étayage et d'auto-analyse, et dégager ainsi une forme de construction/dynamique identitaire plus complexe et aux facettes multiples, alors qu'une lecture superficielle aurait simplement caractérisé un parcours peu brillant et à faible agentivité, un certain manque de mordant, une passivité qui apparaît en effet même dans les formes verbales utilisées plus fréquemment par Valérie.

L'épreuve-crise représente donc ce moment de preuve majeure de soi ; si le terme épreuve est d'ailleurs traduit parfois par *ordeal* en anglais, ce dernier renvoyant également au concept historique d'ordalie, et se traduisant par exemple en allemand par *Urteil*, on peut dire qu'on est face à un jugement. Nous avons là, à travers ce champ lexical plurilinguistique, des éléments qui se retrouvent dans la définition de l'épreuve en tant que telle, que nous avons abordés dans notre cadre théorique. L'épreuve-crise, nous la considérons comme ce type d'épreuve qui, par antonomase, prouve ; de laquelle on sort transformé. L'étymologie du terme de crise, du grec ancien *κρίσις*, renvoie elle aussi au jugement, alors que son acception moderne (en référence au champ médical) correspond à un changement d'état dans le décours d'une maladie, qui se manifeste par des phénomènes particuliers.

Emergence du premier axe de résultats – les types d'épreuve

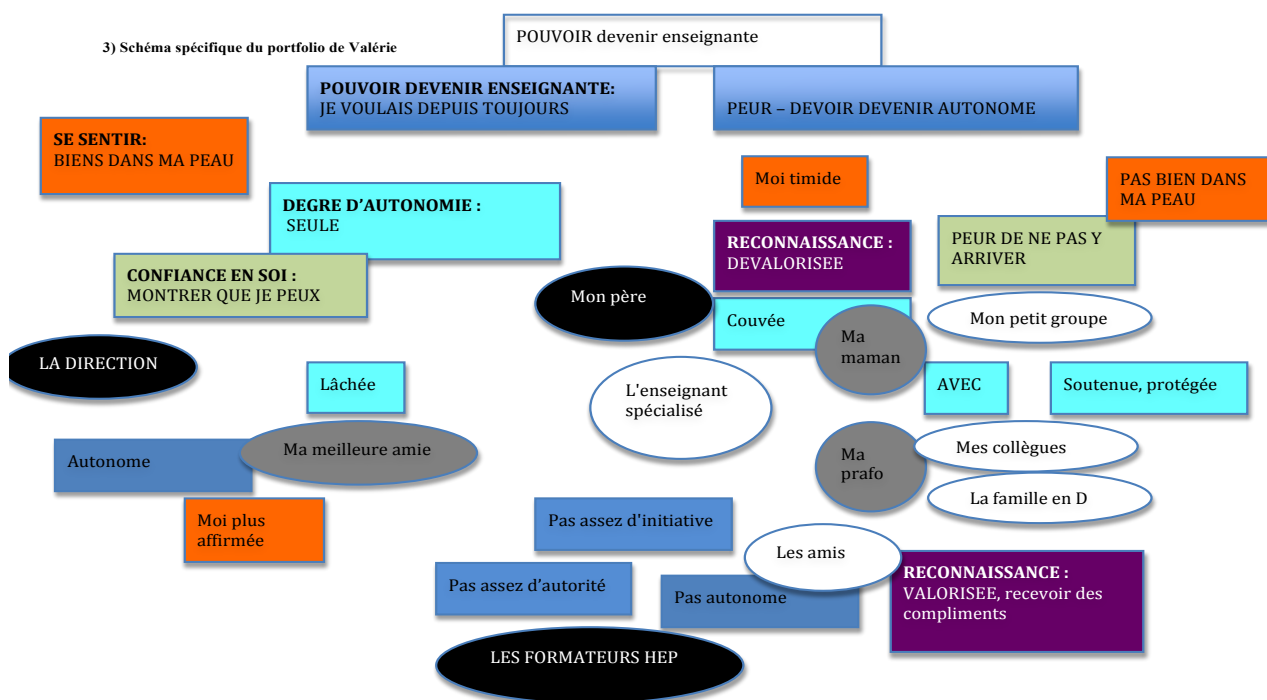
Proto – l'origine de quelque chose ; *ressource* – moment-lieu d'où un support surgit ; *crise* – lieu-espace de preuve et de transformation. Nous avons à présent posé les premières catégories fortes qui émergent de l'analyse des épreuves dans la narration du devenir enseignant dans notre corpus. Nous pouvons résumer ainsi notre premier noyau de résultats : l'existence de trois types d'épreuve – *proto-*, *-ressource*, et *-crise* – qui caractérisent un parcours de professionnalisation du point de vue de la mobilisation de dimensions biographiques et identitaires.

- i) La **proto-épreuve** est telle puisqu'elle est origine d'une dimension identitaire primordiale, qui sera récurrente, *Leitmotiv*⁶⁵ de toute la suite du parcours, heuristique pour comprendre les significations nommées successivement, les difficultés rencontrées, les épreuves et les ressources nécessaires pour les surmonter.
- ii) L'**épreuve-ressource** caractérise un événement ou une dimension qui fonctionne comme source de supports ou comme lieu d'affranchissement, de dépassement d'une difficulté primaire, d'où surgissent des apports parfois insoupçonnés.
- iii) L'**épreuve-crise** est l'épreuve majeure, la plus difficile ou la plus chargée symboliquement, celle qui caractérise un lieu (symbolique) d'importance primordiale en lien avec le parcours identitaire et professionnalisant, où se passe quelque chose en termes de jugement et de reconnaissance par rapport à l'objet de la quête identitaire, et qui est souvent lieu de bascule vers une transformation.

⁶⁵ Nous présenterons par la suite comment ce terme de *Leitmotiv* s'articule et s'enrichit de notions proches tels le *souci fondamental* dans les termes de Vanhulle (2012) ou la *core metaphor* telle que développée par Galimberti (2009).

Nous l'avons présentée à travers cette première phase d'analyse du cas de Valérie : cette typologie d'épreuves émerge et fonctionne comme analyseur – presque comme grammaire de la narration au sens d'Evans (2008). Nous le voyons en parallèle dans l'analyse des autres cas du corpus : elle « fonctionne » de manière suffisamment régulière et heuristique pour notre thèse. Nous la reprendrons en détail dans le chapitre neuf, en faisant le lien avec des éclairages théoriques, notamment le schéma narratif (épreuve qualifiante – épreuve décisive – épreuve glorifiante) tel que mobilisé par Baudouin (2010).

L'analyse structurale du parcours de Valérie dégage un schème de signification que nous présentons ici, avant d'en détailler les constituants et les étapes dans sa construction :



182

Synthèse des séquences du récit de Valérie

L'enfance de Valérie, se déroulant d'abord à la campagne avec son petit frère et ses parents, est caractérisée par sa recherche d'un contexte où pouvoir « **être fière de moi** », notamment en écho à un regard sévère et rabaissant du père. Après quelques difficultés à l'école en lien avec sa lenteur, « **ça a donné le tour** » et elle commence à avoir des bonnes notes. Le début de l'école secondaire correspond à un déménagement de la famille en ville. Valérie est timide, et pour se trouver soi-même elle cherche **son groupe**. Commence une période où son caractère timide se transforme en malaise, elle est **très mal dans sa peau**, au point qu'elle vit une semaine de phobie, et craignant **qu'il arrive quelque chose à sa mère**, elle ne peut pas s'éloigner d'elle. Suivie par un psychologue, cela « **donne le tour** » et elle finit l'école secondaire tout en murissant le projet d'enfance de devenir enseignante. Suit une année de battement où elle fait des petits boulots alimentaires, puis se rend en Allemagne pour acquérir un diplôme nécessaire pour s'inscrire à la HEP. Ces sept semaines en Allemagne seront déterminantes pour son épanouissement. Elle suit sa formation à la HEP en éprouvant des difficultés face aux problèmes d'organisation de l'institution mais aussi, et surtout, des demandes de certains praticiens formateurs de travailler pour améliorer sa capacité d'initiative, son autorité et sa confiance en elle. Elle se transforme petit à petit au point d'étonner ses proches qui considèrent qu'elle a **trop changé**. Des hauts et des bas dans le vécu des stages et une nouvelle période où elle n'est **pas bien dans sa peau** l'amènent à suivre un régime avec une diététicienne, et elle finit ainsi la HEP en étant **plus ou moins bien dans sa tête**. L'entrée dans le métier est très difficile. Elle se découvre dès le départ dépourvue de moyens de gérer la classe, arrive de moins en moins à se faire écouter et respecter, se sent de moins en moins à l'aise, jusqu'au point où elle demande de façon répétée de l'aide auprès de sa direction. Le directeur essaye de la coacher en l'écoutant mais personne ne va voir ce qui se passe dans sa classe. Elle est enfin épaulée par un enseignant spécialisé, mais malgré une légère amélioration cela ne permet pas à Valérie de reprendre en main la gestion de sa classe. La situation est si grave qu'elle en arrive, en accord avec la direction, à interrompre le contrat dans cet établissement. Elle décide quand même d'accompagner sa classe en camp de ski pour **bien partir**, puis démarre une nouvelle expérience avec une nouvelle classe dans un nouvel établissement. Elle demande à la HEP un accompagnement individuel pour ce nouveau début.

C'est à ce niveau, celui des fonctions, que se repèrent comme nous l'avons précédemment expliqué (REF) les transactions subjectives propres au travail de construction identitaire. La mise en intrigue spécifique au récit de Valérie présente une série de négociations successives. En voici un exemple :

moi timide, qui ne réussirais jamais en rien

Moi timide

versus

moi sûre de moi / bien dans ma peau, pour pouvoir devenir enseignante.

SE SENTIR :

BIENS DANS MA PEAU

Couvée dans son contexte familial, Valérie se situe, pendant la première partie de sa vie telle que narrée, en termes de *continuité* avec une identité héritée : timide, baignant dans un contexte d'hyperprotection et surtout accompagnée par des messages décourageant de la part du père, elle endosse ce rôle de jeune fille fermée et craintive. On peut interpréter ainsi le développement de sa crise d'angoisse pendant sa semaine de phobie, et surtout sa crainte de ne pas pouvoir devenir enseignante : *j'endosse et je mets en scène ce rôle de personne fragile, nécessitant d'être maternée, d'où mon angoisse de perte de celle qui me protège.*

Des événements qu'elle relate dans sa narration montrent par ailleurs un mouvement de *rupture* avec une identité telle qu'héritée. En Allemagne, elle dit se découvrir « autre » que comme elle se percevait elle-même en Suisse. Elle assume son changement de caractère et, petit à petit mais avec de plus en plus de sûreté, elle arrive de mieux en mieux à ne pas se laisser perturber par les résistances de ceux qui peinaient à accepter cette transformation.

Rappelons-le : après le niveau des épisodes (que nous venons de détailler pour Valérie), le deuxième niveau de codage dans la démarche de Demazière et Dubar (2007) est celui des actions, saisies à travers les actants tels que nommés et surtout de la façon dont ils sont décrits (« *les personnages* ») ; le troisième niveau, celui des arguments (« *ce qui est important pour vous* », le système de croyances). La démarche, réalisée dans son entièreté et systématiquement selon l'approche décrite par Demazière et Dubar, est très coûteuse en temps, et difficilement réalisable pour un chercheur seul. Des chemins de traverse se révèlent nécessaires, permettant à la fois de la rendre moins lourde tout en respectant ses présupposés épistémologiques. A la suite des travaux de Pita Castro (2011, 2013) nous choisissons de nous concentrer principalement sur le rôle et la signification des actants, qui se sont révélés dans les travaux de cet auteur, comme des « raccourcis précieux » (Pita Castro, 2011, p. 28). Par ailleurs, c'est au niveau des actions que les transactions relationnelles (ou objectives) se dégagent comme nous l'avons préalablement expliqué, ce qui nous

permettra d'en arriver à présenter une forme de construction de l'identité narrativement élaborée. Nous le ferons ici avec le cas de Valérie, puis dans les analyses suivantes, nous montrerons comment a fonctionné la loupe de la double transaction dans les autres cas de notre corpus.

Nous avons donc concentré la suite de notre travail d'analyse, visant de dégager la signification du récit, principalement autour des actants. Au passage, notre usage de formes et de couleurs dans le schème de signification produit par cette analyse est à expliquer, puisqu'elle nous est propre.

Les étiquettes de forme rectangulaire correspondent aux catégories dégagées par conjonction/disjonction lors de l'analyse structurale, et qui permettent par la suite de condenser dans une formule (mot ou suite de mots) l'ordre catégoriel en dessus des termes dichotomisés pour chacune de ces conjonctions/disjonctions. Les couleurs permettent de reconnaître, pour chacune de ces catégories, les termes propres à l'auteur du récit – Valérie dans ce cas – qui correspondent aux deux termes de la dichotomie et la mettent en exergue, ou alors, comme cela est le cas parfois, aux distinctions multiples (dans certains cas une logique binaire ne nous a pas été suffisante en dégageant les conjonctions/disjonctions, et on en retrouve en forme ternaire).

Les formes rondes/ovales correspondent aux actants principaux nommés par le narrateur, Valérie dans le cas présent ; la proximité des étiquettes des actants, dans le graphique, à celles correspondantes aux arguments forts (propres aux conjonctions/disjonctions) veut rendre plus facilement lisible leur rapprochement thématique de la catégorisation dégagée. Il s'avère en fait que le rôle des actants dans le dégagement et dans la confirmation/stabilisation de cet ordre catégoriel est fondamental. Nous allons par la suite montrer comment les actants fonctionnent dans leur rapprochement d'un ordre catégoriel plutôt que d'un autre.

Chez Valérie, on reconnaît principalement des catégories telles que le sentiment d'une autonomie professionnelle que nous voulons caractériser, avec une classique tournure winnicotienne qui nous sera utile par la suite, de « suffisamment bonne » (dans les disjonctions *lâchée/couvée* ou *lâchée/soutenue*), de confiance en soi (*peur/montrer que je peux*) et de valorisation (*valorisée/dévalorisée*) ; ces catégories correspondent toutes à des actants significatifs tels que la mère, le père, une praticienne formatrice et le directeur de son premier lieu d'enseignement.

Voyons cela plus en détail.

Les actants

Dans le codage, préalable au dégagement des catégories, chaque actant nommé est isolé, et les mots utilisés par le narrateur (ici Valérie) pour le décrire lui sont associés. Certains actants apparaissent comme des simples figurants (tels le petit frère ou les grands-parents dans son cas), d'autres se présentent comme acteurs majeurs dans la mise en intrigue de l'histoire narrée, soit par la fréquence avec laquelle ils sont nommés, soit par un développement étendu du discours autour de leur nomination, soit par des propos particulièrement forts tenus à leurs égards.

C'est le cas des actants suivants :

'Ma mère'

La mère de Valérie est associée, dans l'analyse structurale, à un rôle de protection, qui est caractérisée par Valérie comme excessive et que nous définissons donc de *surprotection*, de lien qui assume par moments presque les caractéristiques d'un rapport de dépendance. Les termes utilisés pour parler d'elle dans l'entretien biographique sont significatifs de ceci :

- **j'avais peur qu'il arrive quelque chose à ma maman / je suivais ma maman partout parce que j'avais vraiment une crise qu'il lui arrive quelque chose... je pouvais plus rien faire (p. 198, lignes 28-30)**
- **c'est vrai que j'ai toujours été un peu couvée par maman donc j'avais vraiment peur de partir toute seule (p. 199, lignes 9-10)**

L'expression « **être couvée** » revient par la suite en relation à une formatrice de terrain rencontrée en fin de formation par Valérie dans son dernier stage. Puis, plus indirectement, Valérie explique les difficultés, lors de la transition de l'école secondaire post-obligatoire à la formation à la HEP, de passer d'un état où « *y a tout le temps quelqu'un qui vérifiait ce qu'on faisait* » (p. 199, ligne 27) à un environnement où on est laissé plus à son compte, ou avec ses mots « *on était un peu lâchés* » (p. 199, ligne 28). Cette dimension est pour nous déterminante pour dégager la catégorie du **degré d'autonomie** (*couvée/lâchée/autonome/prenant l'initiative*), très prégnante dans le schème de signification de Valérie.

Un mouvement d'émancipation, qui apparaît comme étant initié par le voyage en Allemagne tel que nous l'avons analysé auparavant en termes herméneutiques, semble aussi se développer petit à petit en relation à cet actant majeur dans le récit de Valérie. On assiste par exemple, pendant

l'épreuve critique de l'entrée dans le métier, à une rupture progressive du lien intense entre Valérie et sa mère, correspondant à un passage à la vie adulte :

- **c'est vrai que avant je parlais souvent avec ma maman, des fois, de mes stages ou autre.** Et puis c'est vrai que déjà en dernière année **j'en parlais moins et puis je me confiais beaucoup moins (p. 209, lignes 4-6)**
- Mais c'est vrai que là j'avais même plus envie d'en parler en fait. Chez moi... enfin si j'en parlais c'était soit à mes amis, soit à des collègues. **Mais ma maman je... j'avais pas envie de lui raconter ça.** Ben quelque part j'étais... je rentrais le soir parce que j'habitais encore chez mes parents. J'avais l'impression ben de vivre avec ma famille mais quelque part de pas vivre avec eux parce que j'étais un peu ailleurs. J'avais vraiment l'impression de pas vivre à la maison parce que quand j'y étais j'étais pas forcément de bonne humeur et puis que j'étais tracassée par toutes ces histoires et puis c'est vrai que... j'avais pas déménagé mais mentalement j'avais déjà déménagé. J'avais l'impression **d'avoir déjà fait la distance** entre deux. Donc je pense que c'est vraiment là que je suis entrée dans la vie d'adulte **(p. 209, lignes 6-16)**

Nous associons à la caractérisation portée par cet actant majeur une autre série d'actants ayant eu des rôles comparables, notamment de protecteurs, d'aides, et où la question d'un certain excès dans cette protection se pose à chaque fois, excès ayant pu avoir un effet d'accentuation du manque de confiance de Valérie. Nous pensons notamment à l'enseignant spécialisé l'ayant épaulée lors de ses difficultés avec sa première classe. Valérie en parle comme d'un assistant, venu pour la coacher et soulager son angoisse de non-maîtrise de la situation. Mais elle dit explicitement que cela ne lui a finalement pas rendu service, ayant affecté en négatif sa crédibilité déjà moindre auprès des élèves, qui se seraient dit que cela voulait bien dire qu'elle n'y arrivait pas toute seule. Elle dit aussi que, autant les élèves qu'elle-même, se sont finalement habitués à la présence de cet enseignant en classe. Et que dès qu'il n'était plus là, cela la replongeait dans l'angoisse. De même, avec une collègue qui venait l'aider deux demi-journées par semaine : lorsque le dimanche soir, elle découvrait que celle-ci ne pouvait pas venir le lundi matin, elle ne dormait pas de la nuit, et avait la boule au ventre. Autant autour de la mère que des autres actants ayant un rôle protecteur (virant au maternage donc), on reconnaît comme une constante l'effet négatif sur Valérie d'une telle surprotection. En ce sens, et sans vouloir piétiner un champ disciplinaire qui est loin de notre

compétence, le concept de Winnicott d'une « mère suffisamment bonne »⁶⁶ ou encore d'un « environnement suffisamment bon » nous semble significatif d'un manque ayant pu être à la base d'une construction inaboutie et plutôt laborieuse d'autonomie chez Valérie.

'Mon père'

La première fois qu'il est nommé, le père de Valérie est caractérisé par son métier (jardinier) ayant par conséquent le rôle de maintien du jardin familial. Ces informations factuelles semblent presque vouloir peindre une enfance à l'enseigne de l'insouciance. Mais cette image se gâche rapidement. Lorsqu'elle parle de l'école, elle dit – comme déjà relevé dans l'analyse des épreuves – que c'était son seul lieu de reconnaissance, en l'opposant au manque de valorisation qu'elle ressent à la maison, notamment à travers les remarques destructives de son père. Cela se confirme, par contraste, lorsqu'elle parle de sa famille d'accueil en Allemagne :

- j'avais une famille d'accueil vraiment exceptionnelle, toujours de bonne humeur, qui faisait des compliments et puis **ça me changeait quelque part de ce que j'avais chez moi... parce qu'avec mon père ça se passait vraiment pas bien** (p. 199, lignes 15-18).

La famille d'accueil, bien qu'on ne puisse pas la compter comme actant récurrent, joue bien un rôle important en opposition – quelque part en substitution – à celui du père. Se dégage ici une disjonction importante autour de la catégorie de la *valorisation/reconnaissance* (rabaissée / valorisée).

Valérie nomme de nouveau son père lorsqu'elle tire les sommes de son expérience très difficile de sa première prise de poste. Elle parle de son manque de confiance remontant à son plus jeune âge, et dit avoir compris qu'auparavant, son père aurait fonctionné pour elle comme quelqu'un à qui elle voulait ou se devait de prouver qu'il avait tort de ne pas avoir confiance en elle. Le grand changement est que, dans le présent de l'entretien, elle dit être devenue son propre destinataire de l'épreuve vouée à « *prouver que je peux* » :

⁶⁶ « On ne soulignera jamais suffisamment que dans l'expression *good enough mother*, l'adverbe *enough* est privatif. En d'autres termes, si la mère est comblante et ne laisse place à aucune frustration pour l'enfant, elle ne lui permet pas d'atteindre un stade d'autonomie. La mère doit « savoir » ne pas répondre à toutes les sollicitations pour permettre le passage de l'état de dépendance totale à celui de dépendance relative sur le mode le plus graduel possible. » Harrus-Révidi, G. (2006).

- c'est vrai que j'ai jamais eu confiance en moi parce que... je sais pas si je l'ai vraiment dit mais... ben **mon père m'a toujours en fait... fait des commentaires, rabaisée, et puis toute ma vie j'entendais que ça... donc chez moi j'entendais, t'arriveras jamais...** enfin j'entendais que ça donc c'est vrai que... que on se bat toujours pour inconsciemment prouver à la personne que si, on peut. Et puis c'est vrai que voilà... maintenant **c'est plus pour lui que je me bats quand je veux quelque chose.** C'est pour moi et puis... donc... voilà. Je pense que quelque part c'est pour ça que j'ai tenu six mois dans cette situation-là, parce que sinon je pense que j'aurais abandonné bien avant (p. 206, lignes 13-21)

En tant qu'opposant, le père de Valérie peut être considéré destinataire (peut être même « malgré lui ») de la quête majeure de sa fille : celle d'une autonomie qui est également affective, et donc d'une capacité à croire en elle, se valoriser par elle-même, se découvrir capable de surmonter une épreuve difficile et d'en faire quelque chose de structurant, la faisant évoluer. L'émancipation de Valérie passe par le fait de remplacer le père par... elle-même, via l'intermédiaire d'autres *autrui* significatifs, en tant que sources de valorisation. Et de s'élever également au rang de destinataire de l'objet de la quête atteint : pouvoir y arriver, seule, surmonter ses obstacles et se prendre en main.

'Le groupe'

Nous avons pu dégager un autre actant qui se présente sous une forme aux facettes multiples, et que Valérie nomme par différents groupes nominaux et en référence à différents contextes et moments de son récit : *mon groupe, un groupe, un groupe soudé, les autres étudiants suisses en Allemagne, mes copains et copines, mes amis, les autres, la société de Jeunesse*. Tous ces actants nous les rassemblons en tant qu'*actant symbolique*, que nous appelons « le groupe ». Il corrobore la catégorie de l'autonomie : celle qui se présente sous forme de la conjonction couvée/aidée/soutenue et de la disjonction correspondante seule/lâchée/pas autonome. Tout d'abord, lors du passage au secondaire I, Valérie nomme (de manière un peu elliptique) une difficulté éprouvée à se séparer de ses copains et copines. Aussi, elle parle de sa meilleure amie qui, ayant « *trouvé son groupe* » (p. 198, ligne 16) – justement – s'éloigne d'elle :

- Là ça a été dur vu que j'étais très timide, j'ai vraiment eu de la peine à m'intégrer, je l'ai mal vécu au début parce que ma meilleure amie avec qui j'étais tout le temps avant, **elle avait trouvé son groupe et c'était pas du tout la même mentalité que moi** (p. 198, lignes 16-17)

Avoir trouvé son groupe devient une expression récurrente et significative, toujours proche des mouvements d'amélioration de l'état de Valérie :

- Et puis après vers la 8^{ème} année ça allait un peu mieux parce que **j'avais trouvé mon groupe à moi**, mais c'est vrai que je me sentais vraiment pas bien dans ma peau. (p. 198, lignes 16-17)
- donc après ça a un peu donné le tour et puis **je me sentais aussi plus à l'aise avec des copains de gymnase, où j'avais trouvé un petit peu mon groupe**, où je me sentais bien. (p. 198, lignes 34-36)
- je me suis mise dans la Société de Jeunesse de où j'habitais. (...) Et puis c'est vrai que ça, ça a été un déclic pour moi parce que ça m'a vraiment donné confiance en moi... bon ça s'est pas fait tout de suite mais maintenant ça fait six ans que j'en fais partie et puis c'est vrai que je vois le chemin que j'ai parcouru, et puis **ça m'a beaucoup aidée à m'ouvrir aux autres** (p. 198, lignes 37-45)

Quelque chose du même ordre se dégage lors de la narration du séjour en Allemagne :

- là j'étais vraiment bien, y avait des étudiants qui allaient dans la même école que moi qui habitaient aussi là, **je me suis hyper bien entendue avec, je me suis trouvé d'autres copines qui venaient de Suisse là-bas**, donc je me suis découverte autrement que ce que je pouvais être en Suisse, j'étais vraiment moins timide, moins réservée, et puis ben après il a fallu rentrer malheureusement (p. 199, lignes 18-22)

ainsi que autour de l'expérience de la formation à la HEP :

- Très vite **j'ai trouvé 2-3 copines** avec qui je me suis bien entendue et puis on se rassurait sur ce qu'on comprenait pas. (p. 199, lignes 29-30)

A souligner que le verbe *trouver* associé à des amis ou à des copains revient plusieurs fois et renvoie à une dimension plutôt passive, et semble faire référence à un hasard, plutôt qu'à d'autres choix possibles (« je me suis fait des amis, j'ai construit ou noué des liens d'amitié,... »).

Lors de son année difficile, des formes de cet actant « groupe » sont nommées explicitement comme supports ; on remarque par exemple la référence répétée au concept d'aide :

- en dehors... ben quelque part **mes amis** même s'ils pouvaient rien faire pour moi... mais c'est vrai que... sortir le week-end, faire autre chose... **ça m'a aidée** quoi. (p. 206, lignes 4-6)
- comme je vous ai dit, à la fin on était un **groupe soudé**... pas juste en tant qu'amis, mais vraiment en tant que collègues. On se prête encore maintenant d'ailleurs, on s'envoie des choses qu'on a préparées. Si on voit une situation où on se pose des questions on en discute entre nous... donc déjà ça, ça m'a aidée... **qu'avec mes collègues, j'ai pas hésité à demander de l'aide, à demander quelque chose**... et puis aussi à aider quand je pouvais. (p. 206, lignes 25-30)

Lors de sa formation à la HEP, un changement important dans la personnalité de Valérie se concrétise, alors que nous en avons détecté l'origine déjà lors de son séjour en Allemagne. Notamment en stage, on lui demande « *d'être plus stricte, de plus savoir ce que je voulais, d'avoir des exigences* » (p. 199, ligne 39). Cela la pousse à changer. Petit à petit, non pas par un mouvement éclatant. Ce qui n'est pas facile pour elle au départ, c'est de tenir tête aux reproches de « certaines personnes » (on reconnaît là une caractéristique d'*opposant* pour une certaine facette de l'actant en question) se plaignant qu'elle a trop changé. Elle a dans un premier temps de la peine à assumer ses propres changements :

Et puis on me demandait d'être plus stricte, de plus savoir ce que je voulais, d'avoir des exigences en stage, donc ça a fait que dans ma vie en dehors j'ai un peu changé. Et puis y a pas mal de gens qui étaient un peu étonnés, que j'ose dire non, que... (*rires*) que voilà. Et puis c'est vrai que c'était pas une période facile, parce que **certaines personnes venaient me reprocher d'avoir trop changé**... de... je sais pas comment dire... de me prendre la tête, etc. donc c'est vrai que **d'un côté j'étais contente de comment j'avais changé en stage, et puis d'un autre j'arrivais pas encore trop à assumer en dehors vu que les gens venaient me reprocher d'avoir changé**. (p. 199, lignes 39-47)

Puis lors du passage à sa dernière année de formation, le changement se définit et elle l'assume de plus en plus clairement ; Valérie s'affirme enfin.

Et puis après y a eu cette 3^{ème} année où vraiment... ça a vraiment été le grand changement encore plus qu'avant. Vu que déjà au niveau du travail, donc rythme de vie, on a le stage⁶⁷. Donc j'avais vraiment investie là-dedans, mon premier stage s'est passé à merveille, autant la classe que la prof, tout était parfait. Et puis en même temps on a aussi les dossiers à rendre, il faut vraiment pas perdre de temps, et puis **on était justement ben notre petit groupe comme je vous disais avant... D'amis assez soudés, on s'entraidait pour les dossiers, on faisait les trajets ensemble donc... là c'était vraiment bien.** Et puis en dehors de ça je m'affirmais encore plus, et **puis là les gens se sont habitués, ont compris que j'allais pas vraiment revenir en arrière... et puis quelque part je commençais à un petit peu m'en ficher de ce qu'ils pouvaient bien penser,** moi je me sentais mieux comme ça donc voilà... (pp. 199-200, lignes 47-9)

Cette manière de décrire l'actant générique « un/mon groupe », et les rapports de Valérie qui se transforment vis-à-vis de celui-ci dans ses différentes formes, nous permettent de confirmer et de stabiliser la catégorie *degré d'autonomie* telle que nommée précédemment, dans des mouvements visibles chez Valérie de prise progressive d'autonomie, la menant vers une plus grande indépendance et affirmation de soi. Nous sommes là face à un exemple parlant, pour nous, d'un mouvement de rupture dans la tension entre identité attribuée et identité assumée.

'Ma prafo'⁶⁸ en stage de 3^e année'

La formatrice de terrain dont Valérie parle le plus souvent est celle de son dernier stage, au cours de la troisième année de formation. C'est un actant dépeint par Valérie avec des traits positifs, bien qu'elle se montre également lucide sur le fait que cette formatrice l'aurait trop protégée, l'empêchant de gérer de manière autonome les difficultés liées à la discipline en classe – ce qui non seulement la freine pour développer et entraîner cette compétence, mais également d'en *ressentir* la maîtrise :

⁶⁷ Stage à mi-temps, 2 jours par semaine, pendant les deux derniers semestres de formation

⁶⁸ Dans le langage partagé par cette « communauté de pratique » lié au domaine de l'enseignement dans son canton, sont appelés praticiens formateurs, et plus souvent « prafo », les enseignants accueillant des stagiaires de la HEP en classe, et ayant un rôle institutionnel de formateurs de terrain, engagés pour cela par la HEP même. Ils se distinguent des « profo », les professeurs formateurs responsables du volet de la formation ayant lieu en institution (cours, séminaires, analyses de pratique).

- justement au niveau discipline... ça s'était pas bien passé. Y avait eu des moments où on devait être un petit peu tout seul, et puis là y avait eu des moments aussi où ça avait commencé de déborder un peu... et puis ben **ma Prafo comme je l'ai dit elle me maternait un peu, elle avait dit, bon ben on fait ensemble que tu sois plus souvent toute seule... ça, ça m'a pas aidée en fait.** Et puis ben quelque part ça m'a pas donné entièrement confiance. (p. 206, lignes 25-30)

Valérie ne juge pourtant pas négativement ce personnage dans son récit, elle le justifie même : elle considère qu'il est certes possible que si cette formatrice l'avait laissée se débrouiller plus, cela lui aurait permis de mieux se préparer à l'épreuve successive, mais elle l'excuse en mettant en avant la responsabilité que la formatrice continue d'avoir par rapport à sa classe en tant que titulaire. Ce raisonnement laisse entendre que Valérie considère que sa position d'étudiante/stagiaire (soulignons-le, plus que d'enseignante en formation) ne lui conférait pas la posture professionnelle nécessaire pour pouvoir assurer elle-même cette responsabilité dans sa classe de stage⁶⁹.

- enfin peut-être que si mon dernier stage la praticienne m'avait plus laissée... peut-être que ça se serait... je sais pas. Mais c'est vrai que pour elle, **elle a aussi la responsabilité de faire que ça se passe bien.** Parce que si elle me laisse trop souvent et puis que ça... ça part un peu dans tous les sens... après elle est quand même responsable de ce qui se passe en classe. (p. 206, lignes 40-44)

Valérie, en parlant d'un rôle de guide que la formatrice de terrain aurait eu, met cela en relation avec sa découverte, lors de son entrée dans le métier, de toutes les charges administratives liées à une rentrée scolaire. Dans ce cas, le terme *guider* a probablement plus la connotation d'un *faire à la place de* :

- Parce que quelque part on a fait la rentrée en stage mais... **c'était notre prafo qui nous guidait et puis on a pas eu à se poser toutes ces questions-là.** (p. 209, lignes 45-46)

Une nouvelle catégorie émerge ainsi de l'analyse autour de cet actant, qui est parallèle et très en lien avec celle du degré d'autonomie : celle de la *confiance en soi / assurance*. Elle est renforcée,

⁶⁹ Un détail, mais qui n'est pas anodin : le stage de Valérie était de la forme classique, puisqu'elle était suivie par une formatrice de terrain qui détenait la responsabilité de la classe ; mais des étudiants en troisième année de formation comme elle au moment de cet épisode, assument déjà des classes en étant engagés à 50%, avec une supervision seulement ponctuelle de la part d'un praticien de terrain.

dans ses déclinaisons reposant sur des conjonctions/disjonctions que nous allons expliciter, dans l'analyse d'un actant important que nous présentons ci-dessous.

‘Moi’

Considérer l'auteur du récit autobiographique – celui qui est nommé ‘ego’ dans les approches d'analyse de réseau en sociologie (De Carlo, Aeby, et Widmer, 2014) – comme actant, est justifié et cohérent avec l'approche de l'analyse structurale lorsqu'un certain nombre d'éléments sont présents dans la narration, éléments qui font sens, qui produisent du sens, dans et autour de l'usage du moi et de termes caractérisant ce moi. Les mots utilisés par Valérie pour se décrire, autant dans ses traits de caractère, que dans les transformations de soi qu'elle nomme, permettent de donner corps à une série de conjonctions/disjonctions qui, en réponse à la question à l'origine de l'entretien, explicitent les significations et les arguments qui sont les siens quant au fait de *pouvoir devenir enseignant*.

Valérie parle tout d'abord de l'école comme lieu qu'elle a apprécié. À cause d'une certaine lenteur, au départ « *ça avait posé quelques problèmes* » (p. 198, ligne 5) (l'utilisation du pronom « ça » en guise de sujet est à souligner de nouveau en termes de passivité), mais par la suite « *ça a donné le tour* » (p. 198, ligne 5) et l'école devient le lieu où elle fait des bonnes notes, et cela « *c'était un peu le seul moyen que j'avais d'être fière de moi* » (p. 198, ligne 6), et où elle se sent à l'aise. En opposition, elle dit avoir fait également de la gymnastique, mais que ce n'était « *pas là non plus que je brillais* » (p. 198, ligne 10). On remarque des éléments qui laissent transparaître une image peu valorisée de soi.

Elle parle par la suite d'une grande timidité, et des difficultés à s'intégrer, surtout lorsque la meilleure amie la quitte, ayant « *trouvé son groupe* » (p. 198, ligne 16), comme nous l'avons déjà dit auparavant. Ce nouveau groupe n'aurait eu, selon les mots de Valérie, pas du tout la même mentalité qu'elle, mais on n'en apprend pas plus quant à ces différences de mentalité, faute aussi d'avoir convenablement relancé cette question pendant l'entretien. Suit la description d'années dures, caractérisées notamment par des difficultés vécues en lien avec son corps (notamment une prise de poids excessive), et c'est lors de cette période que se concentrent une bonne partie des variations autour de l'expression « *pas bien dans ma peau* ». Même lorsque, vers la 8^{ème}, Valérie semble avoir trouvé son groupe à elle, elle continue de ne pas s'y sentir bien, dans cette peau, nous le répétons puisqu'elle le fait.

Le tournant important selon Valérie est celui de son choix d'intégrer une société de Jeunesse⁷⁰ de sa ville. Elle en parle comme d'un « *déclat pour moi parce que ça m'a vraiment donné confiance en moi* » (p. 198, lignes 42-43), l'ayant aidée à s'ouvrir aux autres, à se lancer dans l'organisation d'événements ainsi que dans le théâtre :

- On a aussi fait du théâtre, **c'est vrai que ça j'ai beaucoup aimé** parce que ça... **à la base j'étais timide, avec ma petite voix j'osais pas parler**, et puis ben j'ai fait 4-5 fois et puis c'est vraiment quelque chose que j'adore. Je suis contente de m'être lancée la première fois où j'hésitais. (pp. 198-199, lignes 47-2)

Nous l'avons déjà dit : ce changement de caractère est présent, en germe, dès son voyage en Allemagne. C'est là qu'elle se découvre « *autrement que ce que je pouvais être en Suisse* » (p. 199, lignes 21). Elle se rend compte qu'elle peut être différente, s'épanouir, être moins timide, moins réservée. Cela est d'une importance majeure tel que cela ressort de notre analyse.

Nous retrouvons un mouvement de transformation, d'épanouissement de même type que celui qu'on vient de décrire concernant sa personnalité, mais au niveau de sa posture de stagiaire, lorsqu'elle parle de la période de la formation :

- c'est vrai que ce qui ressortait souvent [*des évaluations de stage*] c'était un peu le manque de confiance en moi, je prenais pas assez des initiatives et puis... que j'osais pas assez on va dire. Et puis dans mes stages de 2^{ème} année c'est vrai que ça c'est pas mal ressorti et puis je... **j'ai un petit peu changé à ce niveau-là, j'ai plus confiance en moi. Et puis on me demandait d'être plus stricte, de plus savoir ce que je voulais, d'avoir des exigences en stage, donc ça a fait que dans ma vie en dehors j'ai un peu changé.** (p. 199, lignes 35-38)

Cet extrait nous semble particulièrement symptomatique du mouvement de transformation vécu par Valérie, faisant émerger une disjonction significative en lien avec le fait de « pouvoir être enseignante » : cela présuppose pour elle de pouvoir renforcer et affiner des caractéristiques qui tournent toutes autour de la *confiance en soi*. Et Valérie exprime petit à petit le fait que ces caractéristiques prennent forme pour elle, grâce aussi au rythme imposé par la formation, les stages, les travaux à rendre, la nécessité de s'organiser et de faire des choix, et de s'affirmer dans ces choix.

⁷⁰ Selon le dictionnaire historique de la Suisse, les sociétés de Jeunesse étaient à l'origine un regroupement des garçons célibataires d'une ville ou d'un village, avec une organisation proche de celle d'une corporation. Actuellement, les sociétés de Jeunesse sont de composition mixte et organisent surtout des bals ou d'autres manifestations pour leur région (<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F27153.php>, consulté le 8 octobre 2013).

Dans l'extrait précédent, on notait un lien que Valérie fait entre les exigences de devenir plus sûre d'elle, exigences qui viennent sous forme d'injonction de la part des formateurs (représentant donc l'instance « formation professionnelle »), et une transformation qu'elle fait au niveau de « *ma vie en dehors* » (p. 199, ligne 41) comme elle dit.

À la fin de cette réflexion sur elle, Valérie fait un bilan du chemin parcouru depuis le temps où elle n'était pas du tout bien (dans sa peau), et ce bilan est pour elle positif : elle se dit être désormais « *plus ou moins à l'aise* » (p. 204, ligne 14) avec les gens, et reconnaît avoir progressé vers un réel épanouissement, tout en ayant encore du chemin à parcourir. Reste peut-être à questionner, sur le plan de la précaution locutoire élevée en habitude linguistique, ou alors d'un sens plus important à lui attribuer, à son usage, fréquent, de l'expression « plus ou moins » pour mitiger ses propos. Par ailleurs, elle reconnaît aussi avoir développé la capacité à persévérer, ayant dû, selon elle, lutter « *quand j'ai eu besoin de quelque chose* » (p. 206, lignes 10-11). Son impression est celle d'avoir eu à vivre certains moments-charnière (comme celui de la formation ou de l'entrée dans la profession par exemple) non pas de façon lisse, mais plutôt d'avoir eu à surmonter des difficultés, lui demandant de mobiliser et d'affiner des caractéristiques qui ne lui étaient pas a priori propres de nature, pour ainsi dire.

'Les/mes élèves'

Les expressions utilisées par Valérie pour parler des élèves qu'elle rencontre, autant en stage que lors de son entrée dans le métier, ajoutent des éléments au schème de signification, quant à sa propre représentation et signification du « devenir enseignant ». Tout d'abord, lorsqu'elle parle des stages où « *ça se passait bien* » (p. 142, ligne 7) : elle nomme le fait d'avoir beaucoup de peine à quitter les élèves. Un attachement affectif est donc à relever, non sans nous faire penser au détachement difficile de sa mère d'une part, de l'Allemagne d'autre part : elle dit de son départ d'Allemagne « *et puis ben après il a fallu rentrer malheureusement* » (p. 199, ligne 22). Lorsque le stage se passe « *à merveille* » (p. 200, ligne 2) comme elle dit, l'expression qu'elle utilise est que « *autant la classe que la prof, tout était parfait* » (p. 200, ligne 2). On remarque là aussi une expression qui laisse entendre que l'attribution de la réussite du stage est entièrement relayé à des actants externes au moi : la classe et la formatrice de terrain étaient parfaites. Pas un mot sur la stagiaire Valérie.

Par la suite, nous rencontrons les élèves de la première classe de Valérie. Elle dit comprendre dès la première semaine que ça ne serait pas facile avec cette classe. Ils n'écoutent pas ce qu'elle

dit, elle essaie « *de stopper* » (p. 200, ligne 27) mais sans succès. Elle commence à faire des insomnies, où elle les entend et les voit dans sa tête toute la nuit. Elle dit d'eux qu'ils comprennent qu'ils peuvent profiter d'elle. Ils commencent à poser des actes qu'elle juge dangereux, les uns envers les autres. Elle décide d'envoyer les plus problématiques dans les autres classes, puis elle tente aussi l'inverse : envoyer « *ceux qui veulent travailler* » (p. 201, lignes 45-46) dans les classes de ses collègues. Mais la constante est que ces élèves « *faisaient vraiment ce qu'ils voulaient* » (p. 201, ligne 47). Si Valérie décrit souvent ses actions par des termes passifs, les élèves sont qualifiés tendanciellement comme actifs, acteurs, dénotant dans le discours un important pouvoir d'agir. Même ceux qui sont désireux de travailler en fait le font en ignorant leur maîtresse, ils deviennent indépendants, sortent dans le vestiaire pour travailler... « *Mais ils me demandaient pas mon avis, ils sortaient...* » (pp. 201-202, lignes 48-1). D'autres se baladent en classe, font autre chose. On en arrive à une situation extrême, décrite par Valérie, quand dès le matin, elle n'arrive plus à avoir le silence nécessaire pour ne serait-ce que prendre la parole. Elle doit, nous l'avons déjà vu, écrire des consignes au tableau, toujours pour ceux qui auraient envie de travailler. Elle dit être dans l'impossibilité d'agir, de ne plus savoir comment faire. Et de se rendre compte que tous en ont marre. Surtout ceux qui veulent travailler, tout de même, comme elle le répète.

Permettre aux élèves de pouvoir travailler nous semble émerger comme une dimension majeure de ce que, pour Valérie, recouvre son rôle d'enseignante, qu'elle ne peut pas honorer dans ces conditions – on peut d'ailleurs se questionner sur le caractère auto-imposé de cette épreuve. Mais au-delà de ça, nous voyons que même lorsqu'elle parle des stages s'étant passés à merveille, on voit une attention centrée sur la dynamique, sur la relation, sur la gestion de la discipline et de l'ordre en classe. D'ailleurs, ce qui déclenche un déclic pour Valérie, ce n'est pas le fait de ne pas permettre à ses élèves d'apprendre, mais la nécessité dans laquelle elle se retrouve un matin, de devoir « *en empoigner un* » (p. 202, lignes 15-16), le soulever, et le sortir par la force de la classe. Elle décide par la suite de prendre rendez-vous avec le directeur, et à partir de là s'enclenche le processus qui la mène à interrompre son contrat d'engagement.

Lorsqu'elle rappelle dans l'entretien le moment où elle annonce à ses élèves son départ, elle est prise par l'émotion en se souvenant d'un élève ayant été particulièrement difficile, et qui a une attitude touchante en lui faisant des vœux pour son avenir professionnel. L'épilogue de cette entrée particulièrement difficile dans la profession, nous le retrouvons à la fin de l'entretien, où Valérie parle de ses élèves actuels :

- Et puis **je me sens vraiment moi-même** dans ce que je fais et puis comme je suis avec les élèves en classe. (p. 203, lignes 17-19)

On retrouve dans cette phrase conclusive la signification majeure, pour Valérie, en lien avec cet actant, qui tourne autour du sentiment de bien-être dans le *être avec*, du fait de se sentir soi-même. Nous avons nommé cette catégorie « santé/bien-être ». Elle correspond à une dimension qui ressort de cette analyse structurale du récit biographique de Valérie comme déterminante, représentant une autre quête qui accompagne son parcours : celle du sentiment d'être *bien dans sa peau*, d'être à l'aise, être soi-même, dans ce qu'elle fait et comme elle le fait. Si cela est relevé dans cette situation, c'est que cela ressort comme dimension qui manque ou résiste – et qui donc s'élève au niveau d'objet traité dans le récit comme étant une quête, un état à atteindre. Joindre les deux projets majeurs – devenir autonome et devenir quelqu'un qui est bien dans sa peau – semble le chemin que Valérie considère comme nécessaire pour son *devenir enseignante*. Et nous nous questionnons d'ailleurs aussi sur la relation causale inverse – est-ce que devenir enseignante pourrait être à la fois aussi la voie pour devenir autonome et se sentir bien ?

Autres actants

Nous citons encore quelques-uns des actants présents dans le récit de Valérie, qui n'apparaissent pas comme majeurs, tout en faisant partie de son histoire et représentant des éléments qui peuvent être considérés comme importants. Le '*petit frère*', dont la naissance correspond au premier déplacement de la ville vers la campagne, ainsi que les '*grands-parents*' qui cèdent à la famille de Valérie leur maison en échange de l'appartement plus petit dans lequel ils vivaient avant l'arrivée du deuxième enfant, sont associables à une enfance dépeinte comme sereine, dans la nature (« *je suis habituée à pouvoir sortir de mon jardin* », pp. 198-199, lignes 44-1). Cela a, à notre avis, un intérêt pour signaler que la narratrice témoigne ici d'une enfance sans événements perturbateurs, sans mise à l'épreuve majeure.

Une autre catégorie d'actants – '*un médecin / un psychologue / une diététicienne*' – sont reliés par contre à des périodes plus difficiles, et corroborent dans notre analyse à la catégorie « santé/bien-être ». L'expression *bien / pas bien dans ma peau*, récurrente dans le récit biographique de Valérie (elle l'utilise au total six fois dans son récit, que ce soit en positif ou en négatif) nous indique ici un nœud d'importance pour elle. Elle est associable à un autre actant pas souvent nommé mais significatif : '*les garçons*'. Valérie raconte que, du fait qu'elle n'était « *vraiment pas bien dans ma peau* » (p. 198, ligne 22), en 6^{ème} elle n'osait même pas leur adresser la parole. L'engagement dans la société de Jeunesse semble jouer un rôle important aussi par rapport à cette fermeture vis-à-vis des représentants de l'autre sexe.

Des adjuvants tels que les collègues de travail ou d'études sont certainement importants, même si moins significatifs dans notre analyse des actants dans le récit de Valérie. Soit Valérie les caractérise par leur feeling réciproque (« *elle était aussi contente de travailler avec moi, elle me l'avait dit* » (p. 200, lignes 22-23) en parlant par exemple de sa duettiste), soit par le fait qu'elles la soutiennent, qu'elle peut aller leur demander de l'aide, qu'elles la... dépannent. C'est une collègue qui vient l'aider en classe lorsque ça ne va plus, une autre qui lui propose un échange de classe lors d'un moment particulièrement difficile. Elle est donc certes entourée par des personnes ayant l'intention de la soutenir, mais il s'avère que rien ne l'aide à vraiment dépasser la crise. Le rôle de ces adjuvants est peut-être paradoxalement trop dans la relation d'aide et moins dans l'accompagnement à la construction d'une confiance en ses propres moyens et compétences de gestion de sa classe. Il s'agit de notre lecture, pas forcément celle de Valérie. Par exemple, le '*directeur de l'établissement*' ainsi que le '*doyen*', autres actants mineurs, sont nommés comme n'ayant pas su intervenir de manière assez incisive lorsqu'il le fallait selon elle. Leurs propositions d'intervention sont trop légères aux yeux de la jeune enseignante qui se sent complètement dépassée. Elle souhaiterait une visite en classe, elle demande, au fond, un regard extérieur qui confirme la difficulté objective de sa situation. Non seulement sa demande n'est pas entendue, mais en plus, on lui rajoute un élève dans la classe, qu'on devra de nouveau enlever trois semaines après. Elle le dit explicitement : la direction fait l'autruche :

- moi je sentais que je commençais vraiment à fatiguer et puis à tourner en rond, que j'essayais de mettre des choses en place... et que j'étais pas soutenue des parents, et quelque part la **direction faisait un peu l'autruche** quoi. Parce qu'elle avait envoyé cet enseignant spécialisé mais **jamais elle avait demandé des nouvelles** ni à lui ni à moi pour savoir comment ça se passait. Et puis en plus elle nous avait rajouté un élève alors qu'elle savait très bien la situation donc j'étais seule au monde... (p. 201, lignes 31-37)

Seulement lorsque elle signale qu'elle ne peut plus, et qu'elle s'impose pour avoir un rendez-vous d'urgence avec le directeur, il écoute enfin son appel et lui propose de prendre un arrêt maladie, puis de formaliser une interruption du contrat de travail, au plus grand soulagement de Valérie :

- [*le directeur a dit*] ben mettez-vous en arrêt de travail cette semaine, partez en camp et puis après le camp on annonce que vous arrêtez. Donc à partir du moment où on m'a dit ça, moi je me suis sentie... mais mieux. C'était vraiment... ouais. A la seconde près le poids que j'avais sur mes épaules depuis six mois il était enlevé. (pp. 202-203, lignes 42-3)

Valérie reparle en fin d'entretien biographique de '*la direction*' comme n'ayant pas assez fait son devoir de la soutenir et d'être présente, de la visiter pour se rendre compte de la situation. Nous retrouvons la disjonction se référant à l'autonomie, mais dans sa déclinaison « *lâchée* », comme Valérie dit se sentir lorsqu'on la laisse se débrouiller seule.

Les '*parents de (ses) élèves*' sont en quelque sorte des actants absents, peu nommés mais que nous estimons tout de même ayant un haut degré d'influence sur Valérie. Elle les décrit comme non-soutenants, elle dit les avoir sur le dos, qu'elle met en place des choses pour que ceux-ci « *se calment un peu* » (p. 202, ligne 33), et décide de partir en laissant la moins pire image de soi aux parents, elle dit explicitement « *je voulais pas que les parents croient que j'étais partie en dépression* » (p. 207, lignes 16-17), elle veut qu'ils sachent que, en accord avec le directeur « *c'était ma décision de stopper là pour limiter les dégâts* » (p. 207, lignes 20-21).

Elle nomme encore une fois les parents d'élèves plus généralement, lorsque nous lui demandons quant elle considère être devenue adulte. Elle dit sentir désormais le poids d'avoir une position qui requiert de préserver une bonne image de soi en public (elle demande à ses amitiés de ne pas laisser des traces d'elle sur les réseaux sociaux par exemple) qui soit en accord avec sa professionnalité. Les parents d'élèves sont donc des vis-à-vis qui l'inquiètent, face auxquels elle veut se protéger d'ingérences excessives, et pour lesquelles elle adapte son image et son comportement.

La production des catégories par l'analyse structurale

L'analyse fine des actants nommés par Valérie dans son récit biographique nous a servi à un double objectif : d'une part montrer comment s'applique et fonctionne l'analyse structurale sur un cas de notre corpus pour dégager un schème de signification fait de catégories de sens qui surgissent du discours. Elle nous permet d'autre part d'avancer dans l'analyse fine du cas de Valérie et de montrer comment se dégage la description d'une forme complexe de *construction identitaire*.

Les conjonctions/disjonctions appuyées par les arguments

Les catégories révélées par la conjonction d'éléments opposés par disjonction, centrée sur les actants, sont croisées – et mutuellement appuyées par/avec les arguments relevés lors du codage détaillé de cet entretien. Les arguments correspondent, nous le rappelons, au niveau des arguments ou des thèses que l'interviewé défend dans la logique du discours qu'il tient à son interlocuteur, et permettent de faire émerger l'univers de croyances du narrateur, ce qu'il nous dit être important pour lui, ce qu'il veut nous transmettre de son système de valeurs. Dans le cas de Valérie, le codage

fin de son entretien biographique a fait émerger les arguments suivants, que nous transmettons ici in extenso pour après procéder à une montée vers un niveau supérieur de généralité. Dans la liste qui suit, les périodes considérées sont en italique, suivies des expressions typiques relevées, et entre parenthèse en gras, les arguments dégagés :

- *ma scolarité primaire* : au début j'étais un peu lente / puis ça a donné le tour / mon seul lieu d'être fière de moi / ailleurs je ne brillais pas (**en dehors de l'école je ne brille pas**)
- *l'école secondaire* : c'était dur, j'étais timide / le groupe de mon amie, c'était pas la même mentalité que moi / après en 8^{ème} ça allait un peu mieux / j'ai trouvé mon groupe à moi (**je ne vais pas bien si je ne suis pas dans un contexte qui me correspond**)
- *la semaine de phobie* : je pouvais plus rien faire / c'était une sorte de dépression, j'avais des crises d'angoisse / je ne pouvais pas aller au cours / j'avais peur que quelque chose arrive à ma maman (**j'ai peur de m'éloigner de ma maman, de devenir autonome**)
- *choix/orientation professionnelle* : depuis toute petite j'avais toujours dit que je voulais être enseignante / je faisais des tests à mes peluches dans ma chambre / j'ai toujours dit ça / plus je grandissais plus j'avais peur quelque part / parce que je savais qu'il fallait faire le ZMP (= partir en Allemagne) pour pouvoir venir à la HEP / peur de partir toute seule, ça me terrorisait (**l'enseignement est mon rêve mais la peur de devenir autonome est un obstacle**)
- *année sabbatique* : on se sent inutile (période d'inactivité professionnelle) / après j'ai trouvé du travail, ça m'a permis de mettre un peu d'argent de côté (**si on ne gagne pas d'argent on se sent inutile**)
- *en Allemagne* : pour finir c'était le meilleur moment de ma vie / la famille d'accueil était toujours de bonne humeur / faisait des compliments / cela changeait de ce que j'avais à la maison, avec mon père ça se passait vraiment pas bien / je me suis hyper bien entendue / je me suis découverte autrement / je serais bien restée plus longtemps (**je vais bien quand on me valorise, je ne suis pas uniquement une fille timide et qui ne brille pas**)
- *les trois ans de formation* : il a fallu s'habituer au changement / on s'est habituées ça ne nous choquait plus (mais c'était dur, organisation de la HEP, changements, choses pas claires) / je m'entendais bien / on se rassurait / ça se passait bien pendant les stages / j'avais de la peine à quitter les élèves et les prafo / ce qui ressortait c'était mon manque de confiance en moi, pas assez d'initiative, j'osais pas assez / on voulait que je sois plus stricte (**je me sens bien dans la peau d'enseignante mais ce n'est pas suffisant, je dois changer encore**)
- *changement de personnalité* : ça m'a changée aussi en dehors, dans ma vie / il y avait des gens qui s'étonnaient / venaient me reprocher de ne plus être la même (**il faut assumer ses transformations malgré les résistances**)
- *un stage* : la prafo me maternait / j'avais l'impression d'avoir régressé / avec la classe ça se passait un peu moins bien / cela m'a fait un déclic / je suis allée voir une diététicienne / après j'étais de nouveau bien dans ma peau et bien dans ma tête (**pour pouvoir être enseignante il faut être bien dans sa peau et dans sa tête**)
- *mon entrée dans le métier* : avec ma collègue direct on s'est bien entendues, à ce niveau (*relation*) ça se passait vraiment bien / elle avait l'expérience / avec la classe ça allait pas / ils n'écoutaient pas / je ne me sentais pas du tout à l'aise / quelque part au fond de moi je savais pas trop ce que je me voulais aussi, vu que y a des questions que je m'étais pas posées avant / avoir quelqu'un qui te regarde est difficile, déjà que je ne savais pas ce que je faisais / je suis déçue de la rentrée / j'ai peur / j'ai posé des questions, mis en pratique les conseils, ça n'a pas marché / le directeur me coachait mais ne venait pas voir, ne voulait pas mettre un assistant / il y avait certainement des choses que je ne voyais pas qu'il aurait dû voir / un assistant est venu voir, cela a un peu aidée

mais du coup il était toujours là et je me suis habituée, et ça a enlevé ma crédibilité / j'étais seule au monde / ça devenait dangereux / c'était vraiment horrible / je n'arrive pas à prendre la parole / ils font ce qu'ils veulent, ne me demandent pas / c'était plus possible / devoir utiliser la force, le déclic / je contrôlais plus rien / j'ai dit au directeur que j'étais terrorisée / au moment de prendre la décision de quitter c'était le soulagement / je suis partie en camp, pour montrer la facette de moi qui est de bonne humeur (**il faut se poser des questions de fond avant de devenir enseignant ; lorsqu'on ne peut plus assurer ses devoirs on ne peut pas continuer à être enseignante ; je n'étais pas malade ou triste, je suis aussi de bonne humeur, cela n'était juste pas possible dans ce contexte**)

- *maintenant* : j'étais contente de pouvoir recommencer *mais* j'avais peur, et si ça fait pareil qu'est-ce que je vais faire? / pour finir maintenant ça se passe beaucoup mieux / je me sens vraiment moi-même / par contre il y a encore des choses où je me dis j'aurais pas du faire comme ça / j'apprends un peu tous les jours (**je peux être enseignante, et me sentir bien dans cette peau, même si j'ai encore des choses à apprendre**)

- *les difficultés d'une débutante* : il y a énormément de choses à faire, toutes les responsabilités / ce qui m'a vraiment choquée au début : tout le temps qu'on passait pour l'administratif / la gestion de l'organisation en plus de l'enseignement / il faut réussir à se dire j'ai 22 ans mais mon métier j'ai fait une formation pour – j'ai pas d'expérience mais... / je peux pas permettre aux parents de me dire que je fais mal mon boulot (**être enseignante signifie gérer, organiser et assumer son rôle de professionnel ; et quand on est jeune c'est plus difficile d'être crédible**)

- *entrée dans la vie adulte* : je suis entrée dans la vie adulte quand j'ai vraiment vu que ça allait pas dans cette classe que je faisais des insomnies et que je suis allée trouver le directeur pour dire que c'était plus possible / je vivais encore chez mes parents mais mentalement j'avais déjà déménagé (**être adulte signifie être responsable de ses actes et de ses limites et ne pas endosser un rôle qu'on peut pas gérer / être adulte signifie couper avec la dépendance envers les parents**)

C'est ainsi que prend forme un schème correspondant au système de significations que Valérie donne par son discours à son chemin la menant vers l'acquisition d'un statut de professionnelle. La synthèse des arguments, des actions et des épisodes permet de mettre en relief les catégories suivantes :

1) Degré d'autonomie

1a) maternée/couvée versus autonome/je prends l'initiative

1b) Aidée mais ça ne marche pas versus aidée efficacement

1c) Seule versus avec mon groupe

2) Santé / bien-être / être bien dans sa peau

Etre bien dans ma peau versus ne pas être bien dans ma peau

3) Confiance en soi / assurance

Prendre la responsabilité versus ne pas avoir confiance en moi

4) Valorisation/reconnaissance

Pouvoir être fière de moi versus être rabaissée

Ces catégories se retrouvent dans le schème de signification que nous avons présenté auparavant et synthétisent une représentation de ce que *devenir enseignant(e)* signifie pour Valérie : devenir autonome – avec l’aide adaptée et un accompagnement suffisamment bon de la part des différents partenaires de mon éducation/formation/évolution ; être bien dans ma peau – en remplissant mes fonctions dans mon rôle d’enseignante, avec mes élèves, en collaboration avec mes collègues, vis-à-vis de mes amis et de mes pairs, en rapport avec moi-même, grâce à des aides et à des suivis correspondant à mes besoins, en dépassant ma timidité ; avoir confiance en moi – en mes moyens, malgré un départ qui peut être considéré comme un échec, sachant que j’ai les outils pour rebondir, demander de l’aide, assumer mes erreurs, continuer à apprendre, mais aussi assumer vis-à-vis des autres mon statut et mon « habilitation » à occuper mon statut professionnel ; être valorisée par des autrui significatifs, reconnue dans mon statut, dans la bonne distance entre lâchée et couvée, ce qui me permet de reconnaître mes compétences et d’assumer mes besoins de progresser encore.

C’est dans le jeu de ces arguments forts produits par l’analyse structurale que se reconnaissent les transactions propres au parcours de Valérie, celles, relationnelles, qui s’opèrent avec et au niveau des autres, et celles, biographiques, qui caractérisent ses négociations avec elle-même en relation avec son histoire.

Double transaction et construction identitaire

L’analyse du cas de Valérie sous l’angle de la double transaction laisse émerger une tension entre deux mondes : celui de l’enfance, fait de tout ce qui la protège mais qui risque aussi de la dévaloriser et la déresponsabiliser, et celui des adultes, qu’elle considère devoir être responsables, autonomes, capables d’être bien dans leur peau tout en étant loin de chez eux, et en assumant ce qu’ils sont même si cela ne plaît pas à tout le monde. Il y a dans son parcours un passage important, se situant entre son voyage en Allemagne et sa prise de classe, qui constitue une bascule entre une phase de coïncidence entre l’identité pour *autrui* et pour soi, et une phase où cette coïncidence se casse. La première phase correspond à toute la période de son enfance et jusqu’à l’adolescence, lorsque son père lui dit qu’elle ne vaut pas grand-chose, et qu’elle semble vouloir confirmer qu’elle ne brille pas, ou alors uniquement à l’école... et encore, seulement après avoir surmonté une certaine lenteur. Ce schéma se retrouve dans un épisode situé plus tard, lors de sa formation : la formatrice de terrain la surprotège et ne lui accorde pas la nécessaire autonomie dans l’exercice de son stage, et Valérie semble être d’accord avec celle-ci : elle la justifie en soulignant qu’il n’aurait pas été responsable de la laisser seule en classe. Le message qu’elle transmet semble donc être : « je suis timide, je ne suis pas assez affirmée, on ne me fait pas confiance, on ne me laisse pas gérer la

classe en autonomie, et pour cause, c'est bien logique, comment pourrait-on me faire confiance, au fond » ?

Dans l'intrigue de la narration de Valérie, on reconnaît une lente mais constante progression vers un état d'affirmation de soi. Même lors de l'entrée dans sa première classe, vécue avec une apparente impuissance, Valérie se distancie d'une image pour *autrui* qui, d'une certaine manière la surestime, ou dit autrement, sous-estime ses difficultés à prendre en main la classe. Elle, elle reste pourtant lucide. Elle ne dit jamais avoir à elle seule toute la responsabilité de son échec, se rendant compte que la classe, les conditions et le manque d'écoute de la part de la hiérarchie ont empiré la situation ; mais elle ne nie pas non plus, à l'inverse, que des conditions objectivement ardues de son entrée dans la profession aient fait émerger des doutes et des difficultés auxquels elle n'avait finalement jamais vraiment pu se confronter – difficultés liées à son statut et à ses compétences professionnelles, dirions-nous, malgré le fait qu'elle n'ait pas été assez explicite sur ce point et que nous ne saurons malheureusement pas la relancer à ce propos dans l'entretien.

Tous ces éléments nous permettent de considérer que Valérie présente une forme de construction de l'identité professionnelle se situant plutôt dans le versant de la *rupture par rapport à une transaction biographique, et en quête d'une reconnaissance du point de vue de la transaction relationnelle*. Cette catégorisation est reprise dans le chapitre 11.

Economie d'un choix de traces, scènes de référence et savoirs professionnels

Notre choix de construire des données de recherche sous forme de portfolios biographiques a été présenté préalablement, tant au niveau épistémologique que méthodologique. Il visait une ouverture sur des perspectives pouvant être prises en compte, en intégrant des matériaux biographiques différents pouvant compléter la seule narration à la première personne. En conséquence s'est posée la question de comment analyser et incorporer des données de nature si variée et si différente d'un récit oral transcrit. Il s'agit, nous l'avons déjà dit, de documents tels que des écrits de formation, des images, des dessins, et complétés par un entretien où les enseignants et la chercheuse revenaient ensemble sur la construction et les contenus, ainsi que les raisons des choix des documents sélectionnés.

Pour analyser le portfolio de Valérie, nous avons fonctionné en trois temps⁷¹ :

- i) une catégorisation des types de documents choisis en fonction de leur domaine de référence (donnant lieu à une catégorisation par *scènes* ou *sphères*) et une confrontation entre ces scènes et les épreuves relevées dans l'analyse cinétique de l'entretien biographique ;
- ii) une adaptation de la mesure de l'économie des entretiens-portfolios, permettant de relever quelles pièces occupaient une plus grande place dans le discours pour les commenter ;
- iii) une analyse des processus de subjectivation des savoirs professionnels, en correspondance avec les « lieux » significatifs émergeant de l'économie de l'entretien-portfolio.

Caractérisation des épreuves par confrontation de la vitesse du récit et des scènes

Nous avons procédé à la superposition des graphiques des vitesses des entretiens biographiques, ce que nous appelons les *scènes des épreuves* : celles-ci sont révélées par les types de documents choisis par les enseignants pour décrire leur parcours de professionnalisation. Nous avons d'abord distribué les documents choisis par les enseignants pour leur portfolio biographique en quatre catégories plutôt larges, que nous avons définies avec des références à des périodes et/ou à des domaines de vie et auxquels nous avons donné un code-couleur.

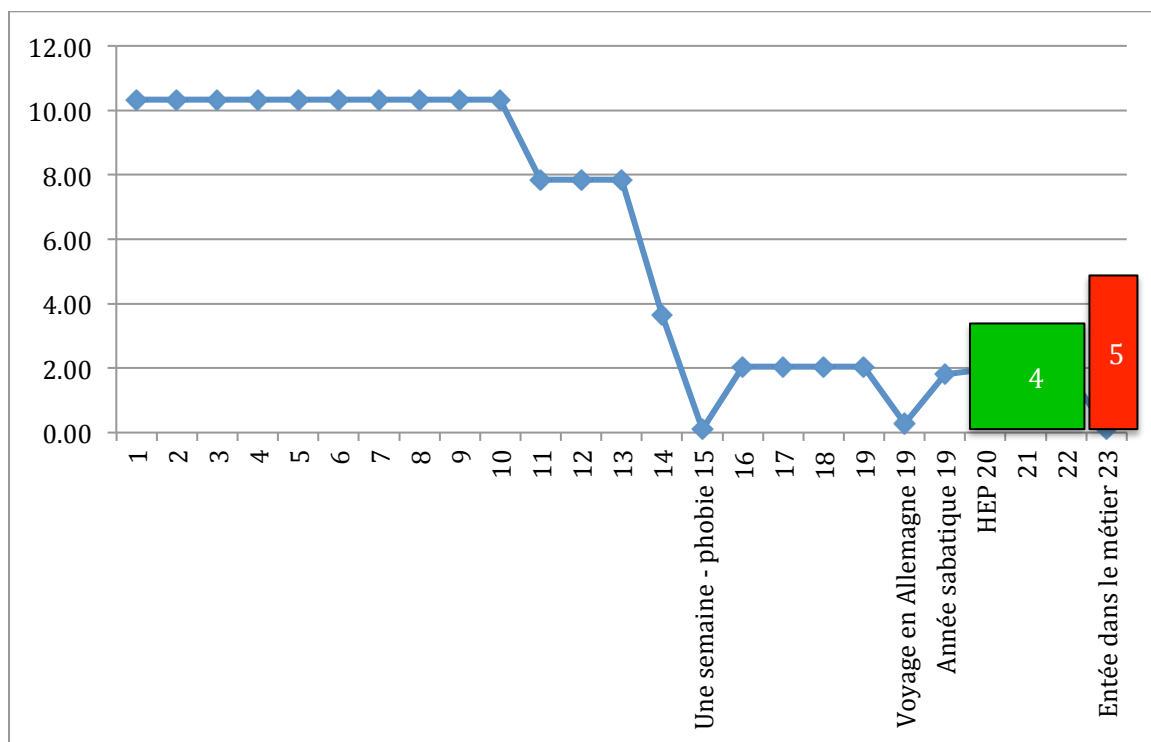
⁷¹ Dans les autres cas analysés nous avons choisi de privilégier principalement l'analyse épistémico-subjective.

Codes pour la définition des quatre catégories correspondant aux lieux des scènes :

- Passions, hobbies, autres formations
- Sclolarité / enfance
- Formation à l'enseignement
 - Formation en institution (volet « théorique »)
 - Formation en stage (volet « pratique »)
- Profession

Nous les avons par la suite représentés sur le graphique de la cinétique du récit biographique, selon leur période de référence, pour dégager des niveaux de concordance avec les épreuves dégagées par l'analyse cinétique de l'entretien biographique. La discussion générale des éléments qui nous intéressent, résultant de cette opération d'analyse, sont repris dans le chapitre 13, alors que nous nous penchons ici uniquement sur le cas de Valérie.

Graphique de la vitesse du récit de Valérie avec les lieux des scènes



Nous constatons tout d'abord que les neuf documents qu'elle insère dans son portfolio se rapportent tous à la période qui part de son entrée en formation. Cela se lit ainsi pour nous : dans le cadre de cette phase de la contribution à la construction des données la concernant, qui l'a amenée à choisir des traces significatives de son parcours pour devenir enseignante, Valérie ne considère pas comme constitutifs de son identité professionnelle d'autres événements de son parcours de vie ; ni ceux ayant émergé comme des épreuves dans l'entretien biographique, ni d'autres se situant en extériorité par rapport au monde de l'enseignement. Cela n'est pas du tout la norme dans notre corpus, nous le verrons par la suite.

Les quatre premiers documents se réfèrent à la période de la formation, et parmi ceux-ci, un seul a trait à la formation pratique ; par la suite, les cinq suivants (six, si on tient compte aussi d'une dixième pièce, virtuelle) sont reliés à l'exercice de la profession. Aucune pièce ne se réfère à l'enfance, ni à des dimensions personnelles en dehors du champ de l'enseignement.

Les choix des traces à mettre dans le portfolio prennent sens notamment à travers ses commentaires à leur propos, dans l'entretien portant sur le portfolio – et cela va se révéler comme important dans nos discussions. Valérie présente par exemple la pièce suivante : un ensemble de documents qu'elle a reçu lors d'un cours de formation initiale sur la responsabilité des enseignants (lois, règlements, code éthique). Bien que Valérie ne parle pas beaucoup de ce document, elle dit qu'il constitue un cadre important pour elle pour être au clair sur les limites de la responsabilité de l'enseignant, surtout dans le domaine de la sécurité. Savoir dans quelles conditions être protégée contre les risques de faute professionnelle semble une préoccupation centrale pour elle, ce qui n'est pas sans faire écho avec l'emphase qu'elle met, en racontant ses premiers trois mois d'enseignement, sur les enjeux de sécurité ; ce cadre lui permet peut-être aussi de se protéger contre un excès de sentiment de culpabilité à l'égard de sa responsabilité, qu'elle a eu l'impression de ne pas pouvoir assumer, avec cette classe particulièrement difficile.

Deuxième exemple : une des pièces correspond à une activité de bricolage qu'elle a proposée aux élèves de sa classe actuelle, sans l'avoir préparée en détail. Cette pièce représente une perle rare dans notre corpus, en tant que pièce témoignant explicitement de ce qu'on peut appeler un faux-pas professionnel qui est avoué dans le portfolio (ce qu'aucun des autres enseignants de notre corpus ne fait par ailleurs), ou plutôt, un manque de rigueur dans la préparation d'une séquence, d'une activité qui a donc nécessité une reprise et un ajustement en cours de route. L'absence criante de ce type de trace dans notre corpus nous questionne par ailleurs sur des biais importants de l'objet « portfolio » à des fins de recherche, puisqu'il porterait avec lui des héritages de son usage en formation et surtout en évaluation, et même de son utilisation première dans le monde de l'art, où il constituait un recueil d'œuvres devant présenter l'auteur sous son meilleur jour. Valérie dit ici qu'elle s'est

confrontée à cette occasion, comme cela advient toujours à certains moments dans le métier, au fait que si, dans l'idéal, on est conscient que tout devrait être préparé dans les détails, la réalité est différente et que ce principe de réalité doit être accepté. Cette posture face à une situation d'échec ou d'erreur est à mettre en relation avec les mots qu'elle utilise dans l'entretien biographique pour faire le bilan de son entrée dans le métier particulièrement difficile et constituant une sorte d'échec.

Après ces exemples choisis pour illustrer l'intérêt d'étudier le deuxième entretien, qui accompagne le choix de traces – nous considérons d'ailleurs qu'il s'agit plutôt d'inverser cette idée et de considérer que les traces choisies dans le portfolio font office d'annexe au commentaire qui en est fait par l'auteur du portfolio même, commentaire qui serait ce qui permet de faire sens autant pour l'individu qu'en termes de recherche, nous le verrons en conclusion – nous poursuivons dans l'analyse en fonction des différentes étapes annoncées précédemment.

L'économie du choix de traces

L'analyse cinétique (Baudouin, 2010) ayant été mobilisée principalement pour mesurer la vitesse des récits ou des narrations de type biographique, nous avons voulu appliquer et adapter cette approche pour analyser les entretiens portant sur les portfolios et les choix qui les ont générés, selon ce que les enseignants eux-mêmes ont voulu nous dire. Mesurer l'économie de ce matériel discursif revient pour nous à reprendre la logique de l'épreuve comme analyseur, et de considérer que les pièces – ou les dimensions – prenant plus de place dans le discours autour et sur le portfolio, sont à regarder de plus près, en tant que 'lieux' particulièrement significatifs pour l'enseignant en termes de construction identitaire. Voyons plus en détail le cas de Valérie à ce propos⁷².

Si l'on considère d'une part la place octroyée à chaque pièce dans l'entretien de retour, d'autre part l'empan temporel auquel elle correspond (une pièce qui prend beaucoup de place dans l'entretien de Valérie, celle des dix mots représentant le métier, correspond par ailleurs à un module de formation qui s'étend sur trois ans, et perd donc un peu de sa « force » dans le rapport temps vécu/temps de narration), on relève un « pic de ralentissement » particulièrement significatif lors de l'épisode du bricolage mal préparé, où la narration, telle une caméra, réalise un vrai zoom sur l'épisode : on voit Valérie se rendre compte de son erreur, stopper la classe, trouver une solution alternative pour occuper les élèves et « réparer » son erreur, on a à ce moment même du discours direct (*'je leur ai dit : reprenez ça...'*), on est au cœur de la scène, une scène qui correspond à une durée réelle d'une leçon de 45 minutes environ, et qui prend une place importante dans l'entretien.

⁷² Cette phase de codage a été réalisée pour les autres cas du corpus, mais pas exploité dans une discussion de ces superpositions. Nous ajoutons cela aux renoncements provisoires, et cela reste une piste à explorer dans une autre recherche.

En cohérence avec le cadre mobilisé auparavant autour de l'épreuve comme opérateur analytique, nous en concluons que cet événement revêt une signification particulière pour Valérie.

Pour notre analyse approfondie du cas de Valérie, il nous semble que cela soit très significatif de son profil correspondant à une professionnalité « en train de se faire », et assumée comme telle. Nous adopterons la mesure de l'économie de l'entretien de retour comme un moyen de choisir – tel un projecteur, permettant de mettre un faisceau de lumière sur une dimension particulièrement significative – des parties à analyser plus en profondeur à travers la grille de la subjectivation des savoirs, choix que nous allons opérer sur les dix autres cas de notre corpus, après avoir analysé l'intégralité du portfolio de Valérie.

*Scènes et savoirs en je(u)*⁷³

Nous avons procédé, dans le cas de Valérie, à une analyse systématique de son entretien « portfolio », à travers la grille d'analyse visant à relever les modalités de subjectivation des savoirs professionnels, grille fondée principalement sur les travaux de Vanhulle (2009) déjà cités. Les détails techniques de la modalité d'analyse de cette démarche ont été présentés dans le chapitre 9.

L'entretien « portfolio » de Valérie a été découpé en correspondance aux dix pièces composant son portfolio (dont une « virtuelle », dans le sens qu'elle n'a pas été jointe au dossier physiquement, mais qu'elle est nommée par Valérie et commentée dans l'entretien). Pour chacune, les catégories de la grille ont fonctionné comme éléments d'analyse des niveaux du discours de Valérie.

L'analyse montre que tous les foyers d'attention relevés par la grille sont présents dans le discours de Valérie, avec une prédominance nette pour le niveau « soi-même en train de réfléchir ». Des contenus de formation sont explicitement nommés pour deux pièces ; les dispositifs de formation sont plutôt considérés comme lieux ayant permis des apprentissages collatéraux (apprendre à travailler en collaboration par l'imposition de devoir faire des travaux en groupe, plutôt qu'apprendre à maîtriser des gestes professionnels). Les contenus de formation apparaissent de manière indirecte, sans termes spécifiques (sauf dans le cas de la différenciation), et leur occurrence est faible.

Concernant la négociation de la situation de communication, le niveau du « je professionnel » est significativement prédominant (13 occurrences) par rapport aux deux autres niveaux, le « je personne » et le « je étudiant » (3 occurrences chacun). Nous nous retrouvons devant un discours de

⁷³ Pour ce sous-titre nous nous inspirons à l'évidence du titre de l'ouvrage de Vanhulle (2009), *Des savoirs en jeu aux savoirs en je*, auquel nous nous référons d'ailleurs.

professionnelle, certes encore mal assurée et à la recherche de réponses et de confirmation de ses compétences, mais ayant dépassé le niveau de l'apprentissage de base du métier.

Les catégories de modalisation du discours repérées dégagent un tableau où les modalités logiques (correspondant à des lois générales ou des règles idéales) sont aussi nombreuses que les appréciations personnelles, et presque autant que les modalités déontiques, se référant principalement (même si indirectement) à la formation comme référence : « *il faut leur faire passer le message que* » semble signifier pour Valérie principalement que la valeur transmise en formation est de faire passer tel message auprès des élèves, et que cela est partagé et légitimé dans et par l'instance « HEP ». La modalité pragmatique n'est repérée qu'une fois, lorsqu'elle décrit sa pièce témoignant d'une activité qui n'a pas été assez préparée à l'avance, mais où elle souligne une intention – qu'on peut supposer avoir en partie été reconstruite, pour le moins consciemment, *a posteriori* – d'enseignement.

Nous relevons au passage que, comme le dit Vanhulle (2009) en se référant à Kerbrat-Orecchioni (1999), nous nous trouvons ici au cœur de l'aventure de recherche que constitue le repérage, jamais facile, des instances énonciatives propres à un discours dans son texte, qui est dans notre cas, de surcroît, un discours oral retranscrit et non pas un texte écrit. Les nécessaires précautions quant à une généralisation du discours s'imposent, certes ; mais cela ne nous empêche pas par ailleurs de profiter de cet éclairage pour découvrir, dans le discours de Valérie, des dimensions qui auraient très probablement risqué d'échapper à notre regard dépourvu de cette grille de lecture. Ce qui résume le sens et l'utilité de se munir d'un outillage pour analyser des données.

La catégorie des types de savoirs professionnels nous permet de souligner chez Valérie une prédominance du niveau des savoirs transversaux, avec une occurrence de six fois ; suit, par nombre d'occurrences, le niveau des savoirs *pour* enseigner, avec quatre occurrences ; puis, avec une seule occurrence chacun, les savoirs disciplinaires et les savoirs pour aider à apprendre. Aucun savoir de didactisation n'est nommé dans l'entretien et dans les pièces du portfolio. Ces données étant croisées avec la catégorie de l'épistémisation du savoir, nous pouvons repérer une quasi-exclusivité de savoirs exprimés sous une forme implicite, les références aux terminologies propres au langage disciplinaire de l'enseignement étant quasi absentes dans son discours.

Et enfin, le curseur nous semble être placé le plus souvent vers une diminution de l'hétéronomie, sans être encore clairement posé sur le versant de la pleine autonomie, dans le discours sur ses propres compétences professionnelles.

Les pièces du portfolio de Valérie

Si nous passons en revue les dix traces choisies par Valérie et en dégageons l'élément principal représenté, nous pouvons faire des liens avec les dimensions jusqu'ici mises en évidence par l'analyse de son cas.

1. Pièce : Travail pour module "Psychologie du développement de l'enfant"

De cette pièce émerge principalement une valeur – presque une dimension éthique outre que de posture professionnelle – que nous classerions sous le concept du postulat ou pari d'éducabilité selon Meirieu ; pour Valérie, ce postulat semble avoir une valeur particulièrement importante, qu'elle désigne elle-même comme ayant constitué pour elle un moment de déclic. Nous ne pouvons pas nous empêcher de mettre cet élément en écho avec le thème de la confiance en soi, ainsi qu'avec les épisodes de dévalorisation de la part du père de Valérie qu'elle relate. On y lit une sorte de projet, pour soi et pour ses élèves, de mettre en œuvre son métier en se fondant sur ce principe, projet qui est pour elle confirmé par des apports théoriques qui lui sont proposés en formation et qu'elle fait siens, et qui la confirment dans ses choix d'une éthique professionnelle.

2. Pièce : Dix mots représentant la profession d'enseignant au début et à la fin de ma formation

Ici Valérie nous parle surtout de comment ses représentations du métier ont évolué au cours de sa formation. Elle confronte la Valérie qui entrait en formation, pleine de bonnes intentions mais en manque de concepts adéquats et avec des images de sens commun pour décrire son métier, à la Valérie devenue une professionnelle, qui met des concepts différents derrière certains mots, qui utilise des termes différents pour se référer à son métier, qui regarde en arrière et évalue son processus de formation à la profession en soulignant des transformations advenues. Nous relierions cela à la transformation que Valérie dépeint quant à sa force de caractère, son assurance, et nous soulignons comme thème émergeant chez elle cette *possibilité de changer*, qui n'est pas évidente ni présente dans tous les cas que nous avons analysés. Les doutes, les craintes de Valérie semblent, outre lui provoquer certes des difficultés, lui permettre aussi d'avoir une ouverture au changement et à la transformation.

3. Pièce : Stage professionnel – rapport périodique

Par cette pièce, Valérie nous parle d'un stage *coup de cœur*, relié à un « semestre important » (entretien-portfolio, page 212, ligne 23) comme elle le nomme, qui marque la bascule entre le statut d'étudiante et celui d'enseignante. Le rapport n'est certes pas dithyrambique, mais témoigne pour Valérie d'un moment de changement de statut et d'acquisition de compétences importantes. Comme dans l'entretien, Valérie nuance ses propos, quant aux responsabilités qu'elle a pu avoir dans ce

stage, soulignant que restait tout de même le filet de secours de son statut de stagiaire. Dans son système de valeurs, que nous pouvons commencer à dresser (en nous limitant toujours à la description des données la concernant et non pas de sa personne, nous tenons à le préciser encore), cela nous paraît important, puisque cela reprend la dimension de la bonne position entre prise d'autonomie et nécessité d'être protégée, rassurée et surtout ne pas être lâchée à trop de responsabilité trop tôt. Cette précaution lui ressemble, alors que d'autres stagiaires sont souvent friands de responsabilités importantes à assumer déjà en stage, et à la recherche active d'un maximum d'indépendance.

4. *Pièce : Document de cours – la responsabilité des enseignants*

Placée à la suite de la pièce précédente de manière peut-être pas complètement anodine, cette trace témoigne d'un élément qui peut être considéré comme ayant des échos avec la situation particulièrement difficile vécue en entrée dans sa première classe par Valérie. Nous pouvons faire l'hypothèse que le travail de choix des pièces l'ait portée à se diriger vers ce document non sans lien avec son vécu, récent au moment de la constitution du portfolio, de son trimestre particulièrement dur de prise de poste. Ces extraits de code de déontologie professionnelle semblent être choisis pour leur pouvoir de la rassurer dans le fait que ce qui est attendu d'elle en tant qu'enseignante est codifié, défini, et que des limites sont posées à une prétendue responsabilité totale qui frôlerait la toute-puissance du professionnel.

5. *Pièce : Mot d'élève confisqué en classe*

Le discours de Valérie concernant cette pièce nous semble pouvoir se résumer ainsi : voici ce qui perturbe le rôle premier de l'enseignant, qui serait de permettre aux élèves d'apprendre – mais on en peut tout de même pas faire semblant de pas voir passer. Le mot, échangé entre élèves et confisqué par sa collègue, parle de violence, de haine, de menaces. La collègue lui passe un peu la « patate chaude », et Valérie met en œuvre son éthique qui lui fait affirmer qu'on « *on peut pas laisser et puis rien faire* » (p. 212, ligne 41). Elle confronte les élèves en classe. Et choisit cette pièce, symboliquement, comme faisant partie de ce qui caractérise le métier pour elle. Ce n'est pas une mince affaire. Elle dit que c'est ce qui les empêche de travailler. Nous n'avons pas plus d'information sur la manière dont elle saisit l'occasion pour intervenir auprès des élèves concernés, de toute la classe, des individus. Mais nous savons qu'elle en fait quelque chose. Et qu'elle choisit cette situation comme une dimension significative de sa profession. Il y a là une position éthique de base – liée de nouveau à des choix et des éléments éthiques – qui nous semble caractériser son cas, de par le choix de cette pièce pour le portfolio.

6. Pièce : *Plan de semaine*

Cette pièce, outre le fait qu'elle prend peu de place dans l'entretien, est aussi à l'origine d'un malentendu dû à un régionalisme. Valérie appelle « les leçons » les devoirs à domicile, ce qui nous devient clair seulement après l'entretien. Il nous semble que les seules informations que nous pourrions tirer du choix de cette pièce par Valérie c'est que i) il s'agit d'un acte professionnel qui est nouveau pour elle, qu'elle n'a pas pu expérimenter pendant la formation ; et que ii) elle utilise deux couleurs en raison du double degré dans lequel elle enseigne. Il nous importe de souligner qu'il y a évidemment aussi beaucoup d'éléments qui restent des non-dits et que selon la manière de relancer cela aurait d'ailleurs aussi pu changer l'économie cinétique propre à cet entretien.

7. Pièce : *Extrait de l'agenda de l'enseignant*

Par cette pièce Valérie nous confie que, parmi ses difficultés initiales, elle en a éprouvé dans un acte central de sa profession, celui de la planification. Elle souligne la difficulté à évaluer et gérer les temps de réalisation et d'apprentissage de ses élèves, ainsi que « du contenu » (entretien-portfolio de Valérie, p. 213, lignes 16-17). Puis elle nous parle du *maintenant* en nous confiant que... cela se fait désormais tout seul. Faute d'avoir demandé des détails à ce propos, nous restons avec des traces d'une représentation que nous appelons « de type magique » de ce qui a été intégré par Valérie en termes de gestes professionnels, représentation qui est par ailleurs assez fréquente dans notre corpus. Elle ne nous donne pas d'informations sur quels savoirs professionnels sous-tendent ses choix en termes de planification des séquences d'enseignement-apprentissage et de leur agencement. « *j'y réfléchis énormément, enfin dans ma tête j'y pense mais j'ai pas besoin de l'écrire* » (entretien-portfolio, p. 213, lignes 41-43) est ce que dit Valérie à ce propos. Elle pose le point final à ce thème en mettant en avant une dimension appréciative : « *maintenant ça me convient bien* » (entretien-portfolio, p. 214, ligne 1). On peut relier ça à la catégorie du « bien-être » ressortie de l'analyse structurale. Cela reste par ailleurs à questionner du point de vue d'une confrontation à un discours de formation ou théorique, ce que nous renvoyons à plus loin dans nos discussions.

8. Pièce : *Activité de bricolage*

Comme déjà mentionné, cette pièce représente une perle rare dans notre corpus : une trace d'un moment de mauvaise préparation d'une situation d'enseignement, assumé comme tel, et traité comme occasion d'apprentissage et de prise de conscience de l'impossibilité d'une professionnalité toujours irréprochable.

Dans l'entretien, telle une scène, on est réellement au cœur de l'événement. On arrive en classe le matin avec Valérie, les bras débordant de travaux à corriger. On suit son raisonnement, sa gêne, qui

la pousse à choisir en vitesse un bricolage... « pour les occuper », elle ne le dit pas comme ça, mais on comprend ; puis tout de même, elle met en avant un but pédagogique : « *enfin le but c'était aussi pour moi qu'ils arrivent à suivre une marche à suivre* » (entretien-portfolio, p. 214, lignes 6-7), nous dit-elle. Mais c'est raté. La marche à suivre est incompréhensible, cela ne marche pas, elle-même n'y arrive pas du premier coup. Elle a le réflexe de virer sur autre chose, leur fait reprendre un autre travail en cours, et sans jeter l'éponge, elle se donne la peine de résoudre le casse-tête et y arrive, un quart d'heure avant la fin de la leçon. Et tant pis pour la pile de corrections. Elle dit ne pas être très fière d'elle, parce que « *on sait très bien qu'on essaie tout avant* » (entretien-portfolio, p. 214, ligne 15) (nous entendons : j'ai bien retenu ce qu'on nous a appris en formation) qu'on doit tout essayer à l'avance, préparer, être sûrs que ça marche. Mais ce qui nous paraît significatif aussi, c'est qu'elle dit également avoir ri avec eux. Valérie est en ça fidèle à l'image que le reste de son portfolio nous permet de peindre d'elle : entière. Elle ne cache pas son erreur, ni à ses élèves ni à nous qui portons tout de même une casquette de formatrice et représentons ainsi la dimension formelle, théorique, presque normative de la profession ; elle rit avec ses élèves et leur permet de rire avec elle. Et elle se pardonne, redresse le coup, se corrige et avance. Ce n'est pas du tout anodin du point de vue de cette analyse. Puisque on sait que des événements de ce genre, dans le quotidien d'une classe, il en arrive des milliers. Tout le temps. Elle en choisit un et le met dans le portfolio. Nous le considérons un mélange entre courage, dévolution réussie et volonté de profiter de l'occasion pour continuer à se former.

9. Pièce : *Candidature spontanée pour un poste*

Dans cette pièce, Valérie se confronte encore une fois avec son image d'elle-même et à sa transformation à travers le temps. Elle souligne comment cette lettre témoigne de son évolution dans sa manière de se présenter, de mettre en avant ses forces et s'avancer pour un poste. Sa formulation, avec la troisième personne au lieu de la première (« *c'est justement un témoignage de l'évolution qu'on fait en une année* » (page 114, ligne 30) et non pas « *que j'ai fait* »...), nous renvoie cette fois plutôt à la tendance à une généralisation. Nous pouvons oser une interprétation de l'intention qu'aurait Valérie de se mettre en avant en tant que cas représentatif d'une communauté d'apprenants – les enseignants en train d'acquérir une expertise professionnelle – qui démontre qu'ils peuvent (qu'on peut) évoluer, s'améliorer. Une sorte de « *yes, we can* », et une mise en abîme du postulat d'éducabilité précédemment souligné à propos des élèves.

10. Pièce : *Circulaire pour la course d'école (pièce virtuelle)*

La dernière pièce du portfolio est virtuelle, dans le sens où Valérie dit ne pas l'avoir retrouvée mais qu'elle l'aurait jointe à son dossier. Elle témoigne d'un acte très récent pour Valérie : l'organisation

d'une course d'école pour sa classe. On est encore une fois au cœur du thème de l'autonomie, et de la nécessité de « faire seule » pour pouvoir développer des compétences. Elle souligne l'avoir fait pour la première fois toute seule, et que donc cela constitue un apprentissage. Cette causalité est significative et nous paraît importante à retenir. Par ailleurs, avoir fait seule un pas qu'elle considère comme important, en termes de responsabilité et d'organisation, est une réussite significative pour elle.

Les différents éléments de l'analyse du portfolio de Valérie nous amènent à dessiner la manière dont elle considère et donne sens à son parcours de construction d'une posture de professionnelle. Dégager une forme spécifique en lien avec le processus de subjectivation des savoirs a par ailleurs été possible uniquement au regard des analyses faites sur les dix autres enseignants de notre corpus. En anticipant sur la suite de notre présentation des résultats de nos recherches, nous pouvons considérer Valérie comme un cas représentatif d'une des quatre grappes que nous avons construites avec les onze cas analysés : celle d'un processus de subjectivation des savoirs que nous avons nommé « par transformation professionnelle en cours ». Elle se distingue notamment par une primauté, dans les foyers d'attention, du niveau de « soi-même en train de réfléchir », une posture énonciative qui comporte un mélange des différents niveaux mais souvent une prédominance pour le « je professionnel », donnant lieu à un discours qui peut être défini comme étant d'adhérence (Vanhulle, 2009) à la formation initiale mais avec un impact mineur sur une impression de transformation identitaire : souvent le discours tenu à son égard est celui d'un *passage obligé* mais qui ne peut pas avoir le même impact que la pratique réelle du métier. Le niveau d'épistémisation des savoirs peut être considéré plutôt à tendance tacite pour cette grappe, et à ce stade Valérie correspond également à cette description. Et pour finir, le curseur se positionne sur une voie médiane entre hétéronomie et autonomie, mais avec un mouvement qui va vers une autonomie de plus en plus accrue.

L'analyse des matériaux concernant le cas de Valérie sous ce troisième mouvement d'analyse s'articule aux précédents mouvements avec des apports fondamentaux, en termes de construction du soi professionnel, quant au profil de cette enseignante. Si les deux phases précédentes ont permis de définir une identité narrativement construite autour d'épreuves significatives et ont fait émerger un souci fondamental ou *Leitmotiv* pour ce cas, l'analyse du portfolio et notamment du profil appropriatif (selon la terminologie de Vanhulle, 2009) non seulement confirme et stabilise les résultats précédents, mais ouvre l'éventail des éléments composant le profil de Valérie à la modalité d'ancrage des apports formels de la formation aux dimensions biographiques, non-formelles, identitaires d'une jeune professionnelle de l'enseignement.

La généralisation et définition détaillée des quatre « grappes » présentant les tendances en termes de subjectivation des savoirs sera reprise au chapitre 12. Il nous incombe à présent de clore le chapitre dédié au cas de Valérie en proposant une synthèse des éléments qui sortent de l'analyse des données la concernant.

Première stabilisation du profil de Valérie

Nous en arrivons à dégager un profil qui décrit le processus du devenir enseignant selon Valérie : nous le décrivons comme une identité narrative centrée sur l'épreuve-crise, un devenir réflexif/relationnel pour soi, et une focalisation sur « soi-même en train de devenir professionnel ». En accord avec notre approche de type compréhensif, faire des mouvements de montée en généralité à partir de son cas ne signifie pas construire un idéaltype ni d'ériger Valérie en antonomase. Il s'agit de comprendre des dynamiques qui peuvent avoir lieu lors d'un parcours de professionnalisation. La logique des grappes ou tas est celle du rassemblement de cas qui se ressemblent plus que d'autres de par certaines caractéristiques et éléments, choisis par le chercheur en fonction de son dessein de recherche et de ses choix épistémologiques, et qui en ce sens permettent de cristalliser des tendances ayant l'intérêt de donner des clés de lecture pour comprendre – des processus, des dynamiques identitaires en jeu en cours de professionnalisation, des modes de lecture qu'un acteur fait de son propre cheminement à travers un discours réflexif et autobiographique. De l'analyse approfondie du cas de Valérie nous tirons un certain nombre de ces clés de lecture, que nous présentons ci-dessous. Elles prennent la forme de nouvelles hypothèses, de pistes de réflexions futures, de lunettes à adopter pour porter un regard d'un certain type sur un processus. Et elles sont souvent exprimées sous forme interrogative.

Une première hypothèse serait que si, comme nous l'avons montré dans ce cas, la mesure de la cinétique d'un récit biographique fonctionne particulièrement bien, cela pourrait être fortement corrélé à la présence dans l'histoire narrée d'une épreuve particulièrement forte en lien direct avec la question à l'origine du processus de recherche – nous dirions avec Tabbal Amella (à paraître) – une dévolution particulièrement réussie. Nous disions, épreuve particulièrement forte ou alors faisant particulièrement sens, ou encore tout juste en train d'être vécue. Nous avons appelé, avec une forme interrogative, la cinétique de Valérie « un cas d'école ». Le jeu de mots n'est pas innocent. C'est l'école qui est au centre de nos intérêts, et ses opérateurs centraux, les maîtres. On serait donc devant un cas exemplaire de parcours où la professionnalisation est particulièrement forgée par une épreuve qui se déroule dans le cœur, le noyau dur de la profession en question. Si l'épreuve est ailleurs – un autre choix professionnel échoué, ou une difficulté à se faire accepter dans un groupe de pairs, ou encore la lutte pour se faire embaucher – elle n'est pas en relation avec le cœur du métier : faire l'école. Mais dans le cas de Valérie, nous la voyons dans la plus difficile des situations, et justement c'est celle qui est au centre de notre intérêt de recherche. C'est comme

si notre demande rencontre un répondant particulièrement adapté à ce qu'elle contient comme questions : qu'est-ce que signifie devenir enseignant – quand cela semble être particulièrement difficile ? Comment s'en sort-on quand on est en train de devenir enseignant et qu'on est mal dans sa classe, avec ses élèves ? Une telle hypothèse, posée, mérite d'être considérée dans un programme de poursuite de nos intérêts scientifiques.

Une autre dimension forte émerge du cas de Valérie, que nous définirions ainsi : un contraste particulièrement frappant entre une agentivité faible et une ténacité forte. Valérie se retrouve au plus profond des difficultés d'une débutante, et se confronte à ses manques d'instruments pour y faire face ; et cependant, elle n'abandonne pas la lutte. Si nous voulons esquisser une hypothèse interprétative de cela, nous revenons à l'émergence du rôle de l'école, pour elle, comme lieu « de salut » – le seul lieu où elle pourrait briller, être fière d'elle, être bien (... dans sa peau, pour le dire *à la Valérie*). Pourrait-on en arriver à inverser la logique, que nous avons proposée, de l'atteinte de l'autonomie comme moyen pour Valérie pour pouvoir, légitimement et en pleine reconnaissance, devenir enseignant(e), et faire l'hypothèse que devenir enseignante serait le moyen pour pouvoir devenir... soi ? Nous soulignons par ailleurs que les options prises par Valérie – quitter un lieu en interrompant un contrat d'engagement, recommencer ailleurs, se faire confiance de pouvoir devenir enseignante et être fidèle à elle-même – n'étaient pas les seules options possibles, et deviennent par conséquent significatives de sa manière de se construire un soi professionnel. Elle aurait pu se construire une carapace, adopter des attitudes de force vis-à-vis de ses élèves, s'endurcir et même s'aigrir dans une posture qui, nous pouvons le dire ainsi, ne correspondait pas à sa manière d'être. En mobilisant un apport de Maulini (2006) défini dans notre cadre théorique, nous pourrions décrire son attitude qui va dans le sens d'une posture de recherche (*looking for*) le soutien, les apports, plutôt que d'attente (*waiting for*). Cela nous permet d'étudier finement un passage, pour Valérie en train de se faire, entre une épreuve fortement subie et une épreuve pour ainsi dire « agie », prise en main.

Ce que Valérie vit aurait pu être considéré comme un *devenir autre chose que soi*. Le fait que Valérie ait pu choisir une option lui permettant de rester soi, tout en étant en (trans)formation professionnelle, et parallèlement devenir enseignante, nous paraît important à souligner. D'ailleurs, la « voir » rire avec ses nouveaux élèves de sa propre erreur, nous semble en quelque sorte le vrai épilogue de son épreuve-crise, dépassée, le réel instant de réparation d'une image de soi abîmée : comme si elle pouvait dire à soi-même, enfin : « je peux être enseignante sans devoir cacher mes fragilités, sans devoir jouer un rôle ou porter un masque – et de manière à ne pas me mettre en échec ».

En suivant cette hypothèse, il est par ailleurs aussi intéressant de reprendre le thème du mouvement vers le distal, qui est particulièrement significatif dans son cas. Pourrait-on penser à une clé de lecture des processus de construction identitaire (et non seulement professionnelle) comme nécessitant que le sujet trouve son propre lieu de dépaysement, son propre point de vue extérieur à son domaine proximal, lui permettant de se découvrir, se voir dans ses autres déclinaisons possibles ?

La grille de lecture de la double transaction permet, dans le cas de Valérie, de mettre en exergue une forme très fortement caractérisée par des ruptures importantes relevées autant au niveau biographique que relationnel. Si, dans le premier cas, Valérie arrive à se découvrir autre, puis à se transformer, au niveau relationnel elle fait des démarches importantes pour s'autonomiser d'un regard qui est à la fois décourageant et immobilisant, venant respectivement de son père et de sa mère, ainsi qu'à assumer petit à petit ses changements face à des résistances d'autrui qui insistent pour lui coller une image de timide, qui se laisse faire (et donc souvent aussi marcher dessus), qui ne se défend pas, ne s'impose pas. Cela se voit dans ses actes pour aller à la recherche d'aide – psychologique, mais aussi de la part d'un groupe, d'une inscription dans un collectif comme celui de la société de Jeunesse, où on pourrait dire qu'elle va à la recherche d'un lieu d'entraînement de compétences qu'elle ne maîtrise vraiment pas d'avance. On pourrait imaginer que s'engager dans une société de Jeunesse est souvent dicté par une prédisposition à la capacité à organiser, se lancer, faire du théâtre, être en relation, être à l'aise... en société justement. C'est l'inverse pour Valérie. C'est le défi, la recherche d'une situation la contraignant à progresser, qui la pousse, peut-on déduire de son discours. Cette catégorie du défi, pourrait-elle permettre de lire, en fin de compte, aussi son choix professionnel ? Qu'est-ce qui pousse une personne qui se considère elle-même comme timide, pas sûre d'elle, craignant la relation, n'étant « pas bien dans sa peau », à choisir un métier qui est un constant lieu de mise en scène, où l'enseignant joue le rôle de l'acteur principal, au centre ? Nous ne pouvons qu'étayer ainsi notre hypothèse, précédemment exposée, de l'école comme lieu et moyen pour Valérie de se confronter à soi, et de devenir encore plus « soi ». Pour se contraindre à affronter ses propres « nœuds » ou souci fondamentaux (Vanhulle, 2012), à ne pas les contourner. Finalement, plus largement, une hypothèse d'un choix professionnel conditionné par une telle recherche de réparation et de transformation, est à retenir notamment dans l'accompagnement et l'orientation avant et en début de formation à l'enseignement. Repérer de telles raisons permettrait, mais cela reste à vérifier, à tout un chacun de clarifier son projet professionnel et de l'assumer d'autant plus, en connaissance de cause, ou alors de le redéfinir, selon les cas.

Le prisme de la subjectivation des savoirs professionnels laisse ici entrevoir une forme de cristallisation des savoirs par une professionnalisation en train de se faire : nous pensons que cela revient à considérer que, étant tout juste en train de sortir d'une crise professionnelle importante au début de sa propre carrière, une telle déstabilisation ait pu mettre cette enseignante dans la posture d'une jeune professionnelle qui se voit encore en train de devenir. Les connaissances sont implicites, la recherche d'apports théoriques pour comprendre les situations éducatives encore tâtonnante ; sortir de la crise est prioritaire, presque vital, et nous sommes là dans l'ordre de la survie professionnelle telle que définie dans les chapitres théoriques. On peut souligner un certain décollement entre les supports recherchés et mobilisés pour tenter de dépasser l'épreuve (la recherche d'aide des pairs ou de la hiérarchie, de « trucs qui puissent marcher » pour reprendre une expression de Valérie) et les apports principaux que la formation aurait offert, dans le discours de Valérie elle-même. Cela met l'accent sur une dimension, à questionner et à traiter à différents niveaux, du rôle des situations professionnelles particulièrement difficiles en début de carrière, ainsi que de leur gestion, des modes d'accompagnement qui nécessitent d'être pensés et redéfinis, notamment en termes d'analyse de pratique professionnelle accompagnée. De même que les bonnes distances à (re)penser dans un parcours professionnalisant, entre expert et novice, lorsqu'on voit, pour Valérie par exemple, l'importance de la juste mesure entre le fait d'être lâchée ou, à l'inverse, trop couvée, et où le fait de faire seule pour la première fois acquiert une importance majeure, pour la construction de compétences professionnelles mais surtout pour le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité pour citer de nouveau Bandura (1997 ; 2007) – sentiment d'auto-efficacité que l'auteur a montré être tributaire de quatre sources d'apprentissage : des expériences enactives de maîtrise, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale et des états physiologiques et émotionnels (Puozzo Capron, 2014). Les deux premières, notamment, sont fortement en lien avec les dimensions sociales, d'interaction et d'accompagnement de l'apprentissage, dans notre cas l'apprentissage d'une profession.

Cela questionne en somme, au niveau de l'ingénierie de la formation à l'enseignement, certains problèmes pouvant être générés par des conditions de formation et notamment les liens et les modes d'alternance et de collaboration entre formation sur le terrain et en institution.

En synthèse, Valérie représente un *devenir enseignant* qui se caractérise par une construction d'un soi professionnel centré sur un mode auto-réflexif, dans une forme identitaire relationnelle pour soi ; forgée par l'épreuve-crise tout en étant soutenue par des ressources précédemment développées, et traversée par une quête révélée par une proto-épreuve également particulièrement éprouvante ; et où la focalisation sur le « soi-même en train de devenir professionnel » prend une place prépondérante dans le processus de subjectivation des savoirs professionnels, mettant au

second plan des dimensions didactiques ou de contenu au profit des savoirs pour (apprendre à) enseigner et se légitimer dans ses propres gestes professionnels.

Une dernière piste se définit ici, qui est pour nous intéressante d'un point de vue méthodologique. Le cas de Valérie permet de porter l'attention sur le rôle de certains actants majeurs, qui est déterminant dans la confrontation et le dépassement d'épreuves particulièrement éprouvantes, pour ainsi dire. Du point de vue de notre approche d'analyse, nous percevons une piste prometteuse en lien avec le concept de configuration d'interdépendances entre *autrui significatifs* (Elias, 2008) : il s'agirait notamment de représenter le système de la configuration des *autrui significatifs* en la faisant converger avec la mise en exergue des épreuves significatives. Cela reviendrait donc à considérer ces configurations comme des tissus de relations et d'interdépendances entre individus qui auraient un effet de stabilisation sur la construction identitaire. Se pose ainsi l'hypothèse d'un lien significatif entre l'épreuve du devenir-enseignant telle qu'elle est vécue par le débutant, et les rôles des actants inscrits dans sa structure sociale, lien que nous avons juste esquissée (Vanini De Carlo et De Carlo, 2013) et qui s'érige en piste de développement au-delà de notre recherche en cours.

Au-delà de Valérie

L'analyse fine du cas de Valérie, réalisée en parallèle aux autres analyses, se trouve être un moment-clé de notre recherche. La problématique de l'épreuve, traité auparavant, s'exprime dans sa mise au travail et montre son intérêt en termes d'ouverture de pistes de compréhension. Une perplexité majeure réside, quant au risque de confondre des conceptions distinctes du concept d'épreuve : la conception sémiotique, donnant accès au vécu par l'analyse de la narration ; la conception sociologique, vouée à « quitter l'événement » pour s'intéresser au phénomène représentée par le cas analysé ; et l'épreuve vécue, singulièrement.

Pour ce qui nous concerne, nous honorons la dernière pour ce qui est du cas de Valérie, lorsque nous employons toutes la prudence nécessaire afin d'éviter une interprétation de la *personne* en cause. La dimension sociologique nous semble être représentée par l'effet d'analyste qu'a le cas de Valérie de situations pouvant être rencontrées par des jeunes enseignants, et devient donc diagnostique ou thermomètre d'une situation de classe, d'institution, même de système plus large qui mérite d'être considéré dans ce qu'il révèle en termes de difficultés. Nous nous référons par exemple à Barrère (2002) lorsque routines et ennui d'une part, situations difficiles d'autre part, et surtout la jonction de ces deux phénomènes, risquent de provoquer une usure professionnelle. Valérie est un cas exceptionnel dans notre corpus, mais l'est-elle dans le panorama des vécus de l'entrée dans la profession dans le contexte et la période qui nous concerne ici et maintenant ? C'est

bien la deuxième, la conception sémiotique, qui nous permet de dégager des pistes de poursuite de la recherche, en comparant les autres cas avec ce qui émerge pour Valérie. Est-ce que le système d'épreuves permet aussi bien que dans son cas de saisir l'identité narrativement construite ? Quelles corrélations différentes peuvent émerger en confrontant ces trois types d'épreuve et leur coloration pour les différents cas en examen ?

Le prochain chapitre s'attèle à montrer comment a été réalisée l'entièreté de l'analyse sur notre corpus. Les suivants en présenteront les résultats majeurs.

9 UN ZOOM SUR LE TRAVAIL D'ANALYSE

(...) l'anthropologue se sent rasséréné dans sa volonté de maintenir sa perspective anthropologique face au charme trompeur de ses interlocuteurs, qui se présentent d'abord comme des scientifiques découvreurs de faits ; l'anthropologue soutient opiniâtrement qu'ils sont des écrivains et des lecteurs qui cherchent à se convaincre et à convaincre les autres.

Bruno Latour, La vie de laboratoire

Un aperçu de l'intérieur – les catégories émergentes font leurs preuves

Le chapitre que nous introduisons ici a un statut particulier. Il n'a été ajouté qu'après la première rédaction de cette thèse. Nous hésitions, par crainte de faire subir au lecteur une partie lourde, trop technique et au risque d'être dispersive. Il s'avère par contre nécessaire, pour garantir une transparence dans l'approche méthodologique appliquée, d'en montrer un peu de la mise en œuvre, même si cela risque de générer une section moins digeste à lire. Il s'agit d'illustrer comment se sont affinées, épurées et clarifiées les catégories qui ont émergées dans le travail même de cette analyse. L'analyse fine du cas de Valérie, que nous venons de présenter, a été réalisée tout au long d'un processus où, au fur et à mesure de l'avancement de celui-ci, les autres cas étaient analysés en parallèle, les catégories qui émergeaient étaient tout de suite mises au travail sur les autres cas, ce qui permettait de les « lisser », comme dans un acte de polissage pour que l'essentiel, le plus petit dénominateur commun pour ainsi dire, se stabilise en termes de résultats.

L'indication pour le lecteur est donc que ce chapitre peut être lu de manière transversale, voire même sacrifié, sans pour cela que la lecture des chapitres suivants en soit préteritée. Nous avons pris l'option de présenter dans le premier sous-chapitre 9.1. les graphiques de la cinétique du récit biographique de chacun des onze entretiens réalisés, et pour chacun, de décrire ce graphique puis de poser, pour chacun, en quoi une ou plusieurs épreuves repérées par la réduction de la vitesse du récit peut fonctionner comme un type d'épreuve plutôt qu'un autre, tout en sachant que les trois types d'épreuve, présentés en fin du chapitre d'analyse du cas de Valérie, seront repris et définis en détail au chapitre 10. Le deuxième sous-chapitre, le 9.2., présente un choix de plusieurs schèmes de significations parmi tous les schèmes dégagés par l'analyse structurale, en montrant comment ils se sont construits et ce qu'ils permettent de mettre en évidence, en lien avec les formes de construction identitaire que cette démarche d'analyse dégage. Encore une fois, ces formes seront reprises et définies en détail plus tard, soit dans le chapitre 11. Le sous-chapitre 9.3 aborde la manière dont l'analyse du processus de subjectivation des savoirs professionnels a été réalisée, avec quelques démonstrations autour d'un nombre de cas choisis. Les résultats de cette analyse sont plus précisément discutés dans un chapitre qui lui est dédié, le chapitre 12.

9.1 L'ANALYSE CINÉTIQUE – VERS UN MODÈLE DE TYPES D'ÉPREUVES

La mesure de la vitesse des récits a constitué une des premières phases de notre travail de codage du corpus. Chacun des entretiens biographiques, une fois transcrit *in extenso*, a fait l'objet d'un repérage des périodes temporelles prises en compte par le narrateur, qui ont été réorganisées sur un axe temporel chronologique. Chaque période a été mise en évidence par une couleur, puis un comptage des caractères correspondants à la transcription de telle section, a permis de repérer la place que le jeune enseignant lui a accordée dans l'économie générale de son récit. Les nombres de caractères ont été insérés dans une feuille Excel permettant de calculer, pour chaque période, le rapport entre temps considéré (en mois) et place accordée (en nombre de caractères). Une transformation de ce rapport en pages par années de vie de l'auteur a ensuite permis la production d'un graphique pour chaque cas.

Des exemples de feuilles d'Excel telles qu'elles se présentent peut être illustratif à ce propos :

Le calcul de la vitesse du récit de Zoé

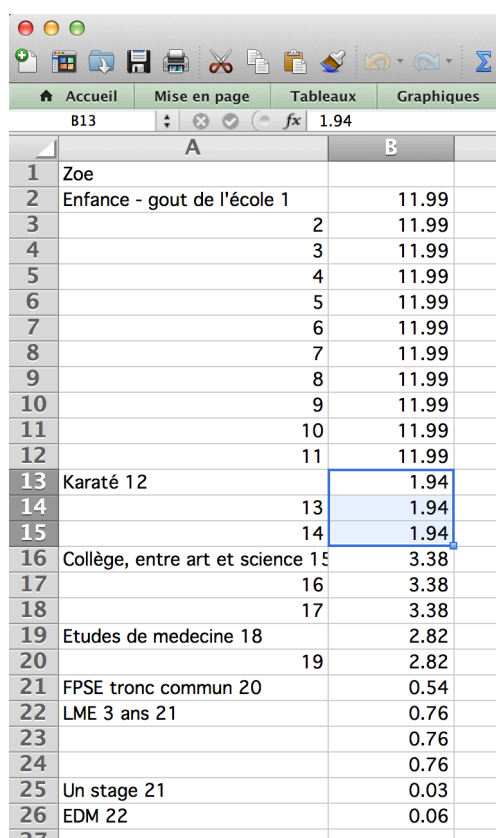
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	Périodes	Nb de mois	Nb de caractères	% de mois	% de caractère	Carc/Mois	Vitesse	Vitesse/Année		
3	2. Le goût de l'école (4)	132	2293	69%	5%	17.3712121	143.916267	11.99	192	46331
4	3. Karaté (pratique et entraînement) et danse (3)	96	10298	50%	22%	107.270833	23.3054962	1.94	192	46331
5	4. Entre art et science (5)	36	2218	19%	5%	61.6111111	40.5770965	3.38	192	46331
6	5. Etudes de médecine (1)	24	1770	13%	4%	73.75	33.8983051	2.82	192	46331
7	6. Le projet de physiothérapie + I FPSE (avec dossier) (2)	12	4644	6%	10%	387	6.45994832	0.54	192	46331
8	7. Les 3 ans de formation LME (6)	36	9920	19%	21%	275.555556	9.07258065	0.76	192	46331
9	8. Un stage (7)	0.5	4129	0%	9%	8258	0.30273674	0.03	192	46331
10	9. Entrée dans le métier (8)	3	11059	2%	24%	3686.33333	0.67818067	0.06	192	46331
11		339.5	46331	175%	76%		257.53243	21.46		
12										

Dans cette feuille Excel, on peut voir comment le nombre de caractères, compté facilement grâce à l'outil de comptage offert par Word, et inséré dans une feuille de calcul permettant de mesurer le rapport en fonction du nombre total de caractères de la transcription, donne dans la colonne H la vitesse relative à chaque période. Très concrètement, nous avons opté pour un calcul qui met en rapport d'une part le temps chronologique sur l'axe temporel correspondant à l'âge de l'auteur du récit, et d'autre part la place occupée par chaque segment temporel (défini au regard de

la totalité de l’empan temporel couvert par le récit) dans l’entretien, et que nous avons objectivé en nombre de caractères. La vitesse finale sera donc définie en nombre de mois couverts par 2500 caractères (correspondant à une page A4 environ). En résultent des graphiques qui rendent visible l’allure d’un récit en fonction des moments plus ou moins longuement déployés dans la narration ; en particulier, sont visibles sur le graphique des « pics » correspondant à des forts ralentissements dans la narration (des régimes cinétiques ralentis selon Baudouin) – moments qui nous permettent de diriger notre réflecteur analytique vers ces moments, considérés comme charnières, où nous nous demandons : que se passe-t-il ?

Par exemple : chez Zoé dans le tableau précédent, on peut remarquer que la ligne 6, relative à ses années d’étude en médecine, correspond à un 13% du total du temps considéré, et résulte être narré à une vitesse plutôt rapide, par opposition à la ligne 9, qui correspond au stage où elle souffre en se confrontant à son « anti-modèle » : cet événement comporte 4129 caractères, pour une séquence d’une durée de deux semaines et nous donne donc une vitesse extrêmement lente.

La feuille générant le graphique de la mesure cinétique du récit de Zoé



	A	B
1	Zoe	
2	Enfance - gout de l'école 1	11.99
3	2	11.99
4	3	11.99
5	4	11.99
6	5	11.99
7	6	11.99
8	7	11.99
9	8	11.99
10	9	11.99
11	10	11.99
12	11	11.99
13	Karaté 12	1.94
14	13	1.94
15	14	1.94
16	Collège, entre art et science 15	3.38
17	16	3.38
18	17	3.38
19	Etudes de medecine 18	2.82
20	19	2.82
21	FPSE tronc commun 20	0.54
22	LME 3 ans 21	0.76
23		0.76
24		0.76
25	Un stage 21	0.03
26	EDM 22	0.06
27		

Ici on peut voir comment les vitesses relatives aux périodes prises en compte ont été insérées dans une autre feuille Excel qui a permis de générer le graphique représentant la vitesse de la narration.

Ce procédé a donc donné lieu à des graphiques qui permettent d'avoir un aperçu assez direct de comment se présente l'économie propre à chaque narration. Voici une clarification terminologique utile pour comprendre l'analyse des graphiques :

- *pic* : la représentation, sur le graphique, d'une pointe, caractérisant un moment très lent dans la narration. Le pic se trouve sur le bas du graphique, s'approchant ou touchant l'abscisse ;
- *contre-pic* : la représentation de l'extrême inverse au précédent sur le graphique, correspondant à une vitesse élevée du récit ;
- *accélération* : mouvement allant, dans l'analyse cinétique, d'une vitesse lente à une plus soutenue ;
- *axe de l'abscisse* : correspond à l'âge du narrateur, on y retrouve des étiquettes posant quelques repères significatifs en termes d'étapes biographiques ;
- *axe de l'ordonnée* : correspond à la vitesse relative au moment narré, calculée en pages par année de vie.

Description des formes de graphiques – les types de mise en intrigue

Nous avons tout d'abord procédé à la mesurer des vitesses des onze récits biographiques et à en faire des graphiques, et nous décrivons ici quelques « types » différents de ces graphiques, qui permettent de définir comment est abordé et surmontée par ces différents narrateurs l'épreuve du genre biographique au sens de Baudouin (2010).

Nous observons un certain nombre de modalités de progression temporelle ou de rythme adopté⁷⁴ :

- i) ***Slow-down*** : un premier type de graphique présente une vitesse à la tendance décroissante, avec uniquement de très légères re-accélérations (Françoise, uniquement une petite accélération à la fin ; Julie, fort ralentissement définitif à 15 ans et seulement une petite re-accélération ; Sandrine, uniquement deux petites accélérations).
- ii) ***Slow-down avec petites variations*** : ce type proche du premier présente, malgré une tendance décroissante, quelques re-accélérations plus significatives (Luc,

⁷⁴ Le lecteur peut se référer au chapitre 9 pour consulter les onze graphiques et pour se repérer dans l'usage des termes comme pic et contre-pic pour décrire les graphiques mêmes.

Zoé) et éventuellement des pics de lenteur représentant les perspectives de l'avenir (Sandrine).

- iii) ***Slow-down avec travaux en cours*** : ce type de graphique présente une tendance générale de vitesse décroissante, avec des pics importants de ralentissement (Valérie).
- iv) ***Croisière avec variations*** : ces types de graphiques présentent un début à vitesse moyenne par rapport à l'écart de l'entretien, avec des pics de ralentissement importants et/ou des contre-pics correspondant à de fortes accélérations (voir les deux moments dans un ordre inversé), finissant vers une décélération sur le présent (Patrizia, Tiffanie, Matilde avec un moment de croissance de la vitesse entre 11 et 17 ans)
- v) ***Croisière en modalité slow-down*** : ce dernier type de graphique est similaire au précédent mais se différencie par le fait que les changements de vitesse très importants sont insérés dans une tendance décroissante : la vitesse initiale ne serait pratiquement jamais dépassée par la suite (Vincent)

Cette catégorisation des graphiques par leur « allure » ne distingue pas des parcours similaires ou contrastés, mais plutôt des modalités d'agencement de la narration et donc de mise en intrigue. Il est intéressant pour nous à ce stade de noter que, dans les onze cas, on ne retrouve jamais des vitesses de type décroissant, ou pour le moins, des cas où la première partie de la vie correspondant à l'enfance, prenne beaucoup de place. D'une part, nous pouvons relier cela aux résultats de Baudouin (2010) qui repère la jeunesse comme temps significatif et prenant toujours une place importante dans le récit d'une vie. Dans notre cas, il faut considérer que, l'entrée dans le métier étant choisie comme focale et les personnes interrogées ayant été sélectionnées en conséquence, cela expliquerait que cette période d'insertion professionnelle prenne souvent la place majeure dans le récit, d'autant plus qu'elle se situe la plupart du temps à la sortie de cet âge de la jeunesse. Mais il est vrai par ailleurs que si l'on considère le *devenir enseignant* d'un point de vue large, qui comprend toute la phase qui irait de la définition du choix professionnel jusqu'à une certaine stabilisation dans le métier, il y a différentes sous-phase de cette période qui prennent à chaque fois une place plus ou moins grande, on le verra par la suite.

Il nous semble par ailleurs important de veiller à ne pas tomber dans un risque de surinterprétation des contre-pics, correspondant aux périodes de vie ou événements qui sont seulement brièvement évoqués ou faisant l'objet d'une ellipse (Baudouin, 2010). Traiter les pics comme des signes d'épreuves à analyser n'implique pas à l'inverse de considérer qu'aucune autre épreuve ou événement significatif n'ait été vécu par le narrateur. Le récit n'est pas la vie, nous ne

nous laisserons pas de le dire. Il serait d'ailleurs prometteur de croiser, à ce niveau, l'analyse cinétique du récit avec des approches permettant de creuser autrement ce qui n'est pas narrativisé dans le récit.

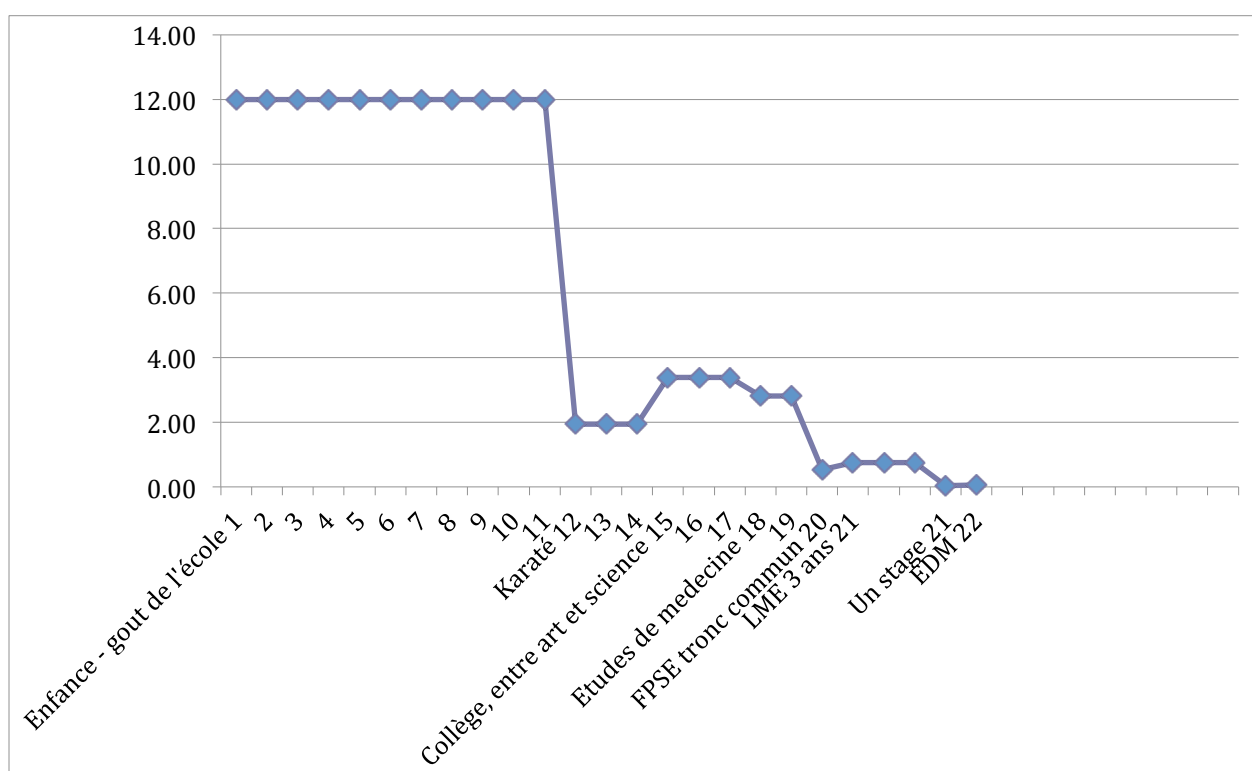
De plus, il est nécessaire de pouvoir distinguer les deux éléments qui constituent la cinétique d'une narration : le temps plus ou moins long dans la narration – je (narrateur) prends du temps pour raconter une chose / un événement – et la précision d'un souvenir – je décris la scène, je me souviens exactement, une chose qui dure cinq minutes est rappelée et nommée. En fait, les pics peuvent être

- les dimensions qui prennent beaucoup de place (même si sur une période relativement longue), comme par exemple le tennis de table pour Vincent ; ou alors
- les moments qui sont très précis, comme la semaine de phobie pour Valérie, où le rapport entre *place dans la narration* et *temps du vécu* est significatif parce que le dernier est relativement court.

Nous avons constaté qu'à ce stade de nos analyses, aucun lien significatif n'est repérable entre les types de graphiques et des formes identitaires similaires ou encore une centration plus ou moins importante sur un type d'épreuve plutôt qu'un autre. Les questions que cela pose sont multiples : quels modes d'appropriation du geste biographique sont repérables dans des entretiens biographiques orientés à la question du devenir professionnel ? Quelle planification peut-on supposer – ou reconstruire à travers un autre dessein de recherche – avant, puis en cours d'entretien biographique, sur quel empan temporel le narrateur prévoit de réaliser sa narration, et comment se jouent les changements de vitesse employée dans la narration, notamment compte tenu du fait que la gestion du temps n'est pas celle d'une biographie écrite, ni d'un récit oral construit et socialisé dans une structure telle que les séminaires « histoire de vie », où un ordre temporel fixe est donné au narrateur par avance ? Notre expérience dans l'animation de ces séminaires et les échanges et réflexions menées avec les participants nous confirment par exemple que, même lors de la narration du récit par oral, définie temporellement à l'avance, et même si les récits sont très différemment préparés et abordés par chacun des narrateurs, il y a très souvent un moment où « le récit s'emballe », où, dans la narration, on entre dans une proximité plus grande avec la scène narrée, où pour employer une image venant du monde cinématographique, on est parfois jusque au niveau d'un plan séquence, défini comme une scène suivie, où on est au plus près du point de vue du héros. Ces moments, qui pourraient correspondre aux épreuves relevées dans l'analyse cinétique d'une narration biographique écrite ou transcrite, pourraient être explorés et exploités en termes scientifiques comme lieux significatifs à regarder de plus près.

Les épreuves majeures, considérées comme les événements ou les dimensions qui ont pris le plus de place dans la narration, sont relevées par les pics, ou parties du graphique qui s'approchent le plus de l'axe de l'abscisse. Cette première phase de codage, laborieuse mais relativement simple, a été la base pour pouvoir procéder à l'analyse cinétique à proprement parler, qui s'est faite, comme nous l'avons déjà dit, en mouvement d'aller-retour entre l'analyse approfondie du cas de Valérie et des autres dix cas de notre corpus. Nous présentons dans les pages suivantes ces dix cas, avec le graphique pour chacun, et la caractérisation des épreuves que le graphique permet de visualiser. Pour les cinq premiers, nous détaillerons comment nous en sommes arrivée à déterminer les trois types d'épreuve pour chaque cas. Pour les six autres, nous les nommerons, ce qui permettra d'y revenir en s'y référant dans le chapitre d'analyse cinétique (le chapitre 10).

1. Zoé



Le graphique de l'économie cinétique de Zoé présente une phase de l'enfance correspondant à une vitesse plutôt rapide, même si des détails importants sont à signaler, qui n'émergent pas dans le graphique. Nous nommons ainsi les moments que le calcul de la cinétique mettent en évidence : le karaté, le choix de l'orientation au collège, les études en médecine, le tronc commun à la FPSE, un stage, l'entrée dans le métier.

La proto-épreuve pour Zoé

Le choix de ses études, à partir du choix de l'orientation au collège (secondaire 2), représente à nos yeux ce qui constitue l'épreuve « originaire » dans le récit de Zoé. En fait, nous en sommes arrivée à cela notamment puisque cette épreuve voit la mise en scène de son père, qui s'élève en opposant à certains des choix que Zoé aurait souhaité considérer, comme celui de mettre son goût pour les matières artistiques au cœur de ce choix. Un choix pour les « sciences dures » s'impose à elle, même si elle nuance cette obligation en se disant aussi partie prenante de ce choix. Si nous considérons celle-ci la proto-épreuve pour Zoé, c'est que **pouvoir faire ce que je souhaite / être maître à bord de mes propres choix** se révèle être le *Leitmotiv* présent en filigrane tout au long du récit, et notamment par l'expression, souvent présente dans sa narration, « courir après le temps », qu'elle utilise souvent pour dire qu'elle se sent coincée par le temps (mais symboliquement, par les choses imposées, soit du père, soit du maître de stage nommé après, soit de la duettiste qui prend des décisions qu'elle doit suivre) ce qui l'empêche d'être « soi-même ».

Les épreuves-ressource pour Zoé

L'analyse de la narration de Zoé du point de vue herméneutique nous fait repérer plusieurs épreuves que nous caractérisons d'épreuve-ressource, en tant que dimensions mises en avant et dans lesquelles elle semble puiser des aides ou supports. Si dans les faits Zoé se décrit comme ayant toujours été particulièrement timide, la pratique du karaté – l'obligeant par exemple à se retrouver toute seule sur ton tatami devant des juges, où à assumer assez tôt un rôle d'accompagnatrice et d'enseignante – constitue une épreuve, s'étendant sur un temps long, qui la reconforte et la renforce, comme rescousse contre sa timidité. C'est l'épreuve-ressource la plus limpide dans son cas, à notre avis.

Mais il y a d'autres épreuves qui fonctionnent comme sources de support, même si cela est moins évident et émerge uniquement après une analyse fine. L'échec en médecine, qui aurait pu être une épreuve difficile, vécue et racontée comme un événement à l'origine du deuil d'un projet de vie, prend une place relativement peu significative dans la première partie de la narration. Il émerge dans l'analyse cinétique, mais uniquement parce qu'il correspond à un temps vécu relativement court. C'est plus tard dans le récit que nous avons une clé pour interpréter cette « neutralité » dans la caractérisation de cette exclusion des études en médecine pour Zoé, qui devient une caractérisation carrément très positive : « *heureusement que j'ai raté mes premières années de médecine* » (entretien biographique de Zoé, page 12, lignes 16-17), dit-elle en faisant un bilan de son parcours. Cet échec lui aurait permis, c'est notre interprétation, d'ouvrir le champ des possibles qui avait été d'une certaine manière limité, serré, par l'opposition du père à des choix de cursus scolaire post-obligatoire qu'elle aurait souhaités plus orientés vers des métiers artistiques,

créatifs. Il aurait permis un revirement vers un métier peut-être non considéré auparavant, mais où elle aurait pu mettre à profit des dimensions de sa personnalité qu'elle aurait moins touchées dans le rôle de médecin.

Une autre épreuve-ressource, corollaire aux précédentes, est celle que nous avons nommée « le goût pour l'école ». Si elle n'apparaît pas clairement dans le graphique c'est notamment à cause de certains choix techniques que nous avons opérés pour uniformiser le codage de tous les récits. Mais un zoom sur la partie dédiée à son enfance aurait mis en relief cette narration si imagée d'elle-même en visite l'été chez son grand-père qui était concierge dans une école en Suisse alémanique – nous en citons un extrait pour illustrer : *« j'adorais tout ce qui était papier, crayon, gomme... tout ça donc pour moi la classe c'était la caverne d'Ali Baba (...) l'été j'avais l'occasion d'aller avec lui [le grand-père] et j'adorais la... c'est lui qui gérait l'économet aussi... et donc de temps en temps il m'amenait et puis il me laissait choisir ce que j'aimais là dedans et puis c'était la fête, oui... [rit] parce que j'adore... oui 'fin depuis toute petite j'adore tout ce qui est crayon papier, 'fin... donc c'est vrai que oui, une feuille de papier et un crayon je m'amusais vachement plus qu'avec une poupée par exemple (entretien biographique de Zoé, page 6, lignes 5-15). »* Pour Zoé, comme elle le dit dans la suite de ce passage, c'est « probablement » ce qui l'a amenée à devenir enseignante, malgré des choix différents auparavant. Nous lisons cet événement comme une preuve, pour elle, que le goût pour le monde de l'école était là, en germe. Et aussi pour montrer que ses choix, libres en tant qu'enfant lorsqu'elle était chez son grand-père (*« il me laissait choisir ce que j'aimais »*), puis limités par la suite à plusieurs reprises, réemergent pour elle au moment de franchir le seuil qui la fait devenir enseignante – dans l'attente de pouvoir être complètement elle-même lorsqu'elle sera seule dans la classe (dans l'entretien-portfolio elle nous dira son impatience de commencer, l'année d'après, avec un engagement à 100% et donc libérée du poids de devoir se soumettre aux décisions de sa duettiste arrivée avant elle lors de son tout premier engagement, qui se termine lorsque nous nous rencontrons pour le deuxième entretien).

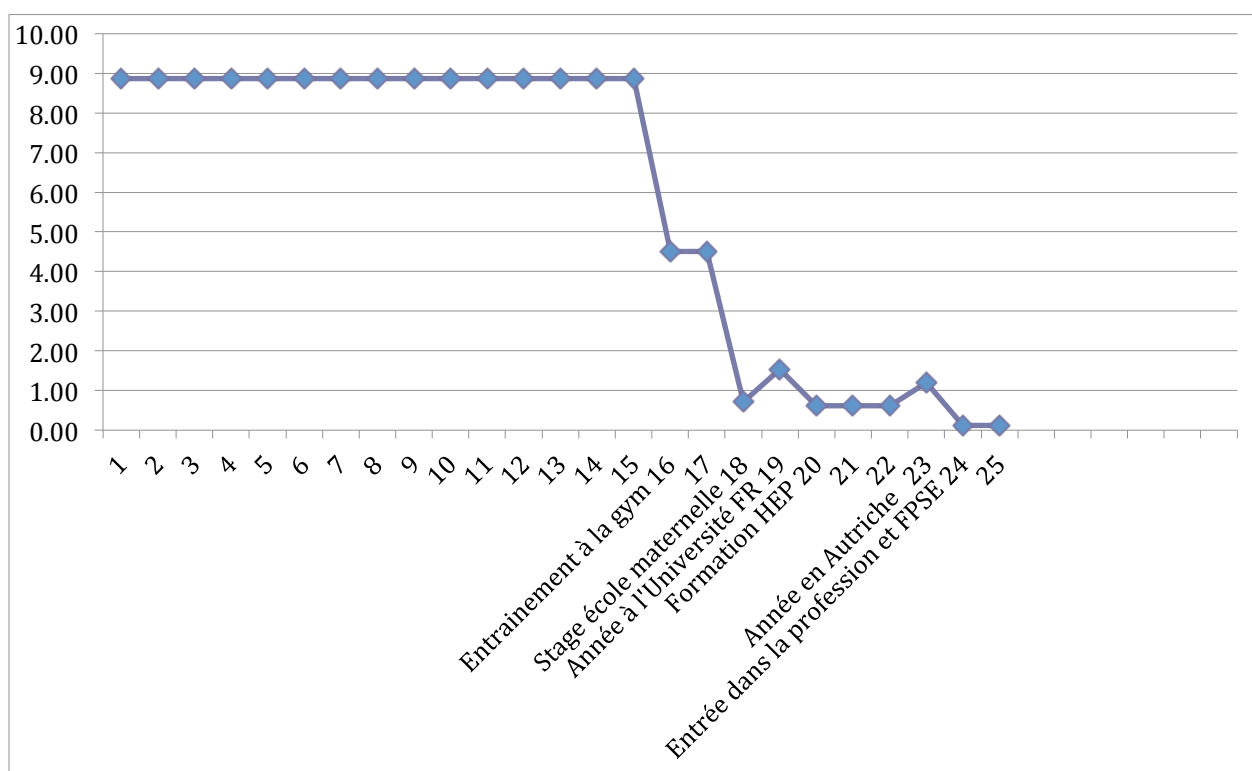
L'épreuve-crise pour Zoé

L'épreuve la plus dure, la mise en crise, se cristallise autour de deux moments : le stage où elle se confronte à ce qu'elle considère comme son « anti-modèle », et le travail en duo où elle n'a pas sa place. C'est sa possibilité de s'affirmer, d'être elle-même, de se reconnaître dans un rôle actif et de prise en main de ses choix, qui est confrontés à des obstacles majeurs dans ces deux événements. Le premier, qui fait l'objet d'un ample développement et d'une description d'un vécu douloureux face à un enseignant qui incarne tout *« ce à quoi je voulais pas arriver »* (entretien biographique de Zoé, p. 16 ligne 39). Et qui lui reproche en plus de ne pas s'affirmer et être critique face à ce qu'il fait. Cette épreuve lui demande aussi beaucoup d'énergie puisqu'elle ne peut pas élaborer ce vécu

au niveau d'un cours ou d'un séminaire. Dans la narration de cette expérience, elle utilise souvent l'expression « ce n'est pas possible » – une impossibilité à laquelle elle se confronte et qui la forge également dans son identité professionnelle. Cette difficulté à entrer en dialogue avec un maître de stage dont elle sent qu'elle ne partage pas du tout la manière de faire, qui lui demande de se confronter et de le critiquer, met aussi à rude épreuve sa confiance en elle, à travers sa timidité. Elle se sent probablement plus seule que lorsqu'elle est sur ton tatami face aux juges au karaté.

L'autre épreuve-crise semble être celle qu'elle vit encore au moment de l'entretien biographique et qui est en train de se conclure lors du deuxième entretien : le travail en duo. Elle est encore une fois – une énième fois dirions-nous – face à une limitation de son champ d'action et de prise de décisions. Sa collègue, arrivée quelques semaines avant elle et ayant construit les bases du fonctionnement de la classe, l'empêche de prendre ses marques, elle se sent presque encore une remplaçante (pour ne pas dire une stagiaire...). Mais cette fois elle voit la fin, elle a hâte de se libérer de cette limitation, de pouvoir enfin être libre d'être une enseignante comme elle le souhaite. Finalement, les choix sont assumés, la timidité est maîtrisée. Elle est prête à s'envoler.

2. Sandrine



La proto-épreuve pour Sandrine

Si la proto-épreuve commence à se dessiner comme le lieu qui fait émerger le *Leitmotiv* / *core metaphor* / *souci fondamental* de la personne qui raconte son parcours (nous traiterons plus en détail de ces dimensions qui constituent la montée en généralité de notre travail d'analyse par la

suite), chez Sandrine la recherche de sa voie, en commençant par un stage d'une année dans une école maternelle puis un passage par des études en sciences de l'éducation, représente bien ce lieu où émerge le *Leitmotiv* qui se décline dans la suite de sa narration : **garder / préserver une autonomie**. Dans le stage, qui se situe au moment du choix de la voie professionnelle qu'elle voudra suivre, Sandrine se découvre insatisfaite par le travail avec les tout petits enfants, et par un rôle d'observatrice, qui plus est stagiaire et donc devant plutôt suivre les manières de faire de l'une ou l'autre des éducatrices. Ce qui ne se comprend pas tout de suite mais seulement dans un deuxième temps dans l'entretien, c'est que Sandrine fait des sortes d'explorations autour et au détour d'un choix qui fondamentalement est là mais qu'elle n'ose pas affirmer : devenir enseignante... comme ses parents, notamment sa maman, qui la décourage ouvertement de suivre ses pas, ayant elle-même quitté la profession « *par ras-le-bol* » (entretien biographique de Sandrine, page 38, ligne 34) ! L'autonomie est donc là, en filigrane, dans sa recherche de la bonne voie, qui passe par une série de choix qui tentent d'harmoniser son choix d'origine, presque inavoué (sauf à cette prof de français qui lui avait demandé d'écrire ce qu'elle voudrait devenir un jour), et le besoin de faire ce choix de manière autonome, ni avec ni contre les conseils des parents. Elle parle de cette expérience comme d'un temps fait parfois d'ennui, de surprise en découvrant des manières très différentes d'exercer la profession d'enseignante pour la petite enfance, et finalement, elle résume ainsi : « *puis arrivée au terme de ça je me suis dit « ah, chouette, mais... c'est pas tout à fait ce que je recherche* » (entretien biographique de Sandrine, page 34, lignes 28-29).

Les épreuves-ressource pour Sandrine

Son activité d'entraînement à la gymnastique apparaît sur le graphique comme ayant une place importante dans la mise en intrigue. Elle y puise de l'expérience quant à la gestion d'un groupe, et au développement de son autonomie, qui se confirmera comme un fil rouge important pour elle. Non pas comme pour Valérie, un objet de la quête qui semble difficile à atteindre ; mais comme un besoin fondamental, déjà là mais à préserver, comme on le verra plus loin. Une autre épreuve-ressource qui apparaît dans la cinétique de son récit est l'expérience d'enseignement du français à des adultes en Autriche, après l'obtention du diplôme d'enseignante. De nouveau, Sandrine met en avant qu'elle profite de cette expérience où elle est non seulement libre et autonome dans son organisation et sa manière d'enseigner, mais où elle a aussi affaire à des élèves jeunes adultes, donc eux-mêmes indépendants. Le contraste avec son premier remplacement dans une classe de tout-petits au retour de l'Autriche est donc criant : elle passe d'élèves qui « *qui se levaient, qui allaient aux toilettes, qui allaient répondre à leur Natel si ça sonnait, enfin... vraiment, ils étaient là si ils étaient là, puis ils étaient pas là ils étaient pas là* » (entretien biographique de Sandrine, p. 46, lignes 7-9), alors qu'avec les petits, elle doit les aider à attacher les chaussures, les autoriser à aller

aux toilettes... elle sent dans cette différence que le travail avec les plus jeunes élèves ne la met pas vraiment à l'aise. Ce qui nous interroge dans ces passages, c'est le fait que, en sortant de trois ans de formation, rien ne semble avoir préparée Sandrine à anticiper cela. Elle découvre, se découvre en rapport à des élèves d'âges différents, par des expériences qui se situent en dehors du cadre de la formation initiale. Nous gardons en suspens cette interrogation.

Les épreuves-crise pour Sandrine

Sandrine parle de son expérience de formation à l'enseignement en mettant en avant une difficulté à supporter d'y subir un traitement infantilisant : *« ça ça a été assez terrible. Parce que ben ça faisait quand même deux ans que j'étais plus ou moins libre et je suis revenue à un statut qui était très... scolaire, très cadré, où... les profs avaient la photo... nos photos sur leur bureau, où il fallait quand on arrivait deux minutes en retard il fallait s'excuser presque à genoux, où il fallait signer des présences, où on avait pas le droit d'être absent... c'était très scolaire, où on avait des devoirs, si ils étaient pas faits c'était pas des punitions mais c'était des grosses théories, enfin... mais c'était un milieu qui était très scolaire »* (entretien biographique Sandrine, p. 43, lignes 6-12)

Sandrine parle d'une expérience qu'elle appelle « terrible » : être traitée... de manière très scolaire. Nous retrouvons ici, sous forme de manque, l'autonomie et le sentiment d'indépendance qui s'élèvent en *Leitmotiv* dans le récit de Sandrine. Et il est associé à un adjectif significatif : scolaire, très scolaire – trop scolaire, semble-t-elle dire. Ce qui ouvre des perspectives sur ce que « scolaire » signifie pour elle. On verra comment l'autonomie, dans ce qu'elle représente pour elle aussi en termes pédagogiques, sera ainsi retrouvée dans l'analyse de son portfolio biographique, que nous aborderons plus loin. Ici, revenons à une première épreuve-crise : être traitée comme une gamine à la HEP. Cela risque de la mettre en crise par rapport au sens, à la valeur de cette formation. Deuxième crise, ce qui a été le plus dur en entrant dans le métier : travailler avec un collègue expérimenté... tout en réussissant, tout de même, à préserver son autonomie, justement. Elle le ressent comme un défi. Ce qui est intéressant dans son récit, c'est qu'elle parle de la difficulté majeure, ce qui nous a fait penser, lorsque nous récoltions l'entretien, à des difficultés vécues avec ce collègue. Alors qu'on découvre vite que la grosse difficulté était une crainte, qui ne s'est pas révélée fondée. En effet, nous voyons qu'elle en parle ainsi : *« ce qui m'a posé plus de problèmes c'était mon collègue... »*

Ka : Ah, oui, parce que vous...

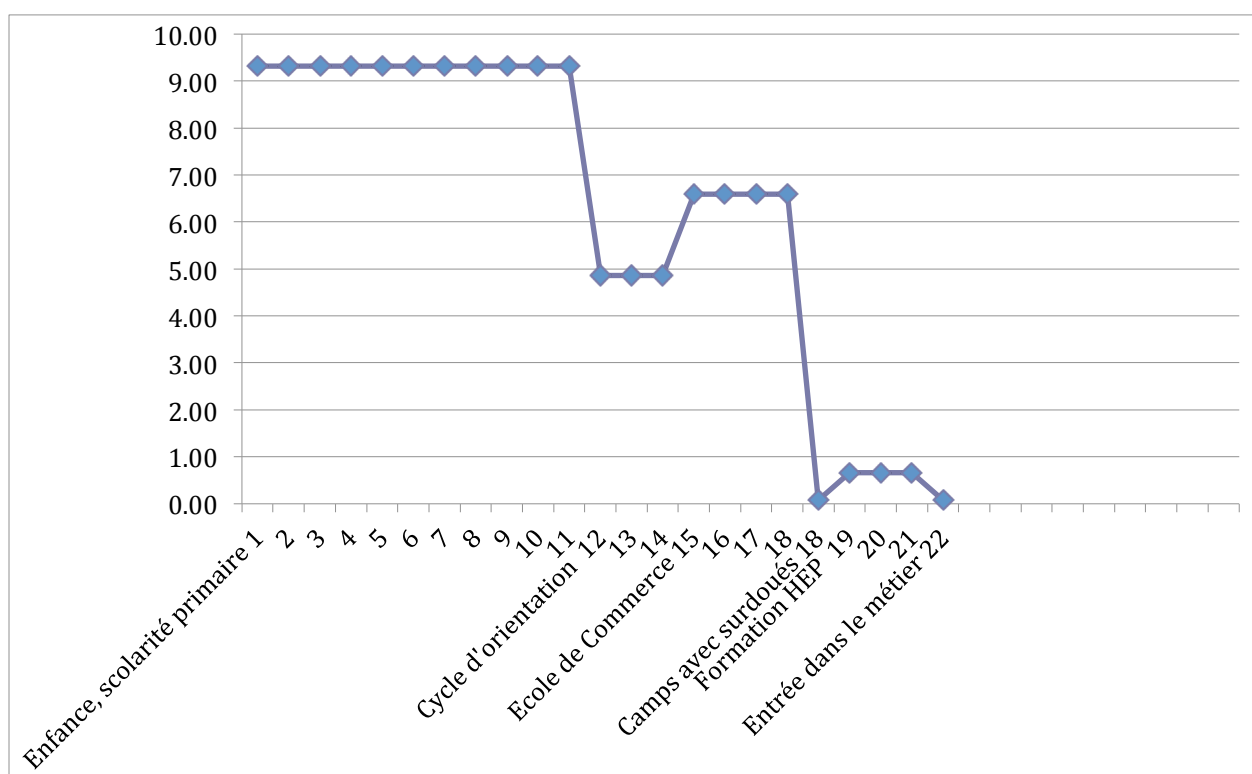
San : Parce que j'ai un collègue... et puis ben, c'est un collègue qui a... qui a quand même une quinzaine d'années d'expérience, qui est une grosse tête, et puis ben qui est une personne relativement... qui a une personnalité assez forte, et puis...

Ka : Mh...

San : ...ben, j'avais un peu l'impression d'être sa stagiaire, 'fin... j'avais peur qu'il me considère comme sa stagiaire, mais ce qu'il n'a jamais fait, eh, non non non ça il l'a jamais fait, mais moi j'avais pas envie de donner cette image, qu'il avait une stagiaire sur le dos puis qu'il devait... m'accompagner dans tout ce que je faisais. Et puis non non, ça c'est très vite bien passé, il m'expliquait comment lui il avait fonctionné jusqu'à maintenant, en me disant toujours mais je suis ouvert à tout changement » (entretien biographique de Sandrine, p. 47, lignes 7-19).

Nous pouvons affirmer que le thème fondateur de Sandrine est l'autonomie, liée à la crainte de ne pas être traitée avec l'autonomie qui revient, selon elle, à une enseignante « à plein titre » qui n'est plus une stagiaire.

3. Luc



La proto-épreuve pour Luc

Nous isolons quatre moments qui s'élèvent en épreuves au sens de l'analyse cinétique de la narration de Luc. Celle qui correspond le mieux à la proto-épreuve est certainement le moment où il raconte ses difficultés à l'école. Le *Leitmotiv*, thème au cœur du récit de Luc, nous le nommons ainsi : **être différent / ne pas être comme les autres** – avec l'idée de pouvoir l'assumer. Dans le cas de ses difficultés scolaires, on comprendra plus tard qu'il se confronte à ses frères, qu'il décrit comme des intellectuels ayant toujours eu beaucoup de facilité à l'école.

Les épreuves-ressource pour Luc

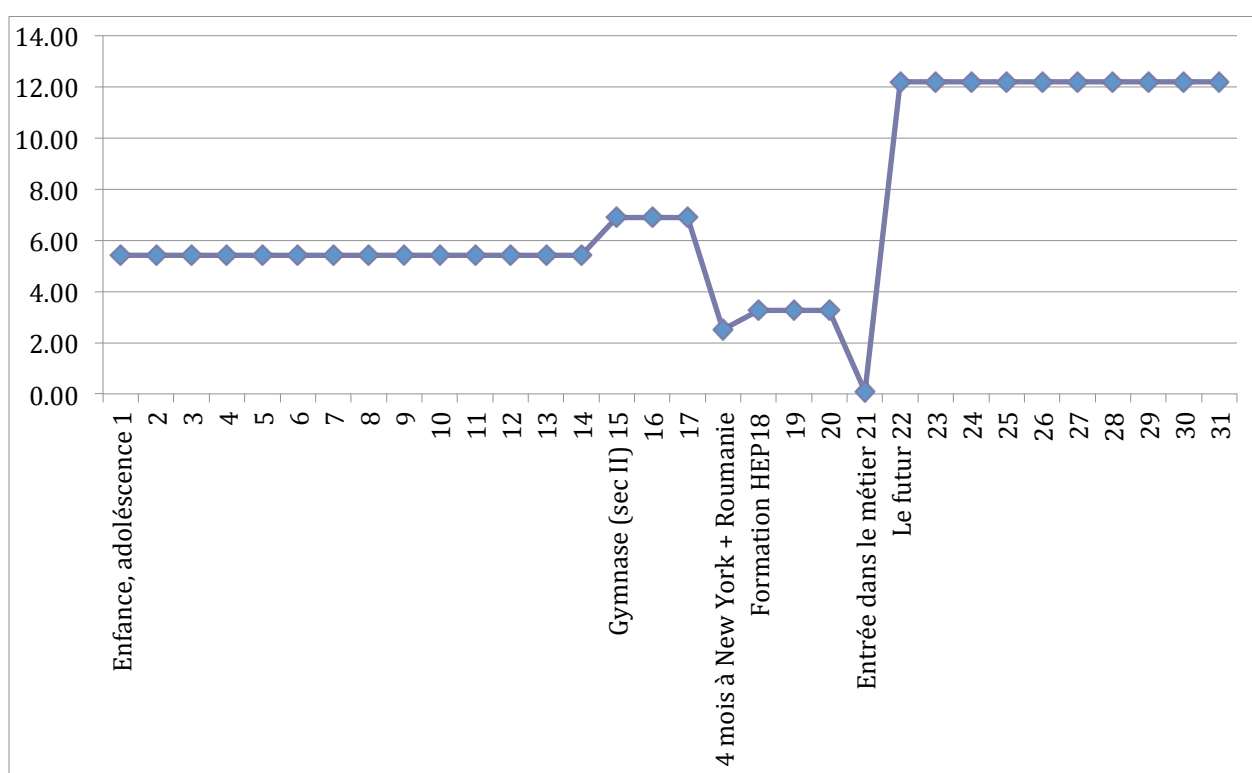
Dans son récit, Luc raconte une expérience de camp avec des enfants à haut potentiel (ou surdoués) comme d'un moment lumineux, important, où il découvre sa capacité à gérer un groupe d'enfants, mais surtout, où il confirme sa capacité à travailler avec des profils... n'étant pas comme les autres, et de les traiter de manière adéquate, sans les étiqueter, et en répondant à leurs besoins. Une dimensions du même ordre est présente lorsqu'il parle de rencontres heureuses, notamment celle avec une formatrice qui le soutient et le reconnaît comme adéquat, lorsqu'il souffre, pendant ses études à la HEP, d'être un étudiant « pas comme les autres », parce que moins râleur, plus enclins à apprécier les cours théoriques, moins à l'aise en stage, mis de côté par le groupe des pairs.

L'épreuve-crise pour Luc

Celle qu'on vient de nommer, qu'on pourrait étiqueter comme « rejeté et disqualifié », est un des deux versants de l'épreuve-crise pour Luc. C'est comme deux mouvements d'une même air : d'une part, Luc est rejeté et mis à l'écart du groupe des étudiants de la HEP qui se forment avec lui : il est un des rares à ne pas râler, à apprécier les cours théoriques (en guise d'anticipation, nous notons ici que Luc met dans son portfolio un document faisant explicitement référence à un apport théorique, ce qui est presque une exclusivité parmi les 384 pages du corpus contenant les portfolios des onze enseignants) – donc plus généralement, à être différent parce qu'il se sent bien dans le volet plus théorique de la formation. D'autre part, il vit des moments difficiles en stage (alors que les autres étudiants, pour la plupart, reviennent de leurs stages pleins d'enthousiasme), lorsqu'il doit gérer des critiques ainsi que s'autocritiquer constamment, et que cela le met en crise, à cause de son manque de confiance en lui comme il le dit. Dans l'entretien-portfolio on aura une sorte de « zoom » sur une scène précise de ses moments difficiles en stage : une formatrice de terrain va évaluer non pas ses gestes d'enseignant, mais un objet qu'il aura créé comme modèle pour un bricolage, comme s'il était un élève. Cette expérience, Luc la vivra comme une humiliation.

En somme, ne pas être comme les autres devient un vrai défi, autant dans son vécu personnel, que dans le fait de pouvoir être adéquat, un accompagnateur juste et soutenant, pour ces élèves pour qui il y aura un risque de n'être pas considérés comme les autres.

4. Lauriane

*La proto-épreuve pour Lauriane*

Dans le récit de Lauriane on retrouve dès les premières lignes son rêve d'enfance : devenir enseignante et pouvoir ainsi 'travailler avec les enfants'. L'épreuve première relevée par la cinétique de son récit est une double expérience – à New York et en Roumanie – de travail de bénévolat avec des enfants dans la rue ou dans des communautés tziganes. Le thème qui émerge comme *Leitmotiv* est celui de '**pouvoir travailler pour / aider les autres**', s'investir dans un projet d'un monde meilleur.

L'épreuve-ressource pour Lauriane

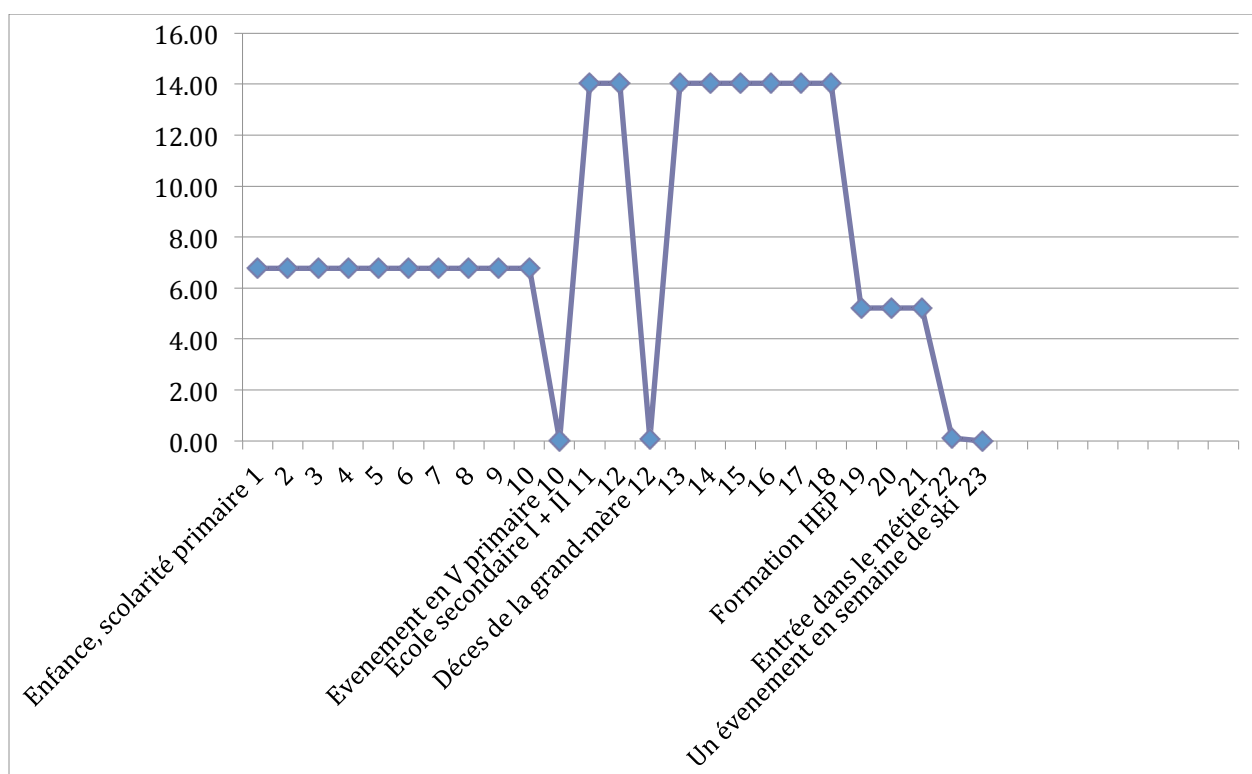
Dans le cas de Lauriane on remarque que dans son entrée dans le métier, c'est sa propre capacité à s'adapter, à ne pas s'imposer pour des petites choses, à être flexible dans la collaboration avec sa collègue, qui constituer l'élément mis en avant dans la narration ; la collaboration semble donc lui demander cet effort de flexibilité, et fait en même temps office d'une épreuve porteuse de supports. Nous en arrivons à cette interprétation notamment puisqu'elle parle clairement de ce qui est le plus important pour elle : « *En ayant 28 élèves et en étant toujours avec quelqu'un qui a plus d'expérience on va peut-être moins mettre ses convictions en avant... pour des choses minimales hein je parle. Mais moi je vais pas passer sur des détails, sur comment faire la leçon. Enfin je trouve qu'on a pas de temps à perdre et que le plus important c'est que pour les enfants ça se passe bien.* »

(entretien biographique de Lauriane, p. 101, lignes 28-32). Si nous faisons un parallèle avec Zoé, pour cette dernière « se plier » à des décisions ou des modes de faire de sa duettiste résulte comme une épreuve majeure,

L'épreuve-crise pour Lauriane

Nous reconnaissons l'épreuve-crise pour Lauriane dans la prise de conscience de son impossibilité à pouvoir permettre à tous ses élèves d'apprendre, en tous les cas dans le fait de se confronter à son impuissance dans ce rêve utopique. C'est ainsi que le thème fort – pouvoir aider les autres – se confirme dans l'épreuve-crise de Lauriane. Cette analyse nous confirme dans la détermination du thème fondamental de Lauriane – pouvoir aider les autres et notamment les enfants, dans la crise qu'elle vit en se confrontant à cette désillusion et à l'impuissance face à ce rêve.

5. Patrizia



La proto-épreuve pour Patrizia

Nous construisons petit à petit une manière de déceler, reconnaître ou déterminer, ce qui correspond pour chaque cas à la proto-épreuve. Nous avons déjà posé le caractère « originaire » de celle-ci, et même si elle n'est pas toujours en première position du point de vue chronologique, cela est bien souvent le cas. Dans la narration de Patrizia, on assiste – et le graphique le met bien en évidence – à des événements qui se détachent d'un flux de narration à la vitesse plutôt rapide en

termes de cinétique. Ce sont des vraies scènes, où l'effet zoom est particulièrement évident ici. La première de ces scènes, qui a l'air plutôt anodine, est celle d'un événement durant son enfance. Des copines la surprennent – au sens fort du terme, puisqu'elle a l'impression de ne pas avoir des liens si fort avec les dites copines – en lui préparant un petit spectacle pour fêter son anniversaire. Elle est petite, c'est l'école primaire. Nous traduisons ainsi cette épreuve : 'un cadeau inattendu venant d'autrui me fait exister'. Le thème fort ou *Leitmotiv* pour Patrizia, qui émerge de l'épreuve, prend forme et se confirme lorsque nous analysons le moment de l'entrée dans la profession, et qui est caractérisée par Patrizia avec des mots, des détails, des descriptions qui se cristallisent autour d'un fil rouge : nous lui avons attribué un concept qui a émergé, presque de manière intuitive, dans notre travail d'analyse, avec le terme propre à la philosophie sud-africaine : *Ubuntu*. Ce terme est traduisible par « je suis ce que je suis par ce que nous sommes tous ». Pour Patrizia, nous reformulons ainsi : **j'existe à travers des autres et je contribue à cette collectivité.**

L'épreuve-ressource pour Patrizia

Etre bien avec les autres, contribuer au bien-être de toute l'équipe d'enseignants, faire vivre le groupe d'amis, semble être une priorité et une dimension essentielle pour Patrizia. Et c'est très relié avec ce que nous plaçons sous la catégorie de l'épreuve-ressource pour Patrizia : c'est en fait ce grand soin et ces efforts qu'elle fait, soulignés comme importants et valorisants pour elle, de contribuer à une bonne ambiance dans l'équipe d'enseignants de son établissement : organiser des repas en invitant tout le monde, convaincre des collègues ou une secrétaire de pratiquer de la natation ensemble, soigner le côté festif de l'équipe. Une pièce accompagnant son portfolio, la seule qui sort du cadre des « documents pour enseigner », confirme cette dimension : il s'agit d'un calendrier qu'elle crée pour toute l'institution avec des photos des différents membres (enseignants, élèves, autres collaborateurs).

Il y a un autre épisode significatif dans la narration qui correspond également à cette catégorie de l'épreuve-ressource : c'est l'événement, en apparence très anodin, d'un moment où elle doit gérer un « accident-pipi » avec une élève lors du camp de ski. La manière de raconter, les mots pour en parler (« *c'était drôle (...) quand elle me voit elle me salue, parce qu'elle se souvient de l'expérience qu'on a vécue ensemble* », entretien biographique de Patrizia, entretien biographique de Patrizia, page 122, ligne 32-33) témoignent de comment des événements de ce type font office d'« école de vie » (entretien biographique de Patrizia, page 122, ligne 22).

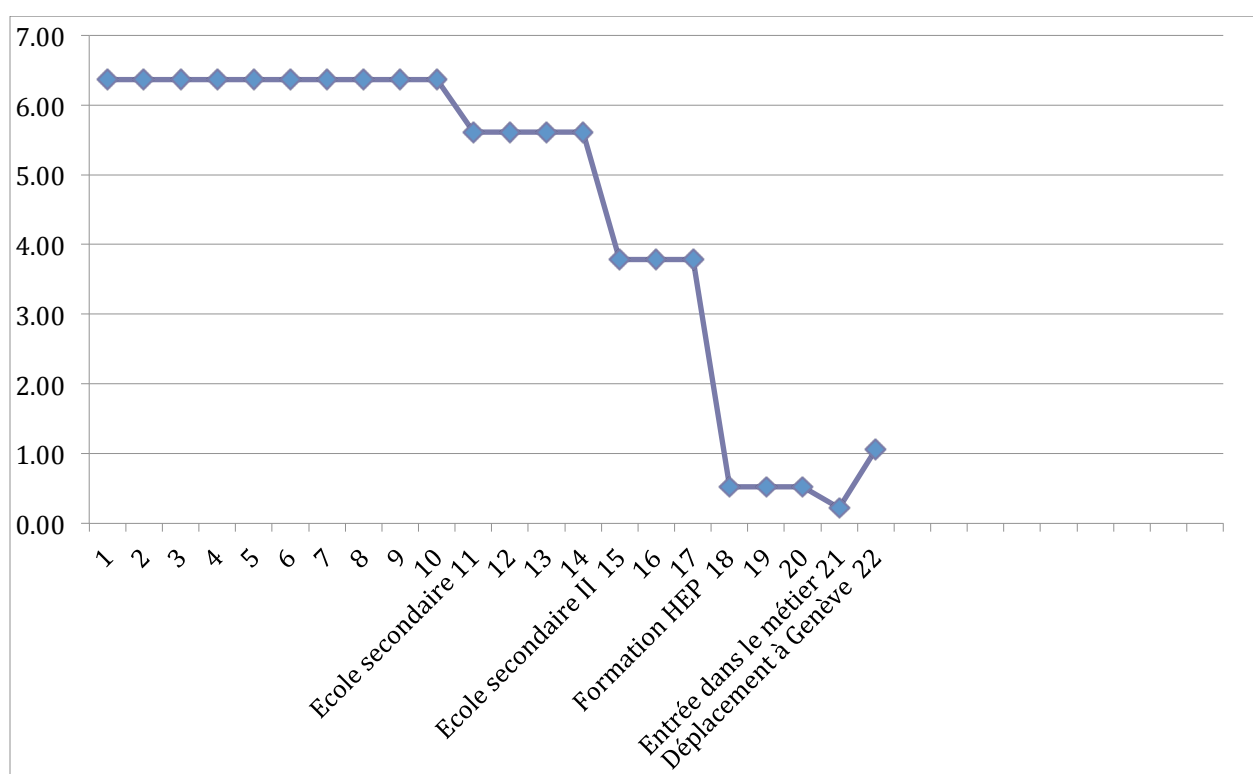
L'épreuve-crise pour Patrizia

Il est plus difficile dans son cas de repérer et d'isoler l'épreuve-crise, celle qui la met à l'épreuve ou qui constitue le défi le plus important. Nous optons pour l'événement du décès de la

grand-mère, pendant qu'elle est loin de chez elle, et où les parents la protègent et ne l'informent pas de la mort d'une grand-mère qui semble avoir eu un rôle important dans son enfance. C'est vécu par Patrizia comme une trahison, une sorte de saut dans l'eau froide, un passage rude à l'adolescence, âge de la révolte et de la désillusion face à une image idéalisée des parents. Un autre thème important semble émerger ici, et se confirme par d'autres éléments plus fins qui se retrouvent dans sa narration : 'dois-je et peux-je devenir adulte' ? Le thème de l'adultité est particulier dans le cas de Patrizia. Elle est la seule du corpus à répondre, à la question de déterminer quand il y a eu le passage dans la vie adulte, que ce passage n'a pas encore eu lieu pour elle. C'est plus qu'une simple boutade, nous le reconnaissons par des petits détails : elle souligne qu'elle aimerait être à la place de ses élèves, d'ailleurs souvent elle s'assied à la place de ses élèves, elle dit avoir envie de lever la main à leur place pour répondre à la question posée...

Pour les six prochains cas, nous présentons les graphiques de la cinétique du récit et, sous forme concise, les caractérisations pour chaque épreuve selon la typologie qui commence à se stabiliser.

6. Françoise



La proto-épreuve pour Françoise – A la marge, introvertie, parmi les « perdus »

- changement d'école au secondaire, être parmi les « perdus » (un peu à la marge)
- choisir un métier qu'on aime (ma maman n'a pas pu choisir le métier qu'elle aurait aimé faire) : devenir enseignante tout en étant plutôt introvertie

Leitmotiv : **Pouvoir faire ce qu'on aime en restant soi-mêmes**

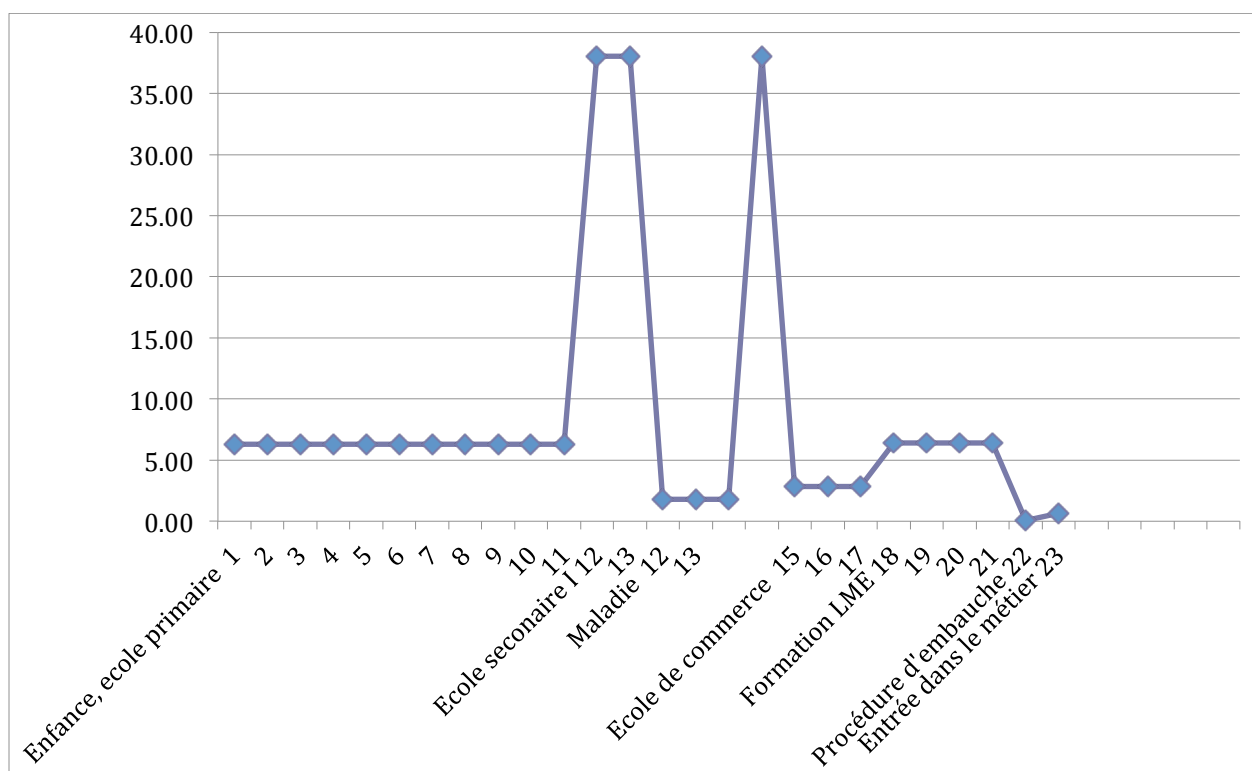
L'épreuve-ressource pour Françoise – **Réussir ce qu'on aime**

- réussir l'entrée dans la profession malgré un degré différent que la formation reçue
- retrouver un équilibre (*l'équitation*)

L'épreuve-crise pour Françoise – **ne pas pouvoir devenir ce qu'on aimerait**

- la mise en crise pendant la 2^{ème} année de formation : « *Tu n'as rien à être enseignante* »
- J'admire une manière d'être enseignante mais je ne suis pas du tout comme ça

7. Tiffanie



La proto-épreuve pour Tiffanie – **Maladie – pouvoir exister**

- la maladie : difficulté à vivre et à comprendre ce qui m'arrive

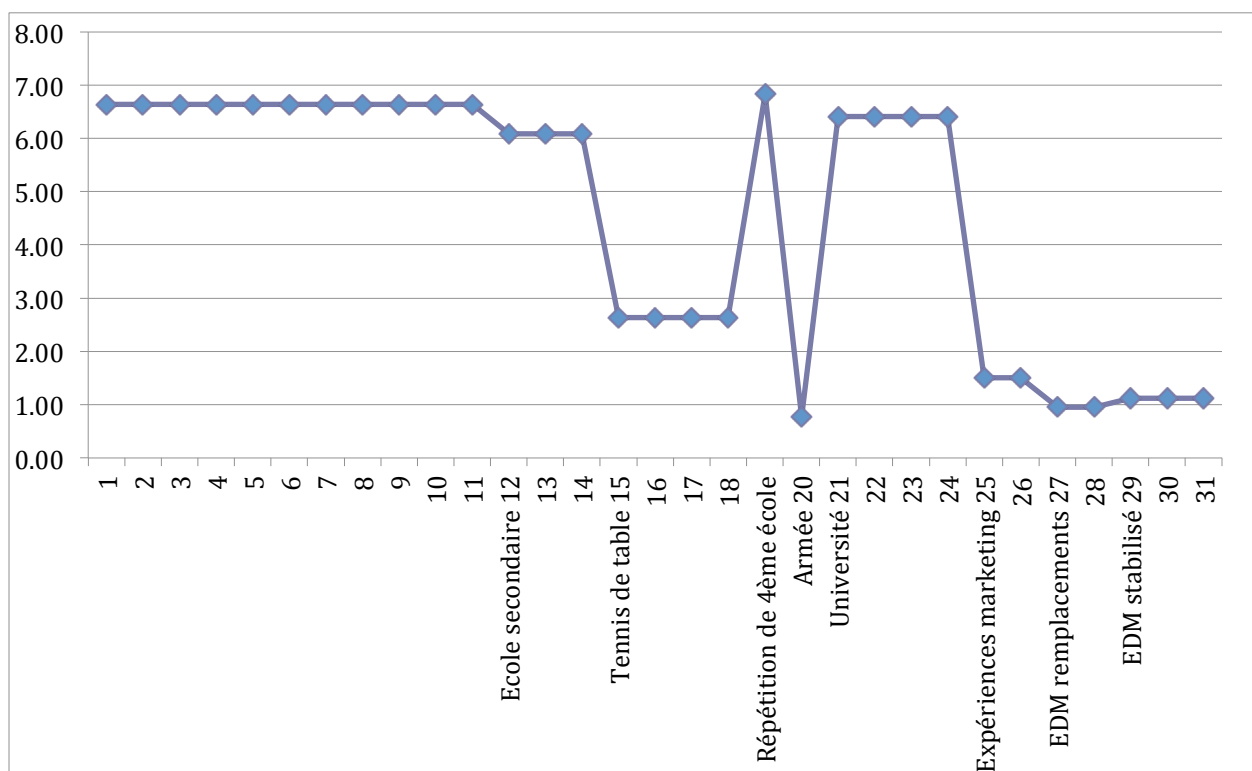
Leitmotiv : **Pouvoir prendre une place**

L'épreuve-ressource pour Tiffanie – Confirmer la capacité à exister et à réussir

- la réussite de la première classe, malgré la période probatoire « en sursis »

L'épreuve-crise pour Tiffanie – Le risque de ne pas pouvoir « exister » professionnellement

- Ne pas être engagée, devoir lutter pour se faire une place et mériter le statut professionnel

8. Vincent*La proto-épreuve pour Vincent – Roger manqué ? Un renoncement nécessaire*

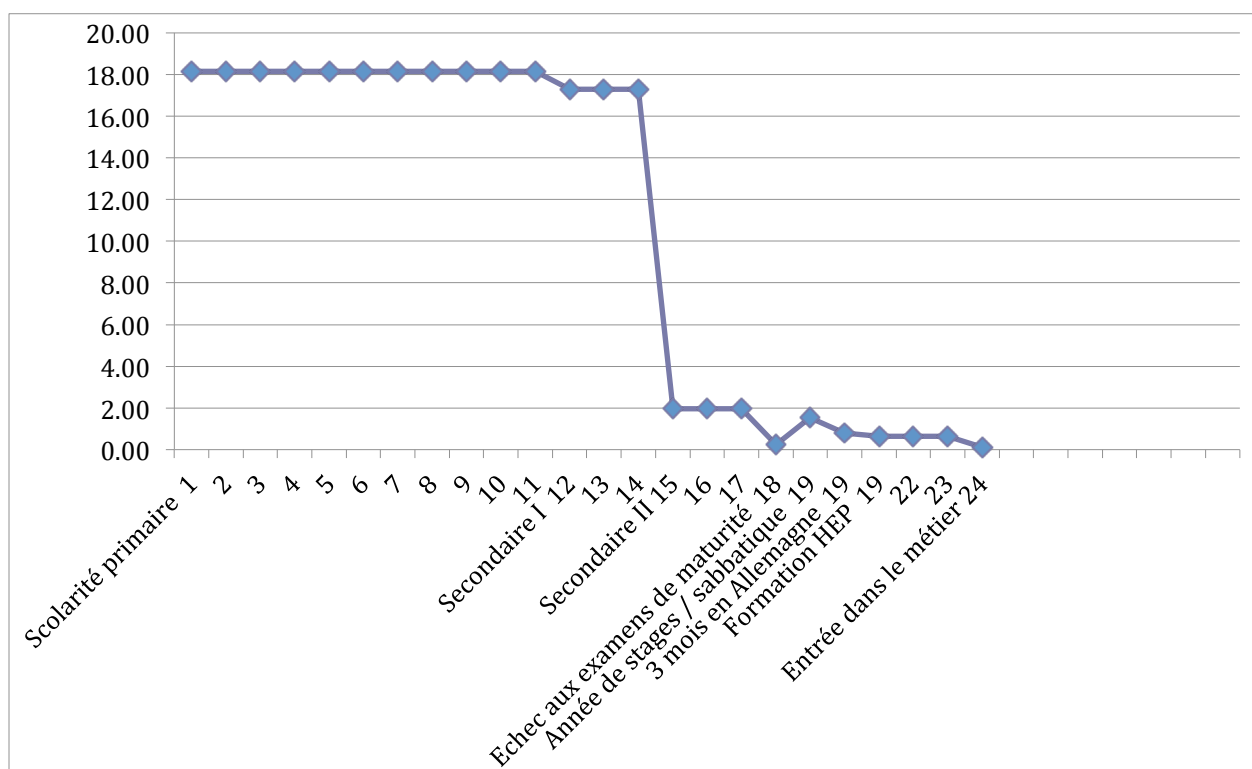
- ne pas faire de sa passion une profession

*Leitmotiv : Une vocation tardive en alternative au choix-passion**L'épreuve-ressource pour Vincent – Plus qu'un jeu d'enfant / aller vers les autres*

- le tennis de table (un lieu de ressourcement et de construction de compétences)
- l'armée (un lieu de rencontre d'autrui différents, d'apprentissage de la « diversité »)

L'épreuve-crise pour Vincent – Roger manqué (se superpose à la proto-épreuve) – trouver la bonne alternative

- ne pas avoir choisi la carrière sportive
- ne pas se stabiliser dans le marketing

10. Julie⁷⁵*La proto-épreuve pour Julie – Un échec formateur*

- Echec aux examens en III année (apprendre ne va pas de soi)

Leitmotiv : Tout ne va pas de soi

L'épreuve-ressource pour Julie – Faire mon propre choix

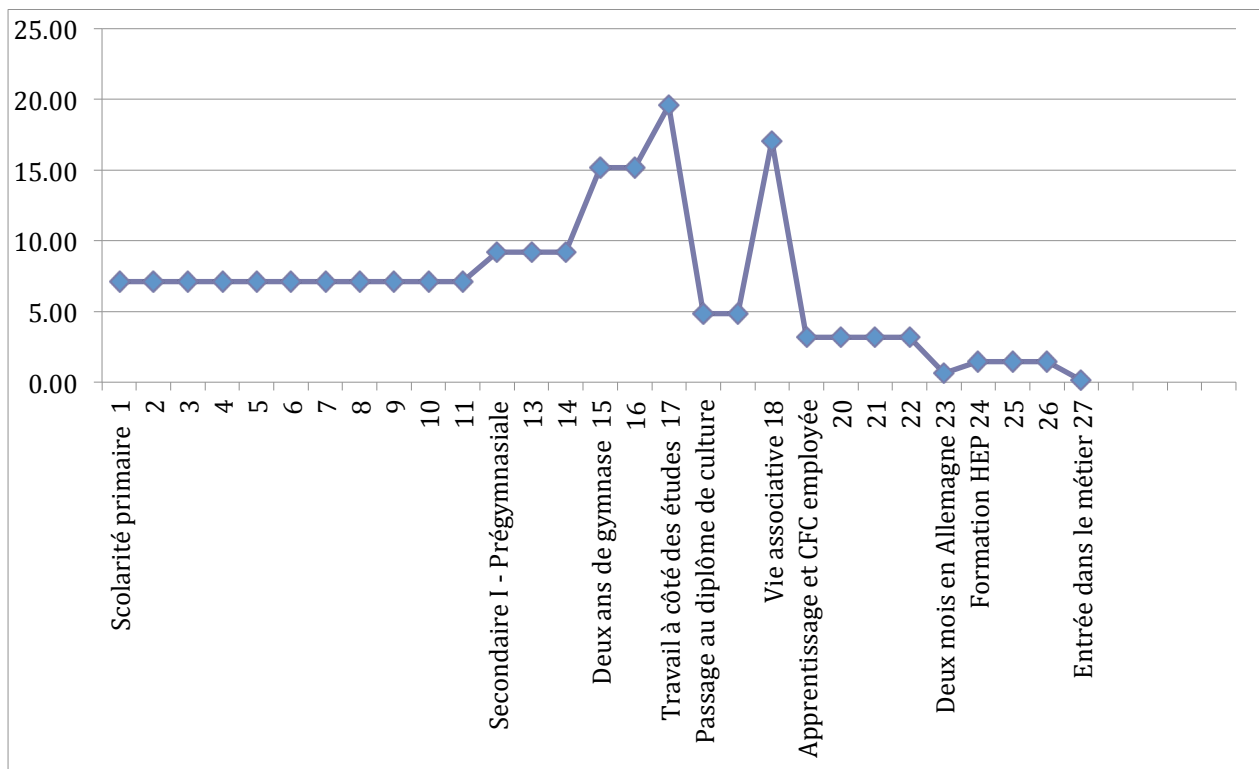
- d'autres choix que mes parents et ma sœur, faire ma petite rebelle
- ne pas avoir besoin de jouer avec le fait d'être « la fille de Monsieur et Madame... »

L'épreuve-crise pour Julie – L'Echec (correspond à la proto-épreuve)

- Echec aux examens en III année

⁷⁵ Le saut du 8^{ème} au 10^{ème} cas s'explique par le fait que le cas 9, celui de Valérie, a fait l'objet d'une analyse approfondie au chapitre 8 et n'est évidemment pas repris ici.

11. Matilde



La proto-épreuve pour Matilde – Scolarité en chute – ne pas aimer l'école

- la prof de math qui ne m'aimait pas
- un désintérêt croissant pour l'école

Leitmotiv : Engagement dans ce fait

L'épreuve-ressource pour Matilde – Retrouver ce que j'aime faire

- le prof de physique, réconciliation
- engagement dans la vie associative
- être maman de jour

L'épreuve-crise pour Matilde – Comprendre ce que je n'aime pas faire

- l'apprentissage d'employée de commerce (CFC)

9.2 L'ANALYSE STRUCTURALE – DES FORMES DU *DEVENIR ENSEIGNANT*

Dans cette section, nous illustrons les étapes qui nous ont permis d'arriver à dégager, pour chaque entretien analysé, le schème de signification propre à celui-ci.

La première phase du codage a demandé le découpage et la réorganisation chronologique de l'entretien, à travers des codes de couleur, puis une insertion des parties de la transcription correspondantes à chaque période dans un tableau (nous avons choisis de présenter à chaque fois les extraits des codages pour un seul cas, celui de Luc).

Luc : tableau pour l'analyse structurale (extrait)

LUC

Analyse structurale

1) Schème provisoire – niveaux du discours

FONCTIONS Episodes / séquences <i>"Ce qui s'est passé"</i>	DONNEES - séquences entretien - documents portfolio Séquences entretiens (en rouge = pics – épreuves)	ACTIONS Actants <i>"Les personnages"</i>	NARRATION Thèses, arguments <i>"Ce qui est important pour vous"</i> Intrigue / univers de croyances	Commentaires / Notes
6) L'enfance – expérience de la diversité	Luc : Non, non... c'est.... Ben... (5'') en fait très tôt moi j'ai eu... j'étais confronté à tous ce qui... à des choses très différentes, comme par exemple l'<i>interculturalité</i>, ou bien alors le... à des élèves en difficulté, eh... des élèves en difficulté, parce que moi-même ayant été en difficulté je comprends tout à fait... qu'on peut être en difficulté... eh, donc eh j'ai <i>beauc...</i> énormément de respect pour tout ce qui est différent. Et puis eh... que ce soit ben au niveau du handicap, des difficultés scolaires ou bien l'<i>interculturalité</i>, par exemple, j'ai aussi été confronté à... à deux africains à l'école primaire qui étaient... qui venaient... du Nigeria, je crois, où il y avait la guerre... civile, et puis y en a... y en a un qui a été amputé d'un bras, puis c'est vrai que ça m'avait profondément marqué puis que c'était des gens tellement joyeux, je trouvais, qui étaient... oui, vraiment des beaux êtres, vraiment... souriants, et puis que... même en ayant un bras amputés... 'fin c'est vraiment des choses de la vie que... je trouvais vraiment intéressantes et puis que... et puis, qui m'ont beaucoup appris finalement. Donc je trouve que la différence c'est très riche et... j'ai toujours eu un côté très <i>très</i> social, pour... à cela... puis... et puis c'est vrai qu'on parle beaucoup de normes, eh, à l'école primaire ou bien... et puis moi je... je suis un petit peu contre cet esprit de norme, parce que... chacun devrait pouvoir développer sa personnalité et puis... s'épanouir, comme il l'a... comme il devrait. Ka : <i>Mh</i>, (3'') Donc vous sentez en fait qu'il y a une sorte de... de sensibilité particulière par rapport à cette notion de différence... Luc : <i>mh...</i> Ka : ... et que vous la reliez à une notion de... de richesse, en fait,	- deux africains, un avec un bras amputé JE	- je comprends les difficultés / j'ai une sensibilité à handicap / difficultés scolaires / l'<i>interculturalité</i> parce que a) j'ai été confronté à la différence b) j'ai moi-même vécu des difficultés → énormément de respect pour ce qui est différent => des gens tellement joyeux, des beaux êtres, souriants → je trouve que la différence est très riche → j'ai toujours eu un côté très <i>très</i> social → je suis un peu contre cet esprit de norme <i>pg</i> chacun devrait développer sa personnalité et s'épanouir	→ différence / <i>interculturalité</i>

A partir de ce premier codage, les trois niveaux de discours (fonctions, actions et narrations) ont été repérées systématiquement (colonne 1, 3 et 4). La colonne 2 contient l'intégralité de la transcription pour chaque section. La colonne 5 permettait la prise de notes pendant le codage.

Dans une deuxième phase, chacun de ces niveaux a été synthétisé. Voici de nouveau pour l'exemple de Luc, les trois synthèses :

Luc : résumé des fonctions

Luc – fonctions - chronologie

L'enfance – expérience de la diversité

Le CO et le rapport à l'école

Secondaire supérieur – l'école de commerce et le choix professionnel

Expériences avant l'entrée à la HEP

Le choix professionnel – le rôle des parents et la "filiation"

Entrée dans la vie adulte – avant l'entrée à la HEP

Formation à la HEP: relations et difficultés, le goût pour les cours théoriques, difficultés en stage

L'entrée dans le métier - l'image du métier

L'entrée dans le métier – rapport aux élèves en difficulté

FONCTIONS

Episodes / séquences

"Ce qui s'est passé"

6) L'enfance – expérience de la diversité

0) Question initiale +

1) Le cycle d'orientation et le rapport à l'école

2) Secondaire supérieur – l'école de commerce et le choix professionnel

5) Expériences avant l'entrée à la HEP

11) Le choix professionnel – le rôle des parents et la "filiation"

10) Entrée dans la vie adulte – avant l'entrée à la HEP!

3) Formation à la HEP (partie I)

8) La formation à la HEP – relations et difficultés

4) L'entrée dans le métier – l'image du métier (partie I)

7) L'entrée dans le métier – rapport aux élèves en difficulté (suite)

9) Entrée dans le métier (suite)

12) L'entrée dans le métier (suite)

L'enfance de Luc est caractérisée par une rencontre faite assez tôt **avec la diversité**, autant culturelle que intellectuelle. Il mentionne la présence de deux enfants ressortissants du Nigéria dont l'un été amputé d'un bras, mais

aussi de soi même comme éprouvant certaines difficultés scolaires, lui permettant d'avoir **énormément de respect pour tout ce qui est différent**, et développant en lui un **côté très social**, ce qui aura des répercussions sur ses choix professionnels par la suite. Luc démarre son récit en nous parlant du cycle d'orientation, qui est selon lui **un peu le départ de sa réflexion sur son futur métier**. C'est en fait à ce moment que ses difficultés scolaires émergent; ses parents engagent donc **quelqu'un pour les devoirs surveillés**. Cette enseignante d'appui sera fondamentale, lui donnant **la passion d'enseigner**; il mentionne aussi une enseignante de français qui, en croyant en lui, lui a donné confiance en lui permettant **d'avoir des meilleures notes**. En sortant du cycle d'orientation Luc n'était **pas vraiment sûr de savoir ce qu'il voulait vraiment faire**. Une formule récurrente dans ses mots est "**je ne me connaissais pas encore assez**". Il choisit donc de fréquenter l'école de commerce qui lui laisse des portes ouvertes autant sur les métiers du social – il dit hésiter entre le métier d'enseignant et celui d'éducateur spécialisé – que plus orienté au commerce. Un autre thème récurrent revient: concernant le métier d'enseignant Luc dit à plusieurs reprises **se sentir moyennement capable de faire ce métier surtout qu'il est très valorisé par la société**. Avant de s'inscrire à la HEP Luc participe à un camp pour enfants surdoués, ce qui lui confirme non seulement que le contact avec les enfants était fait pour lui, mais aussi son **énorme aisance à contrôler un groupe, à accompagner, écouter, comprendre** ces enfants. Reste néanmoins son grand **manque de confiance en soi**, contre lequel il sent qu'il devra encore beaucoup **combattre**. Dans son choix professionnel ses parents jouent un rôle plutôt passif (**ils m'ont laissé (...) presque un peu trop libre**), et une pression indirecte est faite par ses frères aînés **très intellectuels**, ce qui lui fait sentir qu'il **fallait qu'il fasse quelque chose de bien**. L'entrée dans la vie adulte est placée par Luc avant même l'entrée à la HEP, où plutôt à ce moment même, de par sa connaissance accrue de soi-même, ses choix dans les amitiés, sa maturité. De son vécu à la HEP on apprend deux dichotomie, l'une entre son goût pour les cours théoriques et ses quelques difficultés en stage, l'autre entre son plaisir de fréquenter ces mêmes cours et ses relations positives avec une mentor, et ses difficultés relationnelles avec les autres étudiants. En stage, ce qui lui manque c'est toujours sa **confiance en lui**, et il vit mal les nécessaires critiques (et auto-critiques), qu'il **prend beaucoup trop sur soi**, lui faisant douter de son aptitude à devenir enseignant. C'est difficile pour lui de **faire la part des choses** entre ces critiques et ses compétences potentielles ou réelles. Il éprouve aussi des difficultés d'intégration dans les groupes d'étudiants, il se sent d'une certaine manière **exclu**, différent des autres, il perçoit une fermeture de la part de ses collègues. Luc raconte aussi comment une transformation s'est petit à petit faite lorsque, alors qu'il était auparavant facilement **tourné vers les émotions**, il se sent aujourd'hui **moins sensible qu'avant, il arrive à "réflexiviser"**, ne pas se laisser déborder par les émotions, **d'avoir un contrôle**.

Son début dans la profession se caractérise par une de plus en plus grande capacité à **s'autocritiquer pour améliorer son enseignement**; il dit tout de même encore devoir travailler sur sa confiance en soi, se sentant souvent encore inférieur, notamment lorsqu'il se compare par exemple à une stagiaire chez sa collègue. Il doit encore mieux gérer son stress, notamment face aux attentes élevées des parents d'élèves; mais aussi, il apprécie sa capacité à ne pas juger ou **mettre des étiquettes** aux élèves en difficulté, ses efforts pour évaluer de manière neutre et d'encourager tous les élèves à croire en eux.

Dans notre tableau nous avons signalé en rouge les périodes ayant émergées comme épreuves dans l'analyse cinétique, afin de pouvoir porter notre attention tout particulièrement sur ces périodes. L'hypothèse de travail étant que la cinétique de la narration participerait en tant que ligne directrice aidant à orienter et cibler l'analyse structurale.

Luc : les actants (extrait)

Luc – ACTANTS

Deux nigériens dans ma classe

- que ce soit ben au niveau du handicap, des difficultés scolaires ou bien l'~~intégration~~ **intégration**, par exemple, j'ai aussi été confronté à... à deux africains à l'école primaire qui étaient... qui venaient... du Nigeria, je crois, où il y avait la guerre... civile, et puis y en a... y en a un qui a été amputé du... d'un bras, puis c'est vrai que ça m'avait profondément marqué puis c'était des gens tellement joyeux, je trouvais, qui étaient... oui, vraiment des beaux êtres, vraiment... souriants, et puis que... même en ayant un bras amputé... 'ŋɔ c'est vraiment des choses de la vie que... je trouvais vraiment intéressantes et puis que... et puis, qui m'ont beaucoup appris finalement.

- et puis toutes les différences ça m'a appris aussi à connaître de nouvelles personnes, à... ben à me socialiser avec les autres... à échanger, puis... à développer mon esprit critique aussi, **parce que quant on parle de la guerre au Nigeria, moi je connaissais pas forcément tout ce qui se passait là-bas et puis...** je peux avoir des discussions intéressantes aussi, eh... à me positionner face aux autres, quoi, aussi.

JE

- j'ai toujours eu un côté très ~~très~~ **très** social, pour... à cela... puis... et puis c'est vrai qu'on parle beaucoup de normes, eh, à l'école primaire ou bien... et puis moi je... je suis un petit peu contre cet esprit de norme, **parce que... chacun devrait pouvoir développer sa personnalité et puis... s'épanouir, comme il l'a... comme il le devrait.**

- je suis quelqu'un... je dirais... j'ai un peu... un tout petit... un tout petit côté psychologue, je dirais dans les sens où j'aime beaucoup écouter les gens, et puis moi je... je pense qu'on apprend beaucoup et puis... c'est ce qui m'aide aussi à avancer. Puis écouter... c'est une compétence importante je pense en tant qu'enseignant, **parce que écouter les enfants, leurs besoins, c'est justement ce qu'il y a de plus important, quoi, pour moi.**

- donc c'est vrai que je suis une personne qui aimait énormément tout ce qui est au niveau social, mais après c'est vrai que si je faisais uniquement le social il me manquerait quelque chose, **parce que j'aime aussi beaucoup apprendre, je pose toujours plein de questions, 'fin, j'aime une variété de choses, et puis je pense que... et puis en me connaissant un peu plus et ben je me suis vite rendu compte que... j'aimerais faire l'enseignant.**

- Ka : ~~ŋɔ~~ **ŋɔ** Donc c'était surtout par rapport aux critiques qui venaient d'autrui, donc de vos formateurs, et puis par rapport à vous-même vous étiez peut être aussi... sévère avec vous-même...

Luc : Oui ~~ŋɔ~~ **ŋɔ**, tout à fait. Oui, j'étais assez sévère avec moi-même, oui.

- Luc : [rit] Bon c'est pas... forcément... quelque chose de... comment dire... (4'') ~~ŋɔ~~ **ŋɔ**... de facile à dire mais... c'était plus... une impression au départ... parce que j'étais très... très facilement tourné vers la... vers les émotions. Et puis... j'avais l'impression de... d'être... d'être assez différent aussi des... des personnes qui étudiaient... ici...

- Mais j'étais aussi à cette époque très... lié au... comment dire... très sensible aux émotions, et puis... en développant justement comment dire... mon esprit critique, en développant... en ayant tout... souvent mes pensées dans l'apprentissage, vu que c'est mon métier... je pense qu'il y a une partie de mon cerveau qui a pris le pas eh... je sais pas comment dire... d'apprentissage qui a pris le pas sur les émotions, et... du coup je suis moins sensible... j'ai réalisé que j'étais un peu moins sensible qu'avant, que j'arrivais plus à ~~contrôler~~ **contrôler**, maintenant. Que j'avais... oui. J'avais plus... c'était moins fort, maintenant, les émotions sont... ça dépend, ça dépend aussi quelle situation, mais... mais en tout cas tout ce qui est socialisation je le prends moins à cœur, je sais que j'arriverais à ~~contrôler~~ **contrôler**, à avoir eh... une... oui une démarche de réflexion puis me dire que c'est pas forcément contre moi

Alors... c'est plus délicat... sur le moment, c'est vrai qu'on y pense pas forcément, 'fin... là je pense que ça me... rien que le fait d'en parler là maintenant, ça... je pense que ça peut ouvrir des portes... par exemple, mais... c'est des choses, qu'on fait... en tout cas j'ai toujours eu... je sais, dans tous les stades... je vais facilement vers les élèves qui ont des difficultés, mais... après il faut pas non plus oublier les autres... faut... il y a... vraiment il y a un groupe-classe. Puis je pense que j'ai appris à faire la part des choses... (5'') mais j'ai une compréhension... je pense avoir une compréhension des élèves en difficulté dans le sens où... ça, ça me permet de les encourager, d'aller... de pas les cataloguer comme élèves en difficulté...

- Oui, alors je... ben j'ai fait des postulations, j'ai eu... 6 entretiens... (6'') **ŋɔ** je suis aussi un garçon, c'est vrai que j'ai de la chance, c'est un peu... c'est pas de chance pour les femmes, mais... ils prennent plus facilement les hommes en 3-4-5-6^{ème} primaire... puis c'est pour ça que j'ai eu autant de... d'entretiens... puis les 5 premiers j'ai pas été pris [rit].

- Luc : Il y a juste... moi ce qu'il faut que je gère c'est que... des fois je suis une personne un peu comment dire un peu angoissée comme ça, donc je stresse des fois rapidement, pour certaines choses, donc là... ce qu'il faut encore... le travail que je dois encore faire c'est la gestion de stress. Mais... eh... ça se fait... dans la continuité... j'imagine... mais ça c'est quelque chose qui... que je fais attention.

Mes parents

- c'est vrai qu'au CO au début j'avais quelques difficultés scolaires, c'était pas... l'école n'était pas forcément pour moi eh... une passion, et puis... je me souviens que mes parents avaient engagé quelqu'un pour les devoirs surveillés, pour justement m'aider un peu le soir

- maintenant que j'y pense, c'est vrai que... eh... ~~ŋɔ~~ **ŋɔ** comment dire ? Eh... je pense là à plutôt à mes parents, c'est peut être un peu plus personnel mais... eh, je suis en train de me dire que ils m'ont pas forcément donné une voie. Ils m'ont laissé très libres mais ils n'ont jamais rien... 'ŋɔ, comment dire... rien imposé mais d'un autre côté j'étais presque un peu trop libre, donc c'était très flou aussi dans ma tête,

- Luc : Peut être que si tout d'un coup on m'avait proposé des choix ou des choses comme ça, je me serais plus vu une orientation... plus rapide, mais... mais au moins là c'est moi qui a fait la démarche entière et puis... et puis je suis convaincu de mon choix.

Luc : Bon moi c'est pas lié à... à l'appartement vu que je suis toujours chez mes parents, mais... c'est pas pour autant que je ne me considère par comme adulte... oui.

Une enseignante pour les devoirs surveillés

- c'est vrai qu'au CO au début j'avais quelques difficultés scolaires, c'était pas... l'école n'était pas forcément pour moi eh... une passion, et puis... je me souviens que mes parents avaient engagé quelqu'un pour les devoirs surveillés, pour justement m'aider un peu le soir

- c'est vrai que cette personne elle m'a donné un petit peu le... un peu la passion d'enseigner, donc elle m'a... elle me donnait... c'était une enseignante de IV primaire qui était dans le village, et elle m'enseignait plusieurs choses, donc les mathématiques elle me donnait des explications, et puis c'est vrai ~~ŋɔ~~ **ŋɔ** était assez passionnée, et donc... ce qui a favorisé aussi un peu mon attrait scolaire, puis ce qui a fait que j'ai réussi à avoir durant l'année des meilleures notes.

Une prof de français que j'aimais ~~ŋɔ~~ **ŋɔ**

- qu'à cette époque j'avais aussi une prof de français que j'aimais... beaucoup, donc il y a eu aussi... en tant qu'enseignante et en tant que personne je trouvais vraiment qu'elle avait de... une bonne manière de faire, très sociale, et puis... et puis ce qui a favorisé peut être aussi parce que moi j'étais à cette époque peut être plus lié à l'affectif, donc ce qui a favorisé le fait que j'ai des meilleures notes et puis que... 'ŋɔ, ma motivation

Les extraits où Luc parle des actants dans son récit sont réorganisés dans ce document de codage ; la couleur rouge indique que les extraits se réfèrent à des périodes qui ont été caractérisées comme épreuves dans l'analyse cinétique. En gras on trouve les expressions significatives, qui reviennent de manière répétée ou qui caractérisent le rôle et la connotation de l'actant en question.

Luc – les arguments (extrait)**LUC – ARGUMENTS****- être comme les autres vs être différent des autres****- Comprendre / être sensible aux difficultés vs ne pas être sensible aux difficultés**

=> énormément de respect pour tout ce qui est différence

=> être en difficulté m'a aussi appris à devoir travailler, développer certaines compétences, ne pas oublier mes

affaires, avoir une systématique, apprendre de la vie finalement

→ aussi à socialiser avec les autres

=> à développer mon esprit critique

=> connaître (ce qui se passe au Nigeria)

=> me positionner face aux autres, avoir des discussions intéressantes

→ un côté un peu psychologue => j'aime bcp écouter les gens → écouter

→ je pense que j'ai développé certaines sensibilités différentes que d'autres, ça c'est sur. Par rapport à mon vécu

- métier social vs métier "intellectuel"

=> lien avec ne pas mettre des étiquettes vs mettre des étiquettes

- contre cet esprit de norme vs qui met des étiquettes

pq chacun devrait développer sa personnalité et s'épanouir

- je vais facilement vers les élèves qui ont des difficultés mais après il faut pas oublier les autres

→ je pense avoir une compréhension des élèves en difficulté => ça me permet de les encourager, de pas les cataloguer comme élèves en difficulté

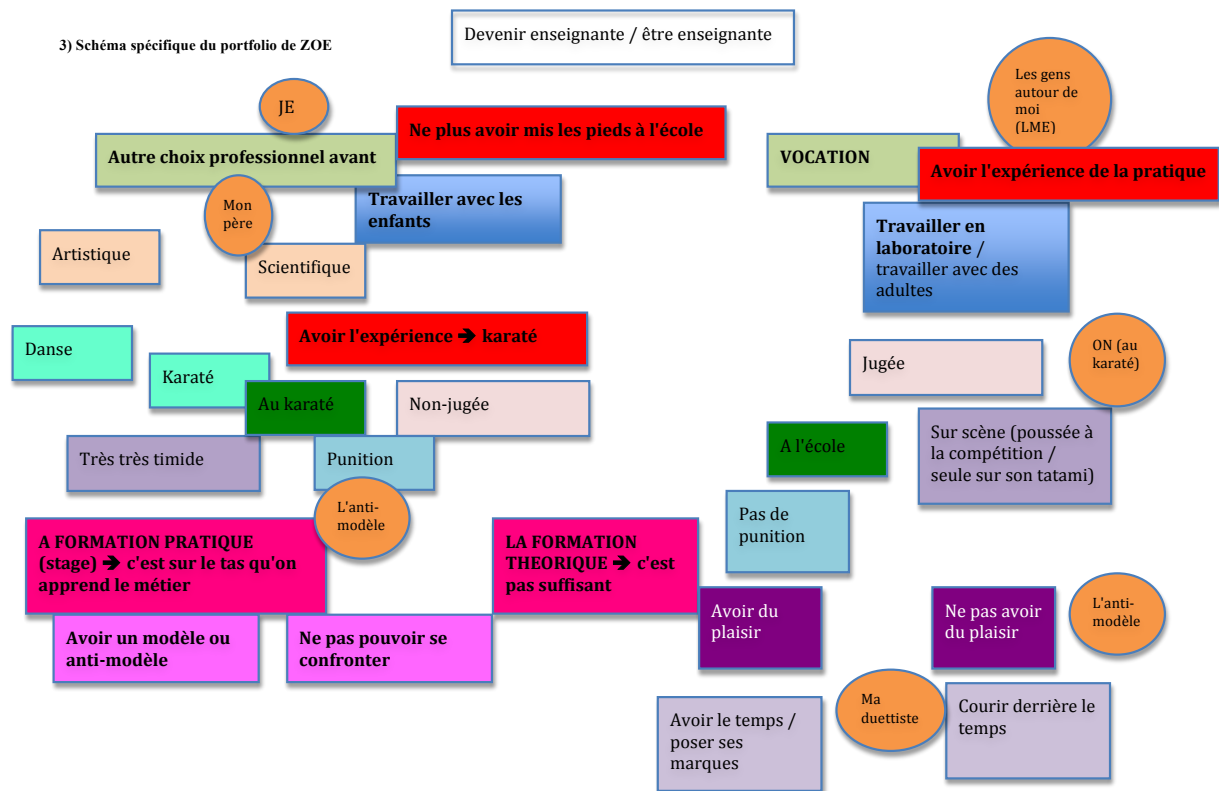
=> qu'il m'entende dire qu'il peut qu'il a tout à fait les capacités pour aller plus loin ... on sentait déjà qu'il y avait une confiance qui s'installait

=> un sourire, on sait tout ce que peut signifier un sourire

Une fois les trois synthèses réalisées, l'analyse à proprement parler consiste dans la mise en perspective de ces trois niveaux, pour chaque cas analysé, et le repérage des catégories produites par le repérage des conjonctions/disjonctions. Nous avons procédé à poser ces dernières sur un schéma, en les nommant avec des étiquettes qui ont été signalées d'une même couleur pour les deux (ou parfois trois) termes opposés, ce qui permet rapidement de les mettre en relation et par la suite de faire émerger la catégorie (ou « l'ordre catégoriel en dessus des deux termes dichotomisés » tel que nous l'avons défini, avec Demazière et Dubar, 2007). Ces étiquettes en forme rectangulaire correspondent donc aux arguments relevés dans les trois niveaux codés ; les étiquettes en forme arrondie, d'une seule couleur, contiennent les actants, que nous avons positionnés sur les schémas donnant vie aux schèmes de signification. Cette position, plus ou moins proche de l'une ou l'autre des étiquettes des arguments, permet de visualiser la correspondance des actants avec un argument.

Pour six des onze cas analysés dans notre thèse, nous présentons ci-après le schème de signification dégagé par l'analyse, avec une brève description des particularités de chacun, autant en termes de difficultés posés par le cas spécifique, aspérités ou doutes, ou alors clarté dans les catégories qui émergent, que en termes de la signification décrite par le schème. Dans le chapitre 11, ces analyses seront discutées dans les détails.

Zoé :



Les unités de sens dégagées par l'analyse mettent en évidence un certain nombre de catégories qui participent à ce qui fait sens, pour Zoé, dans la demande de décrire le processus du devenir enseignant :

- le choix des études / des hobbies (actant significatif : **mon père**):
 - artistique *versus* scientifique
 - (danse *versus* karaté)
- le choix du métier (actant significatif : **les gens autour de moi (LME)**, **on** (au karaté)):
 - être issue du milieu de l'enseignement *versus* n'avoir personne dans sa famille qui a exercé ce métier
 - l'enseignement comme premier choix *versus* avoir choisi autre chose (MAIS au fond toujours avoir voulu travailler avec les enfants)
 - avoir beaucoup d'expérience *versus* ne plus avoir mis les pieds à l'école depuis ma propre scolarité
 - contact humain *versus* travailler dans un laboratoire
- la formation à l'enseignement
 - théorique *versus* pratique

- l'expérience (le karaté) *versus* les cours / la formation
- l'école *versus* le karaté : pas la même chose mais similitudes : punitions, obligatoire ou pas,...
- la LME *versus* les études de médecine
- des questions de personnalité :
 - plus à l'aise avec les enfants *qu'*avec les adultes (se sentir jugée *versus* ne pas se sentir jugée)
 - très timide *versus* avec dépassé sa timidité (karaté, danser devant les autres, enseigner)
- ce qui est formateur *versus* ce qui ne l'est pas
 - des formateurs de terrain modèle *versus* anti-modèle
 - l'expérience *versus* la formation formelle
 - ce qu'on peut apprendre en formation / ce qu'on apprend sur le tas
- ce qui est important à l'école :
 - avoir du plaisir *versus* ne pas avoir du plaisir
- ce qui est important dans l'enseignement :
 - être fidèle à soi-même *versus* devoir suivre ou trop négocier (duo)

Le schème de signification de Zoé nous permet de résumer ainsi les arguments de ce qu'être enseignant signifie pour elle (cela sera repris dans la discussion au chapitre 11) :

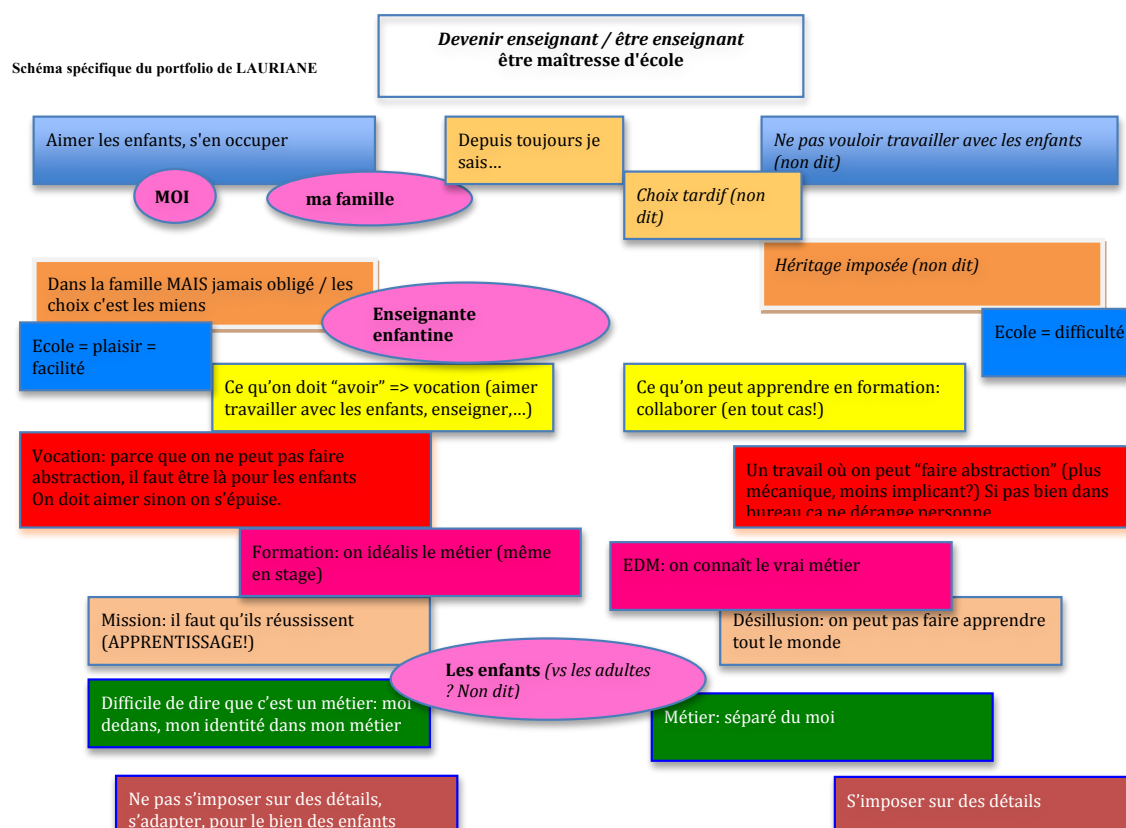
Pour Zoé, être enseignant c'est faire un choix qui permette de relier plusieurs dimensions passionnantes (les arts, les dimensions scientifiques, le travail avec les jeunes), l'école c'est du plaisir et l'enseignant se doit de rendre l'apprentissage plaisant ; la théorie n'est pas suffisante, c'est sur le tas qu'on apprend le métier ; c'est un métier où on doit pouvoir s'exprimer, poser ses marques, avoir de la place pour s'épanouir ; mais c'est aussi un métier qui pousse à dépasser sa timidité, être sur scène. Pouvoir être **fidèle à soi-même** est au premier plan.

Cette synthèse est le résultat d'un processus de lecture et d'interprétation du schème de signification de Zoé, et de la triangulation entre les différentes étapes, et notamment ce qui ressort des différents niveaux composant la structuration du récit. Le rôle des actant s'avère particulièrement important pour valider ce processus. Dans ce cas, notamment, on voit par exemple que le père est nommé comme actant qui oriente un choix de Zoé qui n'est pas ce qu'elle considère fondamental, même si elle dit bien aimer tout de même les matières scientifiques. Si c'était pour elle, elle aurait choisi une maturité artistique. Et l'enseignement est pour elle une occasion de

revirer vers ce qui la fait sentir plus proche d'elle-même, pouvant allier le goût pour le savoir et sa fibre artistique. Un autre actant qui apparaît comme significatif est le formateur de terrain qui l'accueille en stage et qui s'élève pour elle en anti-modèle. On peut lire dans le discours de Zoé autour de son expérience de ce stage difficile à quel point elle comprend ce qu'elle veut – et surtout ce qu'elle ne veut pas devenir professionnellement. Et que cette fidélité à soi-même est primordiale pour elle. De même, l'actant « ma duettiste » est celle qui l'empêche de s'exprimer dans l'enseignante qu'elle voudrait être. Par contraste, si on regarde le cas de Lauriane qui dit préférer ne pas négocier trop et être le plus possible en accord avec sa duettiste, pour Zoé c'est prioritaire de *pouvoir être comme elle considère que c'est en accord avec elle-même*, et ne pas pouvoir l'être est source d'insatisfaction. Il n'y a pas de jugement de valeur à poser parmi ces deux cas différents : l'une et l'autre visent un enseignement adéquat. L'une privilégie le compromis dans la collaboration, l'autre la recherche d'une liberté pour pouvoir faire au mieux selon ses valeurs professionnelles. Mais la signification est différente, et c'est ce que l'analyse structurale permet de montrer.

En termes d'analyse, ce cas s'est avéré être plutôt « docile » à l'analyse structurale. Les disjonctions/conjonctions apparaissent de manière particulièrement explicite dans le discours de Zoé, on reconnaît souvent qu'elle opère des distinctions explicite entre deux termes d'une dichotomie qui met en évidence à chaque fois une catégorie de niveau supérieur aux deux termes opposés autant en termes d'actants que d'arguments (moi/les autres ; matières artistiques/scientifiques ; le karaté/l'école ; l'anti-modèle/mon idéal d'enseignant, pour n'en citer que certains).

Lauriane



Le schéma de signification de Lauriane se présente avec quelques spécificités, qui tiennent à des aspérités plus prononcées dans l'application de la démarche d'analyse. Nous l'avons pour cela aussi placée, ici, à la suite de la précédente analyse du cas de Zoé.

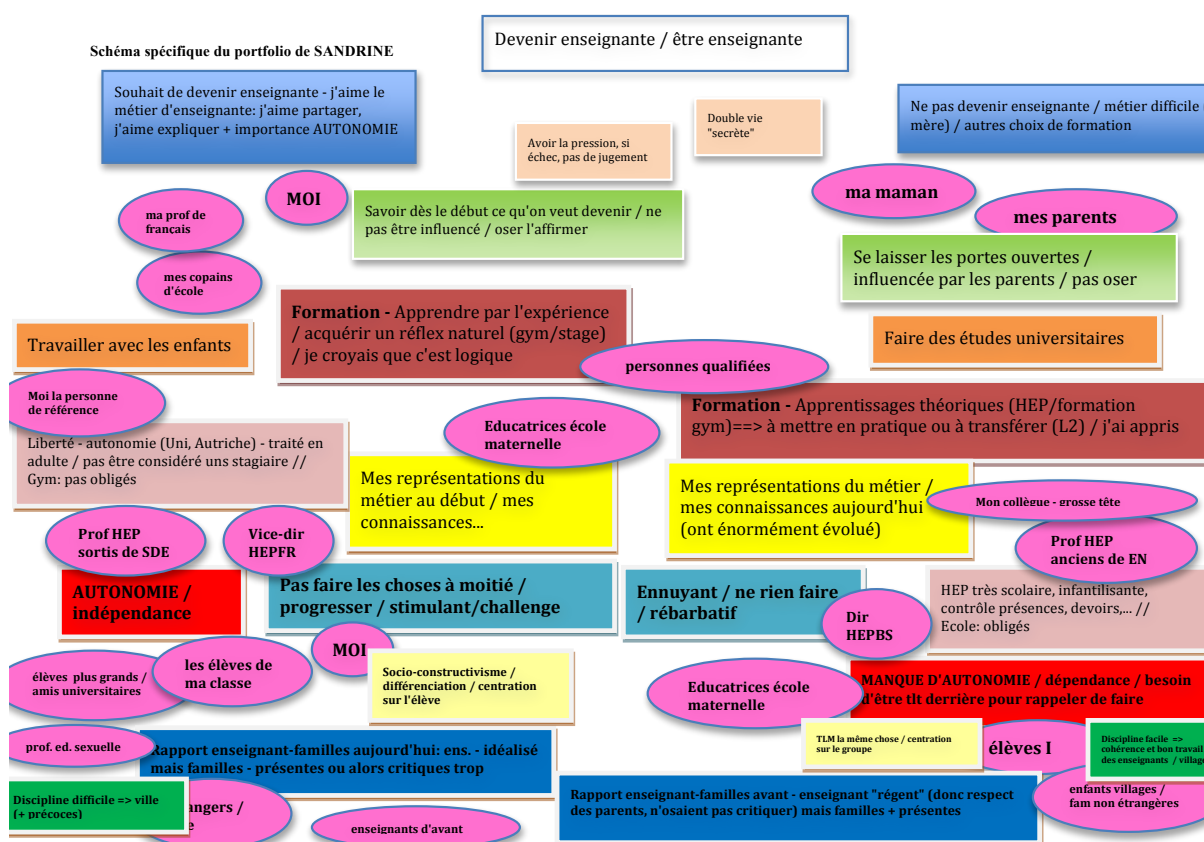
Chez Lauriane, il est moins évident de mettre en relief les termes opposés faisant disjonction. Nous avons donc fait confiance au travail d'abduction et posé nos hypothèses les plus probables, en les signalant avec la police italique et un point d'interrogation, pour laisser la trace sur le schéma même d'une disjonction/conjonction non explicitée ou moins marquée dans son expression.

Ce qui est aussi intéressant dans son cas, c'est qu'il y a une dimension qui apparaît comme étant importante mais que seule une analyse approfondie nous a permis de voir. Lauriane vit une sorte de désillusion lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'arrivera pas à « aider tous les élèves à apprendre ». C'est ce que l'analyse cinétique avait mis en évidence. Ce qui est relevée ici par l'analyse structurale, c'est que ce qui – finalement – est au tout premier plan pour Lauriane dans son soi professionnel « profond » pour ainsi dire, est ce qu'elle appelle elle-même comme « la relation », qu'elle oppose à l'exigence au niveau des apprentissages. C'est ce qu'elle aimerait

privilégier, « si c'était moi » dit-elle. Nous comprenons ainsi qu'elle fait le choix de s'aligner sur ce qui lui est demandé comme professionnelle, ce que l'école est et veut aujourd'hui, alors que dans son for intérieur elle mettrait la relation, le bien-être, avant l'apprentissage. L'enfant avant l'élève, c'est comme ça que nous le traduisons. Ce qui nous donne la synthèse suivante en termes de signification de l'être enseignant :

Pour Lauriane, être enseignant c'est avoir des prédispositions pour ce métier, aimer les enfants, vouloir travailler avec eux, vouloir aider ; la formation ne peut pas remplacer cette vocation, mais permet d'apprendre des choses nécessaires. C'est un métier-passion, pas un métier où on peut être désengagés, ou faire abstraction : on doit toujours être en forme, adopter une mission. La formation ne permet pas de connaître réellement le métier, c'est lors de la prise de poste qu'on le découvre. La **relation d'aide** avec des **enfants** (plus que des élèves) est (finalement) au premier plan.

Sandrine :

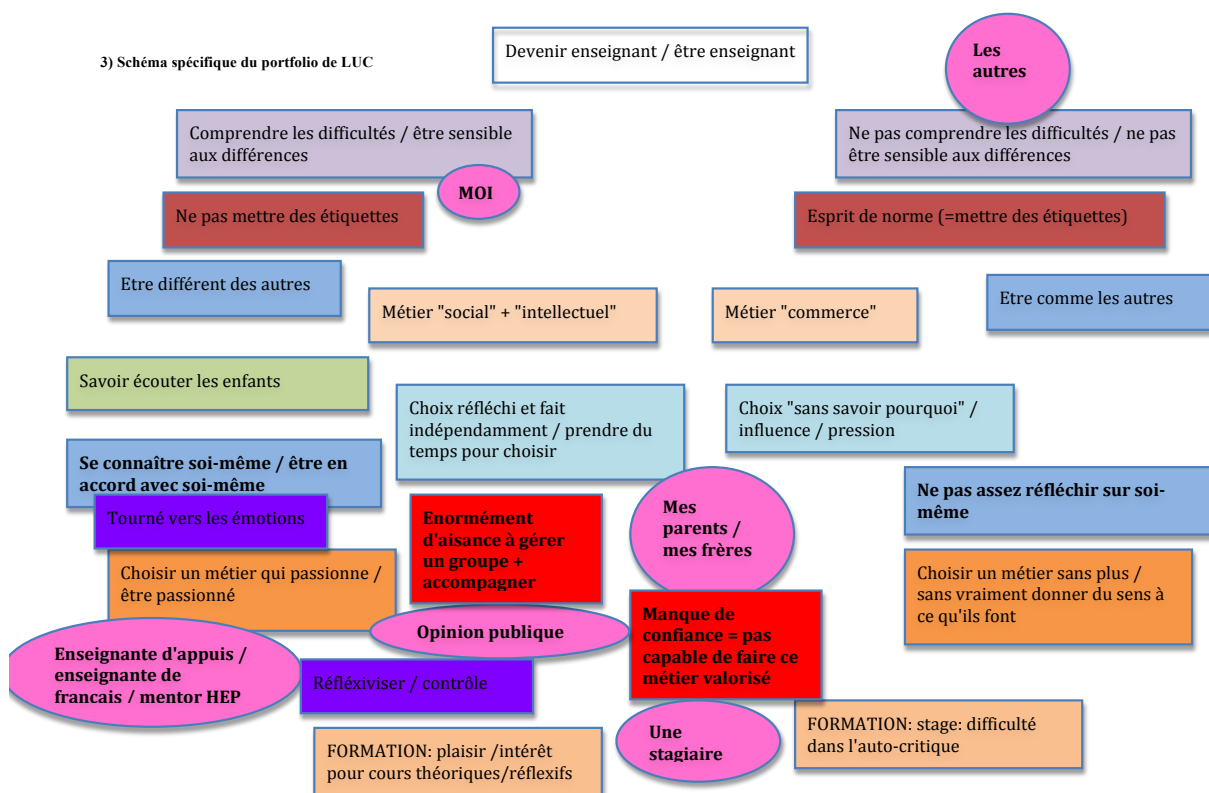


Encore une fois par contraste, le cas de Sandrine se présente avec des spécificités par rapport au précédent : surtout, le nombre important d'actants nommés explicitement. Il y a aussi souvent du discours direct reporté dans sa narration, autant la concernant (je me suis dit...) que concernant d'autres actants. On est, dans le récit de Sandrine, accompagné dans différentes scènes avec différents actants qui occupent et animent chacune de ces scènes. Nous trouvons particulièrement intéressant de remarquer que le thème au cœur de la narration de Sandrine, émergé dans l'analyse cinétique, et confirmé dans l'analyse structurale, est l'autonomie, et que, parallèlement, sa narration est très habitée par des autres, ou des *autrui*s, plus ou moins significatifs mais qui ont chacun une place pour qu'elle puisse se dire, et dire ce qui est significatif pour elle dans son parcours et sa manière de vivre la profession.

La synthèse de son schème de signification que nous avons fait est la suivante :

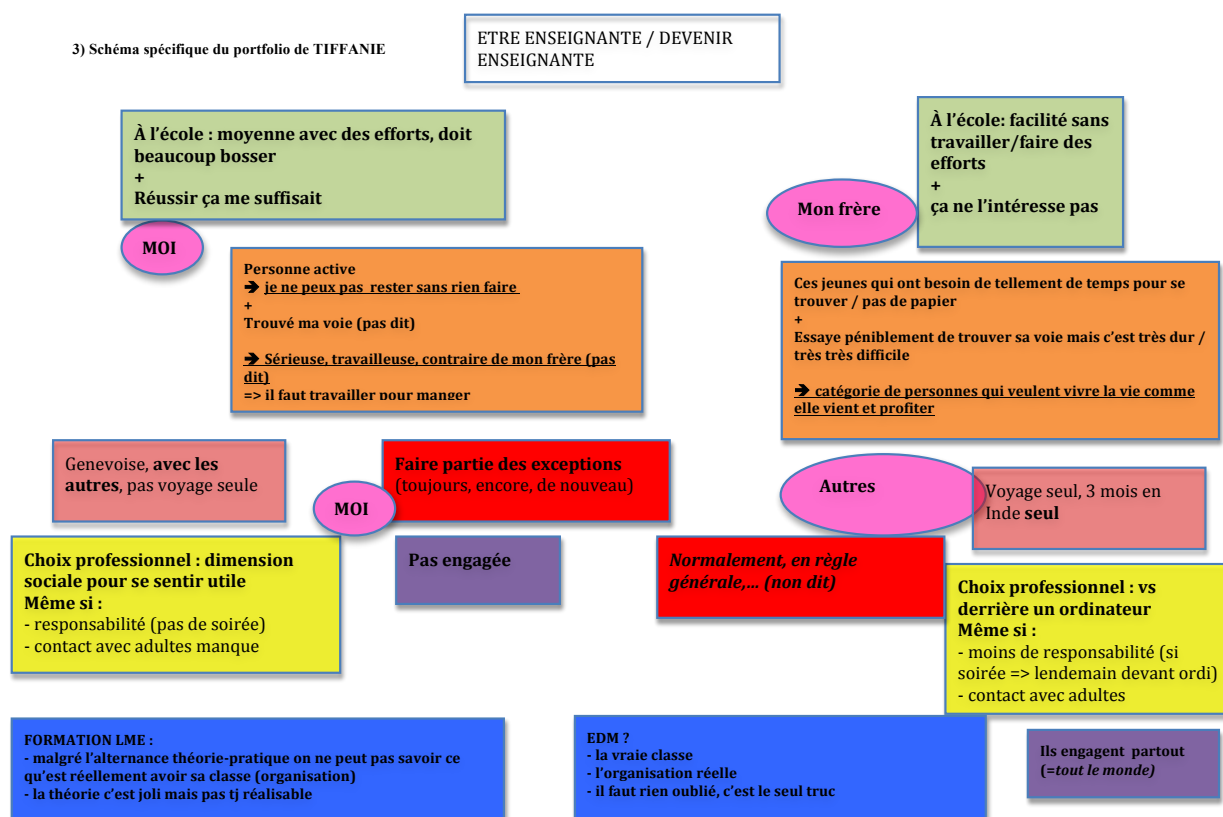
Pour Sandrine, être enseignant c'est travailler dans l'autonomie et également aider à apprendre en autonomie ; c'est un métier difficile, parfois éprouvant, demande de la conviction, c'est un choix qui ne doit pas être influencé. Si l'on croit au départ que ça s'apprend uniquement par l'expérience, la formation permet de changer ces représentations, on acquiert des savoirs que l'on traduit dans des gestes professionnels ; c'est un métier qui fait progresser, avancer, où on est centré sur l'élève. L'**autonomie** et l'**évolution** sont au premier plan.

Luc :



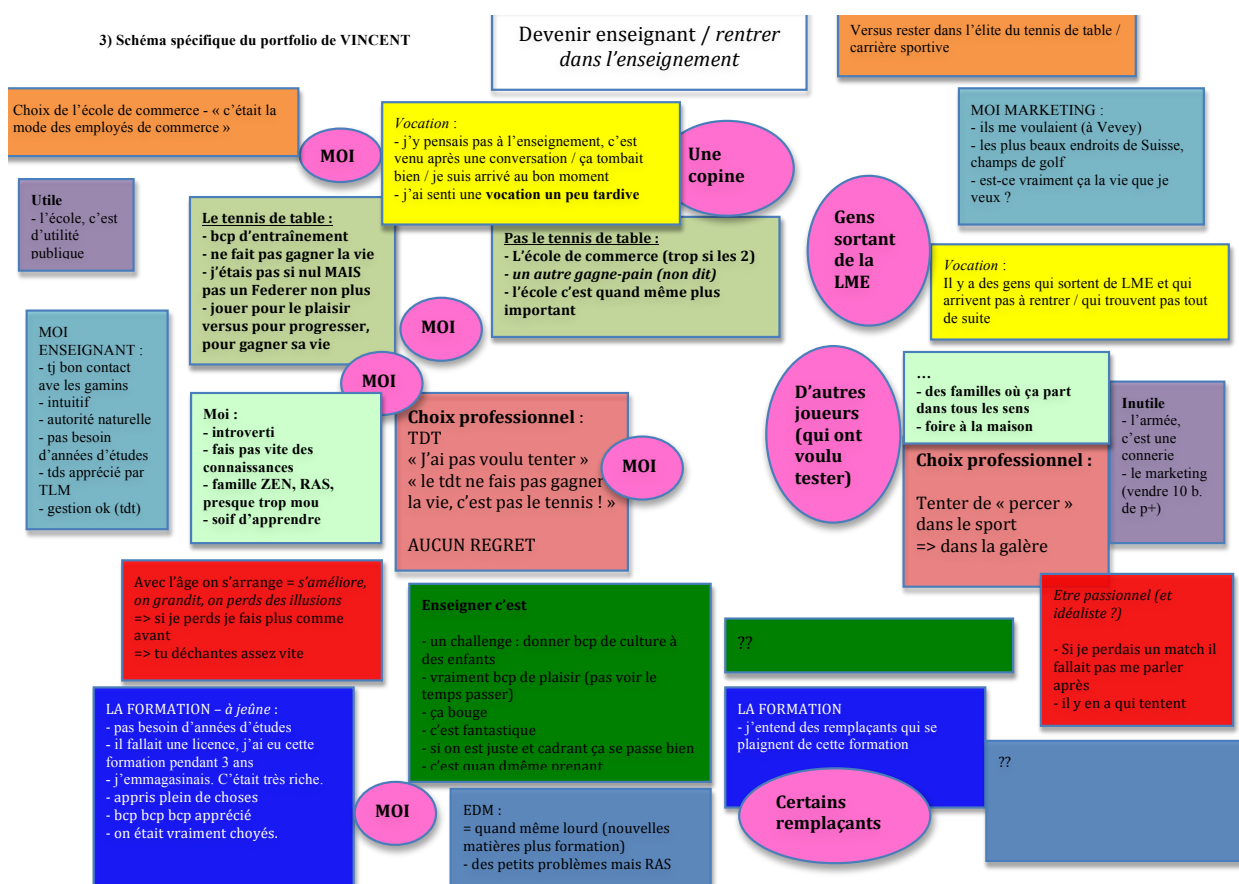
Pour Luc, être enseignant c'est être sensible aux différences, ne pas mettre des étiquettes ou juger, savoir écouter ; c'est un métier à la fois social et intellectuel (opposé au choix d'un métier « commercial » par exemple), demande d'être capable de réfléchir sur soi, pour toujours mieux se connaître ; mais cela demande aussi d'avoir confiance en soi, et de l'aisance à gérer un groupe. La formation théorique est importante, elle permet à l'enseignant de choisir ses approches pour favoriser les apprentissages des élèves. La **réflexivité** et les **savoirs** sont au premier plan.

Tiffanie :



Pour Tiffanie, être enseignant signifie faire un choix de métier qui demande de l'effort, et non pas de la facilité ; c'est être sérieuse, travailleuse, mais permet de se sentir utile, demande de la responsabilité et de l'implication dans la relation, différemment d'un métier où on est devant l'ordinateur. On se forme sur le tas, la théorie c'est bien joli mais pas toujours réalisable, on ne peut pas savoir ce qu'est le métier avant de s'y engager. La **responsabilité** et l'**organisation** sont au premier plan.

Vincent



Pour Vincent, être enseignant c'est découvrir une vocation (même si tardive), ce n'est pas uniquement un gagne-pain, c'est pouvoir être utile (*versus* promouvoir les intérêts commerciaux d'une entreprise); la formation est très précieuse, on y apprend beaucoup, mais il faut aussi une autorité naturelle, il faut être cadrant ; c'est un challenge, cela signifie donner beaucoup de culture à des enfants. **Gestion de la classe et apprentissages** sont au premier plan.

9.3 L'ANALYSE DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION DES SAVOIRS

Nous présentons dans les pages suivantes en détail comment nous avons réalisé cette démarche d'analyse et donnons quelques illustrations de la mise en œuvre des modalités de codage et d'analyse de cette phase de notre recherche. Tout d'abord, nous présentons notre grille de codage, adapté des travaux de Vanhulle (2009) ; puis nous illustrerons sa mise en œuvre en présentant la synthèse des quatre grappes constituées et des tendances que chacune de celles-ci représente.

Grille de codage (adaptés de Vanhulle, 2009)*I - les foyers d'attention (FA):*

- **Soi** : le niveau de « soi-même en train de réfléchir, de construire » un outillage en termes de savoirs professionnels (FAs)
- **son message** : les produits didactiques ou éducatifs, les outils construits, les tâches produites et leur forme, les modalités d'enseignement mises en place (FAm)
- **l'objet / le contenu** : le savoir en jeu, autant en termes de savoir à enseigner que de savoir pour/autour de l'enseigner-apprendre (FAc)
- **les instruments de la formation** : les apports, modules, supports venant de la formation formelle et mobilisés explicitement au service d'une réflexion en action (FAi)

II - la négociation de la situation de communication (J):

- je étudiant (Jétu)
- je personne (Jpax)
- je professionnel (Jprof)

III - les types de modalisation (MOD) :

- logique (MODlog) (le « vrai »)
- déontique (MODdéon) (le « juste », le « bon »)
- pragmatique (MODprag) (le « pertinent », le « raisonnable »,...)
- appréciative (MODappr) (le vrai, bon, juste, pertinent valable *selon moi, pour moi*)

IV- les types de savoirs (SAV) :

- disciplinaires (SAVdisc)
- didactiques (SAVdid)
- savoirs pour aider à apprendre (SAV aa)
- savoirs pour enseigner (SAVens)
- savoirs transversaux (SAVtra)

V - Niveau d'épistémisation :

- tacite (TAC)
- déclaratif (DEC)

VI - Le niveau d'auto/hétéronomie (image du curseur)

- auto (+/-AUT) vs
- hétéronomie (+/-HET)

Les quatre tendances repérées et les leurs marqueurs

Cette phase d'analyse s'est inévitablement imbriquée aux précédentes. Elle est également tributaire d'un certain nombre de renoncements, pour le moins provisoires, que nous avons du faire dans le cadre de cette thèse. Nous avons donc choisi, pour réaliser de manière sérieuse et à la fois réaliste cette dernière opération d'analyse, de concentrer la démarche en la mobilisant sur quatre cas de manière détaillée. Chaque cas est choisi parmi une des quatre formes de construction identitaire construites précédemment : nous voulions utiliser la loupe de la subjectivation des savoirs pour diriger un autre éclairage sur des parcours précédemment analysés sous l'angle de la signification que chaque narrateur construisait par le travail narratif. Cela est central pour nous : nous n'avons pas la prétention de créer une nouvelle catégorisation, ni de tenter de valider la catégorisation construite précédemment par le biais des modes de subjectivation des savoirs relevés. Cela serait difficilement justifiable, autant compte tenu du petit nombre de cas analysés, que du point de vue de notre posture, qui ne se veut pas explicative mais compréhensive : dans cette perspective les catégories permettent donc de sélectionner un point de vue et essayer ainsi de comprendre des parcours qui se ressemblent par rapport à ce point de vue, et non pas de mettre en évidence des liens directs de cause à effet. Nous dirions, en d'autres termes, que nous nous rapprochons d'une démarche qui s'apparente à l'abduction. En ce sens, nous nous référons à Anadon et Guillemette (2007), qui parlent d'inférence abductive, et qui citent à leurs tours Kelle (1995) pour dire que dans la recherche qualitative, l'application d'une codification mobilise une logique qui est entre la déduction et l'induction, une logique où les phénomènes empiriques font office de prémisses, et où la conclusion est une hypothèse. Les auteurs parlent ainsi d'un raisonnement basé sur un double type d'inférences : l'induction analytique et l'abduction. Pour eux :

(...) par induction analytique, un phénomène est décrit et interprété à partir de la catégorie et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des « règles » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence.

L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient (Anadon et Guillemette, 2007, p. 34).

Par ailleurs, Galimberti (2013) présente la pensée abductive comme une forme de pensée horizontale, contextuelle, se distinguant d'une forme de pensée paradigmatique qui serait organisée de manière verticale et hiérarchique. L'auteur se réfère par ailleurs à Formenti (2004) pour qui l'abduction est une manière de penser relationnelle, permettant une description complexe d'un certain aspect du monde.

Ces « règles pour comprendre un phénomène » nous les recherchons par l'analyse de la subjectivation professionnelle, et notamment par certains critères relevés dans le codage avec la grille présentée plus haut, qui mettent en évidence des tendances (et non pas des causalités, encore une fois).

Nous avons donc procédé au repérage des foyers d'attentions prioritaires, puis avons mis en exergue, là où c'était possible et pertinent, les stratégies de négociation de la situation de communication adoptées tour à tour par l'enseignant, et surtout relevé les types de modalisation privilégiées dans son discours. Nous avons par ailleurs recherché quels types de savoirs sont explicités dans l'entretien. Le « degré d'épistémisation » de ce savoir a aussi été évalué en fonction du discours tenu par l'interviewé, en référence à Demailly (2008) ; nous avons par ailleurs tenté de mettre en évidence où pouvait se placer le curseur entre une hétéronomie prédominante et à l'opposé l'atteinte d'une autonomie professionnelle de plus en plus accrue, dans le discours. Très pratiquement, l'entretien a été découpé en fonction des pièces commentées et inséré dans un tableau, et la grille d'analyse appliquée pour analyser le discours correspondant à chaque section. Un extrait de cette analyse en guise d'illustration peut être éclairant de notre manière de procéder :

Scènes	Savoirs en je(n) / commentaires
1) Travail pour module "Psychologie du développement de l'enfant" Alors, là la première pièce c'était un dossier qu'on avait du faire avec une de mes copines de HEP en 2^{ème} année, sur justement le développement de l'enfant. Et ça a été tout un cours que j'avais trouvé très intéressant, qui m'avait fait réaliser plein de choses au niveau de l'attitude qu'on pouvait avoir avec les élèves. On pouvait vraiment leur faire comprendre que... voilà on était pas intelligent ou bête, que... d'accord on avait pas tous les mêmes... comment dire... les mêmes chances à la base, mais qu'on pouvait en travaillant et puis... en allant... changer les choses. Et puis justement qu'il fallait passer ce message de... voilà si on veut quelque chose il faut pas se laisser aller, il faut se battre et puis tout est possible quoi. Quand on veut. C'est vraiment à ce moment-là... vraiment d'avoir eu ce cours ça m'a vraiment fait le déclic.	→ les foyers d'attention (FA): - soi-même en train de réfléchir, d'écrire, de construire (FAs) - le message, le texte qu'on produit (FAm) - les objets (contenus) (FAc) - les instruments de la formation (FAi) → la négociation de la situation de communication : - je étudiant (Jétu) - je personne (Jpax) - je professionnel (Jprof) → les types de modalisation : - logique (MODlog) - déontique (MODdén) - pragmatique (MODprag) - appréciative (MODappr) → types de savoirs : - disciplinaires (SAVdisc) - didactiques (SAVdid) - savoirs pour aider à apprendre (SAVaa) - savoirs pour enseigner (SAVens) - savoirs transversaux (SAVtra) → Niveau d'épistémisation : - tacite (TAC) - déclaratif (DEC) → auto (±/AUT) vs hétéronomie (±/HET) (censeur)

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [1]: FAc

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [2]: MODappr

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [3]: FAs

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [4]: Jprof

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [5]: Jprof

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [6]: FAc

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [7]: FAc

Katja De Carlo 4.10.13.07.20
Commentaire [8]: MODdén

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [9]: Jpax

Katja De Carlo 5.10.13.07.07
Commentaire [10]: SAVtra (RAS, postulat d'éducabilité)

Katja De Carlo 4.10.13.07.17
Commentaire [11]: TAC

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [12]: FAi

Katja De Carlo 15.10.13.07.33
Commentaire [13]: -HET

Katja De Carlo 4.10.13.07.16
Commentaire [14]: FAs

Dans la colonne de gauche est reprise la transcription de l'entretien, dans la colonne de droite apparaît la grille d'analyse, et l'outil « révision » du logiciel Word a été utilisé pour coder chaque bout d'entretien.

Nous présentons ci-dessous les marqueurs ayant donné naissance aux quatre grappes, selon les tendances telles qu'elles émergent au cours du travail de codage lui-même, en anticipant la définition de la tendance que nous avons faite au fur et à mesure de la discussion de ces analyses, faite au chapitre 12.

1. PREMIERE TENDANCE - *primauté à l'enfant, le plaisir au centre (sera définie dans le chapitre 12 comme « tendance à l'autoréférence »)* – les cas de Lauriane et de Patrizia

I – foyers d'attention : *priorité de la production didactique*

II – postures énonciatives : *primauté du je personne, je professionnel en deuxième position*

III – types de modalisation : *dialogue entre modalisation déontique et modalisation appréciative (plus présente)*

IV – types de savoirs : *peu nombreux, principalement des savoirs transversaux*

V – niveau d'épistémisation : *plutôt tacite*

VI : auto/hétéronomie : *tendance à l'autonomie (n'émerge pas de manière prégnante)*

En synthèse :

- Primauté à l'enfant (vs élève)
- Le plaisir au centre
- Négation (ou non-considération) de la formation comme source d'outils professionnels directement employables

2. *DEUXIEME TENDANCE - Primauté des savoirs pour enseigner, des contenus de formation (sera définie dans le chapitre 12 comme « tendance à l'adhérence ») – les cas de Luc et Françoise*

I – foyers d'attention : *le contenu, puis soi-même en train de réfléchir*

II – postures énonciatives : *entre le « je étudiant » et le « je professionnel »*

III – types de modalisation : *primauté de la modalisation appréciative*

IV – types de savoirs : *tous les types de savoirs présents, en nombre plutôt équivalent*

V – niveau d'épistémisation : *plutôt déclaratif*

VI : auto/hétéronomie :

En synthèse :

- Primauté de l'élève
- Les savoirs à et pour enseigner au centre
- *Confiance dans la formation comme source d'outils professionnels*

3. *TROISIEME TENDANCE - Primauté de l'élève / de l'enseignement / de l'apprendre (sera définie dans le chapitre 12 comme « tendance à l'adhésion ») – Les cas de Matilde, Vincent, Julie (écart) et Sandrine*

I – foyers d'attention : *prioritairement la production didactique (formes des tâches) et le contenu (savoirs à et pour enseigner)*

II – postures énonciatives : *primauté du je professionnel (sauf pour Julie : plutôt alternance entre je étudiant et je personnel)*

III – types de modalisation :

IV – types de savoirs :

V – niveau d'épistémisation :

VI : auto/hétéronomie :

En synthèse :

- Primauté de élève (apprenant) et des gestes de l'enseignant pour aider à apprendre (pour Julie : plutôt l'enseignant)
- L'apprentissage au centre
- La formation comme source d'outils professionnels à re-prendre et intégrer/reconstruire/négocier / adhésion (avec réserves) à la formation, tendance à l'autoformation (construction d'outils).

4. QUATRIEME TENDANCE - Primauté de « soi-même en train de réfléchir/ de devenir professionnel » (sera définie comme « subjectivation en cours » dans le chapitre 12) – Valérie, Tiffanie et Zoé

I – foyers d'attention : *soi-même en train de réfléchir / de se professionnaliser*

II – postures énonciatives : *mélange des 3 je (étudiant / personnel / professionnel)*

III – types de modalisation : *priorité aux logiques et appréciatives, beaucoup de déontiques également*

IV – types de savoirs : *peu présents, prioritairement des savoirs transversaux*

V – niveau d'épistémisation : *plutôt tacite*

VI : auto/hétéronomie : *en cours de passage de l'hétéronomie vers l'autonomie*

En synthèse :

- Primauté enfant vs élève non significative
- Le processus du *devenir professionnel* au centre
- Place de la formation : discours d'adhérence à la formation mais peu d'impact de transformation et d'utilité pour enseigner

En conclusion à ce chapitre

Pour employer une métaphore gastronomique, nous avons l'impression d'avoir introduit et accompagné le lecteur dans notre « cuisine interne ». Cela n'a rien d'anodin pour nous, au passage, sachant que cet exemple montre bien que autant le signifiant – la cuisine comme métaphore – que le signifié – le geste scientifique – correspond à des domaines où nous vivons les rares résultats qui nous sont satisfaisant avec l'appréhension et l'insécurité de celui qui s'attèle à une activité où il sent que la maîtrise ne lui est pas naturelle.

Mais force est de constater que ce passage dans les cuisines nous a permis de montrer – aussi à nous même – ce que nous avons fait et comment. Il s'agit donc, pour poursuivre la métaphore, d'oser inviter à passer à table.

Notre travail d'analyse, présenté dans sa cuisine interne dans les pages qui ont précédé, constitue pour nous un travail important, en tant que chercheur. La visée est celle d'objectivation de la subjectivité. Cette subjectivité, qui a été possible dans la rencontre, à un moment donné, lors d'une situation d'entretien où une relation s'est constitué, ou des émotions ont eu leur place et ont été accueillies, permettant cette dévolution dont nous parlions en référence aux travaux de Tabbal Amella (à paraître). Mais ces émotions, ces dimensions relationnelles, demandent à être mises à distance, aussi pour nous permettre de maîtriser notre propre subjectivité de chercheuse. Et par ailleurs, objectiver les données c'est pour nous aussi les honorer. Accueillir la parole de la personne, en évitant la simple paraphrase mais en construisant à partir de celle-ci, est pour nous un geste important dans notre propre construction identitaire. Pour nous, en somme, c'est le propre de l'action du chercheur, que d'aller outre l'idée du récit se tenant par lui même, et contribuer ainsi à la production de nouvelles significations, co-construites et partagées.

Le prochain chapitre présente donc les résultats que notre tentative de endosser au mieux ce rôle nous a permis de trouver.

10 PROTO-ÉPREUVE, ÉPREUVE-RESSOURCE, ÉPREUVE-CRISE: UNE TYPOLOGIE D'ÉPREUVES
CONSTITUTIVES DU DEVENIR PROFESSIONNEL

*L'essence de toute tyrannie réside dans
un refus farouche de la complexité.*

Jacob Burkhardt

Introduction – des épreuves vécues

Dans ce chapitre nous présentons et approfondissons un des résultats de notre travail : une proposition de typologie d'épreuves sous forme de triptyque. Nous l'avons introduite dans la présentation de l'analyse cinétique de l'entretien biographique de Valérie ; cette typologie est ici déployée, exemplifiée, et décortiquée pour en arriver à une forme de théorisation-opérationnalisation. Nous nous proposons de montrer comment cette catégorisation peut se révéler utile pour l'analyse de parcours de vie en vue d'en tirer des apports en termes de prise de sens et de construction de projets futurs. Notre intention d'intervention s'exprime ici en filigrane à nos intentions de recherche, et nous l'assumons comme constitutive de notre double inscription.

Nous l'avons déjà dit : notre intention n'est pas d'énumérer et décrire toutes les différentes épreuves typiques du métier et notamment des débuts dans la profession, propres pour ainsi dire au « genre débutant » tel que préconisé par exemple par Saujat (2004). Nous avons présenté dans notre cadre théorique une synthèse de nos explorations des recherches s'étant attelées à étudier les épreuves et difficultés de l'enseignement. Si il nous intéresse ici de faire le point sur les épreuves « typiques » qui nous ont été relatées par les onze enseignants que nous avons rencontrés – nous avons appelé la « cartographie » des épreuves de l'entrée dans la profession, c'est pour partir de celle-ci pour aller vers ce qui nous intéresse principalement : comprendre comment ces individus vivent ces épreuves, ou d'autres, plus ou moins éloignées du cœur du métier mais qui résultent comme étant significatives dans leur mise en récit. Nous présentons donc ci-après un « catalogue des épreuves du devenir enseignant » concernant les narrations des onze enseignants qui font partie de notre corpus. Ce catalogue nous permettra d'une part de le confronter à la littérature citée, puis à distinguer cette cartographie d'une radioscopie des épreuves telles que narrées par chacun, donnant lieu au système des trois types d'épreuve, que nous expliquerons.

L'analyse cinétique : pour le dégagement et la caractérisation des épreuves

Notre recherche nous a conduit à analyser puis comparer des parcours et dégager ainsi d'une part des singularités, d'autre part des récurrences dans les périodes ou étapes qui émergent comme significatives dans les différents parcours mis sous la loupe. Si la période de l'entrée dans le métier est certes présente dans tous le cas analysés avec une place importante dans le récit – ce qui est à reconduire en grande partie à la demande même formulée aux enseignants en entrée de la démarche, sa caractérisation par les enseignants n'est de loin pas la même. Les épreuves du *devenir enseignant* peuvent être bien différentes, et surtout, différemment situées dans le parcours qui va des origines

de l'orientation professionnelle jusqu'au moment présent de la rencontre entre la chercheuse et ces enseignants fraîchement diplômés. Nous rappelons que principalement, les épreuves – relevées dans l'analyse cinétique par des forts ralentissements dans le récit, correspondant à des développements importants autour d'un événement ou d'un thème – nous permettent de déterminer ce qui a été vécu puis narré par ces enseignants puisque considéré comme important. Autrement dit, ce moment de l'analyse contribue à la définition de l'identité narrative, telle que nous l'avons précédemment définie : dans ce qu'il nous livre, l'auteur du récit nous dit non seulement *'ce qu'il importe de raconter pour dire l'essentiel de qui je suis'* mais aussi *'pourquoi il importe de le raconter'*. En outre, il s'agit, avec le dégagement des épreuves propres à la transition vers l'exercice de la profession, de reconstruire *'ce qui prouve que je suis passé par l'épreuve du feu'*. Ce qui prend de la place dans le récit, donc, peut être considéré comme ayant fait office de cette épreuve du feu pour le narrateur, qui répond à la question *'qu'est-ce qui vous a fait devenir l'enseignant que vous êtes aujourd'hui ?'*.

Une cartographie des épreuves typiques du devenir enseignant pour Zoé, Luc, Vincent et les autres

Outre le moment de la prise du poste dans sa première classe, qui correspond aussi au « présent » de la situation d'entretien pour les enseignants avec lesquels nous avons réalisé notre corpus, d'autres moments ou classe d'événements constituent des épreuves récurrents qui sont repérables dans notre corpus, parce qu'ils se caractérisent par un ralentissement de la vitesse dans le récit pour une grande majorité des cas analysés. La période de la formation initiale est un des exemples, mais encore une fois, pas avec la même intensité ni avec les mêmes caractérisations pour tous. Un troisième temps fort dans chaque entretien est en général celui où l'interviewé énonce comment s'est fait son choix ou son orientation professionnelle.

I. Engagement

Ne pas être engagé ou stabilisé après une période probatoire ou des remplacements, souvent venant avec le fait de ne pas être jugée apte (cela vaut pour Tiffanie, en partie pour Vincent), constitue une occasion de tension et donc d'épreuve. En conséquence contre-partie, être engagé est souvent source de reconnaissance. Les raisons de l'engagement sont aussi nommées comme importantes : Luc souligne qu'il sait bien avoir eu plus facilement une classe parce que les hommes sont mis en haut des listes de préférences pour équilibrer des équipes souvent à prédominance féminine, et que donc son engagement ne vient pas automatiquement avec une reconnaissance de sa valeur professionnelle.

II. Conditions de la première classe

Une classe réputée par soi même et/ou par autrui comme particulièrement difficile au niveau soit de la gestion de la discipline que des difficultés d'apprentissage des élèves correspond souvent à un moment d'épreuve. Le cas par antonomase est certainement Valérie, mais cela vaut en partie aussi pour Lauriane et pour Patrizia. On peut remarquer par ailleurs que, bien que sachant que les conditions des premières classes de Vincent ne doivent pas être toutes simples (quartiers connus pour être difficiles) cela n'émerge pas dans sa narration comme une épreuve. Il semblerait que pour Vincent il n'y a pas de « choc de la réalité » tel que décrit dans la littérature sur l'entrée dans la profession, ni de difficultés majeures ou d'importance nommée par rapport à la gestion de la classe et à la discipline.

Enseigner dans un contexte qui ne correspond pas à sa formation peut également être considéré comme éprouvant : c'est le cas de Françoise qui est engagée à Genève pour une classe de division moyenne alors que son titre, d'un autre Canton, l'a préparé à la division élémentaire ; cela pourrait être le cas pour Vincent en particulier, qui n'a pas une formation d'enseignant lorsqu'il commence à enseigner, mais dans son cas on ne peut pas retrouver cet élément comme étant une épreuve narrativisée.

III. Reconnaissance

Manquer de reconnaissance, devoir faire la preuve de son aptitude à enseigner se révèle significatif d'une épreuve vécue (pour Tiffanie, Françoise, Valérie notamment). Mais c'est le cas aussi lorsque l'enseignant considère de ne pas avoir sa place, de manquer d'une autonomie professionnelle suffisante et pourtant longuement convoité (c'est surtout le cas de Zoé, mais aussi de Sandrine en partie).

IV. Manque de compétences, sentiment d'incompétence

Souvent les épreuves narrées sont faites de manque de confiance en ses compétences, de sentiment de ne pas être considéré comme un professionnel (c'est surtout le cas de Luc, de Valérie aussi, en partie de Sandrine). Parfois la formation est pointée du doigt, comme dans le cas de Zoé qui dit avoir l'impression de ne pas avoir acquis les compétences nécessaires, notamment pour gérer la délicate question des punitions en cas de non respect des règles. Est aussi à classer sous cette catégorie le cas de Lauriane qui se dit frustrée, se rendant compte de ne pas avoir les outils pour permettre à tous d'apprendre.

V. Collaboration

Souvent émergent des difficultés, des tensions ou simplement des différences de style qui sont à gérer avec le/la collègue duettiste ou d'autres collègues (pour Zoé, Lauriane, Sandrine et Patrizia cela est nommé explicitement). Des enjeux sont repérables également avec d'autres opérateurs dans le contexte de l'école (comme pour Luc ou pour Valérie).

VI. Administration

Il est surprenant, comme cela a déjà été relevé dans des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse (Gremion et Vanini De Carlo, 2008), de réaliser que autant dans des cas où l'on s'imaginerait que d'autres préoccupations prennent le dessus (comme dans le cas de Valérie, nous en avons déjà parlé), que dans des situations où l'entrée dans le métier se passe à merveille (c'est le cas de Julie par exemple) les difficultés liées au côté administratif (remplir des formulaires, acheter du matériel, compléter des tableaux et des registres,...) semblent avoir un poids très important dans les difficultés des débuts dans le métier. Les recherches sur l'entrée dans le métier des enseignants corroborent la donnée selon laquelle les néo-titulaires se sentent peu préparés à assumer de manière autonome ces charges.

En plus de ces épreuves pour ainsi dire typiques dans notre corpus, des pics témoignant d'un événement auquel l'auteur du récit donne plus d'importance semblent pouvoir être classés dans une des catégories suivantes:

VI. Déplacements

Un voyage ou une permanence loin de chez soi, une année sabbatique, l'armée sont des exemples de déplacement dans la zone du distal et faisant appel à la catégorie de l'exotopie telle que définie par Baudouin (2009 ; 2010) ; à préciser que ce n'est pas le déplacement physique qui constitue l'épreuve et donc la sortie de la catégorie du proximal, comme le montrent les travaux de Hassler (2005), mais la dimension du déplacement symbolique depuis une zone de confort ou de connaissance vers un lieu « hors de », une sortie de ce qui est connu, justement. Les effets formateurs et transformateurs d'un tel déplacement symbolique, préconisés par Baudouin (2009), sont corroborés ici, et nous permettent de reprendre la question posée par l'auteur pour penser et comprendre ce qui fait nouveauté dans chaque épreuve, ce qui constitue justement ce « exo », préfixe d'une sortie de la topique du confort. Nous avons par ailleurs posé l'hypothèse d'un effet de certaines expériences « diatopiques » (Vanini, 2007b) et nous préconisons ici qu'elles pourraient accompagner, dans l'épreuve du distal – ou mieux dans le distal de l'épreuve - l'individu qui vit une situation de trans-formation, afin d'éviter des risques d'une perte d'effet lors d'une exotopie trop

grande, en quelque sorte dans l'idée d'un accompagnement par l'expert dans un guidage ayant des fonctions proches de celles décrites par Vygotski (1997) dans sa définition de la zone proximale de développement. Nous reprenons cette piste dans notre conclusion.

VII. Rencontres

La rencontre d'une personne – qui se révèle souvent être élevée à actant majeur dans l'analyse structurale – qui a marqué ou transformé le parcours et les représentation du métier est souvent au centre d'un moment d'épreuve significative. Nous avons alors affaire à des modèles mais aussi à des anti-modèles (c'est le cas de Zoé) ; des *autrui significatifs* dans leur rôle d'accompagnateurs (souvent des formateurs, soit sur le terrain que dans l'institut de formation ou d'accompagnement à l'entrée dans la profession) ; significatif le rôle de certains collègues partageant un 50% lors du premier emploi de nos enseignant débutants et qui savent offrir la juste dose d'accompagnement et d'autonomie, témoignant d'une présence dans la bonne distance (c'est notamment le cas pour Julie et Sandrine, mais aussi pour Lauriane dans une certaine mesure ; ce n'est pas du tout le cas pour Zoé, mais il s'agit dans son cas d'un duo constitué de deux débutantes, cela est donc à nuancer).

VIII. Événements inattendus : des événements non prévus, liés à la santé, mais aussi un échec soudain après un parcours scolaire sans embuches, sont présents dans les narrations des enseignants de notre corpus. La caractéristique de la surprise les distingue et semble avoir des effets de prise de conscience de certaines dimensions auparavant sous-estimées.

IX. Événements propres à la biographie éducative ou évaluative: des difficultés d'apprentissage et de scolarité correspondent souvent à des moments significatifs dans un parcours, s'inscrivant dans une biographie éducative (Dominicé 1990/2005) ; mais aussi des évaluations de nature négative et souvent à forte connotation de violence symbolique émergent, ce qui peut être compris en lien avec le concept de biographie évaluative (Baudouin et Pita, 2011).

X. Activités en dehors du monde scolaire : des expériences significatives, surtout en lien avec des enfants, soit un stage, l'entraînement dans une discipline sportive, des camps ou des expériences de bénévolat sont souvent nommées comme importantes et faisant office de « preuve » de son aptitude à enseigner ; nous faisons encore une fois le lien avec le concept d'expériences diatopiques (Vanini, 2007b), déjà nommées, et que nous posons comme pistes de développement au-delà de cette recherche. Il s'agit là d'expériences importantes au niveau d'une passion ou d'un engagement associatif (dans une société de jeunesse pour Valérie, au niveau du karaté pour Zoé, du tennis de table pour Vincent, de la gymnastique pour Sandrine, du travail dans des associations avec les

enfants de rue pour Lauriane, de l'équitation pour Françoise) mais aussi professionnellement (Matilde parle des « *tonnes de choses* » (entretien biographique de Matilde, page 242, ligne 15) faites en dehors du domaine de l'enseignement, par exemple).

Des épreuves au singulier pluriel

Cette synthèse de l'inventaire des épreuves les plus fréquentes qui ont été repérées dans notre corpus nous permet de faire un certain nombre de constats à ce stade de notre discussion.

Tout d'abord, on peut remarquer que dans cette liste on retrouve des dimensions bien repérées déjà dans la littérature concernant les recherches sur l'entrée dans la profession enseignante. Cela montre d'une part que l'expérience relatée est authentique, et que certains vécus sont communs à tout enseignant débutant.

Et puis, dans ce vécu commun et partagé, il y a le singulier de « la vie qui déferle⁷⁶ »... les dimensions qui font l'objet d'une attention particulière dans le travail de mise en intrigue sont ainsi très souvent propres à la vie vécue, en deça, au-delà et à la marge de l'exercice de la profession. Les contextes touchés se situent sur des niveaux différents, rendant compte des strates différents de la vie qui contribuent à composer l'identité narrative. Le singulier investit donc très différemment le commun, et nous retrouvons ainsi les dimensions propres à la définition de l'identité, l'unique et l'universel se croisent. Au cœur de l'unique, de ce qui le différencie de tous les autres, le travail de construction identitaire consiste pour chaque individu à composer avec l'*ipséité* – la fidélité à soi-même dans les différentes sphères de son existence, et avec la *mêmeté*, qui est une fidélité aux différents soi-même au travers du temps qui passe (Ricoeur, 1990). Et dans l'universel, on voit une lutte commune pour être reconnus, pour pouvoir établir un confort dans l'exercice d'un rôle complexe, le besoin de se distancier ou s'approcher d'une communauté ou un lieu symbolique de référence – la formation, le corps de métier – selon les besoins de se confirmer comme professionnel, jeune mais habilité à exercer comme tel. Et aussi, on reconnaît comment ces épreuves typiques sont vécues différemment par les différents enseignants de notre corpus, aussi selon comment la vie les a préparés auparavant. Ainsi, nous nous questionnons sur la possibilité de procéder selon une logique inverse à celle nous ayant amenée à produire cette liste, ce catalogue d'épreuves vécues par les onze enseignants avec lesquels nous avons construits nos données. La logique inverse aurait été de partir des épreuves connues et typiques, et de confronter cet autre inventaire, plus large et étendu, aux vécus individuels dans notre corpus, pour ainsi mettre mieux en évidence les écarts et les thématiser.

⁷⁶ « la vita che irrompe » - c'est une expression qui nous a été suggérée par Laura Formenti

Le prochain pas dans notre présentation des résultats est primordial : des *épreuves typiques* nous passons aux *types d'épreuve*. C'est ce que nous abordons dans le sous-chapitre qui suit, résultant de notre travail de typification des épreuves relevées par l'analyse cinétique des récits biographiques de Valérie, Zoé, Sandrine et les autres.

Proto-épreuve, épreuve-ressource, épreuve-crise et *Leitmotiv*

Nos résultats nous mènent à proposer un système de trois épreuves-type pour lire les récits de parcours d'un devenir ; nous voulons auparavant aborder l'utilité d'une telle entreprise. Une grille de lecture pour aborder des narrations portant sur un *devenir professionnel* : à quoi bon ? Nous tenterons de montrer dans les pages suivantes comment fonctionne cette typologie sur différents parcours narrés, et quelle peut être sa valeur heuristique. En amont, l'intention était de proposer une grille de lecture du point de vue de la manière dont les épreuves narrativisées s'agencent dans le récit ; en aval, nos résultats nous montrent qu'une telle grille peut avoir du sens. Elle est constituée d'un système de trois types d'épreuve ; elle permet deux choses fondamentalement :

- comprendre à travers les variations dans l'agencement de ces trois types d'épreuve, des formes de construction d'un soi professionnel ;
- faire émerger des *Leitmotive*, ou motifs fondamentaux – nous y reviendrons – propres à chaque narrateur biographique.

Nous considérons que – la narration elle-même étant toujours adressée, puisque *générée* par une question originaire - une schématisation d'une grille de lecture de ces narrations doit prendre en compte la question qui a généré le récit. En conséquence, si la demande est en somme celle de reconstruire narrativement le devenir, et plus spécifiquement dans notre recherche le devenir enseignant, on peut lire puis interpréter les récits en considérant sa fin et de son but, sa conclusion comme étant : 'je suis devenu enseignant'. La reconstruction peut ainsi être suivie à reculons depuis cette fin. Autrement dit : le narrateur part du constat d'être (et d'être considéré !) un enseignant, reconnu par le fait qu'il est sollicité pour témoigner de son parcours pour devenir enseignant, et construit ainsi la logique de son discours : 'je vais remonter vers la situation initiale, où je n'étais pas enseignant, et te (dé-)montrer quelles étapes j'ai franchi pour le devenir'. Dans ce sens nous nous référons à Bertrand (2000) qui considère que cette lecture en sens inverse – qui dans le langage sémiotique se dirait « de l'épreuve glorifiante à la qualification » – permet de mettre en exergue une intentionnalité qui serait reconnue à postériori, ce qui convertirait l'ordre temporel de

la consécution en un ordre de la conséquence, et donc d'une logique reconstruite⁷⁷. La situation constituant le début de ce processus que le narrateur s'apprête à décrire, précisons, n'est pas uniquement à considérer en termes temporels (quand je n'étais pas encore enseignant) mais également comme un état de manque en termes de ce qui comporte le fait de être – et être considéré – enseignant. En d'autres termes : lorsque je n'étais pas encore enseignant, j'étais dans la situation potentielle de ne pas le devenir ; l'atteinte de l'état final visé – être enseignant – n'était pas assurée, ni gagnée d'avance. Il y avait des obstacles à franchir pour que '*je*' le devienne. Ces états de manque nous le retrouvons dans différents cas de notre corpus : pour Valérie, c'était un manque d'autonomie et de confiance en elle ; pour Patrizia, un manque de sentiment d'être adulte ; pour Zoé et Vincent, des projets professionnels autres et donc un manque de « vocation naturelle », pour ne citer que ces exemples. En ce sens, ce que Bertrand (2000) appelle le *programme narratif* nous permet de penser la narration comme geste pour montrer en quoi des actes posés, en termes de faire, ont permis de combler l'écart entre l'état de disjonction (un non-avoir le statut d'enseignant) vers un état final de conjonction avec l'objet de la quête : avoir le statut d'enseignant.

Nous situons donc dans cet espace d'enquête, à l'intérieur de cet écart entre situation initiale et finale, les types d'épreuve que nous avons isolées. L'*épreuve originale* ou proto-épreuve est celle qui met en évidence l'objet de la quête ou le thème fondamental dans le chemin de chaque individu narrant, objet ou thème qui se retrouvera en filigrane tout au long de la narration ; l'*épreuve-ressource* va mettre en relief les expériences permettant d'acquérir les aides, les supports permettant de passer par les étapes menant à l'état final ; l'*épreuve-crise*, celle qui est majeure dans son degré de difficulté ou de « mise à l'épreuve », celle qui met en péril le personnage-héros, et qui, dépassée, prouve l'atteinte de l'objet de la quête et/ou de l'état final : *être devenu (enseignant)*.

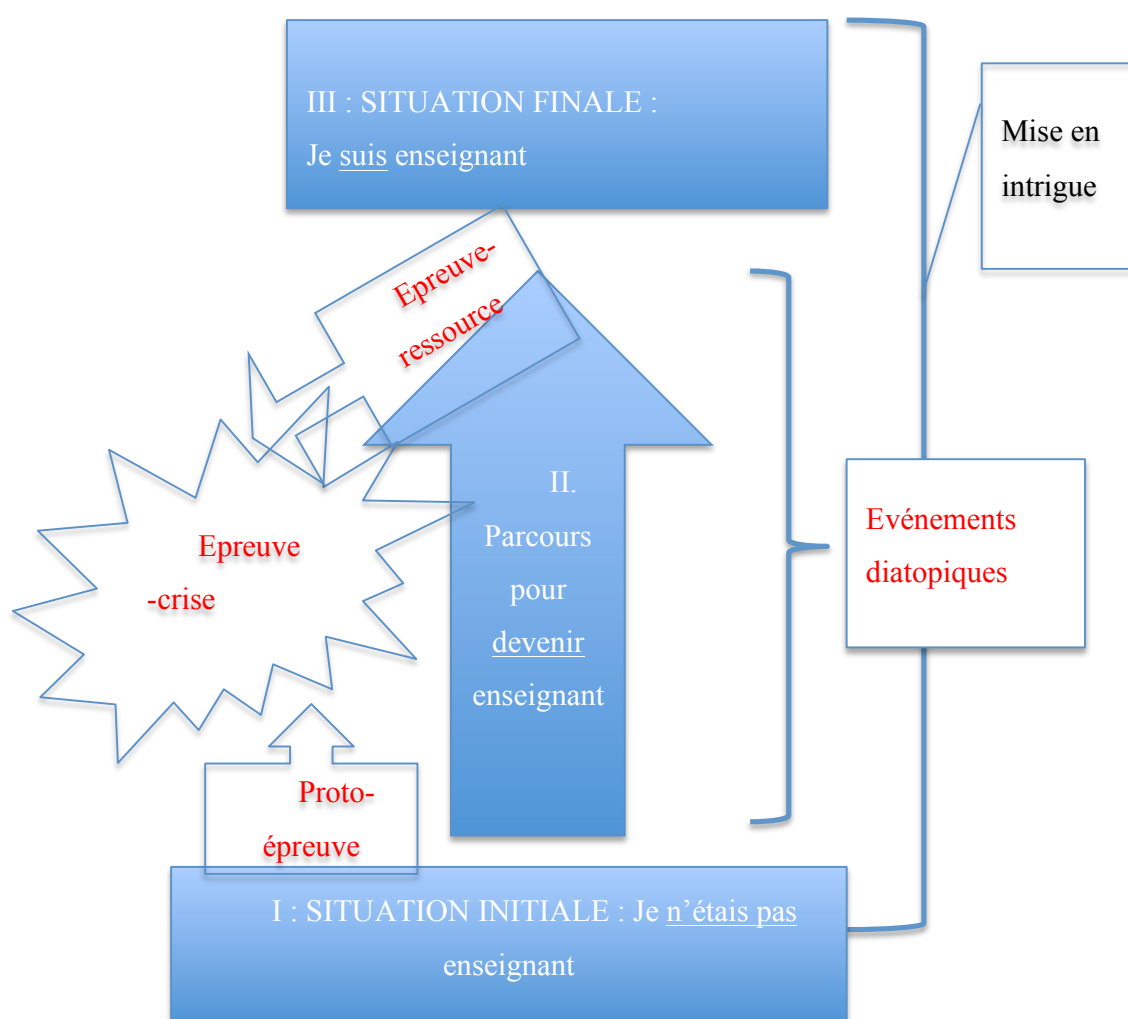
A partir du travail inductif de l'analyse, une montée en généralité par saturation des exemples comparés, nous permet de confirmer d'une part que l'aspect triadique de notre modèle est bien cohérent avec les apports de la linguistique notamment greimasienne (présentant bien un système de trois catégories d'épreuves) ; d'autre part, nous considérons que les épreuves narrativisées sont la trace d'épreuves vécues s'élevant parfois à véritables ressources pour poursuivre dans le chemin de

⁷⁷ Bertrand (2000), se référant au sophisme « *post hoc, ergo propter hoc* », traduisible par « à la suite de cela, donc à cause de cela », souligne que cette reconstruction est au risque d'une erreur logique ; pour notre part, nous situant dans une approche de construction narrative de la réalité, nous considérons pouvoir considérer cela non pas comme un risque mais comme la logique qui sous-tend ce que nous recherchons, c'est-à-dire la manière de construire narrativement son parcours de développement professionnel.

vie, qui ne faillera d'en présenter toujours des nouvelles. Il s'agirait d'une sorte d'« éprouvettes » - si le jeu de mots⁷⁸ nous est permis – préparant des épreuves plus importants ou plus fortes.

Le schéma suivant présente visuellement comment se structure le système des trois types d'épreuve que nous proposons.

Un schéma pour décrire le système triadique des types d'épreuve



⁷⁸ Le jeu de mots est à attribuer à Jean-Michel Baudouin

Ce schéma, se lisant du bas vers le haut pour ce qui concerne les encadrés bleus, si l'on veut suivre une logique chronologique, présente le passage du *non-être-enseignant* jusqu'à l'*être enseignant*. Ce qui représente les trois types d'épreuve a par contre une logique qui n'est pas en soi chronologique, même si la proto-épreuve se situe, on le verra en détail par la suite, plutôt en première position dans le système triadique. L'épreuve-crise se nourrit de ce qui a été généré, produit, compris ou qui reste à décortiquer à partir de la proto-épreuve, et l'épreuve-support se greffe également à l'épreuve-crise, contribuant à sa gestion par l'acteur lui-même. Dans le schéma, nous situons autour de l'épreuve-crise également ces expériences que nous appelons diatopiques (Vanini, 2007b) faisant le lien entre l'expérience des épreuves majeures et l'atteinte de l'objet de la quête ; nous les considérons comme des situations – pouvant prendre la forme d'épreuves, notamment des épreuves-support, mais qui peuvent aussi ne pas émerger comme épreuves dans la mise en intrigue – expériences ayant permis à l'auteur biographique de faire ses preuves, autant à ses propres yeux qu'à ceux d'*autrui*s plus ou moins significatifs, d'étapes franchies, de compétences construites à travers des expériences. Il s'agit en quelque sorte des pas intermédiaires facilitant la sortie de la topique du connu, du familier.

Il est important pour nous de préciser que ces éléments mis en évidence par l'analyse ne présupposent pas une prise de conscience explicite de la part du narrateur. Nous y tenons puisque cela ouvre un programme de réflexions et recherches qui nous amène, au-delà de cette thèse, à interroger des approches d'intervention de recherche-formation qui puissent sortir la recherche biographique de la « tour d'ivoire », comme nous le posons dans une contribution (Vanini De Carlo et Perrin, 2014), où nous voulons aller au fond de l'exploration d'un vrai lieu de coopération entre chercheur et narrateur biographique, dans cet « espace relationnel ouvert par la médiation du récit partagé » (De Villers, 2013, p. 95).

Mais voyons en détail comment se définissent dans notre modèle les trois types d'épreuve.

Proto-épreuve

La proto-épreuve consiste pour nous une matrice de la narration des épreuves suivantes et révèle le thème fort de la vie du personnage héros de la narration autobiographique. Dans le cas de Zoé par exemple, nous considérons le choix de ses études comme sa proto-épreuve, où au passage son père joue un rôle important dans les limitations qu'il lui impose dans ce même choix. '*Faire mes choix, suivre mes rêves, être moi-même*' semble donc être en résumé le thème fort ou *Leimotiv* pour Zoé. Il est intéressant de noter que son échec aux études de médecine apparaît, pour le moins dans l'analyse de son récit, comme un événement lui permettant presque d'ouvrir les perspectives et se dégager de ces impositions paternelles, et de revirer, par étapes successives, jusqu'à un métier qui lui permette de coupler avec les différents intérêts qui la caractérise comme personne

particulièrement éclectique. Elle nous dira d'ailleurs, dans le deuxième entretien, que la démarche du portfolio biographique lui a permis de réfléchir aux autres choix possibles qu'elle avait effleurés, et elle en conclut : « *Les autres métiers je les trouve sympas mais je suis mieux là où je suis* » (entretien-portfolio de Zoé, page 24, ligne 9).

Nous nous retrouvons donc face à un type de proto-épreuve qui relève du thème du choix professionnel ; autour de ce même thème se développe également la proto-épreuve de Sandrine, qui transite à travers plusieurs tentatives d'entreprendre une voie, notamment en passant par un stage dans une école maternelle⁷⁹ bilingue, puis des études en Sciences de l'Education, pour en arriver à intégrer la formation à l'enseignement. Il est à souligner que Sandrine révèle pendant l'entretien d'avoir eu de la peine à affirmer son choix de vouloir devenir enseignante qui aurait mûri bien plus précocement, puisque ses parents et notamment sa maman, ayant été enseignante et ayant quitté ce métier « *par ras-le-bol* » (entretien biographique de Sandrine, page 38, ligne 34), l'a découragée à entreprendre la même voie professionnelle. Une autre « déclinaison » d'une proto-épreuve en lien avec l'orientation et les choix professionnels est celle de Vincent, que nous avons nommé '*Roger manqué ?*', en nous référant à sa propre allusion au champion mondial de tennis et au fait que selon Vincent, « *lui il est tellement exceptionnel, on peut difficilement se comparer. Mais je crois que... sans être trop grande gueule, je veux dire... j'ai un bon toucher...* » (entretien biographique de Vincent, p. 180, lignes 3-5). Vincent construit dans sa mise en intrigue un argumentaire qui justifie son non-choix d'une carrière sportive, malgré des présupposés favorables en termes de talent. D'une certaine manière il apparaît dans son discours qu'un choix de raison s'est imposé face à un choix de passion : celui de faire de son hobby une profession. Son virement vers la profession enseignante s'est faite par le hasard d'une rencontre avec une amie qui un jour lui suggère de faire des remplacements. Il nous parle, en se questionnant lui-même, de vocation tardive pour l'enseignement. On peut d'ailleurs souligner et retenir comme intéressante cette nécessité de justifier avec une dimension de vocation ou de passion tardivement reconnue un choix professionnel. Le cas de Vincent est particulier dans le sens que il n'y a pas de véritable épreuve majeure dans son récit. Son entrée dans la profession se fait comme une lettre à la poste. Son portfolio révèle une professionnalité et des savoirs et compétences mobilisés qui sont particulièrement développés, nous le verrons dans un chapitre suivant dédié à l'analyse des pièces et de l'entretien-portfolio. Et ce, alors que Vincent est le seul enseignant de notre corpus à ne pas s'être formé à l'enseignement par la voie « traditionnelle » d'une formation initiale menant à un diplôme professionnel.

⁷⁹ L'école maternelle dans le contexte de référence de Sandrine est un lieu d'accueil et d'éducation qui se situe en deçà – et en dehors – de la scolarité obligatoire, donc pas dans le domaine de l'enseignement.

La proto-épreuve peut avoir affaire avec des difficultés scolaires rencontrées pendant l'enfance, comme c'est le cas de Luc : ses difficultés scolaires, notamment lorsqu'il se confronte à ses frères qui ont une grande facilité dans la scolarité, frères qu'il décrit comme « *très intellectuels* » (entretien biographique de Luc, p. 76, ligne 14), fait émerger un des *Leitmotive* / thèmes majeurs pour Luc : '*ne pas être comme les autres*'. Il énoncera par la suite des expériences marquantes pour lui qui sont fortement relié à ce thème fort, comme un camp d'été avec des enfants surdoués, ou des relations difficiles avec ses collègues d'études à la HEP desquels il se sent différent et rejeté, puis encore des principes majeurs pour lui dans son travail, comme celui de ne pas étiqueter les élèves et les encourager et les aider à croire en eux lorsqu'ils sont en difficulté. Une proto-épreuve qui se situe au moment de l'enfance est aussi celle de Patrizia, qui se voit surprendre par ses copines d'école avec une petite pièce de théâtre organisée pour fêter son anniversaire. Cette narration, qui ressort de la mesure de la vitesse du récit malgré l'apparente banalité de l'anecdote, se relie fortement à l'impression de Patrizia de ne jamais avoir été forte au niveau des relations. Cette surprise en est donc réellement une pour elle (qui souligne par ailleurs que c'est plutôt les garçons qui étaient ses amis à l'école), ce cadeau la fait en quelque sorte exister, et fait émerger un thème fort de son parcours que nous avons nommé en empruntant le terme d'origine sud-africaine '*ubuntu*⁸⁰ : je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes tous. Etre reconnue en tant qu'existant, être « régaler » par une surprise de la part de ses copines d'école est surprenant pour Patrizia et l'initiera à une prise de conscience du fait que son image de soi se définissant comme « *moi les relations j'ai jamais été une force* » (entretien biographique de Patrizia, p. 123, lignes 44-45) s'avère discutable à la lumière de ses manières d'investir les relations tout au long de sa narration et de sa description de son devenir enseignante. On verra en effet dans son cas que les copines – celles qui sont restées des *autrui* *significatifs* après la fin de la formation à la HEP – auront une place importante dans sa narration : elle souligne qu'elles font beaucoup de kilomètres juste pour se retrouver à mi-chemin entre le haut et le bas du Canton pour se passer du matériel, qu'elles vont en vacance ensemble, qu'elle s'écoulent et s'échangent des expériences pour se soutenir mutuellement.

Parfois la proto-épreuve est moins facilement identifiable mais se révèle puisqu'elle vient avec un projet de vie qui se cristallise par la suite dans le récit : un exemple est celui de Lauriane, qui nomme dès les premiers mots d'entretien son rêve d'enfance de devenir enseignante et pouvoir ainsi 'travailler avec les enfants'. L'épreuve première pour elle est une double expérience – à New

⁸⁰ Le terme d'origine zulu *ubuntu*, à ne pas confondre avec le système d'exploitation libre (même si ce dernier a utilisé le même terme pour cause), est une philosophie commune à différentes réalités africaines qui se base sur le concept d'humanité partagée et sur le fait que ce que chacun est ne peut qu'être la conséquence des relations avec toute la communauté.

York et en Roumanie – de travail de bénévolat. Le thème qui émerge est celui de '*pouvoir travailler pour / aider les autres*', s'investir dans un projet (utopique ?) d'un monde meilleur. Dans son cas ce qui est épatant est ce qui correspond à l'épreuve-crise, celle de la prise de conscience de son impossibilité à pouvoir permettre à tous ses élèves d'apprendre, en tous les cas de se confronter à son impuissance dans ce rêve utopique. Dans ce cas le lien entre l'épreuve ayant révélé le thème fort puis la désillusion constitutive de l'épreuve-crise nous paraît particulièrement explicite.

Le cas de Tiffanie nous présente une proto-épreuve plus cryptique dans ce qu'elle dégage par la suite. Il s'agit pour elle d'un épisode de maladie, un trouble de l'alimentation, qui l'affecte pendant l'adolescence et qui correspond, dans le récit de cette enseignante, à une narration particulièrement touchée par les émotions. « *On se sent exister* » (entretien biographique de Tiffanie, page 154, ligne 17) est un extrait significatif de ce bout de narration que nous utilisons aussi pour nommer le thème fort pour Tiffanie. Elle conclut le récit de cet événement difficile en nommant son compagnon lorsqu'elle lui dit « *mais tu te rends pas compte tu sais... ce que c'est quand tout va bien dans ta vie...* » (entretien biographique de Tiffanie, page 154, ligne 22-23). Cet étonnement face à un état de bien-être est selon nous significatif de l'épreuve surmontée. Les échos de cette épreuve sur la suite de son parcours sont moins explicites. Certes, la difficulté à être reconnue lors de la procédure d'engagement, constituant l'épreuve-crise pour Tiffanie, peut être reconduite à une peur de ne pas exister. Mais cela reste délicat et à questionner.

Voici donc une définition que nous donnons de la proto-épreuve telle qu'elle est présente dans une narration portant sur le devenir professionnel et quelques unes de ses caractéristiques : il s'agit d'un type d'épreuve qui donne à voir l'origine d'un parcours de quête ou lutte qui suit et qui sera objet d'épreuves successives, et qui laisse entrevoir, plus ou moins explicitement, le *Leitmotiv* ou thème fort, ou objet de la quête du narrateur, qui sera détectable comme fil rouge et comme élément majeur dans sa propre signification de son parcours de vie.

La proto-épreuve se caractérise par les traits suivants :

- il s'agit d'un événement se situant le plus souvent plutôt au début du récit biographique, mais pas forcément chronologiquement au début de la biographie du sujet narrant ;
- elle a les caractéristiques propres à toute épreuve, est donc relevée par l'analyse cinétique (déploiement dans le récit, a de la place dans la narration) ;
- sa raison d'être dans la narration, plus ou moins explicitement énoncée par le narrateur, est un révélateur d'un trait caractéristique de celui-ci, d'un élément majeur qu'il pose dans sa narration comme argument ; nous appelons ce trait caractéristique le *Leitmotiv*, et lui dédions une section après la description des trois types d'épreuve ;

- elle comporte des liens avec des épreuves successives en termes d'objet de la quête.

Epreuve-ressource

L'épreuve-ressource se définit toujours comme situation éprouvante, mais étant caractérisée par le narrateur même comme source de supports ou de soutien. Nous définissons l'épreuve-ressource comme ce moment – ou cette activité ou engagement, nous verrons que il ne s'agit parfois pas d'un événement ponctuel mais d'une activité réitérée – qui constitue un lieu de construction de supports, une situation qui, si elle est éprouvante, constitue un « lieu-temps » source d'apports aidants. Cette description n'est pas sans suggérer une comparaison avec l'épreuve qualifiante dans la sémiotique greimasienne, nous le verrons en conclusion à ce chapitre. Pour le moment, quelques exemples d'épreuve-ressource repérées dans nos données nous permettent d'en décrire les formes et fonctions que nos analyses ont générées.

Pour Zoé, l'épreuve-ressource est représentée par son activité de karaté. Elle traverse son récit, et ressort sur le graphique de la cinétique de son récit notamment en raison de l'étendue de l'empan temporel auquel cette activité se réfère. Zoé le pratique depuis son plus jeune âge, parallèlement à d'autres activités telles la danse classique ; mais c'est le karaté qui constitue la constante dans le récit de Zoé jusqu'à son âge adulte. C'est là qu'elle se confronte à sa timidité, apprend à performer en public, puisque « *là on est tout seuls sur son tatami* » (entretien biographique de Zoé, page 8, ligne 12). Puis c'est là qu'on la poussera à commencer à entraîner les enfants : soulignons, par ce « on », un actant qu'on élève à destinataire de cette même épreuve, représenté par la société de karaté qui encouragera Zoé à prendre ce rôle de transmission du savoir-faire qu'elle a acquis par sa pratique de karaté. C'est aussi au karaté qu'elle compare son activité de face-à-face pédagogique en classe, et dont elle dit tirer des apprentissages importants, même si « *c'est pas la même chose qu'être en classe* » (entretien biographique de Zoé, page 12, ligne 44) ; elle considère tout de même que les parallèles à faire existent et font sens. Son épreuve-ressource est donc cette activité régulière, s'élevant à passion, qui l'accompagne dans son parcours pour devenir enseignante. Du même ordre l'épreuve-ressource de Sandrine : ce sera aussi le « on » comparable à celui de Zoé qui lui proposera de prendre la responsabilité des groupes d'enfants en entraînement. Pour Sandrine, c'est surtout le thème de l'autonomie, nécessité et priorité pour elle à tout moment de son parcours, qui est confirmé comme étant construite, développée dans cette activité d'entraînement de la gymnastique. Ce thème se retrouvera dans d'autres événements importants dans le récit de Sandrine, comme l'expérience professionnelle en Autriche dans l'enseignement à des jeunes adultes, qui pourrait être élevée à une autre épreuve-ressource, parallèle à celle que nous venons de décrire la concernant. Une troisième épreuve du même type émerge de l'analyse de son récit : celle d'avoir pu travailler avec un collègue expert, ce qui à priori lui faisait craindre pour son

indépendance professionnelle, et pourtant avoir pu garder cette autonomie si importante pour elle et avoir eu de la place pour être elle-même dans la classe partagée par ce mi-temps.

Pour Luc, l'épreuve-ressource, multi-forme, se situe également autour d'activités se situant en dehors du champ scolaire. Première entre toutes les autres, sa participation à un camp pour enfants surdoués. Savoir travailler avec ces enfants, découvrir d'avoir « *énormément d'aisance à contrôler un groupe* » (entretien biographique de Luc, page 65, ligne 32), et notamment savoir être là pour des enfants qui se caractérisent par le fait d'être différents que les autres (en référence à son *Leitmotiv*), lui permettra de confirmer son choix professionnel à posteriori. Cela se relie très fortement à son argument majeur (référé à la signification de son récit émergée de l'analyse structurale) en lien avec le choix de devenir enseignant : avoir la fibre pour un métier où l'on a affaire à des individus uniques, qui méritent d'avoir de l'attention, de ne pas être stigmatisés, et d'être encouragés et stimulés. Luc fait souvent des liens avec son enfance, et cette fibre attentive aux particularités individuelles émerge déjà lorsqu'il raconte de ses difficultés rencontrées lors de l'enfance, où une personne s'occupant de lui offrir du soutien scolaire l'aidera énormément.

Concernant Vincent, deux épreuves-ressource apparaissent dans son récit. D'une part, son expérience à l'armée émerge dans la cinétique du récit comment ayant une place importante ; il en parle comme un lieu de rencontres, découvertes d'autres sous-cultures suisses, partage et construction de liens d'amitié. Mais aussi et surtout, la place d'honneur revient à son activité sportive dans le tennis de table. Nous avons déjà abordé la place importante que cette activité prend dans la vie de Vincent, et avons considéré son refus d'emprunter la voie d'une carrière sportive comme étant une proto-épreuve pour lui. Le tennis de table a par ailleurs aussi la place de lieu-ressource : comme Sandrine pour la gymnastique et Zoé pour le karaté, Vincent considère sa pratique d'entraîneur et d'organisateur de compétitions et camps sportifs pour les enfants comme le lieu privilégié lui ayant permis de construire certaines compétences qu'il mettra par la suite au service de l'exercice de sa profession. Il s'agit donc d'un domaine de vie qui aura pour Vincent un statut double, d'une part ressource, d'autre part deuil, par renoncement d'une carrière de sportif, même si il ne le dira jamais en ces termes au cours des entretiens.

Une autre déclinaison de l'épreuve-ressource est liée à ce que nous nommons 'faire son propre choix'. Pour Julie par exemple, il apparaît comme fondamental qu'elle puisse faire d'autres choix que ceux de ses parents et sa sœurs, tous enseignants, et de pouvoir passer par la phase qui lui permettra de tester d'autres voies, « *faire ma petite rebelle* » (entretien biographique de Julie, page 217, ligne 14), pour explorer d'autres professions possibles, et finalement revenir à celle d'enseignant, mais en sachant qu'elle saura se construire une image de collègue (bien qu'elle sera connue dans la communauté professionnelle comme « la fille à Monsieur et Madame... »). Elle se retrouve d'ailleurs à pouvoir choisir entre deux postes, et opte pour celui où elle ne connaît pas du

tout la future collègue (alors que l'autre était une connaissance à travers sa mère, justement). Et cette collaboration lors de sa première année s'avèrera être très structurante et positive. Pour Matilde, pouvoir opérer un choix professionnel qui coïncide avec ce qu'elle souhaite faire, passera par une activité intense dans des associations ainsi qu'une expérience comme maman de jour, lui permettant de développer non seulement des compétences mais surtout une prise de conscience de ce qu'elle aime réellement faire, après avoir été d'une certaine manière contrainte à passer par l'obtention d'un CFC et avoir fait l'expérience du travail d'employée de commerce. Elle dit que cela lui aura permis de savoir ce qu'elle ne voudrait pas faire sur le long terme, et cette prise de conscience peut être considérée en soi un acquis important.

L'épreuve-ressource se définit donc en synthèse comme une situation vécue qui permet à l'individu de construire des savoirs sur soi ou prendre conscience de supports insoupçonnés, se confronter à des *autrui*s valorisants, ou encore acquérir des outils lui permettant d'affronter des difficultés successives ou comprendre et élaborer des épreuves vécues antérieurement. Les épreuves-ressource se reconnaissent par les caractéristiques suivantes :

- elles se situent souvent à un carrefour qui constitue la prémisse vers un mouvement de transformation du sujet narrant ;
- elles sont source d'apports qui ont un lien de sens, de par leur nature et leur caractérisation, avec les épreuves-crise vécues par les mêmes sujets ;
- elles constituent aussi souvent un lieu d'affirmation ou de découverte des valeurs propres au sujet.

En d'autres termes, l'épreuve-ressource est à considérer comme une exotopie initiale, avec laquelle le sujet s'est familiarisé progressivement, au point d'en faire une dimension identitaire.

Epreuve-crise

L'épreuve-crise peut être définie comme l'épreuve majeure ressortant de l'intrigue d'une narration biographique, celle qui constitue un lieu symbolique central, que nous considérons comme étant primordial en lien avec la construction identitaire : c'est le lieu du jugement, l'épreuve du feu, lieu où se concrétise une transformation, d'où on sort changés. C'est aussi souvent un passage de ralentissement de la narration, où le récit est déployée avec force de détail, et souvent la narration est accompagnée par des signes d'émotion, et des mots aux connotations affectives. Voici quelques déclinaisons de ce type d'épreuve.

Zoé nous fait entrer avec elle dans la classe d'un stage professionnel particulièrement difficile, où elle rencontre celui qui sera élevé explicitement à son « anti-modèle » de la profession enseignante. Brusque avec les élèves, les poussant à un rythme trop soutenu malgré leur situation

d'élèves en grande difficulté (il s'agit d'une classe d'école spéciale), et les privant de tout goût pour l'école, Zoé comprend, prend conscience très exactement, à travers cette confrontation, « *ce que je ne voulais pas devenir* » (entretien biographique de Zoé, page 10, ligne 20). Son thème, être '*fidèle à soi-même*' comme nous le définissons plus haut, se retrouvera dans une difficulté reportée en lien avec son entrée dans la profession : celle de ne pas avoir sa place, de « *courir derrière le temps* » (entretien biographique de Zoé, page 17, ligne 20 ; page 18, ligne 43), de ne pas pouvoir être l'enseignante qu'elle aurait espéré pouvoir devenir, puisque sa première classe sera en partage d'un mi-temps dans une classe avec une collègue qui aura pris ses marques juste quelques semaines avant que Zoé n'intègre le duo et l'équipe de l'établissement, ce qui ne laissera pas la place à Zoé pour trouver ses repères et s'épanouir dans son statut de titulaire de sa classe. Elle reprendra d'ailleurs cela dans l'entretien-portfolio, où elle prendra du recul en réfléchissant à ce sentiment de ne pas avoir de la place pour s'épanouir professionnellement (et l'expression « *courir derrière le temps* » reviendra encore une fois dans cet entretien, qu'elle considère être une condition presque inévitable d'une première année d'enseignement).

Un peu du même ordre, bien que différent parce qu'en cohérence avec son propre système d'épreuves, le cas de Sandrine : son épreuve-crise se situe temporellement au niveau de sa formation à l'enseignement, et consiste en un traitement l'infantilisant, de la part de ses formateurs. Classiquement, comme c'est souvent le cas lors d'une épreuve relevée par un ralentissement de la vitesse de la narration, nous sommes au cœur de l'action, nous arrivons avec elle deux minutes en retard en cours et voyons son agacement à devoir « *s'excuser presque à genoux* » (entretien biographique de Sandrine, page 42, ligne 9). Il est très difficile pour Sandrine de comprendre et supporter d'être dans un contexte qu'elle définit de si « *scolaire* » - l'usage d'un tel adjectif pour connoter négativement le rapport de formation qu'elle vit ou subit, nous semble important à signaler au passage.

Il est intéressant de noter par ailleurs que dans son portfolio, le thème de l'autonomie revient en force en tant qu'objectif transversal prioritaire pour elle comme enseignante. Elle choisit une pièce significative où elle explique comment elle permet à ses élèves de se construire des outils pour atteindre une telle autonomie dans leur travail hebdomadaire. L'épreuve-crise de Luc apparaît sous une forme semblable bien que sa lecture en soit différente que celle de Sandrine, lui qui parle de ses difficultés à être constamment évalué, notamment en stage, à être poussé à porter constamment un regard critique sur soi-même lors de la formation pratique. Il dit éprouver de la difficulté à gérer les critiques, notamment les remarques négatives, soi-disant à cause de sa faible confiance en soi. Cette épreuve est reprise et accentuée d'ailleurs dans un passage dans l'entretien-portfolio, où Luc raconte que, ayant avoué à son formateur de terrain une faiblesse au niveau des activités manuelles, il se voit disqualifier par celui-ci, qui lui évalue un bricolage que Luc a réalisé comme modèle pour

ses élèves en stage. Luc relate : *« j'ai pris vraiment ça comme si j'étais un enfant. Elle a évalué mon modèle donc elle a dit, ça pour moi c'est pas acquis. Donc tu peux pas le montrer aux enfants. Donc ça, ça a été terrible. »* (entretien-portfolio de Luc, page 86, lignes 24-26)

Cet événement est vécu par Luc comme une violence symbolique : il le commente d'ailleurs ainsi *« (...) pas trop traumatisant parce que je suis adulte, mais... un peu dur... (...) Mais ça m'avait presque traumatisé, en tout cas ça m'avait choqué »* (entretien biographique de Luc, page 86, lignes 16-19).

L'épreuve-crise peut être en lien avec une rupture importante d'un idéal ou d'un rêve. Nous nous référons ici d'ailleurs aussi au cas de Lucie, notre étude de cas réalisée en phase exploratoire (donc ne faisant pas partie du corpus de la thèse) que nous avons déjà citée ; dans notre corpus final, le cas de Lauriane est significatif à ce propos : elle avait, un peu comme Lucie, construit son projet professionnel de devenir enseignante depuis son rêve d'enfance. On a vu que dans la proto-épreuve de Lauriane, pouvoir *« aider chaque enfant à s'épanouir »* (entretien biographique de Lauriane, page 92, ligne 26), s'élève à son moteur principal pour son choix de métier. Lors de sa première expérience comme titulaire, elle se confronte à une désillusion significative : *« on a un sentiment d'impuissance. (3'') Qui est fort. Au fait on peut pas tout changer, on peut pas aider tout le monde. Ça c'est une réalité parfois dure à accepter, parce qu'en tant qu'enseignant on se dit, ah on va pouvoir tout changer, on va pouvoir aider chaque enfant... et puis c'est notre désir je pense, c'est notre but que chacun réussisse mais des fois on peut pas. »* (entretien biographique de Lauriane, page 91, lignes 35-39). Un rêve semble se briser, et il est intéressant de noter que dans la suite de cette partie de l'entretien, Lauriane semble expliquer que son temps partiel, ses activités en dehors de la profession, lui sont vitales, et que par ailleurs elle résiste aux demandes de l'institut scolaire de s'investir en dehors du temps prévu par son cahier des charges (comme la participation des classes d'école – et donc des enseignants – à des activités de la commune ayant lieu pendant la fin de semaine)⁸¹. Il semblerait que Lauriane reconstruit son projet, équilibre son engagement, re-organise son investissement en fonction d'une représentation du métier qui change, d'une dimension militante qui s'émousse.

Dans d'autres cas, l'épreuve-crise est constituée d'une lutte contre le manque de reconnaissance, notamment de la part des institutions (les instances de formation ou les employeurs), de son aptitude à devenir enseignant. C'est le cas de Françoise et de Tiffanie. Pour la première, la crise est personnifiée par une formatrice de terrain qui lui dira *« vous n'avez rien à faire enseignante »* (entretien biographique de Françoise, page 130, ligne 43), ce qui la marquera et

⁸¹ On découvre d'ailleurs dans l'entretien-portfolio de Lauriane que son CV enrichi d'expériences en dehors d'un parcours standard a selon elle eu une influence sur son engagement dans cette commune qui avait justement comme particularité celle d'avoir une école qui participe beaucoup à la vie communautaire, en dehors du programme scolaire.

la déstabilisera notablement. Dans le cas de Tiffanie, c'est l'écueil de la procédure d'engagement, qui s'avèrera très longue et parsemée de refus et d'embuches alors que au moment de son entrée dans le métier dans son canton les enseignants sont le plus souvent engagés sans trop de difficultés. Un double entretien, aux allures psychologiques, faisant partie des formalités de la procédure d'engagement, sera pour elle la cause d'une mise en situation d'engagement « sous surveillance » pendant une période probatoire de trois ans. Pour chacune des deux enseignantes, le dépassement de cette épreuve majeure est soulignée dans l'entretien, à travers des évaluations très positives, des preuves de leur habilité à enseigner, qui tisseront l'argumentaire fort de leur intrigue dans la narration, les portant à démontrer qu'elles ont pu, de droit, devenir enseignantes.

Il y a des cas où la proto-épreuve semble se superposer – ou alors remplacer, ce qui s'élève à une hypothèse de travail intéressante et que nous voulons reprendre en conclusion – l'épreuve-crise. C'est le cas de Julie. L'analyse cinétique révèle chez elle une seule épreuve importante : celle d'un échec aux examens de fin d'année au secondaire post-obligatoire. D'une certaine manière, on pourrait presque considérer pour elle que cet échec fasse également office d'épreuve-ressource, vue comment elle élabore cet échec et en fait un lieu de conscientisation majeur. L'échec, inattendu, est comme une claque : « (...) *je pense que le fait d'avoir échoué à mes examens a... eu beaucoup plus d'impacts au fait que simplement d'échouer à un examen. Ça a eu un impact sur ma vie...* » (entretien biographique de Julie, page 217, lignes 1-2). L'impact dépasse son rapport aux études, où elle est secouée, mais touche, selon ses propres mots, également ses rapports aux autres, à ses parents, et sa représentation de soi et de l'apprendre. Il faut aussi dire que dans le cas de Julie, on apprend dans le deuxième entretien qu'une grosse déception amoureuse, qui a eu lieu pendant sa formation à la HEP et qu'elle mentionne comme chat sur braise, aurait, selon elle, effacé un aspect qu'elle considère pourtant fondamental dans son parcours : le voyage d'étude au Burkina Faso en troisième année HEP. Elle nous dira dans ce deuxième entretien avoir été surprise de ne pas avoir mentionné cette expérience marquante dans la narration biographique, et d'être arrivée à la conclusion que le fait que, au retour de ce voyage, elle ait vécu cette expérience douloureuse, lui ait fait associer le voyage avec cette rupture et que cela aurait en quelque sorte « effacé » le souvenir d'une expérience pourtant marquante dans sa formation, au point qu'elle le souligne et tient à mettre une pièce dans le portfolio en disant que cela doit absolument y figurer. Il nous semble de repérer là une sorte de contre-exemple qui souligne à quel point considérer les épreuves relevées par un ralentissement du récit est certes justifié et pertinent, mais pour autant qu'on ne tombe pas dans le piège de considérer que ce qui n'est pas thématiqué dans la narration n'a pas eu un rôle d'épreuve vécue pour le sujet.

Pour d'autres cas, comme c'est le cas pour Matilde et aussi Vincent, l'épreuve-crise n'a pas l'allure d'un moment difficile à vivre, mais plutôt d'un lieu de prise de conscience de ce que l'on ne veut pas faire, professionnellement, dans sa vie. Dans ce cas, cette « crise » est en lien avec ce que nous avons appelé pour lui le deuil du « Roger manqué ». La crise se comprend ainsi : si un renoncement a débouché sur un choix erroné, cela risque une mise en crise du choix de raison – ne pas se lancer dans une carrière de sportif d'élite.

Vincent raconte de son expérience dans le marketing, suite logique de ces études en commerce, et sa narration est intéressante dans sa construction : il parle de six mois de travail pour une marque de boissons qui sponsorise le jeu du golf, et il en parle comme d'une expérience très positive : *« c'était génial, pendant 6 mois j'ai fait ça et... non c'était vraiment... ouais j'ai vu les plus beaux endroits en suisse... des endroits... les golfs, c'est magnifique quoi. Et puis bon c'est vrai que 6 mois, une saison, ça suffisait. »* (entretien biographique de Vincent, page 176, lignes 44-47). Une expérience très positive (*« c'est magnifique »*), et pourtant, le refus de renouveler ce contrat de travail. Et au fur et à mesure de l'avancée de ses recherches d'un emploi dans le secteur, la question qui surgit : *« est-ce que c'est vraiment ça que je veux faire dans la vie ? »* (entretien biographique de Vincent, page 177, lignes 13-14). D'ailleurs dans la suite de son entretien on trouve la clé qui permet de comprendre comment il construit la logique, la signification de son virement vers l'enseignement : *« comme je disais de vendre... faire des stratégies marketing pour vendre dix San Pellegrino de plus à la fin de l'année je veux dire... ouais, et alors ? Je veux dire après... Et là depuis que je fais ce métier d'enseignant, j'ai... ouais, j'ai vraiment cette impression d'utilité publique quoi »* (entretien biographique de Vincent, page 177, lignes 24-27). Dans l'histoire de Matilde, des chutes de ses performances scolaires au secondaire la portent à se diriger vers une formation CFC en commerce, et déjà pendant l'apprentissage elle comprend : *« c'est un peu en faisant ce que j'aimais pas que je me suis dit qu'il fallait que je fasse ce que j'aime »* (entretien biographique de Matilde, page 241, ligne 19). Dans ces deux cas, l'épreuve-crise permet la mise en crise (justement !) d'un choix d'études ou de formation, et la prise de conscience du besoin de se diriger vers une profession qui soit un choix habité, investi. Du coup, même une entrée dans le métier intense et vécue comme très stressante (au point de générer de l'émotion en s'en souvenant) reste la narration d'un moment de réussite et de confirmation d'un choix réellement investi.

En conclusion, l'épreuve-crise se reconnaît par sa valeur transformative, son potentiel comme d'un « électrochoc », comme lieu de remise en question majeure. Et nous postulons que c'est l'épreuve-crise qui est déterminante au niveau de son dépassement, des supports plus ou moins mobilisés pour y faire face et en faire une source de transformation positive, pour la construction

d'une identité professionnelle aboutie et vouée à l'épanouissement de la personne. L'épreuve-crise donc est :

- lieu de transformation ;
- souvent (mais pas toujours) particulièrement difficile à vivre ;
- interprété comme lieu-écueil par le narrateur, soit en termes de jugement par autrui que d'auto-évaluation ;
- lieu-temps de mise à l'épreuve des outils développés ailleurs (et notamment au niveau de l'épreuve-ressource).

Leitmotiv

Un des éléments corollaires qui nous revient suite à la définition du système de types d'épreuve est l'émergence, à partir de la proto-épreuve, d'un argument fondamental, un nœud propre à chaque personne qui se raconte, qui se retrouve en germes dans la proto-épreuve justement, et qui se cristallise au fur et à mesure de l'entretien, par touches de pinceaux de différentes intensités. Nous avons appelé cet argument le *Leitmotiv*. Il correspond, dans nos compréhensions d'autres résultats de recherches auxquels nous faisons référence, à quelque chose de proche de ce que Vanhulle (2012) appelle le *souci fondamental*, ou le *motif*, à ce que Galimberti (2009) définit comme la *core metaphor*. Nous en reconnaissons déjà des échos avec l'argument, la thèse défendue, dans les termes de l'analyse structurale, notamment proposés par Demazière et Dubar (2007). Cette préoccupation centrale de chaque personne individuellement, qui n'est pas une étiquette à porter à vie ni ne doit être considérée comme unique et univoque, est pourtant une dimension forte que la mise en récit laisse entrevoir, révèle. Il est par ailleurs important d'en clarifier des nuances différentes. D'une part, un *Leitmotiv* peut être considéré et vécu comme un objectif à atteindre, et revient donc clairement à se définir selon la catégorie de la quête. On pourrait penser également au « talon d'Achille », ou à un objet de lutte, par exemple d'une étiquette dont on essaye de se défaire. Dans d'autres cas, c'est plus une sorte de « thème de vie » et nous semble plus proche de l'idée de *core metaphor*. Galimberti (2009) cite Lakoff et Johnson (1985) qui considèrent que la métaphore « n'est pas seulement question de langage, mais aussi de structure conceptuelle (...) elle met en jeu toutes les dimensions naturelles de notre expérience qui englobent certains aspects de nos expériences sensorielles : la couleur, la forme, la texture, le son, etc. » (Lakoff et Johnson, 1980, p. 248, cités par Galimberti, 2009, p. 113). Par ailleurs, Evans (2006) parle de certaines séquences narratives comme ayant une fonction de « chevaux de Troie », parce qu'ils transportent des discours personnels et mettent en évidence ces « niveaux latents de signification personnelle » (p. 107) que l'entretien biographique permet de révéler.

Un exemple significatif serait celui du thème de l'autonomie : il fonctionne comme *Leitmotiv* autant pour Valérie que pour Sandrine, mais pour la première, c'est un objet de la quête qui reste à acquérir et demeure une visée à atteindre ; pour Sandrine, c'est une prérogative, elle vit son autonomie comme étant indispensable, elle souffre lorsqu'elle en est privée, et la transpose d'ailleurs, en termes d'objectif éducatif, pour ses élèves.

Dans nos conclusions, nous allons discuter l'intérêt de approfondir cette dimension, en termes de recherche et de formation.

Des identités narratives selon l'agencement des types d'épreuve

Reprenons le fil de notre démarche d'analyse cinétique à visée herméneutique. Suite à la définition des trois types d'épreuve, nous avons compris que ces types, pouvant être repérés dans chaque narration, n'avaient pourtant pas la même place dans la logique générale de chaque récit, et qu'il y avait des variations importantes dans la manière dont ces trois types d'épreuve avaient de s'articuler entre eux. Ainsi, en nous basant sur la catégorisation que nous avons parallèlement commencé à dégager dans l'analyse structurale (dont les résultats seront discutés en détail dans le chapitre 12) nous avons exploré l'intérêt de mobiliser notre schéma des trois types d'épreuve pour distinguer les différents profils classés selon l'analyse structurale. Cela nous a amenés à définir des modalités de construction de l'identité narrative, ainsi définies :

1. Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource (centration sur les SUPPORTS)

C'est les cas où on constate que pour la personne une importance majeure est accordée, dans sa manière de se construire et de se définir professionnellement, aux dimensions qui sont présentes dans l'épreuve-ressource, dans l'idée d'un maintien de la représentation de la profession, d'une stabilisation de son propre soi professionnel à travers les supports venant de cette épreuve. Les supports ainsi associés à l'épreuve-ressource sont mobilisés notamment dans l'exercice de la profession, et semblent être au cœur de la définition de « l'enseignante que je suis ».

2. Identité narrative par proto-épreuve non-surmontée (centration sur L'INCERTAIN)

Dans ces cas, une recherche semble persister quant à une tension, un sentiment d'incertain, lié au fait que la proto-épreuve ne semble pas encore surmontée ou élaborée par la personne. Ainsi, le *Leitmotiv* en tant qu'objet de la quête apparaît comme pas encore clairement identifié par la personne même, et il semblerait qu'un cheminement vers une affirmation de soi tels qu'on est,

soit encore en train de se faire. Dans ce cas de figure on remarque également que l'épreuve-crise est fortement reliée au Leitmotiv qui a été relevé au niveau de la proto-épreuve.

3. *Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée* (centration sur LA CONFIRMATION)

En comparaison au profil précédent, dans ce troisième profil le devenir enseignant se caractérise par une sorte d'affirmation de soi, exprimée par la manière de se décrire et de se raconter, dans la manière de se confronter aux débuts dans la profession, et de confirmer son choix professionnel. La dimension du thème fondamental, le *Leitmotiv* qui émerge de la proto-épreuve, semble acquis, élaboré, conscientisé. Dans ce profil l'épreuve-crise semble être moins « éprouvante » et touche moins au cœur de la profession, et elle est aussi surmontée.

4. *Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée* (centration sur LA CRISE)

Ce profil se caractérise par une épreuve-crise très présente, soit d'une certaine manière encore « en cours », soit tout juste passée et dont les blessures semblent encore assez vives. Les difficultés de l'épreuve-crise se situent au cœur du métier.

Dans le tableau suivant nous résumons ces quatre modalités de construction de l'identité narrative :

Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource – LES SUPPORTS - Patrizia - Lauriane	Identité narrative par proto-épreuve non-surmontée - L'INCERTAIN - Luc - Françoise
Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée – LA CONFIRMATION - Vincent - Matilde - Sandrine - Julie	Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée – LA CRISE - Valérie - Zoé - Tiffanie

Nous l'avons dit auparavant : cette compatibilité est par ailleurs confirmé par les travaux de Dubar et Paiva (2012) reprenant l'hypothèse cinétique, elle même confirmée par les travaux de

Baudouin (2009 ; 2010). Nous reconnaissons les limites de prédéfinir un nombre de formes recherchées, mais notre intérêt n'étant pas d'expliquer des logiques causales, mais plutôt de construire des *lunettes* conceptuelles pouvant permettre un nouveau regard sur un type d'expérience et son vécu, cette limite nous paraît supportable à assumer, bien que nous la discuterons en conclusion à cette recherche (au chapitre 13).

Conclusion – un système de trois types d'épreuve au service de l'interprétation des narrations du devenir

Cette typologie de trois épreuves a été construite dans un aller-retour entre le premier codage cinétique de tous les cas, l'analyse approfondie du cas de Valérie, et puis sa mise en œuvre sur nos données. Elle nous a provisoirement convaincus de son potentiel heuristique, notre posture scientifique nous imposant cette cautèle. Reste pour nous – en guise de programme de poursuite, au-delà de notre recherche doctorale – à amplifier l'étendue de son exploitation, à en tester l'efficacité et utilité pour d'autres matériaux auto/biographiques à analyser, non seulement dans le cadre d'entreprises de recherche scientifique, mais également dans des contextes que nous considérons être extérieurs à la « tour d'ivoire académique », comme nous l'avons déjà dit il y a quelques pages. Notre triptyque est inspiré de multiples apports, comme explicité auparavant, et notamment le système des épreuves canoniques du conte merveilleux greimasien, tel que repris notamment par Baudouin (2010). Notre système d'épreuves le croise et s'en sert, puis ouvre également à d'autres perspectives de lecture du texte à caractère biographique. Si, bien souvent, l'épreuve-crise est aussi qualifiante (dans le sens qu'elle voit le héros en sortir victorieux et qualifié), ce n'est pourtant pas toujours le cas ; la proto-épreuve met en exergue le manque (et donc l'objet de la quête), mais ne donne pas toujours les outils (objets magiques) pour pouvoir affronter les épreuves suivantes. Le modèle greimasien permet, de par son fonctionnement généralisé sur des textes narratifs de diverses natures, de mettre en relief un fonctionnement dans le déploiement de l'histoire et des gestes du héros. Notre contribution pour la lecture des « narrations du devenir professionnel » a plutôt la prétention, bien plus modeste, de comprendre où et comment se jouent les ingrédients d'une construction de l'identité professionnelle sur un empan temporel prenant en compte ce que pour chaque narrateur constitue l'enchaînement d'événements significatifs pour son devenir professionnel.

Quelques éléments de synthèse peuvent être posés aussi en croisant différents résultats de nos analyses des épreuves du et autour du devenir enseignant. Il s'avère par exemple que si on croise les trois types d'épreuve avec la cartographie des épreuves propres à l'entrée dans le métier, on

remarque par exemple que des épreuves qui sont relevées dans notre cartographie, parce que récurrentes dans les différents portfolios de notre corpus, ils ne sont pas toujours au cœur des pics correspondant aux épreuves qui émergent de l'analyse cinétique. Nous considérons que les répondants à notre demande de participer à notre recherche s'approprient de cette demande par un double mouvement : premièrement, ils nous disent ce qui est difficile, surprenant, important à dire autour de l'entrée dans leur profession, de leur expérience – parce que c'est ce que nous leur avons demandé, c'est ce qui fonde le contrat et motive la rencontre. Mais ils construisent aussi, en situation d'entretien biographique, leur propre « édifice » de signification à travers la mise en intrigue des moments forts de leur histoire. C'est ainsi que se côtoieraient dans leur discours, sans être en opposition, des éléments répondant à la question de 'ce qui a été significatif dans votre prise de poste', même si ceux-ci ne sont pas toujours prégnants au niveau de la construction de leur propre soi professionnel, et des éléments qui constitueraient pour eux les ingrédients principaux de leur *devenir enseignant*, et qui en conséquences sont repérés dans la vitesse du récit par des ralentissements significatifs.

Parfois des concordances sont repérables entre des éléments de la cartographie des épreuves et l'une ou l'autre des types d'épreuve : on peut par exemple voir que les déplacements, ou encore les activités ou engagements extra-professionnels sont très souvent des épreuves-ressource (à remarquer au passage que les stages en Allemagne pour acquérir le niveau de la langue nécessaire à l'entrée à la HEP est nommé par plusieurs enseignants de notre corpus comme faisant partie des plus beaux mois de leur vie). Quant aux rencontres particulières, nous avons par moments affaire à des cas d'épreuve-crise (comme dans le cas d'anti-modèles ou d'*autrui*s ayant un rôle dévalorisant ou jugeant), mais aussi et souvent aussi des épreuves-ressource lorsque les rencontres constituent des occasions de re-construire une image de soi différentes, se découvrir soi-même comme ayant des ressources insoupçonnés par et dans le regard de cet *autrui*.

Autre dimension intéressante dans ces croisements : les échecs scolaires ou les difficultés en lien avec la biographie éducative ou évaluative résultent souvent dans les épreuves-ressource. On peut d'une part faire l'hypothèse que le public particulier de ces enseignants ayant en fin de compte réussi leur projet professionnel et leur insertion, fait que les échecs aient pour eux été des éléments structurants dans le sens qu'ils leur ont permis de comprendre et apprendre des choses en lien avec leur propre métier (c'est quelque chose qu'on peut repérer de manière explicite dans les données concernant Luc et Julie, par exemple). C'est d'ailleurs une forme de biais de notre recherche : ne pas avoir accès à des cas où le but de *devenir enseignant* n'aurait pas été atteint.

Par ailleurs, il est aussi possible de se référer à l'idée de la reconstruction à postériori propre au travail autobiographique : la situation d'entretien est, pour ces enseignants, celle d'un lieu où ils sont menés à justifier, prouver leur *devenir enseignant* comme ayant, justement, réussi. C'est ainsi

que, par exemple, un échec dans le cursus d'étude précédemment choisi – pour prendre cet exemple concernant Zoé que nous avons traité dans le chapitre 9 – est lu à posteriori comme une chance, l'ayant amenée à un métier où elle se sent au mieux. L'idée de reconstruction n'est pas à considérer comme une invalidation d'une vérité absolue – comme nous l'avons présenté en rapport aux travaux de Bruner (1991), ce n'est d'ailleurs pas en termes de vérité que nous apprécions les histoires de vie racontées, mais plutôt comme des versions de la réalité propre au narrateur, qui réunirait en leur sein le passé et le possible. C'est dans cette optique que cela prend particulièrement sens pour tous, en termes d'usage des récits de soi en formation, initiale ou continue, nous le reprendrons en conclusion de notre travail.

Nous pouvons esquisser une dernière interprétation qui nous paraît significative mais qui sera à approfondir aussi à la fin de la présentation de tous les résultats. Elle concerne la proto-épreuve et son issue, et les conséquences de celle-ci sur la suite du parcours et notamment sur l'épreuve-crise. Avec les analyses des onze cas de notre corpus nous pouvons tenter une mise en perspective de ces deux types d'épreuve entre elles, et caractériser leur lien et leur influence sur le vécu de l'entrée dans la profession. Il semblerait que lorsque la proto-épreuve est d'une certaine manière « métabolisée » par la personne l'ayant vécue – dans le sens qu'elle est comprise, nommée comme significative, et lorsque des éléments contextuels narrés laissent entendre qu'elle a été dépassée d'une manière ou d'une autre, cela aurait un effet d'émousser l'épreuve-crise. À l'inverse, lorsque dans la proto-épreuve on peut repérer des éléments de non-dit ou si on a l'impression qu'elle a été à « faible niveau d'épreuve », elle n'aurait pas la possibilité d'affecter l'épreuve-crise en la lissant ou la rendant moins forte. Si nous prenons le cas de Vincent, on a l'impression que sa proto-épreuve se situe au niveau d'un « renoncement nécessaire » (à une carrière de sportif d'élite), mais qui a été posé et qui ne constitue plus un lieu de remise en question pour lui. Si nous repérons une épreuve-crise chez lui (la prise de conscience que le marketing ne constituait pas son domaine professionnel idéal), c'est en voulant aller au fond de la démarche d'analyse. Mais en soi, nous ne repérons pas de crise majeure dans son cas. Chez Valérie, lorsqu'elle nous parle de sa « semaine de crise » comme d'un moment mystérieux, nous n'avons pas accès à une quelconque clé de lecture pour comprendre comment elle élabore ou dépasse cette crise. L'objet de la quête émergeant de sa proto-épreuve, l'autonomie, semble par ailleurs difficile à atteindre et n'est peut pas être considéré comme acquise dans le cas de Valérie. Chez Vincent par contre il semblerait qu'avoir pu donner une place de « lieu de ressourcement » à sa passion, faute d'en avoir fait sa carrière de sportif d'élite, et avoir repris autrement la quête d'un choix professionnel qui fasse sens, lui permet de faire un revirement après ses hautes études commerciales, vers un métier qui le fasse sentir épanoui et utile. D'autres cas corroborent ces deux extrêmes – les expériences, pourtant très positives, de Lauriane dans le bénévolat n'ayant pas été reprises en termes de construction d'une représentation réaliste du métier

d'enseignant et ses enjeux, la portent à une désillusion au moment de se rendre compte qu'aider chaque élève à réussir est très difficile ; à l'inverse, Sandrine parle de ses « pérégrinations » à travers différents choix professionnels de manière éclairée sur leurs causes et leurs retentissements sur son retour au choix originaire, celui de devenir enseignante, ce qui rend l'épreuve-crise – être traitée comme une gamine – comme épreuve finalement pas si dramatique pour elle.

En corollaire à cette hypothèse il nous semble de pouvoir repérer l'importance d'une élaboration du projet professionnel surtout lorsqu'il relève du rêve longuement poursuivi, pour que l'image du métier soit enrichie et plus complète au moment d'accéder au statut de titulaire. Cela n'est pas sans répercussions, encore une fois, en termes de formation et d'accompagnement à la construction d'un projet professionnel, comme nous allons le poser en conclusion.

Les relations sont l'essence du monde vivant. Les histoires sont la voie royale pour l'étude des relations. Ce qui est important dans l'histoire, ce qui est vrai dedans, ce n'est pas l'intrigue, les choses ou les gens, mais les relations entre elles.
Gregory Bateson

L'analyse structurale : pour le repérage de la signification des épreuves

Cette deuxième grande étape de l'analyse nous a permis de mettre en relief les formes de construction identitaire, en montrant des manières de se dire – et de dire – *comment on s'est construit comme enseignant*, et donc ce qu'est considéré être un enseignant, idéalement, par des représentants débutants de cette profession, pour finalement se définir (et donc clarifier à soi-même sa propre définition) d'enseignant.

Nous l'avons déjà explicité dans notre chapitre méthodologique : lors de l'analyse structurale des entretiens biographiques, c'est la question fondamentale 'qu'est-ce qui vous a fait devenir l'enseignant que vous êtes aujourd'hui ?' qui est le point de départ de la recherche des significations produites par le discours des enseignants. Fondamentalement, les systèmes de conjonctions/disjonctions participent tous à prouver, via les arguments apportés autant que par la caractérisation des actants majeurs, que 'je peux être enseignant parce que être enseignant pour moi c'est avoir tels attributs, et que mon parcours m'ayant conduit à mon rôle professionnel d'aujourd'hui, j'en suis (au moins provisoirement) convaincu, à ma place et légitimé à l'exercer'. Aucun récit ne déroge à la présence de ces deux constats de base – 'j'ai les atouts et je suis convaincu/à ma place' – avec des nuances pour ceux qui préconisent, dans un futur incertain et plutôt à moyen ou long terme, une possibilité de réorientation professionnelle, comme le font par exemple Lauriane et Tiffanie explicitement, indirectement Sandrine, et sur le ton de la rigolade aussi Patrizia. À partir de ce constat, chaque cas analysé laisse émerger des particularités propres, mais des formes communes sont également à mettre en évidence. Nous allons, dans ce chapitre, procéder en trois temps : nous allons tout d'abord présenter les « significations de l'être enseignant » qui émergent de notre corpus à travers les schémas de signification et notamment par l'analyse du système des actants par rapport aux conjonctions/disjonctions ayant révélé les catégories de chacun des dits schémas ; dans un deuxième temps, nous présentons les quatre figures qui s'esquissent à partir de l'analyse structurale, et nous mettons parallèlement en discussion les limites mais aussi les apports d'un modèle qui impose à l'avance un nombre de figures qu'il permet de dégager; et pour finir, nous proposons quelques apports de cette phase d'analyse en vue de mieux comprendre le *devenir enseignant*.

Les arguments de l'être enseignant

Les arguments principaux de ce qu'être enseignant signifie, qui émergent dans le schème de signification de chacun de nos cas, peuvent être résumés ainsi :

- Pour Patrizia, être enseignant est être une personne relationnelle, engagée, dans l'émotionnel, inséré dans une communauté de pratique et toujours prête à collaborer ; ne pas être fermée, ni froide ou détachée. Cela s'apprend par les relations, par la vie vécue bien plus que par la formation. La **relation** est au premier plan.
- Pour Tiffanie, être enseignant signifie faire un choix de métier qui demande de l'effort, et non pas de la facilité ; c'est être sérieuse, travailleuse, mais permet de se sentir utiles, demande de la responsabilité et de l'implication dans la relation, différemment qu'un métier où on est devant l'ordinateur. On se forme sur le tas, la théorie c'est bien joli mais pas toujours réalisable, on ne peut pas savoir ce qu'est le métier avant de s'y engager. La **responsabilité** et l'**organisation** sont au premier plan.
- Pour Luc, être enseignant c'est être sensible aux différences, ne pas mettre des étiquettes ou juger, savoir écouter ; c'est un métier à la fois social et intellectuel (opposé au choix d'un métier « commercial » par exemple), demande d'être capable de réfléchir sur soi, pour toujours mieux se connaître ; mais cela demande aussi d'avoir confiance en soi, et de l'aisance à gérer un groupe. La formation théorique est importante, elle permet à l'enseignant de choisir ses approches pour favoriser les apprentissages des élèves. La **réflexivité** et les **savoirs** sont au premier plan.
- Pour Sandrine, être enseignant c'est travailler dans l'autonomie et également aider à apprendre en autonomie ; c'est un métier difficile, parfois éprouvant, demande de la conviction, c'est un choix qui ne doit pas être influencé. Si l'on croit au départ que ça s'apprend uniquement par l'expérience, la formation permet de changer ces représentations, on acquiert des savoirs que l'on traduit dans des gestes professionnels ; c'est un métier qui fait progresser, avancer, où on est centré sur l'élève. L'**autonomie** et l'**évolution** sont au premier plan.
- Pour Vincent, être enseignant c'est découvrir une vocation (même si tardive), ce n'est pas que un gagne-pain, c'est pouvoir être utile (versus promouvoir les intérêts commerciaux d'une entreprise); la formation est très précieuse, on y apprend beaucoup, mais il faut aussi une autorité naturelle, il faut être cadrant ; c'est un challenge, cela signifie donner beaucoup de culture à des enfants. **Gestion de la classe** et **apprentissages** sont au premier plan.
- Pour Lauriane, être enseignant c'est avoir des prédispositions pour ce métier, aimer les enfants, vouloir travailler avec eux, vouloir aider ; la formation ne peut pas remplacer cette vocation, mais permet d'apprendre des choses nécessaires. C'est un métier-passion, pas un métier où on peut être désengagés, ou faire abstraction : on doit être toujours en forme, adopter une mission. La formation ne permet pas de connaître réellement le métier, c'est lors de la prise de poste qu'on le découvre. La **relation d'aide** avec des **enfants** (plus que des élèves) est (finalement) au premier plan.
- Pour Zoé être enseignant c'est faire un choix qui permette de relier plusieurs dimensions passionnantes (les arts, les dimensions scientifiques, le travail avec les jeunes), l'école c'est du plaisir et l'enseignant se doit de rendre l'apprentissage plaisant ; la théorie n'est pas suffisante, c'est sur le tas qu'on apprend le métier ; c'est un métier où on doit pouvoir s'exprimer, poser ses marques, avoir de la place pour s'épanouir ; mais c'est aussi un métier qui pousse à dépasser sa timidité, être sur scène. Pouvoir être **fidèle à soi-même** est au premier plan.

- Pour Françoise, être enseignant c'est faire ce qu'on aime et être reconnue ; mais c'est aussi jongler avec des contradictions telle que être calme et renfermée, et à la fois expansive, souriante, être ludique avec les élèves. Pour être enseignante il faut avoir un équilibre. La formation est très aidante, elle permet de construire des compétences ; les critiques en formation sont difficiles à vivre mais permettent de se questionner et de se construire. La **reconnaissance** est au premier plan.
- Pour Julie, être enseignant c'est faire un vrai choix, ne pas le considérer un choix naturel, ne pas suivre les lignées familiales ; c'est sortir de la logique de la facilité, lutter pour réussir ; c'est aussi pouvoir allier différentes caractéristiques: être très organisée, créative, sociale et ouverte. La formation initiale c'est une découverte en trois phases : le choc du bourrage de crâne, puis la prise de conscience de devoir trier parmi tous les apports, puis (en troisième année) la phase où tout se met en place, on fait les liens, on comprends des choses qui était cryptiques en première année, où le jargon (HEPien) devient un langage courant. La **formation** et l'**apprentissage** sont au premier plan.
- Pour Matilde, être enseignante c'est faire un choix dont on est sûre que c'est le sien et pas un héritage. C'est aussi avoir compris ce qu'on ne veut pas faire, et donc suivre une passion. C'est un métier qui a une implication sociale, des liens sociaux avec des gens. C'est ne pas finir à 17h et plus rien avoir à faire après ; ce n'est pas un métier qui tourne autour de l'argent. La formation est importante : en entrant on croit que c'était le pôle pratique qui est le plus important, mais on se rend compte que la théorie, on en a quand même besoin. C'est un métier complexe qui a affaire avec un acte également très complexe : apprendre. L'**apprentissage** et l'**épanouissement** sont au premier plan.
- Pour Valérie, être enseignante c'est dépasser son manque de confiance, ses craintes, sa timidité, et acquérir une autonomie, affective et professionnelle. C'est briller, être reconnus, se découvrir autre, et s'affirmer dans ses changements, accepter d'avoir encore beaucoup à apprendre et de faire des erreurs, être bien dans sa peau. C'est être accompagnés sans être ni couvés ni lâchés. Être **bien avec soi-même et confiant** est au premier plan.

Il apparaît de cette suite d'arguments de ce que signifie être enseignant, que des rassemblement par grappes sont possibles mais pas si évidents à réaliser : construire des schémas communs, tels que préconisés dans la méthode d'analyse selon Demazière et Dubar (2007), apparaît difficile puisque des tas différents sont possible selon des dimensions ou catégories différentes prises en compte. On pourrait par exemple mettre ensemble des cas selon la démarche de choix/orientation professionnelle qui les caractérise : soit par poursuite directe d'un rêve ou projet depuis l'enfance (notamment Valérie, Lauriane, Luc, et également Lucie, notre étude de cas en phase exploratoire), soit par détournement via d'autres projets professionnels pour enfin revenir à un choix, l'enseignement, qu'on découvre avoir toujours souhaité faire et qui appartient au lignage familial (Julie, Sandrine), soit par « vocation tardive », lors d'un premier choix échoué ou découvert (reconstruit ?) comme étant finalement non compatible avec soi-même (Vincent, Zoé et Matilde).

Un autre tri pourrait être fait selon le rapport à la formation et le rôle qui lui est attribué : ceux pour qui elle a une place valorisée, où (même) le volet théorique assume un rôle important, où on dit prendre conscience de ses apports à côté du volet pratique (c'est le cas de Vincent, Matilde, Julie, Sandrine, Françoise, et aussi Luc chez qui des nuances sont repérées par rapport au volet pratique, suite à des situations non faciles vécues en stage) ; à l'opposé, ceux pour qui elle est peu ou pas valorisée, où le vrai métier, il est découvert et appris sur le tas, dans la pratique, où finalement la formation apparaît comme un passage obligé pour acquérir un titre (c'est plutôt le cas de Patrizia, Zoé, Tiffanie, Valerie et Lauriane).

Un autre critère pour faire des tas est celui de la perception du rôle prioritaire de l'enseignant : centré sur les apprentissages, soit en soulignant l'importance de favoriser l'autonomie dans les apprentissages des élèves (Sandrine, Vincent) soit en mettant plus l'accent sur le rôle d'accompagnateur, guide, mais toujours dans le but d'aider les élèves dans leurs apprentissages (comme pour Luc, Julie, Matilde, et apparemment aussi Lauriane et Patrizia). Ou alors, centré principalement sur la gestion de la classe, l'organisation, les relations, et le fait de permettre aux élèves d'avoir du plaisir à l'école (c'est ce qui caractérise plutôt Zoé, Valérie, Françoise, Tiffanie).

Quelques autres convergences, parfois pouvant être considérées des allants de soi, sont à pointer également : aucun de ces enseignants dit que sa profession a été choisie par intérêt financier, pour les rythmes de travail légers ou la quantité de temps libre et de vacances. Pour tous, c'est un « métier-passion », difficile, engageant, s'opposant, souvent explicitement dans leur discours, au « métier-alimentaire », centré sur des valeurs commerciales, facile, permettant de limiter son implication aux heures de bureau, permettant d'être parfois moins engagé ou en forme sans que cela soit problématique, sans responsabilités « sociales » ; c'est un de ces métiers qui est lié directement à des êtres humains. Nous considérons ces positions comme inévitables dans un discours adressé, positions que nous ne dévalorisons pas pour autant : des motivations différentes seraient difficilement avouables, et impossibles à saisir, le cas échéant, dans un dessein de recherche comme le nôtre. Mais au-delà de la lucidité qu'un tel biais nous impose, nous pouvons aussi assumer cette dimension comme étant propre aux métiers de l'humain, et donc un défi de ces derniers, constitutif des professions à forte composante sociale et relationnelle, et en conséquence à considérer lorsqu'on s'intéresse à la construction du soi professionnel de tels métiers. Ce que nous pouvons révéler par contre c'est plutôt la manière de s'en saisir, de ce défi, et de l'affronter, qui est souvent différente d'un cas à l'autre, et surtout aux issues différentes selon comment cette épreuve est vécue et quels outils permettent d'en sortir plus ou moins difficilement. C'est plutôt ces variations qui

nous intéressent et qui seront reprises dans nos discussions notamment dans les chapitres de synthèse et de conclusion.

Comme nous l'avons présenté dans notre chapitre méthodologique, l'analyse structurale permet de mettre en exergue le travail de construction identitaire, construction faite à travers le double mouvement de la négociation avec soi-même et avec les autres. Cette double transaction s'opère lorsque le sujet se retrouve aux prises avec des contradictions entre, d'une part un héritage identitaire et ce qu'il en fait, au cours de son parcours biographique, en plus ou moins grande cohérence avec l'héritage lui-même, pour se définir soi-même (c'est le niveau de la transaction biographique, avec soi-même) ; et d'autre part, entre une attribution par *autrui* qu'il assume et intègre plus ou moins – selon la nature de l'issue de telle transaction, justement. Les recherches de Dubar (1992 ; 1998 ; 2001) offrent un modèle donnant lieu à un schéma en quatre quadrants, correspondant à quatre formes identitaires issues de cette double transaction ; nous adoptons ce modèle avec l'intention de comprendre comment s'articulent ces mouvements transactionnels à la construction d'un statut et d'une image de soi comme professionnel. Nous passons dans quelques lignes à la deuxième étape de ce chapitre, où nous présentons et décrivons les quatre formes identitaires que nous avons définies en adoptant et adaptant cette approche. Mais avant cela, une brève réflexion sous forme de détour s'impose à nous, sur l'usage que nous avons fait de ce modèle tétrachronique et de réflexe, sans vouloir trop nous égarer tout de même, sur le sens que nous donnons à la construction de groupes (ou grappes) et encore plus généralement sur le travail de construction d'un (modeste) savoir, résultant d'un parcours de recherche, à travers un acte d'écriture scientifique. Une citation extraite de *La vie de laboratoire* de Latour et Woolgar (2008) nous inspire pour aborder cette réflexion :

Dans un laboratoire, les chercheurs passent leur temps à effectuer des opérations sur les énoncés : ajout de modalités, citations, amélioration, diminution, emprunt, proposition de combinaison nouvelles. Chacune de ces opérations peut aboutir à un énoncé différent ou plus approprié. Chaque énoncé, à son tour, devient un foyer d'attention pour le développement d'opérations similaires dans d'autres laboratoires (Latour et Woolgar, 2008, p. 87)

Le texte continue en décrivant différentes étapes donnant finalement lieu, dans certains cas, à ce qui se définit comme un 'fait scientifique', qui devient un acquis, puisqu'il est « incorporé aux manuels universitaires ou devient parfois l'ossature d'un appareil nouveau » (p. 87). En décrivant le travail scientifique comme une construction, définie comme « processus matériel lent et pratique par lequel

les inscriptions se superposent et les descriptions sont maintenues ou réfutées » (p. 250), les auteurs nous permettent de réfléchir à notre travail de construction d'une thèse, en tant que processus de recherche visant à produire, si pas des faits scientifiques définis en tant que tels, pour le moins des compréhensions, qui elles se présentent bien sous forme de descriptions, énoncés, textes, produits par des opérations de codage, catégorisation, superposition, lecture, relecture, repérage de récurrences ou de similitudes, et ainsi de suite. Si nous nous questionnons constamment sur ce processus, cela nous permet par ailleurs d'avancer avec beaucoup de précaution... mais d'avancer, finalement. Nous considérons donc très important de redire, pour pouvoir justement poursuivre, que nos analyses se fondent principalement sur notre propre regard, nos compréhensions, nos réactions de surprise face à des convergences, des vibrations conjointes, des « pépites » dans nos données. Et que nous explicitons et assumons une part importante de notre souhait de construire des catégories « qui jouent », de produire des résultats « qui parlent ». Cet excursus nous est nécessaire pour affronter la prochaine section, qui pose une pierre de plus vers la stabilisation de notre résultat de recherche final, résultant de la combinaison des trois phases d'analyse – herméneutique par mesure cinétique, structurale par recherche de la signification, « *épistémico-subjective*⁸² » par repérage des formes de cristallisation des savoirs professionnels. Si l'on peut se questionner et se méfier de l'usage d'un modèle qui est par avance défini dans le nombre de formes qu'il permet de dégager – en nombre de quatre pour ce qui est du modèle dubarien notamment – ces doutes légitimes sont à notre avis à re-placer dans le contexte d'un processus de recherche qui assume son caractère de construction, limitée, biaisée, processus étant constitutif du travail même de production scientifique. Nous avons déjà posé dans notre cadre théorique la controverse entre rigueur scientifique et possibilité d'un chercheur d'être « *playful rather than precious* » (Clough, Goodley, Lawthom, et Moore 2004, p. 104.) avec la méthodologie qu'il adopte tout en restant valide et sérieux. Nous considérons donc que poser comme un choix éclairé le fait de se saisir d'un modèle certes contraignant – nous forçons d'une certaine manière nos cas analysés dans un tableau à quatre quadrants, et non trois ni cinq – mais heuristique, fait partie de l'éthique que nous adoptons et qui caractérise notre entreprise scientifique.

⁸² Nous forgeons ce terme pour nommer l'approche d'analyse proposée par Vanhulle (2009) en terme de repérage des degrés de subjectivation des savoirs professionnels.

Quatre formes de construction du soi professionnel

Identité pour soi 	Identité pour autrui 	TRANSACTION OBJECTIVE / RELATIONNELLE / EXTERNE : Négociation entre identité attribuée par autrui et incorporée par soi/ assumée (Niveau des actants / actions)	
		<i>Reconnaissance</i> / <i>Non-reconnaissance</i> <i>concordance</i> / <i>non-concordance</i>	
TRANSACTION SUBJECTIVE – BIOGRAPHIQUE INTERNE : Négociation entre identité héritée et visée (Niveau des fonctions – épisodes)	Continuité	Devenir enseignant dans la PERMANENCE La ROUTE DROITE ET DIRECTE <i>Je suis ce qui était prévu que je sois et je me reconnais dans l'image que les autres me renvoient</i> - Patrizia - Lauriane	Devenir enseignant par la TRACTATION / CHEMIN AVEC RELIEFS à franchir <i>Je suis ce qui était prévu que je sois mais je ne me reconnais pas toujours dans l'image que les autres me renvoient / j'ai dû négocier avec certaines attributions identitaires</i> - Luc - Françoise
	Rupture	Devenir enseignant par ITINERAIRE DETOURNE CHEMIN AVEC DETOUR / DEVIATION / CHANGEMENT DE CAP / REVIREMENT / VIRAGE <i>Je suis autre chose que ce qui était prévu / je suis en accord avec mon identité attribuée</i> - Vincent - Matilde - Julie - Sandrine	Devenir enseignant par la LUTTE / COURSE D'OBSTACLES <i>Je suis autre chose que ce qui était prévu / je ne suis pas en accord avec mon identité attribuée</i> - Zoé - Tiffanie - Valérie

Première forme – Devenir l'enseignant dans la permanence (la route droite et directe)

Cette première forme se caractérise par des ruptures faibles ou inexistantes au niveau du mouvement de transaction biographique. On peut résumer la position qui caractérise les parcours ayant été associés à cette forme comme suit : ‘mon identité actuelle correspond à ce que je considère avoir été mon héritage / mon projet premier, et le cours de la vie ne semble pas avoir provoqué des tournants majeurs dans ce que je suis devenu et comment je me vois en tant que professionnel’. Parallèlement, aucune transaction majeure en termes d'identité pour *autrui* ne peut non plus être mise en évidence dans le matériel biographique : l'image « pour *autrui* » est assumée et reconnue par ceux que nous considérons correspondre au mieux à cette première forme identitaire.

Elle se traduit par l'affirmation généralisée suivante : **‘je suis ce qui était prévu que je sois et je me reconnais dans l'image que les autres me renvoient’**. C'est les parcours de Patrizia et de Lauriane qui constituent les représentants de cette première forme. L'une et l'autre présentent un récit caractérisé par une continuité biographique, et semblent se reconnaître dans les dimensions identitaires que les échanges avec des actants plus ou moins significatifs leur renvoient. On remarque d'ailleurs que dans les deux cas, les actants jouent certes un rôle mais il n'y en a point qui émergent comme des *autrui*s particulièrement significatifs et prégnants en termes de construction professionnelle : il n'y a pas, dans ces narrations, la rencontre avec un modèle ni un anti-modèle professionnel, aucun formateur ou enseignant n'est présent en tant que personnalité influente, les membres de la famille et les amis sont nommés comme importants, certes, mais sans qu'ils semblent jouer un rôle de réelle transformation ou impulsion dans le projet professionnel. La continuité et la reconnaissance apparaissent donc comme fils conducteurs décrivant ces parcours. Nous avons, pour chacune des formes constituées, pensée à une image associée à l'idée du chemin. Pour cette première forme, l'image que nous avons choisie est celle d'une route droite et directe : c'est une allégorie que nous utilisons pour symboliser un parcours où la construction identitaire apparaît comme lisse, allant de soi, sans obstacles majeurs, sans négociations, justement. Nous verrons par la suite, lorsque ces quatre formes seront mises en relation avec les autres catégorisations résultantes des autres phases d'analyse, que ces parcours lisses correspondent également à des manques de remise en question d'un rêve d'enfance – nous pouvons d'ailleurs associer à cette même première forme le cas de Lucie, venant de notre étude exploratoire, pour qui cette concrétisation apparemment trop lisse a généré par la suite des remises en questions d'autant plus profondes.

Deuxième forme – devenir enseignant par la tractation (chemin avec reliefs à franchir)

La deuxième forme est, elle aussi, caractérisée par une tendance à la continuité au niveau de la transaction biographique. Différemment que la forme précédente, par contre, dans celle-ci des transactions relationnelles sont relevées comme significatives. Dans nos analyses, nous avons résumé ainsi l'assomption qui décrit cette forme : **‘je suis ce qui était prévu que je sois mais je ne me reconnais pas toujours dans l'image que les autres me renvoient / j'ai dû négocier avec certaines attributions identitaires’**. C'est Luc et Françoise qui représentent cette figure : leur parcours est caractérisé plutôt par la continuité en termes de la suite des événements les ayant amené à devenir enseignants ; par contre, des rencontres avec des *autrui* « opposants » les ont obligés à négocier, retravailler, pétrir leur identité d'enseignants au cours de leur chemin de professionnalisation. Ces actants portent dans les deux cas des casquettes de représentants de l'instance formatrice, il s'agit de formateurs de terrain, enseignants experts les accueillants dans leur classe comme stagiaires et les confrontant les deux à des critiques importantes mettant en doute leur aptitude à devenir enseignants.

L'issue de cette épreuve par la mise en doute du choix professionnel est différemment distribuée dans les deux cas de figure décrits : dans le cas de Luc, les incertitudes et les craintes restent plutôt vives dans la description qu'il fait de son statut d'enseignant et de son image de soi dans le présent de l'exercice de sa profession. Françoise semble avoir dépassé ces craintes notamment en soulignant les conquêtes – avoir réussi à gérer un début dans l'enseignement avec un degré différent de celui pour lequel elle avait été formée, et ayant la reconnaissance de la part de son entourage professionnel d'avoir été bien formée dans son canton d'origine⁸³ – voir mieux que les autochtones. Mais dans les deux cas l'entrée dans la profession se passe sans embûches majeures, dans une certaine sérénité bien que l'on ressente dans les deux cas que la blessure d'une non-reconnaissance par un *autrui* jugé comme significatifs en termes de valorisation professionnelle met du temps à guérir. Parallèlement, leur statut professionnel est assumé, leurs réflexions sont celles d'enseignants débutants, oui, mais validés, reconnus, assumant leur statut de titulaires. La reconnaissance ayant passé par l'engagement se retrouve un peu mitigée, dans les deux cas, par des conditions particulières (dans le cas de Françoise, le canton où elle postule est en manque criant d'enseignants, dans le cas de Luc, l'institut souhaite équilibrer l'équipe composée principalement d'enseignantes avec un collègue homme). Mais elle constitue une étape franchie les menant vers une prise d'assurance de plus en plus importante quant à leur rôle de professionnels légitimes. Dans le cas de cette deuxième forme, nous avons associé l'image d'un chemin comportant des obstacles à

⁸³ Pour rappel, Françoise s'est formée dans un Canton et se déplace en suite dans un autre pour sa première prise de poste.

surmonter, des aspérités du chemin à affronter, des reliefs rendant la marche plus éprouvante. Nous verrons que ce deuxième mode de construction du devenir enseignant s'apparente à une logique de l'incertain, et peut se lire en lien avec une proto-épreuve dont les enjeux ne sont pas encore complètement dépassés ni élaborés.

Troisième forme – devenir enseignant par le changement de cap (chemin avec détour et déviation)

La troisième forme correspond à un parcours où les identités pour soi sont caractérisées par des ruptures, des remises en question majeures par les événements biographiques ; au niveau de l'identité pour *autrui*, à l'inverse, les transactions sont moins présentes voir minimales, et l'image renvoyée par *autrui* est en général assumée et cohérente avec une image pour soi, même étant en transformation et parfois en phase de revirement. L'énoncé qui traduit le statut de cette forme est le suivant : **'je suis autre chose que ce qui était prévu / je suis en accord avec mon identité attribuée'**. Quatre enseignants – Vincent, Matilde, Julie et Sandrine – entrent dans cette catégorie. Pour chacun d'eux, le chemin les menant à exercer la profession enseignante les a vus passer d'abord par des choix professionnels ou d'étude différents, les faisant découvrir l'enseignement par « vocation tardive », pour utiliser cette expression tout à fait parlante de Vincent (cette image de la vocation tardive serait adéquate aussi pour Zoé, mais nous associons cette-dernière à la quatrième forme), ou alors retrouver, après des détours, une « vocation originaire » (cette fois l'expression nous appartient) qui a nécessité d'être mise à l'épreuve par le détournement même, d'une certaine manière. Pour rester dans la symbolique du cheminement, nous associons cette figure au chemin détourné, caractérisé par une déviation et un changement de cap par rapport à un itinéraire premièrement défini, et dans certains cas amenant le voyageur à une destination apparemment inattendue, même s'il reconnaîtra, avec le recul, dans les origines de sa mise en marche, l'intention d'atteindre une telle destination.

Ces cas de figure sont intéressants pour nous puisque ils constituent une typologie d'enseignant en général plutôt minorisés dans les groupes d'enseignant en formation (bien que ce dernier jugement soit certainement influencé par notre expérience, partielle et située, et également en évolution vers un éventail de plus en plus différencié de parcours menant à la profession enseignante). Il semblerait que, pour le moins dans les réalités que nous connaissons, il est encore très fréquent de choisir l'enseignement comme vocation et projet professionnel rêvée depuis le plus jeune âge, ce qui ne manque d'ailleurs pas de créer des difficultés importantes lorsque ce rêve se voit empêché par des échecs définitifs en formation initiale (mais ce serait là la formatrice qui égare la chercheuse ?). Si ce profile nous paraît intéressant à étudier en termes de parcours possible, c'est dans le potentiel qu'il comporte, d'une nécessaire mise en question, re-élaboration, mise en

réflexion majeure du choix professionnel qui le caractérise et qui ne caractérise souvent pas les figures du « devenir lisse » par vocation originale non interrompue ni détournée.

Quatrième forme – Devenir enseignant par la lutte (la course d'obstacles)

Cette quatrième forme est celle qui correspond à une double transaction importante sur les deux empan, où on peut repérer autant des ruptures en termes d'identité pour soi que de négociations en termes d'identité pour *autrui*. Les représentants de cette forme pourraient s'exprimer ainsi : **'je suis autre chose que ce qui était prévu / je ne suis pas en accord avec l'identité que l'on m'attribue, je suis en négociation'**. Dans cette catégorie nous trouvons les parcours de Zoé, de Tiffanie et de Valérie.

C'est la forme de devenir enseignant qui comporte le plus de négociations (encore) en cours. Les raisons de la lutte sont multiples et variées. Sur le cas de Valérie nous n'avons pas besoin de nous étaler encore : sa lutte est celle du dépassement d'un échec de l'entrée dans la profession, vers un sentiment de confiance et d'autonomie, vers un état de bien-être dans ce rôle. Tiffanie s'est vue refuser un engagement alors que la plus part des autres enseignants étaient facilement engagés. C'est probablement ce qui fait la différence majeure avec le cas de Françoise et de Luc : la reconnaissance par l'engagement résulte significative. Quant à Zoé, elle peine à trouver sa place à côté de sa duettiste, se retrouve à l'étroit dans une classe déjà mise en route, se sent presque encore remplaçante.

L'image qui s'associe au mieux à cette forme de construction identitaire est pour nous celle de la course d'obstacles, ou encore du slalom : un parcours sinueux, caractérisée autant par de virages que par des obstacles importants qui restent à franchir. Il nous semble d'ailleurs que cette forme met particulièrement en relief le caractère non statique de cette typologie : si pour certaines caractéristiques on pourrait considérer que l'inscription d'un cas dans l'une ou l'autre forme est univoque et définitif, nous voulons résister à cette conception, puisqu'elle n'est pas cohérente avec nos choix épistémologiques. Et c'est particulièrement parlant pour cette quatrième forme, qui se définit par une course encore en train de se faire vers une identité relativement stable et assumée. Dans les trois autres cas on aurait l'impression que la ligne d'arrivée d'une identité professionnelle stable ait déjà été franchie ; pour contrer cette impression, il nous paraît plus adéquat de considérer que, le parcours étant toujours en train d'être parcouru, les tenants des trois formes précédemment décrites se retrouvent simplement sur un bout de chemin moins tortueux que ceux de la quatrième forme. Mais notre approche est et reste dynamique, et saisir ce mouvement reste une priorité.

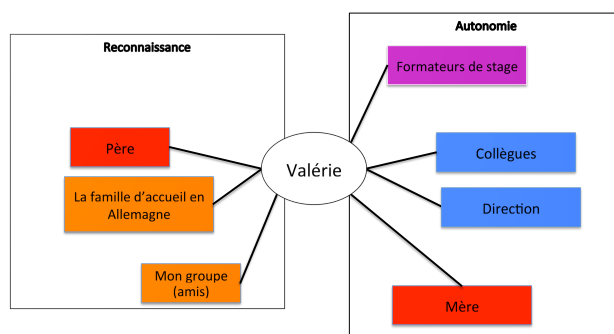
Actants et alentours – vers une compréhensions systémique du devenir enseignant*Exploration de l'hypothèse configurationnelle*

Nous l'avons relevé à plusieurs reprises : c'est autour des relations avec les actants de la narration qui se joue quelque chose de significatif dans le devenir enseignant. Nous pouvons clarifier ici notre propos, suite à cette dernière présentation de résultats : la présence d'un nombre plus ou moins grand d'actants, leur rôle, les relations qui se nouent et les arguments qu'ils portent ou qu'ils représentent sont significatifs pour décrire et comprendre différentes formes de construction d'un soi professionnel d'enseignant.

Nous avons exploré, comme annoncé plus haut, une piste de développement qui nous semble prometteuse dans l'analyse du système d'actants. Il s'agit de s'intéresser, au-delà de chaque actant nommé et pris individuellement dans la narration de chacun des cas considéré, au système de la configuration d'interdépendances qui se crée lorsqu'on explore les liens entre les actants et leur type de relation et leur niveau d'importance et dépendance par rapport à 'Ego', pour utiliser les termes propres au domaine de l'analyse configurationnelle. Dans une contribution à un colloque scientifique nous avons exploré cette piste en tentant de réinterpréter à travers le concept de *configuration d'interdépendances entre autrui significatifs* (Elias, 2008) l'ensemble des actants nommés dans le récit de vie de Valérie. Etant donné que nos résultats questionnent, entre autre, l'impact de la formation formelle sur la construction d'une professionnalité enseignante, cette analyse laisse apparaître, à travers la caractérisation des actants en termes de configuration, que d'autres domaines – moins formels, bien que formatifs – émergent comme ayant un impact significatif, qui reste à explorer autant en termes de recherche que de formation. Dans cette exploration (Vanini De Carlo et De Carlo, 2013), nous avons considéré les configurations comme ce tissu de relations / interdépendances entre individus qui participent à aller vers une certaine stabilisation de la construction identitaire – où la stabilisation correspond à un équilibre en mouvement : une sorte de phase d'atteinte de la vitesse de croisière, bénéfique pour fonctionner professionnellement après la phase d'introduction, mais sans signifier la fin du mouvement ni une stabilité figée en termes de soi professionnel.

Voici une illustration d'une première tentative de présenter sous forme de configuration d'interdépendances les actants principaux de la narration de Valérie :

Devenir enseignant par la crise: Valérie



Porter une attention particulière à ce tissu de relations nommées dans des narrations d'un devenir permet, par exemple, de mettre le focus sur les domaines de vie qui correspondent à chacun des actants en question. Dans le cas de Valérie, émerge que les actants majeurs qu'elle nomme se distribuent différemment si classés sous les catégories significatives pour elle, émergeant de l'analyse structurale, l'autonomie et la confiance en elle, et cela permet de donner des clés de lecture des types d'actants ayant un rôle majeur dans la stabilisation d'une dimension particulière qui s'élève à constitutive d'une conception particulière du sujet, dans ce cas la conception du métier d'enseignant, ses contours et ses contenus forts aux yeux de Valérie.

Les formes de devenir enseignant selon la double transaction

La focale des actants et de la relation qui émerge entre le sujet et les *autrui*s qu'il nomme nous a intéressé, et nous a amené à rechercher des particularité qui distinguerait les quatre formes présentés il y a quelques pages. Emergent effectivement des tendances, mais nous tenons à souligner l'usage que nous faisons de ce terme, *tendances*, qui dit bien, encore une fois, qu'il ne s'agit pas de renfermer dans des catégories des relations étiquetées et figées, mais de mettre en évidence des orientations qui soient utiles pour interroger le rôle des *autrui*s différemment significatifs lors d'un parcours de formation professionnelle. Relever ces tendances nous a permis de confirmer l'importance de la transaction relationnelle, et parallèlement confirmer que le modèle du double mouvement – l'un relationnel et l'autre biographique – dans les négociations constitutives d'une construction fonctionnent effectivement ensemble dans la définition du soi, en cohérence avec les apports de Dubar (2010) que nous avons détaillé dans notre cadre théorique.

Pour la première forme, nous l'avons anticipé, le rôle des actants nommés apparaît plutôt de deuxième plan, dans la construction d'une identité professionnelle. Ils apparaissent plutôt comme faiblement significatifs, peu présents dans le discours des tenants de cette première forme lorsqu'ils définissent comment ils se sont construits en tant que professionnels. Pour Patrizia, la collègue duettiste est nommé comme différente d'elle, comme *autrui* important pour partager les moments forts dans et autour de l'enseignement, mais sans que celle-ci semble avoir un effet perturbateur ou transformateur – ou alors d'empêchement de son épanouissement en tant que professionnelle, comme cela est par contraste le cas pour Zoé, qui fait partie de la quatrième forme. Quant à Lauriane, elle parle également de sa duettiste, et souligne bien comment il est tout à fait normal pour elle de faire des concessions, s'adapter, ne pas subtiliser sur certains aspects, mais il apparaît de l'analyse que cette adaptation prend la forme d'une stratégie de collaboration et non pas d'une dimension qui touche en profondeur sa façon d'être enseignante. Il nous semble de pouvoir avancer une hypothèse, qui reste prudente et à vérifier, d'une certaine *étanchéité à l'identité pour autrui* constitutive de la forme de *devenir par la permanence*.

Dans la deuxième forme, celle que nous avons nommée *devenir par la tractation*, les *autrui*s semblent servir, au plan identitaire, surtout à se comparer en se distinguant ou se reconnaissant (*je suis comme / je ne suis pas comme*), donc comme « lieux » privilégiés de disjonctions/conjonction, pourrait-on dire. Pour Luc, la stagiaire de la classe parallèle à sa première classe le fait questionner sur les différences effectives entre lui, titulaire aux premières armes, et elle, stagiaire de troisième année comme il l'était juste quelques mois auparavant, et cela laisse émerger son insécurité encore plutôt présente ; ses frères, qui sont définis uniquement par leur excellence scolaire, sont le terme de comparaison avec lui qui se trouve à devoir affronter des difficultés face à l'école ; plus généralement, l'opinion publique (outre que les parents d'élèves) sont présents dans son discours comme juges de son aptitude à enseigner. Quelque chose de semblable semble être le cas pour Françoise, qui parle d'une praticienne formatrice critique, et qu'elle définit comme diamétralement opposée à comment elle se sent en termes de style d'enseignement, et par rapport à laquelle elle a un discours très positif, se disant que ces différences sont source d'inspiration et de réflexion pour elle, se disant que son style peut bien encore évoluer et qu'elle considère, malgré une caractérisation d'opposant de cette formatrice, qu'elle a aussi été un modèle pour certains côtés intéressants et valables. Il semblerait, en cohérence avec ce qui définit cette deuxième forme, que les *autrui*s jouent ici un rôle de vis-à-vis particulièrement significatifs, de miroirs, de lieux de confrontation et de comparaison avec un effet structurant, parfois déstabilisant mais éclairant de ce que vit le sujet au cours de sa construction identitaire.

Dans la troisième forme – devenir avec changement de cap – les types d’interdépendances avec les actants sont plus variés et moins semblables parmi les cas représentés. Il apparaît néanmoins qu’ils jouent souvent un rôle de « facilitateurs » au cours de la phase charnière, soit en tant que mandataires du détournement, soit lors du tournant qui ramène les sujets narrants vers le choix de la profession enseignante. Pour Vincent, la copine avec laquelle il va boire un verre et qui lui suggère (« *qui m’a sorti...* » (entretien biographique de Vincent, page 177, ligne 18) est l’expression que Vincent utilise, qui nous paraît plutôt parlante) de se proposer comme remplaçant dans l’enseignement primaire, fonctionne comme déclencheur de ce qu’il appellera sa vocation tardive. Dans le cas de Sandrine, ses parents la poussant à faire un choix différent du leurs (enseignants tous les deux), lui permettront d’une certaine manière de faire, à travers ce détour, un vrai choix lorsqu’elle finit par revenir à son projet premier, qu’elle avait presque considéré inavouable vis-à-vis d’eux, celui de suivre leurs pas et devenir enseignante. Matilde quant à elle nomme différents enseignants qu’elle a eu lors de sa scolarité, qui ont joué un rôle important autant dans son plaisir face à l’école que dans ses difficultés, ces dernières ayant eu pour effet de la détourner d’un chemin qui l’aurait amenée directement à une formation à l’enseignement. Dans le cas de Julie c’est plus son échec aux examens du secondaire supérieur qui a cet effet de déclencheur d’un tournant et d’une remise en question, mais les parents et la sœur, tous enseignants aussi, joueront tout de même un rôle important dans la construction de sa représentation du métier ainsi que dans ses prises de décision. Dans cette forme de devenir enseignant on repère par ailleurs un certain degré de « digestion » de leurs relations d’interdépendance dans le discours des différents enseignants : ils apparaissent comme étant particulièrement explicites à propos de ces relations et leurs effets, donnant de la place dans leurs discours aux liens avec les différents actants nommés dans leurs récits biographiques.

Quant à la quatrième forme, nommée *devenir enseignant par la lutte*, il apparaît que les actants sont particulièrement présents, parfois aussi particulièrement nombreux dans les narrations (comme c’est le cas chez Valérie par exemple), et aux caractérisations particulièrement fortes. Un exemple est celui du père de Zoé, qui s’impose sans nuances à un choix d’étude qui aurait une coloration artistique pour elle ; mais surtout, dans son cas, c’est le rôle de l’anti-modèle qui est particulièrement parlant, ce formateur de terrain qui est au cœur d’une des épreuves de Zoé et qu’elle définit explicitement comme le représentant de tout ce que Zoé ne veut pas devenir comme enseignante. Dans le cas de Valérie, nous avons analysé le rôle dévalorisant du père, celui plutôt couvant et hyper-maternant de la mère d’abord, puis d’une formatrice de terrain, puis de la direction qui fait l’autruche et qui, symboliquement, ne reconnaît pas les difficultés vécues par Valérie dans sa classe difficile. Et pour prendre encore un exemple se référant à Tiffanie, cette commission qui,

lors de sa procédure d'engagement, ne la juge pas apte à enseigner et qui lui impose un suivi intensif, aura un effet important sur son image d'elle, qu'elle compensera avec celui de la formatrice-accompagnatrice lors de sa période probatoire d'entrée dans la profession, dont les louanges et la reconnaissances seront particulièrement réparatrices pour la jeune enseignante Tiffanie. Nous repérons dans ces cas des adjectifs forts utilisés pour caractériser certains actants, une présence significative, des rôles importants joués comme co-protagonistes dans la narration des sujets pris en compte.

De cette attention portée aux relations avec les actants dans chacune des quatre formes définies dans notre recherche émerge donc que ceux-ci jouent un rôle plus ou moins déterminant dans le parcours de définition d'un soi professionnel ; il apparaît aussi que des relations similaires à des actants différents semblent se dégager pour un même enseignant, ce qui laisse présumer des modalités d'interaction propres à un certain type de professionnalisation mais aussi à des phases différentes dans ce même processus. La présence récurrente d'une figure typique pour une profession qui comporte une formation en alternance – le formateur de terrain – permet par ailleurs de confronter des relations différentes et des statuts différents que cette même figure peut prendre : dans ce cas, il nous semble tout de même particulièrement important de ne pas céder à une généralisation hâtive : chaque relation est unique dans ce qu'ont d'unique les deux parties de la dite relation. Mais il en reste pas moins que ces enseignants chevronnés qui accueillent dans leur classe des stagiaires constituent un pôle d'une importance prioritaire, pour le moins dans certains cas, et s'élèvent pour nous à un autre domaine où il serait intéressant d'explorer davantage les enjeux.

Il est par ailleurs intéressant de se questionner sur la caractérisation positive (adjuvant) ou négative (opposant) d'un *autrui* présent dans une narration centrée sur un devenir professionnel. Lorsque, et cela est le cas notamment pour notre première forme, ces caractérisations apparaissent comme moins prégnantes, il y a-t-il des instances qui ne s'apparentent pas à des actants (comme des événements marquants, ou alors des groupes, ou encore des choix faits par les sujets, ou encore des engagements sportifs ou culturels) qui remplacent ces sources de supports d'une part, ou ces lieux de confrontation et de mise à l'épreuve de l'autre ? Cela reste aussi à questionner.

Conclusion – des significations relationnelles

En conclusion à ce chapitre, nous posons quelques jalons que nous retenons et des liens que nous pouvons tisser avec ce qui a déjà été présenté, avant de poursuivre. En décrivant les quatre formes dégagées par cette analyse, nous avons pu repérer des correspondances de sens et de *dynamique identitaire* avec les types d'épreuve que nous avons présenté au chapitre 9. Il apparaît –

et nous l'approfondirons en détail au chapitre 13 – que pour chacune des formes de devenir enseignant produites par l'analyse structurale, des tendances en lien avec l'une ou l'autre des types d'épreuve – proto, ressource ou crise – pourraient être mises en évidence. Les tendances (justement) ne sont pas des concordances systématiques, mais il apparaît que le plus souvent, les cas associés à la première forme sont aussi ceux où une prégnance de l'épreuve-ressource, et donc de la mobilisation de supports pour se construire, peut être relevée ; ceux qui correspondent dans l'analyse structurale à la deuxième forme, sont ceux qui présentent un dénouement où le thème fort correspondant à la proto-épreuve (faire ce qu'on aime pour Françoise, être étiqueté et dévalorisé parce que différent pour Luc) fait écho avec l'épreuve-crise (le « tu n'a rien à faire enseignante » pour Françoise, la mise à l'écart par les collègues d'étude pendant la formation pour Luc), et son issue est mise en péril, puis rachetée dans les deux cas. Pour ce qui concerne la troisième forme, les quatre enseignants concernés présentent une proto-épreuve qui apparaît comme élaborée, travaillée et donc surmontée ; il semblerait que (en conséquence dirions nous, mais cela reste à discuter) pour ces quatre cas l'épreuve-crise apparaît comme moins « virulente » dans le vécu tel qu'il est relaté dans les narrations correspondantes. La quatrième forme correspond aux trois cas où on peut considérer que l'épreuve-crise est soit encore en cours, soit ses retentissements sont encore vifs dans le discours des enseignants concernés.

Il apparaît également que ces différents cas se distinguent également par la... présence de vides (le jeu de mots est voulu) de différentes natures dans leurs portfolios : parfois la formation n'est pas représentée parmi les éléments qui composent le schème de signification ; parfois c'est certains *autrui*s significatifs prégnants qui ne sont pas repérables, par exemple les élèves, absents ou peu nommés, ou alors les collègues. Cet intérêt pour les « places non-occupées » (encore faudra-t-il, certes, définir qui établit l'existence ou pas d'une place qui serait incontournable dans le schème de signification d'un parcours du devenir enseignant), nous le transposons à la dernière démarche d'analyse, que nous allons aborder dans le chapitre suivant, en considérant que les éléments non-présents dans le portfolio sont significatifs – sans être à considérer de manière tranchée comme des raisons de cataloguer un profil plutôt qu'un autre.

Nos analyses nous permettent de consolider nos compréhensions de ce que participe à la construction de l'identité professionnelle, au-delà de nos intuitions. C'est d'ailleurs ce qui est visée particulièrement avec l'analyse épistémico-subjective, présentée dans le chapitre suivant.

Nous pourrions chercher qui est « pour » et qui est « contre » le savoir. Qui, du philosophe ou du pédagogue, est le meilleur héritier des Lumières. Mais Montaigne, Kant et Rousseau refusaient cette partition. Ils voulaient en même temps la sagesse et une autre éducation. S'ils étaient parmi nous, il demanderaient sans doute des précisions : de quelles lettres et de quels savoirs parle-t-on ? à quoi et à qui serviront-ils donc ?

Olivier Maulini, L'école entre Autorité et Zizanie

⁸⁴ Encore une fois, la référence à ce titre se doit d'être nommée: elle revient à Vanhulle (2009), *Des savoirs en jeu au savoirs en je*, cité en bibliographie.

Introduction – inspirations historico-culturelles

Nous avons déjà thématisé une dimension qui nous habite : la cohabitation des deux postures – de chercheuse et de formatrice. La nécessité de considérer, dans notre recherche sur la construction du soi professionnel, la place et les enjeux liés à l'ingrédient *savoirs professionnels* a été développé auparavant dans notre cadre théorique : c'était pour nous un incontournable. Quels savoirs « restent » lors du départ du contexte de formation formelle initiale à l'enseignement ? Quelles formes, quels mots pour dire ces savoirs sont mobilisés lors de la pratique effective des jeunes professionnels, comment et pour quels besoins contingents ?

Notre intention a été concrétisée par un outillage méthodologique dont l'hypothèse interprétative est fortement influencée par ce que Vanhulle (2009) pose pour sa propre recherche : « les textes, envisagés comme des espaces de co-construction du sujet et de ses savoirs, jouissent d'une lisibilité accessible à la démarche herméneutique » (p. 229). Dans notre cas, les textes sont les paroles et les discours, co-construits, en situation d'entretien. Mais soyons lucides : la même prudence mise en avant par l'auteure sera la nôtre : nous assumons les zones d'ombre, nombreuses, et manipulons et présentons nos résultats avec précaution.

Ces précautions étant posées, le fondement vygotskien adopté par Vanhulle nous convient également, dans ce qu'il permet de traiter les formes que prennent les savoirs en tant que significations construites à travers un processus de professionnalisation. Une telle approche constitue une bonne voie pour saisir les fondements de ce processus : le contenu étant immanent à la forme (Friedrich, 1997), nous pouvons assumer que les formes des savoirs présentes dans les narrations que nous analysons seront des signes, à l'image des processus d'intégration/cristallisation que ces mêmes savoirs ont subi chez l'un et l'autre des jeunes enseignants que nous avons rencontrés. L'hypothèse d'une série de mouvements d'autorégulation qui déterminent les formes que prennent les connaissances dans un parcours ayant lieu dans la zone de développement proche du jeune adulte, et du fait que ces mouvements constituent ces espaces de rupture tels que développés depuis les apports de Vygotski (Vanhulle, 2009 ; Schneuwly, 1999) – les « *experimentum crucis* (expérience cruciale) » (Vygotski, 1997, p. 378) – est pour nous particulièrement fertile. Elle constitue le point de convergence entre tous nos choix épistémologiques : celui de la narration comme construction de signification, de l'épreuve comme événement de rupture et de tension à dépasser, et celui du rôle primordial des *autrui significatifs* dans la structuration d'une signification à travers des transactions relationnelles d'abord et biographique par la suite. Suivant Vanhulle, nous considérons que la quête identitaire a une empreinte forte sur l'élaboration des savoirs, et que l'individu devient ainsi sujet social, en

cohérence avec une définition historico-culturelle adoptée pour la formation. C'est dans ce sens que parler de processus de subjectivation prend tout son sens pour nous :

Plus subtils que de simples processus d'appropriation parce qu'ils concernent les formes du savoir en « je », les processus de subjectivation sont en partie prédéterminés par des attentes et des champs de valeurs déjà-là. Mais ils sont aussi influencés par les dispositifs de formation eux-mêmes (Vanhulle, 2009, p. 234).

Cette posture ouverte, qui prend en compte de manière systémique la *trans-formation* professionnelle, nous convient : elle considère ces processus de subjectivation comme étant tributaires de l'effet de processus sociaux multiples, ce qui prend tout son sens dans notre analyse structurale, avec une attention particulière aux actants... en je(ux), si le jeu de mots nous est permis encore une fois ici.

Il nous paraît ici de boucler une boucle significative, que nous reprendrons en conclusion à cette thèse pour en faire des pistes de développement ultérieures. Cette section introductive nous permet ainsi de passer à la présentation des résultats de notre dernière phase d'analyse des données de notre corpus.

Les processus de subjectivation des savoirs relevés dans notre corpus – une analyse « épistémico-subjective »

Le processus d'analyse réalisé dans cette phase s'est concentré en priorité sur quatre cas, choisis en tant que représentant des quatre formes de construction identitaire repérer dans l'analyse structurale, comme décrit en détail dans le chapitre 9. Si nous décrivons donc, dans les pages suivantes, ce qui caractérise d'un point de vue du rapport aux savoirs professionnels et à la formation un cas pour chacune des formes de construction identitaire, c'est pour proposer des liens entre les différents ingrédients – biographiques, relationnels, relatifs aux valeurs mais aussi contingents et liés à des étapes de vie de chaque cas pris en examen – et de faire de ces liens des pistes d'action en vue de rendre l'intervention de la formation formelle plus efficace, plus utile, plus sensées.

Après avoir analysé chacun des portfolios pris comme représentant d'une des quatre formes de construction identitaire, le ou les autres cas faisant partie de la même catégorie a été considéré, moins systématiquement, mais dans le but de repérer des éléments pouvant confirmer ou alors nuancer la description du processus de subjectivation des savoirs relevés dans le cas analysé en

profondeur. Nous considérons cette modalité comme un compromis (cela nous aura évité de renoncer complètement à cette phase d'analyse que nous avions prévue au moment de la définition du dessein méthodologique mais que la réalité du déroulement de notre recherche a rendu difficilement réalisable telle que planifié), et comptons pouvoir développer dans nos projets futurs un créneau qui nous permettra d'exploiter davantage cette perspective de recherche.

Signes d'une subjectivation de savoirs professionnels - quatre cas en perspective

Nous nous intéressons ici aux processus de subjectivation des savoirs professionnels. Ces processus donnent à voir ce que par Vanhulle (2009) nomme des formes de la connaissance, et qui « se définissent selon une tension dialectique entre les formes sociales de l'apprentissage telles que le sujet s'y engage et les intériorise, et la recherche par le sujet de sa propre cohérence dans le discours » (p. 247). Elle définit donc ces formes des « profils appropriatifs » (p. 71), nous en restons, provisoirement, à décrire des tendances qui pourraient par la suite se stabiliser également sous la forme de profils appropriatifs. Voyons comment se définissent les quatre tendances relevées dans notre corpus.

Lauriane – tendance à l'autoréférence

Le premier cas que nous avons choisi d'approfondir est celui de Lauriane ; elle se situe dans la première forme de construction identitaire. Le cas de Patrizia sera pris en compte en guise de lieu de comparaison.

Le portfolio de Lauriane présente des documents de nature plutôt variée, en provenance de différentes périodes de son parcours. L'analyse du processus de subjectivation des savoirs à travers notre grille met en évidence chez elle une prédominance d'un élément que nous avons nommé « la production didactique », pouvant correspondre au « message » dans la grille de Vanhulle (2009). Il s'agit d'un foyer d'attention qui comprend ce que nous avons répertorié comme 'les produits didactiques ou éducatifs, les outils construits, les tâches produites et leur forme, les modalités d'enseignement mises en place'. Nous pourrions définir ces éléments comme ceux mettant en avant les *savoirs-en-actes* ou encore le savoir-faire lié à la mise en place des situations d'enseignement-apprentissage.

Au niveau des postures énonciatives c'est le « je personnel » qui est priorisé dans le discours, même si le « je professionnel » est utilisé fréquemment. Emerge que Lauriane considère la formation formelle plutôt comme passage obligé : du discours de Lauriane on comprend que les choix qu'elle opère sont négociés principalement avec sa duettiste à partir de l'expérience professionnelle de cette dernière et des préférences de Lauriane correspondant plutôt à son « je

personnel », plus que par rapport à des apports de la formation formelle. La prévalence des termes étant codifié sous la modalisation appréciative le confirme.

Les savoirs nommés ou mobilisés explicitement sont en conséquence peu nombreux, et peuvent être codés comme étant tacites. On repère finalement une centration sur l'enfant, sur le plaisir et les choix dictés par ce que l'enseignant dit aimer (faire, proposer, transmettre), et sur l'importance de l'épanouissement en termes relationnels et affectif. Parallèlement, il y a aussi un discours autour de l'importance d'aider les enfants à « entrer dans les apprentissages ». Mais dans son discours Lauriane est explicite : la relation d'aide, la dimension relationnelle et humaine, le fait de pouvoir accompagner des enfants, ou intervenir, également dans leurs situations difficiles en dehors du contexte scolaire est une « fibre » qui la caractérise et qui constitue ce qui compte le plus pour elle – elle se compare en se disant différente en ça de sa duettiste, en soulignant de ne pas poser des jugements mais simplement de considérer qu'il s'agit de manières différentes de concevoir le métier. Cela laisse aussi entrevoir une conception du métier comme étant caractérisé par une forte composante de choix de son propre style et sa manière de l'exercer.

Nous disions que pour Lauriane la formation est considérée comme passage obligé et qu'elle n'a pas eu un effet transformatif sur elle, sa conception du métier - un extrait de l'entretien de Lauriane est significatif à ce propos. Elle réfléchit aux apports de la formation initiale :

L : Ben c'est vraiment une autre manière de travailler. C'est moins centré sur l'enfant, c'est beaucoup centré sur nous, sur l'enseignant.

K : *Donc au niveau de l'image que vous aviez du métier...*

L : ... Ouais c'est vrai que ça la change. Enfin ouais, on voit plus que... ben ce qui est normal quoi, c'est centré sur l'enseignant. Et moins sur l'enfant, ce qui est mon intérêt propre quoi. Donc pour moi c'est vrai que c'était peut-être des fois aussi décevant parce que voilà, on parle vraiment toujours de nous et puis moi ce qui m'intéresse c'est l'enfant, beaucoup plus au fait que l'enseignante.

K : *Et puis après coup ?*

L : Et puis après coup ben ils le font passer par là quoi. Il faut passer par cette formation tout en... ouais... tout en gardant le centre que c'est l'enfant quoi, qu'on sert, qu'on veut aider.

K : *Donc ça vous a... ça a eu une influence mais en même temps ça vous a pas transformée.*

L : Non. Voilà, pas du tout. Alors j'ai pris... pour moi j'ai vraiment pris ce qu'il y avait de bon quoi. J'ai vraiment pris ce qu'il faut prendre et ce que j'aime moins je vais moins prendre. Je vais moins garder. J'ai vraiment fait le tri par rapport à mes propres convictions aussi. Tout en réalisant aussi, y a certaines choses qui sont très importantes d'acquérir en tant qu'enseignante.

Nous pouvons synthétiser cette position comme une opposition assumée entre ce que Lauriane reconnaît comme ce qui est attendu, ou considéré comme nécessaire en formation – et que nous avons d'ailleurs codé sous la modalité déontique – et ce qu'elle considère elle-même comme juste

et bon et lui correspondant – reconnaissable dans ce que nous avons codé sous la modalité appréciative. Cette prise de position explicite est plutôt rare, et dénote ce que nous considérons comme un signe d’une représentation pour ainsi dire consciente et claire de la posture et du rôle d’enseignant pour cette jeune professionnelle : la contradiction entre ce qui est attendu et ce qui serait son propre idéal est assumée, et Lauriane semble avoir trouvé un mode de fonctionnement qui lui permet de fonctionner entre les deux éléments opposés de la contradiction.

Si nous considérons, à la lumière des dimensions mise en évidence pour Lauriane, le portfolio de Patrizia⁸⁵, nous repérons certaines similitudes : il s’agit surtout du rapport à la formation, qui est considéré comme passage obligé, à faible influence dans sa construction professionnelle. Mais nous voyons aussi que dans son portfolio les dimensions du plaisir fondant les choix de tâches proposés aux élèves émerge de manière significative : systématiquement elle présente des thèmes ou des activités qu’elle propose aux élèves en expliquant qu’elle les mobilise en priorité parce qu’elle « les aime ».

Nous avons synthétisé ainsi les éléments qui définissent le processus de subjectivation professionnelle propre à Lauriane, et qui apparaissent comme pertinents également pour décrire le cas de Patrizia : les savoirs professionnels sont en tendance nommés en prenant comme référence soit l’expérience de la pratique, soit la collègue experte (ou le formateur de terrain) – nous résistons à les caractériser ces types savoirs de « contre-bande », puisque cela nous semble poser un jugement de valeur « académico-centré ». Nous dirons plutôt qu’ils sont *orientés vers*, et *guidés par* le vécu de la pratique. Il n’y a pas de savoirs à référence académique, ou à connotation théorique, qui sont mobilisés explicitement dans les cas que nous venons d’analyser. Bien que dans le discours de Lauriane apparaisse à plusieurs reprises la nécessité de permettre aux élèves « d’entrer dans les apprentissages », comme elle le dit, la porte d’entrée qu’elle privilégie pour aborder cette tâche de l’enseignant est l’affectif, le relationnel ; elle considère comme nécessaire de pouvoir s’engager « au-delà du scolaire », prendre en compte et intervenir dans les dimensions qui dépassent la situation d’enseignement-apprentissage (familiales, liées aux contingences de l’enfant). Les caractéristiques des situations d’enseignement-apprentissage qu’elle propose à ses élèves ne sont pas nommées comme moyens de permettre cette entrée dans les apprentissages, alors que dans

⁸⁵ Le portfolio de Patrizia comporte quelques particularité ; notamment, sa dimension, le rendant le plus fourni en pièces de tout notre corpus ; puis, le fait qu’il soit traduit de l’italien, mais surtout, que le deuxième entretien n’a pas eu lieu suite à des circonstances contingentes, mais qu’il est compensé par des textes écrits – spontanément – par Patrizia en début de chacune des pièces à notre intention, pour nous expliquer ce qui est important pour elle et pourquoi il a été inséré dans le portfolio.

d'autres profils, analysés avec la perspective de la subjectivation des savoirs, cela est le cas (par exemple chez Vincent ou Matilde).

Luc – tendance à l'adhérence

Le deuxième parcours étudié en détails avec la loupe de la subjectivation des savoirs professionnels est celui de Luc. Il est situé, dans l'analyse structurale, dans la deuxième catégorie, que nous avons appelée *par tractation*. L'autre portfolio que nous avons associé à cette forme de signification identitaire est celui de Françoise, et il sera donc ici de nouveau pris comme lieu de comparaison des dimensions qui émergent dans l'analyse fine de l'entretien-portfolio de Luc.

La grille d'analyse de la subjectivation des savoirs laisse émerger, au niveau des foyers d'attention privilégiés par Luc, le niveau du « contenu », donc du savoir professionnel explicitement nommé, qui a une nette prépondérance, suivi par le niveau du « soi-même en train de réfléchir ». Le contraste avec le cas de Lauriane précédemment analysé est particulièrement fort à cet égard. Luc nomme explicitement des éléments précis de sa formation formelle, cite des auteurs, tient à proposer une réorganisation de son portfolio⁸⁶ selon des critères très similaires à ceux d'une classification des types de savoirs (savoirs didactiques, savoirs pour enseigner, savoirs transversaux, savoirs pour réfléchir sur soi). Luc utilise ces termes pour définir son style d'enseignement, ses choix, ses gestes professionnels. L'analyse de ses commentaires au portfolio porte à définir son rapport à la formation formelle comme un rapport d'adhérence (Vanhulle, 2009), d'assimilation des apports de formation, témoignant d'une confiance dans la théorie comme référence à la pratique enseignante.

Les postures énonciatives oscillent entre la primauté du « je étudiant » et celle du « je professionnel » ; cela correspond aussi à un certain équilibre quantitatif entre les traces de la période de formation et celles relevant de la phase d'entrée dans la profession. La modalité logique et celle déontique ne sont pourtant pas prioritaires : la modalité appréciative est celle qui caractérise le plus les positions exprimées par Luc. Il nous semble de repérer là une combinaison – référence aux apports de la formation couplée à la modalité appréciative – qui nous paraît propre au mode de l'adhérence, en opposition à l'adhésion (toujours selon Vanhulle, 2009).

Quant aux types de savoirs nommés, tous sont présents dans le discours de Luc, y compris les savoirs disciplinaires, souvent absents dans les autres portfolios de notre corpus. Chez Luc, on peut

⁸⁶ Nous rappelons à ce propos que le portfolio de Luc est parmi ceux de la première volée des portfolios recueillis, où nous avons procédé à une organisation des traces, reçus de la part des enseignants en vrac, organisation que nous soumettions à chaque enseignant lors du deuxième entretien.

parler d'un niveau d'épistémisation des savoirs, qui plus est en termes explicites – déclaratifs donc, ce qui est également plutôt une rareté parmi nos onze cas.

Le cas de Françoise s'apparente à celui de Luc notamment par la forte présence de traces relatives aux apports de la formation formelle dans son portfolio : elle l'organise en quatre sections, dont trois correspondent chacune à une année de sa formation à la HEP, et la quatrième à son expérience en tant que néo-titulaire. (...)

Pour définir ce qui ressort de l'analyse du cas de Luc et qui semble être pertinent également pour le cas de Françoise, nous pourrions parler d'une tendance à la mobilisation de savoirs professionnels explicitement épistémisés ; d'une adhésion à la formation formelle par assimilation et mobilisation fidèle de ses apports ; et d'une primauté aux savoirs à et pour enseigner.

Matilde – tendance à l'adhésion

Le cas de Matilde a été choisi parmi ceux que nous avons classés dans la troisième forme, appelée *par changement de cap*. Les autres cas que nous avons associés à cette forme étaient ceux de Sandrine, de Vincent et de Julie.

Dans le discours que fait Matilde pour présenter et expliquer son choix de traces, les foyers d'attentions sont principalement « la production didactique » – la forme des tâches, les modalités proposées – et « le contenu » : des savoirs explicitement nommés, ceux pour enseigner ou aider à apprendre, et ceux à enseigner. L'entretien de retour du portfolio de Matilde a la particularité d'être très centré sur des outils qu'elle a elle-même construits, et qu'elle présente en les reliant à des apports mobilisés depuis la formation formelle, pour expliquer comment elle conçoit ses situations d'enseignement-apprentissage, comment elle pense les tâches pour les élèves, pour permettre au plus grand nombre d'apprendre et de le faire en autonomie, quand cela est possible.

Nous considérons le discours de Matilde comme étant proche de ce que Vanhulle (2009) appelle l'adhésion à la démarche, pour nous plus généralement adhésion à la formation professionnelle : les savoirs professionnels mobilisés sont intégrés, transformés, par un processus que nous pourrions appeler d'hybridation. Les apports de la formation formelle apparaissent comme ayant été accueillis puis triés, appropriés à travers une approche critique, et s'autonomisent dans le discours de Matilde, qui les adapte en fonction de la primauté qu'elle laisse entrevoir dans son discours, à l'élève apprenant et aux conditions favorables pour que les situations scolaires permettent à celui-ci de progresser. Si Lauriane soulignait les difficultés de certains élèves à entrer dans les apprentissages, Matilde choisit de nous montrer concrètement comment elle procède pour permettre cette entrée à tous ses élèves, en multipliant les approches et les modalités en fonction des

besoins différents des élèves. Lauriane – nous contrastons pour comprendre, encore une fois – considère les conditions socio-culturelles et familiales, externes à l'école, comme étant au cœur des difficultés à entrer dans le monde scolaire et profiter de ce qu'être à l'école signifie et implique pour chaque enfant ; Matilde mise plutôt sur les gestes de l'enseignant propices à aplanir les difficultés et les différences en termes de besoins de ses élèves, pour les aider à apprendre.

Dans l'analyse des postures énonciatives émerge une primauté du « je professionnel », et on repère des terminologies propres au langage spécialisé de la branche qui confirment l'hypothèse d'une subjectivation par adhésion aux apports de la formation formelle : les termes sont mobilisés tout en étant expliqués dans ce qu'ils signifient pour Matilde, dans son propre système et son style d'enseignement. Comme Lauriane ou Patrizia, Matilde dit souvent « j'aime... ». Mais dans son cas, on obtient des explications de ce qui lui fait préférer des modalités de travail, parfois en lien avec des apports théoriques ou scientifiques. Nous pourrions presque parler, dans son cas, d'un mouvement d'autoformation dans le sens d'une prise en main autonome de son processus et de son pouvoir de formation : elle se construit des outils adaptés aux exigences de sa classe réelle, sur la base d'apports intégrés et choisis de sa formation formelle.

Les cas pris en comparaisons sont donc ceux de Sandrine, de Vincent et de Julie. Si les deux premiers portfolios et les entretiens qui les accompagnent présentent des similitudes avec les éléments dégagés de l'analyse du processus de subjectivation des savoirs professionnels de Matilde, celui de Julie s'en écarte nettement. Autant Sandrine que Vincent présentent, en mesure et de manière différente, des éléments proches d'une forme d'adhésion aux apports de la formation formelle, mais surtout de centration sur l'élève en train d'apprendre et sur les gestes pour lui permettre d'apprendre et de devenir lui-même autonome. Le portfolio et l'entretien de Julie sont par contre très centrés sur l'enseignant et notamment sur son rapport à un partenaire qui prend une place prépondérante : les parents d'élèves. Aucun élément n'est nommé chez Julie à propos de l'élève et de ce que l'enseignant fait pour l'accompagner dans ses apprentissages. Si chez Matilde et Vincent le « je professionnel » est très présent, chez Julie le « je étudiant » et le « je personnel » prennent plus de place.

En synthèse, la tendance à une autonomisation du processus de formation et d'une adhésion critique des apports de la formation formelle, ainsi qu'une centration sur le lien entre geste de l'enseignant et apprentissage des élèves caractérisent le cas de Matilde et se retrouvent dans ceux de Vincent et de Sandrine. Le cas de Julie semblerait plus proche du quatrième, que nous présentons dans les lignes qui suivent.

Valérie – subjectivation en-cours

Le cas analysé en détail pris dans la quatrième forme de construction identitaire est celui de Valérie ; nous avons résumé ainsi son analyse dans une perspective de subjectivation des savoirs professionnels :

Elle se distingue notamment par une primauté, dans les foyers d'attention, du niveau de « soi-même en train de réfléchir », une posture énonciative qui comporte un mélange des différents niveaux mais souvent une prédominance pour le « je professionnel », donnant lieu à un discours qui peut être défini comme étant d'adhérence (Vanhulle, 2009) à la formation initiale mais avec un impact mineur sur une impression de transformation identitaire : souvent le discours tenu à son égard est d'un « passage obligé » mais qui ne peut pas avoir le même impact que la pratique « réelle » du métier. Le niveau d'épistémisation des savoirs peut être considéré plutôt à tendance tacite pour cette grappe, et à ce stade Valérie correspond également à cette description. Et pour finir, le curseur se positionne sur une voie médiane entre hétéronomie et autonomie, mais avec un mouvement qui va vers une autonomie de plus en plus accrue (chapitre 8)

Si nous comparons ces caractéristiques avec les cas de Tiffanie et de Zoé, qui sont associées comme Valérie à la quatrième forme de construction identitaire (*par la lutte*), c'est surtout la dimension de la centration sur le « soi-même en train de réfléchir » qui est le point de convergence, central dans ces deux cas également. Nous dirions ainsi que ce qui définit cette dernière modalité de subjectiver les savoirs professionnels c'est une primauté du processus en train de se faire, de la transformation professionnelle en cours.

Quelques éléments de discussion autour de la subjectivation des savoirs professionnels

Les quatre cas analysés plus en détail lors de cette dernière phase d'analyse de nos données nous permettent à présent de poser quelques éléments de discussion, transversaux et visant à ouvrir des perspectives quant aux enjeux et relations entre les dimensions biographiques et les apports formels ou scientifiques lors d'un parcours de professionnalisation. Ces liens ne peuvent qu'être formulés sous forme d'hypothèses ou de pistes de réflexion, mais nous paraissent tout de même intéressants.

Le premier cas analysé (Lauriane) pourrait être décrit comme témoignant d'une subjectivation de savoirs professionnels par tendance à **l'auto-désignation / auto-définition**, ou encore **orienté vers et guidé par l'expérience et le vécu de la pratique**. Il nous paraît intéressant de lire cette première

tendance à la lumière d'un éclairage vygotkien que nous mobilisons dans le cadre d'un processus de formation professionnelle : les savoirs mobilisés et centraux dans le discours de ce premier profil seraient comparables aux concepts quotidiens tels que définis par Vygotski (1997), c'est-à-dire des concepts construits dans et par l'expérience, et mobilisés de manière non consciente et non volontaire :

les formes de pensées ou concepts quotidiens qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignement, mais [qui] se forment dans le processus d'une activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage (p. 274, note).

Ceux-ci s'opposent – dans leur manière de prendre forme et se construire dans l'esprit de l'enfant – aux concepts scientifiques (ou académiques). Ce qui nous paraît intéressant dans cette opération de la mobilisation d'un apport propre à la psychologie du développement infantin à des processus de l'âge adulte tels l'appropriation d'un savoir professionnel, est dans l'importance que revêt, dans l'œuvre vygotkienne, la rencontre entre ces deux formes de concepts lors des processus d'apprentissage, et leurs caractéristiques opposées :

La faiblesse des concepts *quotidiens* se manifeste, selon les données de notre étude, par une *incapacité à l'abstraction*, une inaptitude au maniement volontaire; ce qui domine dans ces conditions c'est leur utilisation incorrecte. La faiblesse du concept *scientifique* c'est son *verbalisme*, qui constitue le principal danger pour son développement, c'est son insuffisante saturation en concret; sa force est dans la capacité qu'a l'enfant d'utiliser volontairement sa « disponibilité à l'action ». (Vygotski, 1997, p. 275)

Nous nous intéressons au processus menant à devenir un enseignant. Et il nous intéresse évidemment que i) ce processus se passe bien ii) son produit – l'enseignant tel qu'il s'est construit – soit, si non pas parfait, suffisamment bon, efficace, compétent et conscient de l'être. Dans cette perspective, qui biaise certes notre recherche mais qui l'oriente également, il est intéressant de se questionner sur le fait que, dans un profil (analysé en comparaisons à d'autres), des savoirs « à l'état brut », pourrions-nous dire, soient repérables comme étant prioritaires et caractérisant ce même profil, dans ce qu'il se donne à voir à travers des données variées le concernant. Ce premier profil peut donc être décrit comme présentant une primauté du niveau pas (encore) conscient et volontaire de savoirs professionnels, plutôt construit par les expériences pratiques. La rencontre avec des savoirs d'ordre scientifique, qui a vraisemblablement eu lieu superficiellement mais sans un impact

suffisant à produire une transformation mutuelle – puisque c’est bien ce qui est préconisé, dans l’approche vygotskienne, lors de la rencontre entre concepts quotidiens et concepts scientifiques : une transformation des uns et des autres, les premiers devenant plus abstraits et les deuxièmes acquérant plus de lien avec la réalité, pour paraphraser sommairement un des apports de l’auteur détaillé dans *Pensée et langage* (Vygotski, 1997).

En opposition en quelque sorte, apparaît le profil représenté par notre deuxième cas analysé dans ce chapitre (Luc) : ici les savoirs professionnels apparaissent comme explicitement épistémisés, par adhérence et mobilisation fidèle des apports de la formation formelle. En continuant dans la réflexion à la lumière des concepts vygotskiens, l’on pourrait parler d’une reproduction littérale de concepts scientifiques ou académiques, sans que ceux-ci se soient (encore) greffés aux concepts quotidiens correspondants. On remarque qu’il s’agit presque d’une prochaine étape portant à une subjectivation aboutie, où le terme d’abouti est utilisé dans le sens de ce que Vanhulle appelle la cristallisation, ou l’incorporation des savoirs professionnels. Les concepts seraient dans ce deuxième profil fortement prégnants, présentant un fort degré de conceptualisation mais un faible ancrage dans les cas particulier de la pratique.

De manière certes un peu poussée et caricaturale, le troisième profil représente une étape ultérieure ; nous avons parlé d’hybridation des savoirs professionnels, et il nous semble de pouvoir détecter des signes montrant un processus plus avancé dans l’intégration des apports de la formation formelle dans un soi professionnel performant. En poursuivant cette ligne d’interprétation de nos résultats, le quatrième profil serait celui où le processus de transformation étant en cours, il serait plus difficile de pouvoir en déterminer un stade, puisque l’élément de la réflexion autour de sa propre professionnalité en devenir prendrait le dessus par rapport à tout autre ingrédient du dit processus.

Ces conclusions tirées à partir de seulement quatre cas analysés en détail sont à considérer pour ce qu’elles sont : des ébauches d’une perspective pour contribuer à penser la formation et l’accompagnement des enseignants, en contributions à bien d’autres travaux qui approfondissent le processus de professionnalisation, tels par exemple les travaux de Clerc-Georgy (2013). Celle-ci présente par exemple, dans ses résultats de recherche concernant le rôle et la place des savoirs académiques dans des parcours de formation d’enseignantes des premiers degrés de la scolarité, quatre formes de traitement de ces savoirs, relevés en analysant différentes productions d’étudiantes en formation à l’enseignement :

Nous retiendrons de nos analyses différentes formes de traitement de ces savoirs par les étudiantes :

1. la restitution aléatoire ou erronée d'éléments piqués ça et là dans les lectures ou dans le discours des formateurs,
2. la restitution correcte et souvent partielle des savoirs académiques de référence,
3. la transformation de ces savoirs soit pour les faire coller à une compréhension des phénomènes pratiques, soit pour permettre de se les approprier,
4. l'appropriation de ces savoirs académiques (Clerc-Georgy, 2013, p. 284).

L'auteure propose, à la suite de ces résultats, des pistes pour la formation, qui prônent un accompagnement des enseignants en formation à une correcte appropriation des savoirs académiques d'une part, et d'autre part à ce que ces apports théoriques puissent être confrontés par les étudiants mêmes à leurs conceptions spontanées, pour favoriser cette négociation qui permette une appropriation en profondeur de ces apports.

Nous poursuivons notre discussion de l'analyse en dressant quelques liens de sens entre les caractéristiques de chacune des formes de construction identitaire définies au chapitre 10, et les éléments qui définissent les modes de subjectivation des savoirs des quatre cas approfondis ici.

La première forme, que nous avons appelée *par la permanence*, comporte un parcours où la construction identitaire apparaît comme lisse, presque allant de soi, sans que des obstacles importants soient mis en évidence, et donc sans négociations ni internes ni externes. Un tel parcours pourrait avoir une influence sur un rapport à la formation qui semble avoir été peu de prise sur le développement professionnel, tel que cela apparaît pour Lauriane et Patrizia : pas de négociations et donc pas de mise en perspective ou à l'épreuve de son propre projet professionnel, pourrait contribuer à rendre le chemin de professionnalisation plus « étanche » à des apports qui sont paisibles de modifier, transformer, perturber une image pré-construite, idéalisée du métier ? Une telle hypothèse nous semble digne d'être développée dans une perspective d'accompagnement en formation initiale.

La deuxième forme, *par tractation*, consiste en un chemin qui comporte des aspérités à affronter et des obstacles à surmonter, rendant la marche plus difficile et par conséquent éprouvante. En poursuivant la logique précédemment mobilisée, il est possible de considérer que un tel parcours constitue la porte ouverte à une identité plus « travaillée », une image du métier remise en discussion et analysée. Néanmoins, nous nous méfions toujours des liens univoques de

causalité ; la causalité inverse est tout à fait pertinente aussi : une prédisposition à une plus grande ouverture envers une remise en question pourrait avoir une influence importante sur le fait de se laisser plus toucher, et donc perturber, par des remises en questions identitaires, qu'elles viennent d'autrui ou de soi-même, et donc une acceptation de passer par une phase de déconstruction pour aller vers une reconstruction en termes identitaires. De toute façon, une telle déstabilisation pourrait expliquer une position d'adhérence aux apports de la formation, laissant encore peu de place à une intégration en profondeur, à cause justement des négociations encore en train de se faire.

La troisième forme, *par changement de cap*, est caractérisée par un projet professionnel qui est dévié par rapport à un premier choix, et où l'enseignement correspond en général à une destination finale non prévu en début de voyage. Il nous semble pouvoir associer une telle forme de devenir enseignant à une facilité accrue à manipuler des apports différents venant de la formation formelle, autant théorique que pratique, et de composer avec ces différents ingrédients dans une imbrication qui peut se faire de manière plus neutre, sans devoir déconstruire une image fortement ancrée dans un projet biographique « ancien ».

Enfin, la quatrième forme de devenir enseignant *par la lutte*, correspond à un parcours à embûches, comportant des obstacles importants qui sont toujours présents et qui restent à franchir ou pour le moins à élaborer pour l'enseignant débutant. Le caractère dynamique, *en train de se faire*, de cette forme est à signaler. Le lien avec le processus de subjectivation de savoirs professionnels nous semble pouvoir être fait dans le sens d'une place prépondérante encore prise par la lutte, justement, et que donc la dimension des savoirs professionnels reste en deuxième plan, ces derniers ne sont pas mobilisés pour dépasser l'épreuve (qu'il s'agisse de mobiliser des apports de la formation pour faire face à une classe à gestion particulièrement difficile, ou à un collègue qui laisse peu de place, ou pour s'affirmer dans un processus d'engagement où son aptitude à enseigner est mise en doute).

Variations autour d'un geste professionnel

Pour conclure cette phase d'analyse, nous avons porté notre attention sur une dimensions – en l'occurrence un geste professionnel au cœur du métier – qui revient dans beaucoup de portfolios de notre corpus : la planification. Cela a été l'occasion de confronter les différentes modalités de description, positionnement, les usages de terminologies et les postures professionnelles qui tournent autour de l'acte de la planification, et en lire les variations à travers des apports théoriques croisés entre les dimensions de la professionnalisation enseignante et celles des processus de construction identitaire. Pour chacun des onze enseignants de notre corpus, un point d'attention particulier a été adopté concernant ce qu'ils nous disent, comment ils commentent, comment ils présentent ou illustrent leur manière de planifier des leçons, ou des séquences, ou des programmes annuels. Plusieurs d'entre eux nomment explicitement des différences majeures entre leur manière de planifier lorsqu'ils étaient en formation, en stage, et maintenant qu'ils sont titulaires d'une classe et « maîtres à bord ».

L'expression 'cela se fait largement dans ma tête' est présente dans plusieurs cas. Par exemple chez Luc, qui parle d'automatismes qui seraient désormais là. Luc souligne : « *Je veux dire... après des années de formation et puis la première année d'enseignement* » (entretien-portfolio de Luc, page 82, lignes 38-39) ces automatismes sont logiquement acquis. Luc parle de ses supports, des post-it où il « *met point par point* » (ligne 40) ou des petites cartes où il note « *la forme de travail générale* » (ligne 41). Il souligne la différence majeure entre avant et maintenant : les contraintes de temps – « *le timing était très précis* » (ligne 48) – ne sont plus les mêmes. En tant que titulaire, Luc se sent plus libre, se dit responsable de pouvoir gérer son temps comme il l'entend et qu'il le sent le mieux. Il définit donc sa manière de planifier « *une préparation de tête qui vient toute seule quand je vois ce que je dois donner comme leçon* » (entretien-portfolio de Luc, page 83, lignes 11-12).

Françoise en dit moins sur sa manière de planifier : elle joint à son portfolio un exemple en la commentant comme « *une planification parmi tant d'autres* » (entretien-portfolio de Françoise, page 142, lignes 27-28). Elle présente aussi un « *planning annuel bien rempli* » et se définit comme une perfectionniste et consciencieuse. Elle souligne qu'elle laisse « *peu de place à l'improvisation, même si cela est inhérent à la profession* » (entretien-portfolio de Françoise, page 142, lignes 34-35).

Matilde aussi, comme Luc, dit mettre uniquement « *des points de ce que je veux faire et pis tout le reste, je l'ai dans la tête* » (entretien-portfolio de Matilde, page 255, lignes 28-29). Elle définit sa

planification comme sommaire, n'ayant plus à noter tout ce qu'elle doit faire et ce qu'elle souhaite que les élèves fassent. C'est dans sa tête, répète-t-elle. Outre le fait de nous dire qu'elle n'a plus besoin de noter en détail les temps, les matériaux et d'autres éléments précis, elle nous explique que « *surtout j'adapte en fonction de comment sont les élèves sur le moment, il y a plein d'autres choses [que les éléments pratiques] qui rentrent en ligne de compte* » (entretien-portfolio de Matilde, p. 255, lignes 42-44). Il nous semble de pouvoir confirmer ici que les choix de Matilde sont mus fondamentalement par la priorité donnée à l'élève en train d'apprendre. L'explication de Luc est plutôt semblable à la sienne, avec une focalisation tout de même plus centrée sur l'enseignant (maître à bord, moins stressé par le temps, s'autorisant à gérer son temps) que sur l'élève en train d'apprendre.

Une explication proche de celle de Matilde est repérable chez Vincent, qui parle peu de sa manière de planifier, et qui d'ailleurs nous présente une planification en soulignant « *j'ai pris ce que je devais rendre à l'inspecteur* » (entretien-portfolio de Vincent, page 189, ligne 48 – page 190, ligne 1). Mais son explication met en avant explicitement les apprentissages : Vincent se distancie de certains collègues qui planifient sur un long terme, en disant trouver ça « *un peu délicat parce qu'on sait jamais combien de temps ça va durer tel ou tel apprentissage* » (entretien-portfolio de Vincent, page 190, lignes 13-14).

Sandrine est une des enseignantes qui souligne, avec amusement d'ailleurs, « *comment on fonctionne quand on est en formation et comment on fonctionne à l'heure actuelle* » (entretien-portfolio de Sandrine, page 52, lignes 17-18). Ses propos sont fort à ce propos : elle dit que maintenant elle se trouve dans la réalité, et se rend compte que ce qu'elle a fait en stage c'est rien par rapport à ce qui est nécessaire de faire à l'heure actuelle. « *Parce qu'il y a plein de côtés auxquels en stage on n'est pas vraiment confronté, qui nous sont à l'heure actuelle sous nos yeux et qu'on doit y faire attention* » (entretien-portfolio de Sandrine, page 52, lignes 23-24). Sa justification des transformations de ses planifications dans le temps est que, certes d'une part elle se sent plus à l'aise, mais surtout que la centration sur les choses considérées comme importantes a basculé : « *parce qu'il y a d'autres choses qui me semblent primordiales et qui me semblent plus importantes que le côté seulement didactique. Y a beaucoup d'autres facteurs qui rentrent en ligne de compte auxquels je dois prendre garde sans encore m'intéresser à est-ce que ma leçon va être considérée comme parfaite ou juste un tout petit peu en-dessous du mot parfait* » (entretien-portfolio de Sandrine, page 52, lignes 32-35). Opposer une leçon parfaite à une leçon qui prenne en compte les choses vraiment importantes me paraît significatif d'un mouvement d'intégration et d'autonomisation d'une professionnalité acquise.

Valérie nous présente son cahier de planification en expliquant que, si avant elle faisait des planifications très détaillées, actuellement « *j'y réfléchis énormément, enfin dans ma tête j'y pense mais j'ai pas besoin de l'écrire* » (entretien-portfolio de Valérie, p. 213, lignes 41-43). Elle explique que pour certaines disciplines, comme l'éducation physique par exemple, elle a « *encore un peu plus besoin de noter ailleurs* » ; mais que sinon « *dans l'ensemble... voilà, maintenant ça me convient bien* » (entretien-portfolio de Valérie, p. 214, ligne 1). Nous retrouvons ici une justification appuyée sur son appréciation personnelle. Elle ne dira pas davantage de choses sur sa manière de planifier.

Il y a un seul cas dans notre corpus où la planification est complètement absente : c'est celui de Julie. Ce manque nous intéresse et nous questionne, mais il est difficile d'en tirer des conclusions consistantes. La présence massive d'éléments ayant trait à la relation avec les parents d'élèves dans son portfolio nous permet uniquement de dire que cette dimension prend une place majeure, et peut par conséquent être considérée préoccupation prioritaire aux yeux de cette jeune enseignante. Par ailleurs, il est tout de même surprenant, compte tenu du fait que cette dimension est toujours nommée, au moins abordée sommairement, dans les autres cas, de trouver un cas où la planification et tout simplement passée sous silence.

Le cas de Zoé est également significatif : elle écrit une lettre adressée à la chercheuse – nous l'avons déjà thématisé auparavant – où elle tient à s'excuser de ne pas avoir pu mettre des éléments relatifs à sa première année d'enseignement dans son portfolio. En voici un extrait :

Je ne vous ai pas envoyé d'activité réalisée cette année car je dois avouer qu'aucune d'elle ne représente ce que j'aimerais pouvoir faire en classe. J'avoue avoir le sentiment de courir derrière le temps et de ne pas pouvoir faire les choses comme je le souhaiterais... (portfolio de Zoé, lettre d'accompagnement)

Mis à part le fait de noter l'expression récurrente chez Zoé (avoir le sentiment de courir derrière le temps) qui revient, on peut parler également ici d'une absence, mais qui est dans ce cas thématisée et justifiée. Il nous semble pertinent par ailleurs de noter que Zoé utilise dans son entretien de retour le terme « planifier » pour dire que son impression de ne pas avoir sa place, ne pas pouvoir être soi-même en tant que neo-titulaire, aurait probablement été moins forte « *si j'avais commencé l'année, si j'avais vraiment eu le temps de planifier avant, de voir ce qu'on pouvait faire dans la classe* » (entretien-portfolio de Zoé, page 28, lignes 37-38) Planifier, donc anticiper, n'a à ses yeux pas été réellement possible pour elle compte tenu du fait qu'elle a du intégrer un duo et que sa duettiste avait déjà mis en place tout ce qui aurait pu être décidé, préparé, planifié (justement) ensemble. Zoé

parle aussi de ses compétences à planifier lorsqu'elle réfléchit (suite à une demande de notre part) aux apports de la formation :

[la formation] oui ça nous apporte quand même des choses, je veux dire euh... y a quand même une manière de concevoir les choses, de regarder comment on va planifier, que si je l'avais pas appris à la formation peut-être je le ferais pas comme ça, c'est clair (entretien-portfolio de Zoé, 25, lignes 15-18).

Suit immédiatement une nuance forte, lui faisant répéter que malgré tout, c'est en regardant et en faisant, dans la pratique, qu'elle aurait finalement réellement appris. Par ailleurs, c'est une planification qu'elle a réalisé en stage qu'elle décide de placer comme trace dans son portfolio, planification ayant constitué un défi que sa formatrice de terrain lui aurait lancé (préparer et mettre en œuvre une leçon d'une heure et demie d'histoire, avec des contraintes particulières et sans aide, où la formatrice l'aurait laissée « se dépatauger » comme elle dit. La trace aura donc une place en tant que témoignage d'un défi relevé et réussi, plus que une illustration d'une manière de planifier. La trace en tant que telle présente d'ailleurs non pas la préparation de la leçon mais les matériaux destinés aux élèves.

Tiffanie est par contre très prolifique en détails présentant ses pratiques de planification. Elle les présente en soulignant sa précision, l'attention aux détails, la richesse des dimensions explicitées et mises sur papier. Nous la considérons un peu l'antithèse du 'tout est dans ma tête'. Elle nous dit bien que selon les thèmes, certains seront « *très très précis puis (...) d'autres un peu moins... ça dépend si je me sens très à l'aise ou pas* » (entretien-portfolio de Lauriane, page 163, lignes 29-30). Mais la pratique générale est celle d'une précision et d'une rédaction *in extenso* de ses planifications. Elle souligne d'ailleurs vouloir nous montrer comment elle organise des séquences à partir des contraintes imposées par les programmes – ou comme elle le dit : « *à partir des livres de toute façon qu'on nous donne* » (entretien-portfolio de Tiffanie, page 163, ligne 34).

Et pour terminer, les cas de Lauriane et de Patrizia nous paraissent correspondre à l'analyse que nous en avons faite par rapport à la subjectivation des savoirs professionnels. Lauriane thématise le fait que lors de la rentrée « *on met plein d'objectifs et... enfin on est souple après, on se rend compte qu'on peut pas tout faire* » (entretien-portfolio de Lauriane, page 105, lignes 39-41). Elle parle donc d'un premier jet, modulable, et que il est fréquent d'avoir « *des décalages entre cette planification et la réalité des enfants* » (entretien-portfolio de Lauriane, page 105, lignes 44-45). Lorsque nous creusons les dimensions qui guideraient ses choix, elle nous dit s'être beaucoup « calquée » sur les modalités de planification de sa collègue. Patrizia va joindre une seule

planification dans son portfolio très fournis (présentant une majorité de fiches et outils créés pour les élèves) : il s'agit de la planification d'une séquence de plusieurs unités didactiques en sciences, sur les cinq sens. Elle nous explique que la discipline des sciences est sa préférée, et qu'elle a adoré ce thème. La forme de sa planification est une reprise, simplifiée, de ce qui est proposé en formation initiale dans son contexte cantonal.

Ce que cette comparaison autour d'un même geste professionnel nous permet de discuter est à mettre en lien avec quelques éléments de notre cadre théorique et quelques autres apports permettant une lecture de ces données.

En partant de la définition que nous avons emprunté à Carette et Rey (2010), d'un professionnel étant considéré comme pouvant *professer* les raisons de ses choix et décisions dans l'action, où professer revient à s'appuyer sur un savoir, reste – et ce n'est de loin pas une moindre affaire – à définir ce qu'un savoir est et peu vouloir dire. À ce propos nous nous référons à Perrenoud (2001) qui a proposé une analyse qui nous est très éclairante à propos des différents acceptions, statuts et valeurs du terme *savoir*. Notamment, il nous permet de clarifier la définition de savoirs d'actions, plutôt considérés comme des « savoirs mobilisés pendant l'action », ou alors assimilables aux « connaissances-en-actes » propres à Vergnaud (1996), ce qui demanderait de nouveau de clarifier ce concept, selon Perrenoud, non seulement en terme de substance d'un tel genre de savoirs mais aussi à propos de leur fonctionnement et que leur construction et « stockage » en mémoire du professionnel. Encore plus important, il faudrait se poser la question si c'est uniquement des savoirs qui sont mobilisés dans l'action professionnelle, et si ce n'est pas le cas, quoi d'autre, et comment. Si, pour ne pas ouvrir à une conception trop large de ce que pourrait être considéré comme allant sous le terme de savoirs, on se limite à les considérer comme des représentations du réel, nous réfléchissons à une implication importante posée par l'auteur : celle de l'impossibilité d'arbitrage à propos de la *vérité*, au-dessus de l'être humain lui-même, cette vérité étant à considéré comme résultante d'une transaction sociale. Cela se relie à notre réflexion sur la construction des faits scientifiques faite plus haut : Perrenoud considère les scientifiques comme des acteurs parmi d'autres, et sans tomber dans l'assomption du 'tous les savoirs se valent', il permet de considérer au contraire que il est autant discutable de considérer que la science aurait toujours raison, et qu'un recul vis-à-vis des faits scientifiquement prouvé est toujours nécessaire.

Une chose est certaine : dans l'action, *hic et nunc*, seuls les *savoirs de l'acteur* jouent un rôle. Ceux qu'il possède, qu'il juge valides et qu'il est en mesure de mobiliser au bon moment. Que de plus experts estiment que ces savoirs ne sont pas fondés n'y change rien. Ce jugement n'interviendra - éventuellement - qu'en aval de l'action, dans une arène de jugement (Perrenoud, 2001, sans numéros de pages)

Nos analyses étant évidemment influencées par une posture plutôt proche du monde scientifique et d'une représentation très fortement « formation-formello-centrée », il nous paraît important de considérer avec Perrenoud qu'un savoir savant est dans les faits totalement inutile s'il n'est pas connu, mobilisé, utilisé par le praticien dans l'action. Les implications en formation sont majeures, et cela casse notamment l'illusion que si les savoirs dits savants sont incorporés et enseignés en formation professionnelle, cela serait gage d'une réelle intégration de ceux-ci dans une pratique considérée comme efficace. Les résistances des étudiants d'abord, des professionnels ensuite, à ce genre de savoirs est à prendre en haute considération, analyser non seulement en termes de manques (d'intérêt, de motivation à les apprendre, de sérieux de leur part à l'égard de la formation formelle) comme cela est souvent le cas, mais de s'intéresser d'une part aux raisons de ces résistances, d'autre part de prendre en étude également des types de savoirs différents, propres aux experts et à leur expérience, vifs dans les actes quotidiens des praticiens, nommés par l'auteur également *routines* ou *inconscients pratiques*. Ce dernier terme nous permet de considérer que il y a certainement des types de savoirs professionnels qui ne sont pas ou très difficilement détectables dans des modalités de construction de données telles les nôtres, ou alors, et cela sera repris dans notre conclusion, que l'acte même de construction de ces données puisse avoir un effet sur la mise en évidence à soi-même (une porte pour sortir d'un total inconscient ?) de ces « savoirs mobilisés ». Et encore, que comme Perrenoud il nous importe de considérer comment il est possible et efficacement réalisable de former à la mobilisation de savoirs, de différentes natures, par l'analyse pointue de l'acte complexe qu'est l'action professionnelle de l'enseignant. Ainsi, une distinction entre des savoirs *savants* (issus d'un processus de recherche et proposés en formation formelle ou à travers des processus de formation autonome via différentes voies d'assimilation), des savoirs *experts*, ceux qui circulent dans le monde des enseignantes, et des savoirs *expérientiels*, plus individuels et fortement reliés à l'expérience personnelle de chaque professionnel, semble efficace, surtout si ces trois catégories sont considérées comme n'étant surtout pas étanches, comme le fait l'auteur :

Les savoirs experts, notamment, se nourrissent à la fois de savoirs expérientiels graduellement partagés et de savoirs savants banalisés ou traduits en procédures. Certains savoirs sont donc en

transition, certains savoirs expérientiels sont en cours de socialisation, certains savoirs savants en cours de “vulgarisation” ou d’opérationnalisation (Perrenoud, 2001, sans numéros de pages)

Pour une réelle intégration de ces différents savoirs – Perrenoud parle de métissages et nous le relierions au concept de subjectivation et de cristallisation mobilisés auparavant – plusieurs conditions seraient favorables (par exemple la participation à des recherches-actions et des analyses de pratiques, des intégrations des savoirs à des études de cas ou des récits de situations de pratique, pour n’en citer que quelques uns), conditions qui rendraient ces savoirs savants

plus facilement mobilisables, en modifiant leur texture, en acceptant de traduire certains d’entre eux en procédures, en les incarnant dans des récits et des études de cas, en exerçant leur mobilisation par une démarche clinique de formation et un exercice intensif de l’analyse des pratiques ou de l’écriture professionnelle (...) (Perrenoud, 2001)

Il nous semble nécessaire de se poser la question d’une nécessaire remise en question du mépris des ‘recettes’ (ce que les professionnels, débutants ou experts, nomment souvent « ce qui marche dans la pratique »), pour contrer le « snobisme des scientifiques » au service d’un avancement réel de l’efficacité des actes pour enseigner. Ce qui reviendrait, par exemple, à s’intéresser dans la recherche sur l’enseignement à ce « quelque chose qui marche » justement - Perrenoud propose de considérer les savoirs *expérientiels* comme des « mines d’or » - plus que à tenter de démontrer ce qu’on voudrait à priori qu’il soit prouvé scientifiquement. Rappelons à ce propos que Tochon (2004) parle dans le cas de la planification de la nécessité d’acquérir une compétence à l’improvisation compétente, et il serait important d’approfondir les composantes d’une telle compétence pour comprendre à quelles conditions les positions mises en avant par les différents cas analysés peuvent être considérées comme allant dans ce sens. Notamment, si nous revenons tout d’abord sur des apports de Tochon (2004) qui a déterminé, dans son étude sur les modalités de planification des enseignants, que les enseignants experts préparent de manière bien plus détaillée leurs leçons, en intégrant à côté de la structure de la tâche également la structure de la participation sociale prévue pour le système-classe, nous pouvons questionner nos résultats, à l’apparence en contradictions. En réalité, il est aussi possible de considérer le fait que nos résultats traduisent le besoin des débutants, en quittant le contexte de formation qui prescrit une certaine forme de planification, de tester leur autonomie, et que c’est effectivement avec un certain amont d’expérience que les planifications reviendraient de nouveau plus détaillées et explicites.

Il est à ce propos à souligner quelle difficulté constitue pour des débutants le jonglage avec tant de composantes différentes au cœur d'un tel geste professionnel. Ainsi, nous souscrivons la proposition de Maulini *et al.* (2013), qui proposent de considérer cette difficulté sans découragement : il s'agit donc de considérer que

tisser des liens entre les savoirs (et entre les élèves et ces savoirs !) est un signe d'expertise, et que cette expertise risque bien plus d'échoir à ceux qui marchent tranquillement vers elle qu'à ceux qui la renient définitivement, au motif qu'elle ne peut se construire que graduellement (Maulini *et al.*, 2013, p. 9).

Si nous considérons que notre recherche contribue par un petit aperçu sur cette question complexe, c'est puisque nous partons du présupposé d'une identité professionnelle construite par la narration et que cette dernière contribue à une prise de conscience accrue de sa propre construction professionnelle dans ses ingrédients multiples, et leur imbrication. Notre point d'entrée – relever ce qui est dit et le confronter à ce qui est proposé ou considéré comme valide dans des contextes formes ou officiels – vise de réfléchir aux différentes formes de présence, dans ces discours sur soi comme professionnel, de ces éléments considérés comme savoirs professionnels, et ainsi pouvoir revenir sur leur construction, et contribuer à réfléchir sur les conditions de leur intégration puis de leur mobilisation.

Dans notre analyse autour du geste de planifier émerge par exemple que ce sont surtout des justifications de l'action qui diffèrent parmi les cas pris en examen ; nous avons fait des liens entre ces différences et des conditions du parcours de professionnalisation qui aurait pu être à la base d'une plus ou moins grande force de savoirs « déjà-là », et cela nous paraît d'une importance non négligeable. Nous en tirons des conséquences quant aux modalités, qui devraient être pensées dans leur différenciation nécessaire – pour offrir ce que nous avons appelé avec Vanhulle (2009) des espaces de « construction de signification pour l'agir » (p. 242). Il semblerait important de les moduler, de les flexibiliser, selon les parcours professionnels des différentes situations (notamment les stratégies identitaires mobilisées lors de l'inscription professionnelle, les processus d'adaptation lors d'un passage à un contexte professionnel, les variations dans les processus d'identification/identification,...) ayant accès à la formation à l'enseignement, par exemple. Cela serait justifié par ce que Jorro (2002) appelle les dimensions enracinées, qui auraient une force qui ne pourrait plus être négligée en formation professionnelle, au risque que celle-ci passe largement à côté d'une partie importante de ceux qui s'y inscrivent sans réellement en bénéficier.

Il serait aussi important d'ouvrir les perspectives au-delà d'une conception des composantes épistémisées de l'expérience, et de considérer également les savoirs savants (ou théoriques, ou académiques) et leur transformation lorsqu'ils sont incarnés, confrontés réellement, à la pratique. Une conception vygotkienne telle que nous l'avons mobilisée en termes de rencontre entre concepts quotidiens et théoriques est propice à ce propos pour penser une transformation mutuelle et non à sens unique des savoirs expérientiels et des savoirs savants, pour reprendre cette catégorisation.

Conclusion – enjeux de formation autour de la subjectivation des savoirs professionnels

Nous concluons ce chapitre d'analyse en relevant un certain nombre d'éléments qui nous permettent de nouer la gerbe et procéder vers la fin de ce cheminement de recherche.

Premièrement, nous confirmons l'intérêt penser les modalités de construction et subjectivation des savoirs professionnels en lien avec le concept des schèmes de la pensée déjà-là, propres aux apports vygotkiens actualisés notamment par Vanhulle (2009). Repenser la formation à l'enseignement en prenant en compte les outils de la pensées, construits et transmis par et dans la culture d'une part, l'Histoire sociale et l'histoire personnelle d'autre part, serait cohérent avec une conception d'un rapport narratif à la réalité et prône pour un développement de plus en plus accru des modalités de formation impliquant chaque individu dans une recherche pointue, accompagnée et continue, des ancrages personnels pouvant faire écho aux diverses ingrédients offrant à un futur enseignant les instruments pour que son projet aboutisse dans les meilleurs conditions. Il nous semble pouvoir dire que l'apport de nos résultats peut être résumé dans une conception des parcours menant à une profession comme étant influencés par des éléments à forte composante biographique, pouvant avoir des répercussions sur la manière de se considérer et se transformer en tant que professionnel.

Nous avons aussi posé comme clé de lecture le type d'engagement de chaque sujet dans sa formation mais, concernant notre propre recherche, aussi dans le dispositif de construction du portfolio biographique que nous avons proposé à ces onze enseignants aux premières armes. La première dimension a été discutée plus haut, en termes de rapport à la formation et aux conséquences en termes de conception de la profession et aux gestes du métier prioritaires pour l'un ou l'autre des cas pris en examen, et lire ces différences en termes d'adhérence vs adhésion à la formation nous semble heuristique si ces deux modalités peuvent être considérées comme des étapes, ou des modalisations qui, si appréhendées et comprises, permettraient de dépasser un rapport moins profitable à son propre processus de formation pour un plus profitable.

Mais les variations entre les cas analysés, donnant lieu à nos tentatives de catégorisation, sont redevables aussi des modalités différentes de répondre à notre proposition de reprise en main de son propre parcours de vie, de s'en emparer, de le comprendre. Il en résulte aussi quelques corollaires, que nous traiterons dans le dernier chapitre, quant à la rencontre que cette démarche de recherche a permis pour chacun des portfolios constitués ; on peut réellement parler d'un processus de co-construction, dans les deux entretiens, d'une compréhension sur un parcours, et les « effets secondaires » de la démarche ont été dans certains cas thématiques par les enseignants eux-mêmes. Nous la considérons une situation d'apprentissage, dans le sens d'une co-construction d'une connaissance partagée, bien que dans ce cas, nous ne considérons pas de pouvoir mobiliser une conception vygotkienne de l'apprentissage, puisque la relation d'intervieweur-interviewé, notamment dans une approche compréhensive et encore plus dans le cas d'un entretien biographique, n'est pas concevable selon nous comme la relation entre un expert et un non-expert guidé par le premier. Néanmoins, pouvoir parler de caractère médiateur de la démarche nous semble envisageable, méritant des développements ultérieurs en termes de recherche-formation, encore une fois.

La confrontation des différents discours autour de l'acte de planifier nous a convaincues de l'intérêt de creuser davantage des situations comparables, pouvant être considérées comme des foyers partagés faisant partie d'une pratique professionnelle, et leur prise en compte par différents enseignants, débutants comme experts. Pourrait-on par exemple parler, comme le fait Vanhulle (2009) dans sa recherche, de différentes *matrices de signification* autour d'un même geste professionnel ou d'un même noyau de 'savoir-à-mobiliser' ? Et en écho à ces prises en compte de différentes matrices de signification du savoir pour enseigner, il est intéressant de considérer ce que les niveaux absents dans certains cas analysés peuvent signifier : encore une fois, l'idée d'une plus ou moins grande étanchéité à la formation et à ses apports, nous paraît porteuse.

Pour considérer ces étanchéités en formation de manière profitable, il serait donc indispensable de penser des nouvelles pistes pour travailler dans un équilibre entre rupture excessive (forçant les résistances en formation) d'une part, et d'autre part un impact trop léger de la formation, pour vouloir éviter des confrontations et des controverses. Dans ce sens, s'emparer du concept de zone proximale de développement et le transposer à la formation à l'enseignement nous paraît pouvoir être générateur d'un certain nombre de ces pistes. Concevoir les dispositifs de formation en considérant, à la suite d'une « conception culturelle du Sujet » (Vanhulle, 2009, p. 243), que l'adulte en formation est imprégné par la culture qui l'a forgé. Nous concordons avec l'auteure que « on ne formate pas les modes d'agir et de penser des individus. On les encadre, on les stimule, on les interroge. Et aussi : on les écoute, on tente de comprendre et on les respecte » (ibidem). Une

telle éthique orientant la formation, la portant à parler d'un formatage *interactif* des tâches de formation, nous semble être propice aux développements jusqu'ici proposés dans ce travail suite aux résultats discutés. Comme elle, nous considérons que des modalités différentes de se dire et de dire ce qui constitue ses propres savoirs professionnels, qu'ils soient savant et subjectivés, d'action, expérientiels ou d'expérience, sont des modalités, justement, mais ne sont pas modélisables. Elles permettent par contre de « caractériser des actes réflexifs » (Vanhulle, 2009, p. 243), et de faire une d'anamnèse qui sera, avec toutes ses limites, porteuse d'éclairages pour continuer à penser la formation à l'enseignement. Et si nous considérons, en nous référant encore à l'auteure, que la formation « influence le processus de subjectivation par la nature des « matériaux de construction » qu'elle fournit à chacun » (p. 245), il est important de se questionner, à partir des conceptions d'une formation qui soient réussies, de comment celle-ci puisse atteindre ces objectifs avec ceux qui en bénéficient ou qui la traversent, ces termes pour parler de l'expérience de la formation étant parlants des formes très différentes que cette expérience peut prendre. Cette question du « terminus ad quem » reprise de Vygotski est d'ailleurs centrale : si on se questionne sur la fin vers laquelle se dirige le développement, et qu'on se positionne en sachant que cette fin peut prendre différentes formes, cela aura des conséquences sur la manière de concevoir l'accompagnement et l'acte de formation.

Avant de poser quelques autres pistes de poursuite de ce créneau d'analyse, il nous semble intéressant de revenir sur ce qui a semblé une synergie entre les cadres d'analyse ; le fait que des liens de sens ont pu être faits entre des caractéristiques relevées à travers la grille d'analyse de la subjectivation des savoirs serait trop surprenant et trop lisse pour être valide ? Plusieurs éléments contribuent à expliquer cette synergie à notre avis : certainement, les biais nombreux d'une recherche menée « en solitaire », sans possibilité de comparaisons avec d'autres travaux d'analyse sur les mêmes données, y sont pour beaucoup. Par ailleurs, il nous semble aussi de pouvoir poser l'hypothèse d'une influence réciproque profitable : les grappes constituées dans le chapitre 10 ont été influencées déjà par les formes identitaires émergées dans le chapitre 9. Les liens entre ces deux typologies ont été pensés et posés au fur et à mesure. Les analyses réalisées au chapitre 11 ont donc bénéficié – ayant certes aussi été influencés – par ces mises en perspective précédentes. La validation scientifique de nos gestes, que nous prenons par ailleurs au sérieux, nous semble devoir être plutôt remise en perspective au sens d'une valeur que ces résultats, modestes, peuvent avoir pour continuer à penser le fait social au centre de la recherche qui est la nôtre : se former à enseigner.

Il est important de le redire ici : ce que nous relevons dans notre recherche est bien placé, pour cause et par choix, au niveau de ce qui est nommé, verbalisé, explicité par des jeunes acteurs de

l'enseignement, lorsqu'on les questionne sur les ingrédients qui constituent leur agir professionnel et leur manière d'incarner leur profession. Nous considérons que ce qui concerne les dimensions observables dans l'action est du ressort d'un tout autre pan de la recherche sur la profession enseignante ; nous avons pu travailler autour de quelques bribes de ces méthodes différentes de construction de données dans l'étude de cas que nous avons menée dans notre phase exploratoire. Des approches mobilisant l'observation comme le *shadowing* (McDonald, 2005) appliquées à la classe, les démarches de recherche collaborative, comme par exemple dans le cadre des « études collectives d'une leçon » ou *Learning / Lesson study* (Marton et Lo, 2007; Galland, Pasquini, et Vanini De Carlo, 2012; Leuba, Didier, Perrin, Puozzo, et Vanini De Carlo, 2012) permettent d'accéder à des niveaux bien différents, qu'il sera indispensable et fructueux de croiser avec les résultats que nous avons pu dégager dans notre recherche, pour une compréhension en profondeur et des réponses complètes aux multiples interrogations vivantes qui mobilisent le champ de la recherche sur la formation et le développement professionnel autour de l'enseignement.

Pour continuer dans cette contribution réciproque entre formation et recherche, il serait intéressant de poursuivre par différentes modalités, nous en posons ici deux qui nous paraissent les plus directement en lien avec ce que nous avons pu déjà réaliser :

- avec des recherches ultérieures sur des données semblables aux nôtres, par des croisements dans les démarches d'analyse : et par exemple en mobilisant l'analyse structurale telle que proposées par Demazière et Dubar (2007) sur l'entretien de retour du portfolio, à la recherche des significations produites par les autres (ou les mêmes ?) actants nommés et les arguments portés ;
- à l'inverse, en adoptant l'analyse de la subjectivation des savoirs professionnels sur des entretiens biographiques, ou sur des entretiens de fin de carrière professionnelle avec des enseignants experts, ou encore, avec des individus ayant interrompu, pour différentes raisons, leur parcours de formation à l'enseignement, ce qui, en termes de savoirs pouvant se dégager nous semble nécessaire par exemple dans le cadre de l'accompagnement en formation et le conseil aux études au sein des institutions formant des enseignants.

13 DEVENIR ENSEIGNANT – ELEMENTS POUR UNE (SYN)THESE

*La véritable culture, celle qui est utile, est toujours une
synthèse entre le savoir accumulé et l'inlassable
observation de la vie.*

Francesco Alberoni, Vie publique et vie privée

Résumé ou dénouement...

Nous discussions récemment avec un ami en allemand, en lui expliquant qu'on était en train de terminer la conclusion. À la recherche du bon terme pour traduire « conclusion », il nous proposait « Zusammenfassung ». Il y eut chez nous un moment de découragement... cela ne pouvait pas être. Ce terme signifie « résumé », donne l'idée de pouvoir tout « saisir ensemble », en quelques pages. Cela n'était pas possible, c'était échoué d'avance. Nous avons été soulagée de découvrir que le terme « Abschluss » était celui qui traduisait mieux la fin d'un texte, son dénouement (bien que là, de nouveau, cela reste pendant... peut-il y avoir un vrai dénouement dans ce genre de texte ?), avec une double idée d'achèvement donnée par le préfixe ab-, et de fin, « Schluss ».

Dans les pages suivantes, introduites par un tableau qui reprend en synthèse les profils émergés selon les trois moments d'analyse, nous tentons de « saisir ensemble » les résultats de notre chemin de recherche. Cette synthèse sera ponctuée par des réflexions, parfois des digressions, des aspects se prêtant à être discutés, en partie auto- et en partie hétéro-inspirés. Nous présenterons par la suite notre thèse, dans ce qu'elle propose comme apports dans le domaine de la recherche et de la formation, ces deux domaines étant pour nous fortement interconnectés, comme déjà dit. Nous proposerons enfin, à travers un effort de lucidité critique, les limites principales de notre travail, en respectant certes un code propre à l'écriture de rapports scientifiques, mais aussi et surtout parce que cela nous permet de diriger notre regard vers les différentes perspectives dans la poursuite de notre cheminement.

Formes et dynamiques de construction du soi professionnel : une synthèse

En guise de synthèse, le tableau de la page suivante présente les principaux résultats de nos analyses et permet de situer les onze enseignants débutants selon les typologies ou les tendances repérées à travers les trois démarches d'analyse. Ce tableau est aussi l'occasion pour nous d'entrer en dialogue avec nos interlocuteurs quant aux résultats que nous présentons à la fin de notre travail.

Tableau de synthèse de la caractérisation des onze cas selon les trois démarches d'analyse

Les profils de Patrizia et Lauriane	Les profils de Luc et Françoise
Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource – LES SUPPORTS <i>Maintient de la représentation du métier, les supports définissent « l'enseignante que je suis »</i> Devenir enseignant dans la PERMANENCE - la route droite et directe <i>Je suis ce qui était prévu que je sois et je me reconnais dans l'image que les autres me renvoient</i> Subjectivation des savoirs professionnels par tendance à l'autodéfinition et à l'autoréférence <i>Faible épistémisation des savoirs professionnels, primauté à l'enfant, le plaisir au centre</i>	Identité narrative avec proto-épreuve non-surmontée – L'INCERTAIN <i>Persistance d'une tension au niveau d'une affirmation de soi ; Leitmotiv non encore clairement identifié et atteint ; épreuve-crise en lien avec le Leitmotiv</i> Devenir enseignant par la TRACTATION - chemin avec reliefs à franchir <i>Je suis ce qui était prévu que je sois mais je ne me reconnais pas toujours dans l'image que les autres me renvoient / j'ai dû négocier avec certaines attributions identitaires</i> Subjectivation des savoirs professionnels par tendance à l'adhérence à la formation <i>Tendance à la restitution des savoirs, primauté des savoirs, des contenus, confiance dans la formation</i>
Les profils de Sandrine, Vincent, Julie et Matilde	Les profils de Valérie, Zoé et Tiffanie
Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée – LA CONFIRMATION <i>Leitmotiv élaboré, épreuve-crise relativement légère et pas centrée sur le cœur du métier</i>	Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée – LA CRISE <i>Epreuve-crise encore en cours, ou à peine passée, la difficulté se situant au cœur du métier</i>

Devenir enseignant par CHANGEMENT DE CAP - chemin avec détour et déviation <i>Je suis autre chose que ce qui était prévu / je suis en accord avec mon identité attribuée</i> Subjectivation des savoirs par tendance à l'adhésion aux apports de la formation <i>Primauté de l'élève / de l'enseignement / de l'apprendre, tendance à l'appropriation des apports de la formation formelle</i>	Devenir enseignant par la LUTTE - la course d'obstacles <i>Je suis autre chose que ce qui était prévu / je ne suis pas en accord avec mon identité attribuée</i> Subjectivation des savoirs en train de se faire <i>Primauté de « soi-même en train de réfléchir / de devenir professionnel »</i>

Légende :

BLEU : analyse structurale / transactions biographiques et relationnelles

ROUGE : analyse cinétique / agencements des trois types d'épreuve

VERT : analyse épistémico-subjective / tendances dans la subjectivation des savoirs professionnels

Cette mise en tableau résume les résultats conjoints, visibles après les trois moments d'analyse, et permet de redire que ces démarches ont été mises en œuvre de manière fortement imbriquée. Nous l'avons décrit plus haut, en montrant comment nous concevons, dans une perspective compréhensive, de pouvoir superposer les regards offerts par les trois démarches pour comprendre un processus, un *devenir*, en saisissant son mouvement et pas en prenant uniquement une instantanée d'un état. Ce choix, qui comporte certainement des biais importants, a par ailleurs le mérite de nous mettre dans une posture prudente face à nos résultats, et d'être constamment dans une logique de la recherche, du questionnement, de l'offre de possibles lorsque nous mobilisons nos résultats pour penser et agir en formation, par exemple. Cette posture nous convient et nous correspond, et nous nous reconnaissons dans l'expérience relatée par Galimberti (2009), se retrouvant par cette posture à être « explorateur actif de nouvelles voies, un explorateur qui n'enfermait pas dans des cases mais se laissait suggestionner par l'exubérance sémantique de ce qu'il trouvait, en essayant par la suite de le connecter avec ses propres questionnements⁸⁷ » (Galimberti, 2009, p. 114).

⁸⁷ « attivo esploratore di nuove vie, un esploratore che non “incasellava” bensì si lasciava suggestionare dalla esuberanza semantica di ciò che trovava, tentando poi di connetterla con i propri interrogativi » (notre traduction)

Nous parlons de *formes et dynamiques de construction*, il convient d'en préciser les contours. Sommairement, nous dirions que ce sont des *formes* de construction qui sont mises en évidence par l'analyse de l'économie cinétique, dans les différences émergées selon l'agencement des trois types d'épreuve ; ainsi que par l'analyse structurale, qui donne lieu à quatre formes de construction identitaire selon les transactions biographiques et relationnelles mises en évidence par cette analyse ; et encore, des formes sont repérables dans l'analyse « épistémo-subjective » que nous avons menée sur le corpus, sous forme de tendances dans la subjectivation des savoirs professionnels dans le discours des enseignants concernés. Ces formes ne se veulent pas des figures prototypiques : elles sont donc des *dynamiques*, ou selon Demazière et Dubar (2007), des « formes discursives », formes dans lesquelles les identités peuvent se déployer en se racontant.

La démarche d'analyse de l'économie cinétique

L'analyse de l'économie cinétique des récits de notre corpus, à visée herméneutique, nous a permis de proposer un système de trois types d'épreuve, système que nous postulons pouvant s'appliquer idéalement à toute forme de narration biographique : ce système comprend une proto-épreuve, une épreuve-ressource et une épreuve-crise. Rappelons-ici leurs caractéristiques.

La première – la proto-épreuve – constitue un lieu originaire où prennent forme, dans le récit, des éléments centraux, en termes de difficulté, de nœuds existentiels, de défis à relever ; ces éléments se retrouveront, en filigrane, tout au long de l'histoire narrée. Nous avons utilisé plusieurs concepts pour décrire et définir cet « objet de la quête », nous en retenons deux : le concept de *Leitmotiv* ou encore celui de *core metaphor*, développé dans les travaux de Galimberti (2009). Un exemple limpide de proto-épreuve est certainement celle de Valérie, sa semaine de phobie où elle ne peut pas se séparer de sa mère : cette épreuve laisse entrevoir un objet de la quête, la possibilité de devenir autonome, qui sera poursuivi tout au long de son cheminement tel que relaté dans la narration.

Il nous paraît important, d'ailleurs, de poursuivre dans la réflexion de ce que constitue l'intérêt de faire émerger le *Leitmotiv* par la narration. Elle pourrait être recherchée, à travers une démarche d'analyse de son propre discours narratif, par la personne même s'intéressant à son processus de construction du soi professionnel. Nous reconnaissons ici déjà un développement ultérieur de notre recherche : c'est à ce niveau de la proto-épreuve que pourraient se situer, en germes, des éléments importants qui, d'une certaine manière, et pour diverses raisons, échappent à la mise en récit. Nous nous inspirons pour cela notamment des travaux de Vanhulle (2013) et de l'équipe TALE⁸⁸ : ces chercheurs mettent en exergue et travaillent, avec des enseignants en formation, sur des dimensions

⁸⁸ Voir à ce propos <http://www.unige.ch/fapse/tales/TALES/PublicationsTALES.html>

difficiles à expliciter parce que pas (encore) assez conscientisées de la part du sujet. Il s'agit de préoccupations, ou de motifs presque « ancestraux », profondément ancrés dans l'histoire de la personne, mais qui ne peuvent pas être mis en intrigue. Par ailleurs, les travaux de Alhadeff-Jones (à paraître) nous permettent à ce niveau de continuer à penser, en complément au filtre de l'épreuve, l'intérêt de la mise en récit par le travail biographique, avec ses apports autour de la théorie des moments. Selon l'auteur :

sur le plan de la formation, cette approche suggère finalement de ne pas s'arrêter à la prise en considération de l'expérience de « situations charnières » (p.ex. dilemmes perturbateurs), vécues comme des crises à surmonter, pour appréhender les processus de transformation au cours desquels un individu est susceptible d'accroître son autonomie (Alhadeff-Jones, à paraître)

De ce point de vue, il est pour nous important de distinguer deux cas de figure de ce que peut être le non-narrativisé. D'une part, il y a ce qui relève d'une épreuve qui n'émerge pas dans la mise en récit, soit parce que une épreuve plus présente peut en cacher d'autres, qui émergeraient peut être dans d'autres conditions (selon le moment, la demande dévolue, le contexte de la recherche) dans un autre processus de narration. D'autre part, la narration permet aussi une réflexion sur soi-même, et fait elle-même émerger, de manière plus ou moins consciente, des compréhensions sur soi qui peuvent contribuer à étoffer l'épreuve telle que narrée. Ces niveaux différents de prise de conscience sont aussi ceux qui peuvent avoir une place dans des démarches vouées à aider cette réflexivité et ce processus de compréhension de ce que l'on fait de ce que la vie a fait de nous, pour paraphraser la pensée sartrienne (Sartre, 1952).

Le deuxième type d'épreuve du triptyque de notre modèle, l'épreuve-ressource, correspond à une situation ou à un événement significatif d'où la personne tire les ressources et les outils pour faire face aux défis et aux autres épreuves qu'elle vit. Il s'agit d'une épreuve au sens sémiologique, certes, puisque révélée dans l'analyse de la narration. Mais c'est aussi une épreuve vécue comme telle, souvent, dans le sens que nous avons exploré au niveau théorique, donc un lieu de mise à l'épreuve de soi. C'est ainsi une sorte de « lieu d'entraînement » à des gestes et à des actes qui se révèlent, par la suite, importants pour dépasser d'autres épreuves. L'exemple limpide d'épreuve-ressource pourrait être celui de Zoé, toute seule sur son tatami contre sa propre timidité. Mais c'est aussi le cas de Luc, qui se découvre en ayant « énormément d'aisance à contrôler un groupe » ; ou encore, Françoise qui accepte comme première classe un double degré dans une division moyenne alors qu'elle était formée pour un degré élémentaire, et qui souligne que ce challenge la voit

aujourd'hui bien satisfaite de la manière dont elle s'en est sortie, « *pour dire que j'avais des grands, un double degré, avec en plus un cas dans ma classe...* » (entretien biographique de Françoise, page 132, lignes 39-40).

Nous dirions que l'épreuve-ressource est une épreuve « juste », parce que elle a une issue atteignable pour la personne, se situant peut être au niveau de la limite inférieure de la zone proximale de développement, pourrions-nous dire, pour continuer dans la lignée de nos mobilisations des apports historico-culturels dans notre recherche – même si le rapprochement du cadre historico-culturel avec une épistémologie du devenir est délicat et demande à être réfléchi davantage. Il s'agit en tous les cas d'une épreuve qui demande un effort pour ainsi dire raisonnable, pas trop dure, d'une certaine manière une *épreuve suffisamment bonne*. C'est bien une épreuve parce qu'elle constitue un lieu d'effort et de mise à l'épreuve de soi, mais adéquate pour la personne : non seulement parce qu'elle peut la réussir, mais aussi parce qu'elle permet souvent de confirmer, prouver, qu'une dimension importante – souvent l'objet de la quête pour reprendre les catégories sémiologiques – est atteinte ou atteignable. Si nous avons vu avec Martuccelli (2010) le lien fort de la catégorie de l'épreuve avec un processus d'évaluation, c'est l'épreuve-ressource qui constitue le lieu significatif d'auto-évaluation réussie, de la part de l'acteur, de ses ressources et ses atouts. L'épreuve-ressource fonctionne également comme espace diatopique, comme « épreuve-entraînement » de la quelle puiser les forces et les supports pour faire face à des épreuves plus engageantes.

Le troisième type d'épreuve, nous l'avons définie comme l'épreuve majeure, l'obstacle le plus significatif présent dans la narration et relatif au moment où cette narration a lieu. C'est le test, le « sommet à franchir ou franchi ». C'est une véritable épreuve du feu, elle peut souvent laisser des marques indélébiles. Elle nous semble par ailleurs aussi un lieu de transformation profonde. Un exemple limpide est celui de Julie, qui échoue à des examens de fin d'année de maturité alors que sa scolarité avait été toujours facile, et qui se dit transformée dans sa manière de concevoir l'apprentissage.

Si nous reprenons les apports de Baudouin (2010) notamment, nous dirions que c'est au niveau de l'épreuve-crise que se situe un déplacement vers l'espace distal pour l'acteur-narrateur concerné. Ce que nous proposons par ailleurs, c'est que ce déplacement dans un espace qui se trouve éloigné du connu, du confortable, de l'atteignable pour la personne, peut être effectivement « trop distal », au risque de perdre son effet formateur. A ce niveau, c'est bien un passage par des expériences se situant dans une zone diatopique qui peut permettre de mieux réussir l'épreuve-crise. Nous le

rappelons : le préfixe *dia-* indique une idée de médiation, une traversée, faisant de ce type de « topique » une sorte de lieu-passerelle, dans une acception large et symbolique du concept de lieu.

Pour avancer d'ailleurs dans l'exploration de comment fonctionne l'effet formateur de ce déplacement vers le distal propre à la catégorie de l'épreuve, nous nous référons aux apports de Fabbri (2004), situés dans le paradigme de la complexité, parce que nous considérons que la catégorie de l'épreuve correspond bien à ce qu'elle appelle ce moment « de panique », où advient pour l'acteur la prise de conscience que quelque chose ne joue plus, qu'on a besoin de changer ses propres théories pour penser, agir, réagir, puisque ses propres théories « s'enrayent »⁸⁹ (Fabbri, 2004, p. 76). Pour l'auteure cet « instant de déséquilibre de ses propres certitudes est l'élément absolument indispensable au changement cognitif »⁹⁰ (p. 77). Pour que le déséquilibre soit suffisant sans être ni excessif ni, à l'inverse, pas assez efficace, nous considérons qu'il doit être soigné, accompagné, donc pas laissé à la merci du hasard – on l'aura compris, cela constitue pour nous une ouverture à des pistes d'intervention que nous développerons un peu plus loin.

De cette analyse herméneutique, il est important de comprendre qu'elle ne prétend pas qu'il n'y aurait que ces trois types d'épreuve, ni que toutes les épreuves révélées par une analyse de la cinétique s'inséreraient nécessairement et clairement dans une de ces trois « cases ». En revanche, nous avons montré que si on associe une des épreuves plus significatives révélées dans la narration (en termes de cinétique) à chacun de ces trois types d'épreuve, et que les liens entre ces derniers sont mis en évidence dans leur agencement, ces liens apparaissent comme heuristiques pour comprendre comment se fait la construction identitaire. Ces liens que nous avons essayé de mettre en évidence donnent lieu à ces quatre dynamiques :

1. *Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource (centration sur les SUPPORTS)*

Ce sont les cas où on constate que, pour la personne, une importance majeure est accordée, dans sa manière de se construire et de se définir professionnellement, aux dimensions qui sont présentes dans l'épreuve-ressource, dans l'idée d'un maintien de la représentation de la profession, d'une stabilisation de son propre soi professionnel à travers les supports venant de cette épreuve. Les supports ainsi associés à l'épreuve-ressource sont mobilisés notamment dans l'exercice de la profession, et semblent être au cœur de la définition de « l'enseignante que je suis ».

⁸⁹ « si inceppano » (notre traduction)

⁹⁰ « questo attimo di squilibrio nelle proprie certezze è l'elemento assolutamente indispensabile al cambiamento cognitivo » (notre traduction)

2. *Identité narrative par proto-épreuve non-surmontée* (centration sur L'INCERTAIN)

Dans ces cas, une recherche semble persister quant à une tension, un sentiment d'incertain, lié au fait que la proto-épreuve ne semble pas encore surmontée ou élaborée par la personne. Ainsi, le *Leitmotiv* en tant qu'objet de la quête apparaît comme n'étant pas encore clairement identifié par la personne même, et il semblerait qu'un cheminement vers une affirmation de soi, tel qu'on est, soit encore en train de se faire. Dans ce cas de figure on remarque également que l'épreuve-crise est fortement reliée au *Leitmotiv* qui a été relevé au niveau de la proto-épreuve.

3. *Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée* (centration sur LA CONFIRMATION)

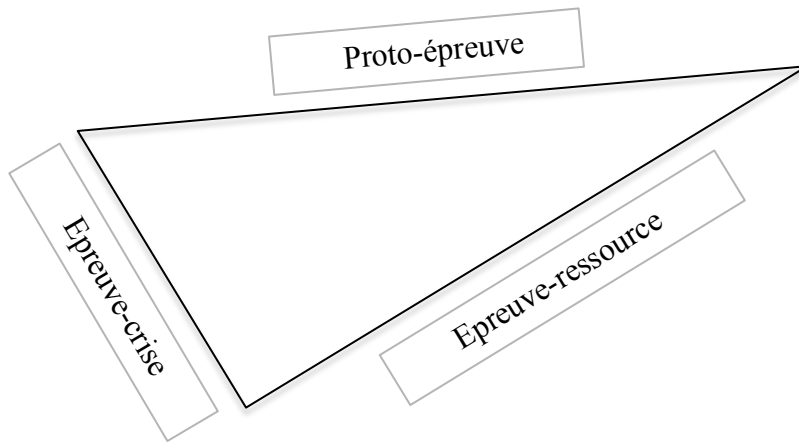
En comparaison au précédent, dans ce troisième profil le devenir enseignant se caractérise par une sorte d'affirmation de soi, exprimée par la manière de se décrire et de se raconter, dans la manière de se confronter aux débuts dans la profession, et de confirmer son choix professionnel. La dimension du thème fondamental, le *Leitmotiv* qui émerge de la proto-épreuve, semble acquis, élaboré, conscientisé. Dans ce profil l'épreuve-crise semble être moins « éprouvante » et touche moins au cœur de la profession, et elle est aussi surmontée.

4. *Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée* (centration sur LA CRISE)

Ce profil se caractérise par une épreuve-crise très présente, soit d'une certaine manière encore « en cours », soit tout juste passée et dont les blessures semblent encore assez vives. Les difficultés de l'épreuve-crise se situent au cœur du métier.

Ces résultats synthétisés nous permettent de stabiliser ce que nous proposons comme un outil d'analyse et de lecture d'une narration biographique en termes de système des types d'épreuve, que nous retenons comme étant à la base de nos projets d'approfondissement, à la croisée entre notre travail scientifique et d'interventions futures. L'image que nous retenons pour résumer ce système de types d'épreuve, est celle de la représentation géométrique de la figure du triangle : sur ses côtés figurent les trois types d'épreuve, les sommets correspondent au lieu d'intersection entre ces trois types d'épreuve, et la forme du triangle et l'étendue de sa surface varient selon l'importance (dans notre image visible par la longueur des côtés) et la « position » d'un type d'épreuve par rapport aux autres types, cette variation pouvant être représentée par la mesure de l'angle. Ces variations sont celles qui produisent, dans notre cas, les quatre modalités que nous avons mobilisées pour décrire les profils d'identité narrative. On pourrait imaginer de penser aux différentes modalités pouvant émerger des combinaisons possibles entre une primauté de l'un ou l'autre des types d'épreuve, comme si cela se traduisait dans la forme de la surface du triangle ainsi produite ; mais la

métaphore mathématique ne suit pas exactement son signifié en termes de modes d'agencement des types d'épreuve.



La démarche d'analyse structurale

Nous avons proposé par la suite une typologie de formes de construction identitaire sur la base d'une analyse structurale des onze récits biographiques ; cette analyse était centrée sur l'agencement et la signification des actants et sur le système d'arguments propres à chaque discours narratif. Sur la base de la combinaison croisée de deux types de transaction, une biographique et une relationnelle, quatre formes de construction du soi professionnel ont été définies, formes que nous avons appelées ainsi :

- i) *devenir l'enseignant dans la permanence (la route droite et directe)* – caractérisée par des transactions faibles, voire inexistantes, autant en termes biographiques qu'identitaires ;
- ii) *devenir enseignant par la tractation (chemin avec reliefs à franchir)* – où les transactions relationnelles sont prépondérantes ;
- iii) *devenir enseignant par le changement de cap (chemin avec détour et déviation)* – où priment les transactions biographiques ;
- vi) *devenir enseignant par la lutte (la course d'obstacles)* – avec une forte présence de transactions relationnelles et biographiques.

Si l'image du triangle nous a paru parlante pour représenter notre résultat en termes de système d'épreuves pour interpréter la *narration du devenir*, c'est l'image d'un chemin qui correspond à nos yeux au résultat relatif aux formes de construction identitaire par l'analyse structurale. Rappelons l'importance qu'ont, dans l'analyse structurale, la place et la caractérisation des « compagnons de route » – des *autrui*s, plus ou moins significatifs, correspondant aux actants dans l'analyse même. C'est ainsi qu'il nous semble de pouvoir retenir comme utile et intéressante, au-delà de notre catégorisation, la thématique de la *négociation identitaire*, advenant avec soi-même et avec les autres actants de sa propre biographie, négociation qui apparaît comme étant significative de la manière de se construire, de construire du sens, de construire des significations données aux événements et d'expériences vécues.

L'image du chemin et de ses différentes formes, de la route toute droite jusqu'à la course d'obstacles, nous permet par ailleurs de réfléchir à l'importance à accorder au processus – de formation notamment et non pas uniquement au produit se situant à la fin dudit processus.

La démarche d'analyse épistémico-subjective

Avec la troisième démarche d'analyse nous avons proposé de considérer les processus de subjectivation des savoirs professionnels tels qu'évoqués par les enseignants participant à notre recherche, dans l'entretien mené en se fondant sur les traces qu'ils avaient récoltées pour composer leur portfolio biographique. Les tendances qui ont émergées ont été définies comme suit :

- a) une faible épistémisation liée à une *tendance à l'autodéfinition et à l'autoréférence* des savoirs professionnels ;
- b) une posture *d'adhérence à la formation* et de restitution des savoirs ;
- c) une posture *d'adhésion aux apports de la formation* et d'appropriation ;
- d) une condition de *subjectivation en train de se faire*.

Ces distinctions dans le processus de subjectivation, nous ne les avons pas considérées comme une typologie exclusive mais plutôt comme un système de tendances présentant une forte composante processuelle et dynamique, et permettant de décrire des orientations plus que des caractéristiques figées. Les tendances décrites par ces quatre modes de subjectivation correspondent à des clés de lecture de la manière dont peut varier le rapport à la dimension plus épistémique de la profession enseignante, variations qui émergent d'une analyse centrée sur les mots et les modalités discursives ayant été utilisées pour dire les savoirs professionnels et leurs composantes. Nous nous référons à ce titre notamment aux apports de l'approche historico-culturelle, qui considère l'importance du langage pour la construction et le développement de la pensée. En dialogue avec ces apports, nous réfléchissons à des développements possibles en lien avec l'apport de l'écriture pour la formation (Vanhulle, 2002 ; Clerc-Georgy, 2013 ; Clerc et Vanini De Carlo, accepté), notamment en considération du langage écrit comme étant un moyen de formation significatif parce qu'à forte composante d'abstraction, et parce qu'il constitue le lieu de l'intériorisation d'un dialogue vis-à-vis d'un interlocuteur absent, et donc d'une formalisation d'une étape du développement comme étant d'abord intrapsychique et seulement après interpsychique (Vygotski, 1997). Plus explicitement : si notre tentative d'appliquer l'analyse « épistémico-subjective » à un discours oral nous a donné des résultats intéressants, cela nous incite à explorer et à poursuivre ce créneau en examinant des approches qui mettraient en lien des phases de narration orale, puis des phases de narration écrite, comme cela est très fréquent dans la tradition des histoires de vie en formation, mais avec un axe de travail orienté vers l'exploration de la place et du rôle des dimensions épistémiques dans la réflexion sur l'identité professionnelle.

Dialogues entre les démarches

Ces trois moments forts d'analyse ont été mis en perspective, afin de construire des liens de sens et des pistes de compréhension et de répondre à nos questions de recherche.

Formes de construction identitaire et types d'épreuve

Il est par exemple possible de reconnaître des relations qui font sens entre certaines caractéristiques propres à chacune des quatre formes de construction identitaire et les modes d'agencement des trois types d'épreuve dans la narration, comme nous l'avons anticipé à la fin du chapitre 11.

La forme de construction identitaire *par la permanence* correspond à la figure du devenir enseignant par primauté de l'*épreuve-ressource* dans la narration de ses débuts dans la profession. Nous interprétons cette correspondance (qui se fonde certes uniquement sur deux cas représentant ces deux figures) comme suit : il apparaît qu'un cheminement identitaire stable et peu perturbé par des mises en crise soit caractérisé par une construction faite principalement sur la base de supports, qui fonctionnent tels des outils de maintien et de stabilisation d'une représentation du soi professionnel ayant été peu bouleversée par des ruptures pendant le parcours de formation, et visant à ne pas perturber cette stabilité. C'est le cas de Patrizia, qui met en avant dans le récit de ses débuts surtout l'importance de la collaboration et de l'échange social dans l'équipe de l'établissement, et de Lauriane, qui souligne la priorité d'une collaboration harmonieuse « pour le bien des enfants », lui faisant choisir de mettre en second plan ses propres manières de faire la classe.

Les enseignants que nous avons associés à la forme *par tractation* sont aussi ceux pour qui, dans le récit biographique, la proto-épreuve apparaît comme particulièrement intense, et avec un lien particulier avec l'épreuve-crise. Et aussi, laissant émerger un *Leitmotiv* qui se situe au cœur de la profession plutôt qu'à d'autres dimensions de la vie de la personne. Si donc, en termes de signification émergente d'une analyse des arguments, des actants et des transactions, on est face à un profil de forte négociation, on peut dire que sous l'angle de la clé de lecture des types d'épreuve, c'est également une sorte de « négociation » encore en cours qui caractérise les profils concernés, c'est-à-dire Françoise et Luc. Pour les deux, être différents / « perdus » / introvertis (selon les mots employés par l'un ou l'autre) correspond à une dimension encore en cours d'élaboration, par rapport à une réelle assurance assumée dans son métier.

Ce serait donc un profil où nous pouvons souligner la tendance à une construction par forte mise à l'épreuve de soi, profil ayant été caractérisé dans son parcours (notamment pendant la formation) par une importante déstabilisation de la représentation du soi professionnel et de la

profession en tant que telle, portant à faire un travail de reconstruction identitaire, entamé pendant la formation et poursuivi lors de l'entrée dans la profession.

Dans la forme *par changement de cap*, se situent également les enseignants qui présentent un profil où, comme nous l'avons dit, la proto-épreuve apparaît comme ayant été surmontée, et aussi que l'épreuve-crise est relativement peu dramatisée dans le récit. Cette dernière est aussi souvent moins reliée à une dimension au cœur du métier. Cela nous permet de formuler l'hypothèse d'un lien qui existerait entre une proto-épreuve ayant été travaillée, élaborée et une épreuve-crise qui apparaît comme moins « éprouvante ». Pour plusieurs d'entre eux, notamment Vincent et Julie, on remarque que la proto-épreuve correspond également à l'épreuve-crise. Nous posons ici l'hypothèse qu'une proto-épreuve investie et élaborée pourrait, d'une certaine manière, remplacer ou estomper le vécu au niveau de l'épreuve-crise.

La forme du devenir enseignant par *l'épreuve-crise en train de se faire*, crise qui apparaît encore « fraîche », soit tout juste dépassée, soit encore en cours, est aussi celle qui se caractérise dans l'analyse structurale par la catégorie de *la lutte*. C'est, en d'autres termes, les cas où l'épreuve-crise se situe au cœur du lieu-temps de l'entrée dans la profession elle-même, faisant de la posture de la lutte la caractéristique déterminante du type de construction du soi professionnel pour ces cas de figure.

Les processus de subjectivation des savoirs professionnels en perspective

Si on poursuit dans la mise en perspective des résultats précédents, il apparaît que les variations dans les modalités de subjectivation des savoirs professionnels portent un éclairage supplémentaire aux formes de construction du soi professionnel identifiées grâce aux deux premières démarches.

La modalité *autoréférentielle* correspond à la première forme, celle dite *par la permanence* dans l'analyse structurale. Une nouvelle hypothèse apparaît ainsi : un chemin lisse, sans embûches, en termes d'élaboration de son propre soi professionnel, serait donc par conséquent une condition pouvant rendre la personne moins perméable à des apports qui pourraient la mettre en crise et intervenir ainsi avec l'image de la profession et le soi professionnel ? Ce résultat nous paraît important et mérite de ne pas être oublié en termes de perspectives futures.

La modalité caractérisée par une attitude *d'adhérence* aux apports de la formation est propre aux cas que nous avons associés à la forme *par tractation* dans l'analyse structurale. Un lien de sens semble pouvoir être mis en évidence entre une remise en question forte en termes d'identité pour

autrui, qui est soit causée soit cause d'un affaiblissement de la confiance en soi du sujet, et d'une importante perméabilité à la formation, qui se situerait plus à un niveau d'assimilation que d'intégration. Il semblerait que cette modalité corresponde à une recherche de points de repères, ainsi qu'à une sorte d'investissement dans des dimensions souvent plutôt associées au volet théorique de la formation, pour contrebalancer un manque de reconnaissance d'une aptitude à l'enseignement, souvent venant du terrain et donc du volet dit pratique.

La modalité *par adhésion* se distingue par une plus grande intégration et « digestion » des apports de formation ; elle est propre à plusieurs cas classés sous la forme de construction identitaire *par changement de cap* dans l'analyse structurale : il nous paraît particulièrement intéressant d'explorer ce lien, qui laisserait supposer qu'un projet professionnel qui n'est pas ancré dans un passé lointain ou un rêve d'enfance, serait plus propice au développement d'un rapport à la formation plus ouvert sans être « subi », et où le sujet prend plus facilement en main son propre processus de professionnalisation. Une telle hypothèse ouvre des pistes significatives en termes d'implication dans l'ingénierie de la formation à l'enseignement, ainsi que dans l'orientation et l'accompagnement dans le processus de formation au métier d'enseignant.

Enfin, la modalité de subjectivation des savoirs *en train de se faire* correspond souvent aux cas des formes de construction identitaire *par la lutte*. Ici, le lien entre lutte et « travaux en cours » pour la construction d'un système de savoirs professionnels subjectivés et intégrés semble également porteur, laissant pressentir que des étapes importantes pour l'atteinte d'une relative stabilité du soi professionnel restent à franchir, et pourraient bénéficier d'un accompagnement construit en fonction des besoins spécifiques d'une telle posture.

Les scènes des épreuves

Une phase de l'analyse de nos portfolios, comme cela émerge dans le cas exposé en détail au chapitre 8, nous a portée à confronter les documents composant chaque portfolio avec le graphique de la cinétique de l'entretien biographique. Nous avons catégorisé les différentes traces selon quatre grands domaines : A) scolarité/enfance ; B) formation ; C) exercice de la profession ; D) passions/hobbies/autres expériences.

Pour ce qui concerne cette catégorisation – que nous avons appelée les *lieux des scènes* – les cas se distribuent fondamentalement sur trois profils. Un premier profil où la totalité des documents concerne la catégorie de l'exercice de la profession (Patrizia, Tiffanie et Vincent, avec pour ce dernier l'exception d'une seule trace liée à sa scolarité) ; un autre où les traces concernent les

catégories de la formation et de l'exercice de la profession, avec une distribution plutôt équilibrée pour Matilde et Valérie et déséquilibrée pour Sandrine ; et un dernier profil où les traces ont de multiples provenances (c'est le cas de Lauriane, Zoé et Luc).

Nous avons voulu mettre en perspective cette analyse des *scènes* avec les profils dégagés par les trois démarches d'analyse des entretiens. Il apparaît qu'aucune correspondance directe n'émerge entre ces profils et les formes de construction identitaire ou les modalités de subjectivation des savoirs, ni les types d'épreuve repérées par la mesure de la vitesse du récit. Ce résultat aussi nous paraît important à prendre en compte. Nous ne pouvons que poser des hypothèses quant à cette non-correspondance, en mobilisant des apports propres à notre position épistémologique de départ. Nous avançons l'hypothèse que le seul geste de *sélection* de traces en répondant à la demande posée – qu'elles soient significatives du parcours ayant mené la personne à être l'enseignant qu'elle est au moment de s'impliquer dans notre démarche – n'est pas en soi un geste suffisant, garantissant ou favorisant une construction ou une création de signification identitaire.

Il serait donc nécessaire, pour comprendre comment cette construction a lieu – mais aussi pour y contribuer, cette dimension d'intervention faisant partie de notre projet – que ce choix de traces soit *mis en intrigue*, expliqué, mis en mots. Bref : narrativisé. Notre thèse trouve ici son lieu de jonction entre la dimension scientifique – la mise en intrigue nécessaire à la compréhension du devenir enseignant – et la dimension formative – une nécessité de passer par un travail d'explicitation, qu'il soit oral ou écrit, de son propre processus de trans/formation lui-même. Cette considération laisse supposer qu'une analyse cinétique appliquée systématiquement aux entretiens-portfolios pour chaque cas pourrait être heuristique : quelles traces font l'objet d'un plus grand déploiement dans la narration, qui se veut un prolongement d'un discours biographique et non pas d'évaluation ? Où est-ce que la personne interviewée met l'accent ? Cette hypothèse, que nous avons explorée seulement chez Valérie, serait à développer davantage et aurait des implications importantes aussi en formation d'enseignants, quant au suivi des étudiants dans leur intégration des différents ingrédients les menant à se construire une professionnalité pendant leurs études, mais aussi au-delà. Nous nous référons pour cela à plusieurs travaux en lien avec la dimension formative de l'écriture professionnelle, notamment de Vanhulle et Schillings (2004), Vanhulle (2012) sur l'importance de favoriser par l'écriture une manipulation créative des connaissances ; de Jorro (2002) sur l'écriture accompagnatrice et sur le rôle de véritable instance formatrice de l'acte d'écriture en tant que tel ; de Tschopp (2014) sur l'écriture dans une démarche d'intégration avec un dossier de formation, ou encore de quelques explorations que nous avons pu faire (Clerc et Vanini De Carlo, accepté) sur la place de l'écriture dans la formation initiale des enseignants.

Le croisement des différents moments d'analyse traduit donc sous forme d'une catégorisation un travail de recherche de tendances, de mouvements, de dynamiques. On pourrait dire qu'il s'agit d'une image qui, par les contours parfois flous, parfois mobiles, traduit le mouvement ayant produit l'objectif que cette image a capturé. On retrouve la discussion déjà posée auparavant entre les versants de l'*être enseignant* et du *devenir enseignant*. Dans le croisement de nos trois démarches d'analyse, la dimensions temporelle, celle du sens donné par la structure de la narration, puis celle de la mise en évidence des savoirs subjectivés, permettent de saisir ces différents mouvement dans leur complexité : quel sujet peut subjectiver quels types de savoir, comment et dans quelle dynamique de construction d'un soi professionnel de plus en plus stable ? C'est à partir de ce questionnement que nous abordons dans les pages suivantes notre thèse telle qu'elle se profile.

Les dimensions biographiques et identitaires dans le devenir enseignant : une thèse

Excursus – qu'est-ce qu'une thèse ?

En nous approchant de la conclusion de notre recherche, nous nous sommes questionnée sur l'objet « thèse », sur ce qui en définit les caractéristiques déterminantes. Le double sens du terme, de théorie défendue et d'écrit réalisé pour l'obtention d'un titre de docteur, se rejoint pour nous dans un objet partageant une même nature : celle d'une posture assumée et défendable, et qu'on est d'ailleurs censé défendre. Revenir sur nos questionnements de départ s'avère ainsi indispensable, et en reparcourant le cheminement réalisé, nous voulons rechercher le fil d'une thèse se construisant petit à petit : une proposition à défendre, un système d'argumentations à prouver à travers une étude à caractère scientifique. Nous anticipons d'ailleurs sur une sorte de mise en abîme qui nous habite depuis quelque temps : nous étudions le « phénomène-processus » du *devenir enseignant*, tout en vivant parallèlement l'expérience de *devenir porteuse d'une thèse*... Nous gardons cela en suspens pour le moment.

Retour aux questions

Nous le rappelons ici, nos questions de recherche ont été formulées et précisées ainsi :

1. Comment se construit l'identité / le soi professionnel des enseignants ?

- Quelles formes de construction identitaire émergent de l'analyse de traces biographiques d'enseignants qui entrent dans leur profession ?
- Quelles significations différentes de la profession émergent de ces analyses de cas singulier ?
- Qu'est-ce qu'une mise en perspective de ces significations avec les représentations officielles révèle-t-elle ?
- Quels ingrédients participent à la définition d'un soi professionnel ?
- Quel rôle jouent les autres dans la construction de cette identité professionnelle ?
- Quels sont le rôle et la place de la formation dans cette construction identitaire aux yeux des enseignants ?

2. Comment s'agencent, dans la narration du devenir enseignant, les épreuves qui structurent cette narration ?

- Peut-on définir une typologie d'épreuves et, si oui, qu'est-ce qu'elle révèle ?
- Comment comprendre les variations dans le vécu des épreuves propres à la profession et à ses débuts ?

- Où se situent, dans la narration du parcours de vie, les épreuves majeures reliées au devenir enseignant ?

Ces questions ont guidé notre recherche, ont évolué avec elle et trouvent des réponses dans les paragraphes suivants, par des apports que nous proposons en tant que résultats de notre recherche.

Une approche compréhensive du devenir

Notre thèse pourrait se résumer à ceci : devenir enseignant comporte de passer par des expériences qui peuvent être définies comme des types distincts d'épreuve, et la professionnalité se construit autour d'étapes plus ou moins importantes en termes de rupture, déconstruction, reconstruction et confirmation d'un choix. En conséquence, le processus de professionnalisation consiste en une intégration plus ou moins significative d'apports divers pouvant déstabiliser les représentations premières de la profession, selon que le projet a pu être décortiqué et donc rendu moins étanche à ces différents apports, relevant de la formation au sens large et à différents niveaux de formalité.

Nous l'avons formulée en visant une conception généralisée, au-delà de la profession enseignante, bien que nous n'ayons pas encore pu explorer plus loin la possibilité d'appliquer ces mêmes démarches à d'autres corps de métier⁹¹. Nous postulons que les spécificités propres à un métier, ou pour le moins, dans une logique intermédiaire de généralisation, à des catégories de professions, comme par exemple celles à caractère vocationnel, soient significatives. Mais nous considérons que nos résultats peuvent ouvrir des perspectives d'analyse et de compréhension du processus plus généralisé du *devenir d'un professionnel*. Ils confirment également l'intérêt de favoriser et d'accompagner en formation la constitution progressive de cette posture d'une actorialité telle que définie par Denoyel (2007), qui vise la progression vers une auto-organisation du parcours de développement de chaque acteur en devenir. Définir la recherche biographique en dépassant la controverse entre simple méthode et vraie épistémologie, comme nous l'avons fait dans notre cadre théorique, nous aura permis d'ouvrir de nouvelles questions portant sur ce qu'est une science, et à quelle science nous nous référons. Pourrions-nous nous situer dans une *science du devenir*, qui étudie la dynamique de l'apprentissage – tout au long de la vie ? C'est une définition qui nous satisfait provisoirement, et qui nous permet de confirmer que la recherche biographique a

⁹¹ Comme cela nous avait été suggéré – nous le redisons – notamment par Danilo Martuccelli il y a bien longtemps déjà, et plus récemment par Olivier Maulini.

été un choix adéquat pour nos intentions puisqu'elle est à la fois productrice de savoir institutionnalisé et de connaissances propres au sujet narrant.

La cohérence fondamentale entre choix méthodologiques et logiques d'action (que ce soit de formation ou d'un autre genre d'intervention) nous est confirmé par ailleurs par Zimmermann (2010), qui se réfère à son tour aux apports de Dewey (1967), en considérant l'importance d'une double inscription du chercheur, scientifique et citoyenne. Cela se traduit par exemple dans le fait que nous jugeons comme adéquat de considérer, par exemple, l'illusion rétrospective, propre à tout discours concernant l'humain qui transforme son discours dans une logique de légitimité en réinterprétant son passé en fonction de son présent notamment, comme justement éminemment humaine et donc non pas comme obstacle mais comme composante constitutive de tout acte humain relaté et narré. Dans ce sens, nous nous reconnaissons dans une définition de notre approche comme tributaire d'une conception *compréhensive du devenir*. Comme le dit Fabbri (2004) : « Le "récit" (*en français dans le texte original*) devient une métaphore du changement, mais en même temps instrument opératoire, méthodologique, pour le saisir et le décrire » (Fabbri, 2004, pp. 94-95)⁹². Et ainsi, la proposition de Zarifian (2012) quant à une sociologie du devenir prend tout son sens pour nous :

Entre le devenir et le sens s'interposent les événements (...) L'important (...) réside dans la manière dont l'événement provoque, de la part de l'acteur qui l'affronte, une contre-effectuation, une réorientation, tout à la fois dans sa manière de penser la réalité et de promouvoir son action (Zarifian, 2012, p. 11).

L'identité comme construction narrative

Notre hypothèse de l'identité comme construction narrative, donc création de signification sur son propre soi, générée par la mise en récit, trouve une confirmation dans nos résultats des formes de construction identitaire analysés conjointement en termes herméneutiques et structuraux. La narration, générée par la question que nous avons posée aux enseignants sur leur parcours identitaire – « qu'est-ce qui vous a fait devenir l'enseignant que vous êtes aujourd'hui » – porte la personne interrogée à mettre en intrigue des moments d'épreuves successifs ; ceux-ci sont narrativisés et leur mise en mots les particularise, les décrit. Leur caractérisation différente – par des

⁹² « Il « récit », il racconto, diventa allora metafora del cambiamento, ma nello stesso tempo strumento operativo, metodologico, per coglierlo e descriverlo. » (notre traduction)

modes de mise en mot, des colorations données à la narration – permet de les distinguer en des types d'épreuve différents. On peut donc affirmer que l'identité émerge dans la définition et la caractérisation de ces épreuves, selon l'objet de la quête - la *core metaphor* que ce système dégage – et que des variations importantes peuvent être mises en relief quant au vécu de ces mêmes épreuves.

Cela nous permet par conséquent de réaliser que toute épreuve n'est pas nécessairement surmontée de la même manière, que toute épreuve réussie n'est pas nécessairement source de support ou considérée comme telle, mais qu'à l'inverse une épreuve échouée peut devenir une ressource, et encore, que des épreuves peuvent fonctionner comme passerelles, passages dans des espaces intermédiaires – diatopiques – pour rendre l'exotopie moins difficile.

Considérer l'identité comme construction a des implications importantes en termes de conception de la formation : elle peut et doit être pensée aussi comme autoformation au sens de Pineau (Pineau et Marie-Michèle, 1983) déjà cité, et comme projet, au sens de Lisimberti (2006) notamment. Cela plaide, comme le dit Fabbri (2004), pour :

(...) l'exigence d'une nouvelle définition *d'identité de l'acteur*, qui n'est plus et qui n'est pas seulement du point de vue de la « prise de conscience » ou de l'intimisme existentialiste mais dans une perspective de *projet (progettazione)* : quelque chose que l'individu « fait », construction sociale, d'accord, mais aussi cognitive, culturelle, temporelle. Identité donc aussi comme construction et description de « théories sur notre place dans l'histoire »⁹³ (Luckmann, op. cit) (Fabbri, 2004, p. 98).

Les épreuves au cœur de la formation

De nos analyses émerge que les types d'épreuve vécues avant, pendant, après et autour de la période de formation professionnelle s'organisent, lors de leur mise en intrigue, dans un système ; ce système présente des variations dans son agencement. Ces différences d'agencement des types d'épreuve permettent de lire et de définir des manières dont le développement professionnel se déroule.

Par exemple, des proto-épreuves plus explicitement narrativisées permettent au narrateur biographique de mettre en avant de manière aussi plus explicite son *Leitmotiv* ou *core metaphor*

⁹³ « *L'esigenza di una nuova definizione di identità dell'attore, non più e non solo dal punto di vista di "presa di coscienza" o di intimismo esistenzialista ma in una prospettiva di progettazione: qualcosa che l'individuo "fa", costruzione sociale, d'accordo, ma anche cognitiva, culturale, temporale. Identità anche dunque come costruzione e descrizione di "teorie sul nostro posto nella storia" (Luckmann, op. cit.)* » (notre traduction)

(Galimberti, 2009) ou encore *topic, ou souci fondamental* (Vanhulle, 2012). Cela aurait des implications importantes dans la formation, en termes de démarche d'accompagnement dans un travail sur son propre soi professionnel.

Ou encore : des épreuves-crise importantes situées avant la prise de poste nécessitent d'être travaillées et élaborées, mais pourraient constituer un terrain propice à une construction professionnelle qui irait en profondeur. Lorsque l'expérience de la formation constitue en soi une épreuve ou est le lieu où se joue l'épreuve-crise, soit parce qu'elle implique un travail important de déconstruction nécessaire pour pouvoir ensuite construire une image différente, nouvelle de la profession, soit parce qu'elle est source de mise à l'épreuve de son aptitude à pouvoir enseigner, outre que lieu de construction de compétences professionnelles, cette mise à l'épreuve nécessite également d'être prise en compte, de trouver une place explicite dans le curriculum de formation lui-même. Nous avons observé également dans notre pratique que le rapport à la formation peut vivre des transformations importantes, qui peuvent être accompagnées et soutenues. Les critiques et les confrontations à des actants au rôle d'opposants sont également importantes, et leur effet constructeur ou destructeur semble dépendre en partie du système d'épreuves vécues au préalable et des ressources à disposition de chaque acteur. Lorsque l'épreuve-crise se situe au niveau de la phase d'entrée dans la profession, un travail d'accompagnement devrait pouvoir envisager de prendre en compte les épreuves traversées de manière plus ou moins importante, ainsi que le repérage des épreuves-ressources propre à chaque parcours biographique.

Nous pensons donc de pouvoir affirmer l'intérêt d'ouvrir plus d'espaces de travail sur les épreuves narrés en formation, donnant la possibilité d'en transformer le rôle et la caractérisation, de les rendre visibles, permettre de les mobiliser comme ressources, et encore, fonctionner comme révélateurs des motifs fondamentaux (nous retrouvons le *Leitmotiv*) qui mobilisent et guident chaque enseignant en formation.

La formation comme système complexe

Il s'avère ainsi important de considérer la formation à l'enseignement comme un lieu où, potentiellement, a lieu un important travail de déconstruction/reconstruction de soi, et que c'est sur cette phase de rupture, plus ou moins perméable, que peuvent se greffer les apports dit formels, théoriques, propres au champ scientifique de l'enseignement. La complexité⁹⁴ de cette phase de

⁹⁴ Nous posons ici le terme de complexité, que nous abordons avec précaution, puisque nous sommes au début de l'exploration du paradigme de la complexité. Pour le moment, nous la considérons comme l'expression d'un paradigme qui prend en compte le système dans sa complétude et ses dimensions multiples, et nous l'utilisons aussi en le

transformation identitaire est importante ; son étude, pour une intervention toujours plus efficace, nous semble être nécessaire. Cette complexité est notamment significative en termes d'alternance, souvent considérée uniquement du point de vue des lieux de formation (l'étudiant étant traditionnellement un « pendulaire » entre formation pratique sur le terrain et formation théorique en institution de formation), mais que nous proposons de considérer également comme une alternance entre des temporalités. Les dispositifs de formation visant un travail sur l'identité professionnelle en construction, sur les origines du choix d'enseigner à retrouver dans un parcours biographiques⁹⁵, sont ainsi à étudier de plus près, dans le rôle qu'ils peuvent jouer en termes de rencontre entre dimensions personnelles et dimensions formelles participant à la construction du soi professionnel. La question de l'équilibre et de la valorisation des différents types d'apports – théoriques, d'expérience pratique, de méthodes de mise en œuvre de gestes professionnels, de démarches de réflexivité et d'analyse de pratiques – reste sensible et se doit à notre sens d'être considérée, et le meilleur équilibre, ainsi que les modalités d'intégration de ces différents apports, n'est pas univoque et doit être également questionné.

À la suite de notre recherche, nous prôtons par exemple la nécessité de porter une attention accrue aux rôles des différents actants dans les processus de professionnalisation, ainsi qu'aux rapports de collaboration et d'échange entre ceux-ci : repenser les modalités des visites de stage, les rencontres et les partenariats entre les différents acteurs de la formation, développer des dispositifs de recherche-formation entre étudiants, formateurs et enseignants en exercice, mais aussi de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles avec des partenaires aux statuts différents ne sont que quelques unes des pistes auxquelles nous pensons. Et encore, un travail plus approfondi sur les biographies personnelles, travail accompagné et régi par les règles éthiques nécessaires, permettant un réel travail d'archéologie du choix et du projet de profession, nous paraît important à favoriser en formation, initiale et continue. Par ailleurs, des démarches de formation pouvant rompre avec une logique dichotomique entre pôle théorique et pôle pratique pourraient être développées. Nous voulons dans ce sens penser l'usage du portfolio biographique, accompagné d'une mise en perspective discursive, puis d'une analyse des éléments présents mais aussi absents dans son propre discours, en termes de savoirs professionnels de différentes natures.

distinguant du terme « complication », qui a une connotation négative, appelant à une simplification. La complexité en revanche irréductible et nécessite d'être prise en compte en tant que telle.

⁹⁵ Nous citons comme exemple que nous connaissons bien le modèle des séminaires d'intégration pratiqués à la HEP VD ; voir par exemple Clerc, Stierli et Tschopp, (2010).

Postures d'engagement en formation

Si nous pensons à l'archéologie propre à notre travail de recherche, il nous semble évident que l'un des moteurs nous ayant amenée à nous intéresser à ce que comporte le cheminement du *devenir enseignant*, est le fait d'avoir mené des réflexions, depuis le début de notre expérience de formatrice d'enseignants il y a dix ans, sur le rapport à la formation et à la profession et sur les modalités d'engagement, sur les postures et sur les attitudes des jeunes *enseignants en devenir* que nous avons eu la chance d'accompagner pour un bout de leur chemin. Ces modalités d'engagement étaient parfois très différentes dans leur contribution à la coconstruction d'espaces de rencontre entre formateurs et enseignants. Expliquons-nous : certaines postures de résistance, qui sont parfois masquées par une passivité, ou « obéissance » apparente, ou alors par une fermeture à tout apport par « parti pris », nous ont frappée et nous nous interrogeons sur ce qui les causait, notamment sur ce qui était dans notre marge de manœuvre en tant qu'intervenante en formation.

Au début de notre processus, nous n'avions pas de termes plus clairs et d'éclairages théoriques aptes à comprendre ces impressions de formatrice. Aujourd'hui, nous pouvons par exemple parler de postures telles l'adhérence ou l'adhésion à la formation (Vanhulle 2009), termes qui distinguent respectivement une attitude qui d'engagement non-critique à la formation et une attitude où l'engagement se fait à travers une réflexion critique. Nous sommes actuellement, en cohérence avec une vision systémique, encore plus conscientes des multiples facteurs qui interviennent, dans le système « formation à l'enseignement », dans ce genre d'agencement des différentes dimensions permettant que la formation ait lieu et soit efficace, utile, constructive. Nous considérons donc que des étanchéités ou résistances à la formation, hélas fréquemment appréhendées de manière univoque, peuvent être réinterprétées et prises en compte différemment au sein de l'instance de formation elle-même, et l'offre de dispositifs d'intégration des ingrédients permettant une professionnalisation efficace généralisée et diversifiée. Les prendre au sérieux et les poser « sur la table », au cœur des dispositifs de formation, demande souvent de sortir d'une zone de confort, autant pour les formateurs que pour les formés, mais peut être une source intéressante de remise en question des formats, des modalités et des dispositifs proposés pendant la formation à l'enseignement. Et par ailleurs, cette nécessité de sortir de la zone de confort demande elle-même des espaces d'accompagnement et de soutien pour les acteurs de la formation concernés.

Du point de vue des modalités d'engagement et de participation à la formation des futurs enseignants, il y a des dimensions affectives, biographiques, personnelles qui sont bien rarement prises en considération. Nier ces dimensions est souvent un non-choix, masqué par une conception de la formation comme lieu où des étudiants au profil considéré comme « faible » sont marginalisés par leur résistance, leurs doutes, leurs difficultés à entrer dans de nouveaux cadres de pensée et à

transformer leurs représentations. Ils sont souvent considérés par la communauté des formateurs comme n'étant pas engagés, motivés ou aptes à se former à la profession enseignante. Si la nécessité qu'une formation à la profession enseignante soit très exigeante et que son niveau académique rime avec rigueur et excellence n'est pas mise en discussion ici (bien au contraire), les modalités pour atteindre ce niveau exigeant peuvent être repensés aussi à la lumière de ces apports. Autant en termes d'accompagnement pendant la formation, d'orientation, de conseil aux études que de développement de relations entre formateur et formé qui soient de qualité, une posture limitée puisque unilatérale ne peut pas correspondre à de tels objectifs de qualité.

Offrir des espaces diatopiques

Une des thèses que nous soutenons est que l'épreuve, bien qu'étant reliée à la catégorie du distal telle que développée par Baudouin (2010), ne doit pas avoir des caractéristiques qui la mettent hors de la portée de l'acteur qui est en train de la vivre et qui est censé pouvoir la surmonter. Trop de distal tuerait le distal, en d'autres mots. Nous réfléchissons d'ailleurs aussi à l'intérêt d'ouvrir le champ sémantique lié au déplacement, par exemple en approfondissant le terme de transhumance associé à la formation, tel que proposé par Belkaïd (2004).

Nous prenons quelques exemples dans notre corpus pour illustrer cet argument : la première classe sur laquelle « tombe » Valérie, s'avère complètement hors de son pouvoir de surmonter simplement, avec facilité et sans conséquences majeures, une telle épreuve, notamment en raison des épreuves antérieures que Valérie avait vécues d'une certaine manière, ou à des non-épreuves, en d'autres termes des situations auxquelles elle n'avait pas été suffisamment confrontée : une classe difficile à gérer (telle que cela a été confirmé par la suite par des collègues ayant repris sa classe) touchait en fait exactement ses points faibles et ses sensibilités. Ce n'est donc pas pour Valérie juste une phase de vie plus demandeuse d'efforts que d'autres. C'est une véritable mise à l'épreuve existentielle. Ce n'est qu'une hypothèse, mais une telle classe aurait probablement constitué une épreuve, certes, mais bien plus facilement gérable et surmontable par Vincent⁹⁶, par exemple. A l'inverse, être contraint de se déplacer dans un autre canton pour trouver un emploi aurait constitué une difficulté que Vincent apparemment ne voulait ou ne pouvait pas affronter, alors que pour Françoise cela n'a pas constitué une épreuve majeure.

⁹⁶ Nous contredisons ici notre intention de ne pas ériger des cas analysés en antonomases, mais il nous semble intéressant de le faire à ce stade en termes d'ouverture à la réflexion.

Pour cela, il peut être porteur de travailler au niveau de la formation et de l'accompagnement sur les types d'épreuve vécues : il s'agirait donc de mobiliser les catégories de la proto-épreuve comme révélant des objets de quête (*Leitmotiv / core metaphor*) sur lesquels porter une attention particulière dans son propre travail de construction d'un soi professionnel, ou la catégorie de l'épreuve-ressource comme lieu où puiser pour trouver des supports, ou encore l'épreuve-crise comme étant un lieu-moment de la narration biographique autour duquel concentrer les efforts pour une analyse et une compréhension de ses enjeux identitaires. A cet effet, nous pensons qu'offrir des espaces diatopiques, pouvant avoir le rôle d'épreuves-passerelles ou de lieux d'entraînement pour le dépassement d'épreuves majeures, serait important et à développer en formation. Ces espaces diatopiques pourraient d'ailleurs être considéré comme des outils de la pensée au sens vygotkien (Bodrova et Leong, 2012), telles des lunettes, des concepts à mobiliser dans les situations les plus critiques, et dont l'usage serait, dans un premier temps, accompagné, guidé, ce qui demanderait par ailleurs des modalités de formation hybrides, donnant plus de poids aux liens entre lieu de stage et institution de formation, autant par des visites que par des dispositifs de recherche-formation tout au long du parcours de formation.

J'ai à ce titre un exemple qui se réfère à l'étude de cas ne figurant pas dans le corpus final de notre recherche. J'ai suivi Lucie déjà en formation initiale. J'avais pour elle un rôle de formatrice-ressource, ce qui impliquait que je lui rendais visite régulièrement à tous ses stages, et ces visites avaient formellement un rôle uniquement formatif et pas certificatif. Ainsi, Lucie avait décidé de tester une leçon particulièrement difficile et délicate lors d'une de mes visites. La relation de confiance, construite aussi grâce au dispositif qui prévoyait de manière institutionnelle ce statut particulier d'un des formateurs pour l'enseignant en formation tout au long de ses trois ans de formation, avait permis son choix d'une telle « mise à l'épreuve » en termes diatopiques.

Offrir des espaces diatopiques reviendrait en somme à permettre de travailler sur la « zone prochaine de développement professionnel » – nous osons une reprise du concept vygotkien en clé formative. Cette thèse se fonde sur la prise en compte du rôle prioritaire des *autrui significatifs*, notamment des experts, et de leurs gestes en vue d'un guidage (Schneuwly, 2008), dans ce cas un « guidage professionnel ». Si le développement de l'enfant est à considérer, dans les termes d'une approche historico-culturelle, comme l'élévation des fonctions psychiques élémentaires ou inférieures qui deviennent supérieures lorsqu'elles sont mobilisées de manière consciente et volontaire (Vygotski, 1997), nous proposons de penser l'accompagnement en formation en termes d'un guidage permettant la prise de conscience progressive de ses propres « fonctions psychiques-professionnelles » – tous ces concepts sous forme de néologismes restent bien sûr à définir et à

renforcer scientifiquement. Nous essayons à ce stade d'avancer pour un bout dans une réflexion sur notre intuition en lien avec les apports de l'approche historico-culturelle.

Nous posons en fait l'hypothèse du diatopique comme expérience où peut avoir lieu un acte de médiation, au sens vygoskien et tel que décrit notamment par Friedrich (2010): pour Vygotski « toutes les fonctions psychiques sont médiatisées par les instruments psychologiques » (Friedrich, p. 81). Si les instruments psychologiques, ou outils de la pensée, décrits par Vygotski comprennent le langage, ainsi que les techniques de comptage et de mémorisation, le calcul, les cartes, les symboles, les schémas, nous, nous considérons que au cœur de l'événement qui, dans la narration, s'élève à expérience diatopique se trouve la possibilité, pour le narrateur lui-même, de construire, à travers le langage comme médiateur, une meilleure maîtrise de son processus de d'apprentissage. On ne peut pas « ontologiser » une situation imprévue se situant au niveau du distal ; mais on peut se donner ces outils pour pouvoir « maîtriser le distal », le faire rapprocher d'un espace plus proche de la zone « identitaire » du sujet. Nous nous référons encore à Vanhulle (2009) qui propose de mobiliser le second mouvement de la zone de développement proche telle que définie par Brossard (1999) : cette « zone interne individuelle des transformations, autorégulations, changement successifs des représentation » (Vanhulle, 2009, p. 22). Ainsi, ces zones internes peuvent être considérées comme des « espaces de ruptures » (Bernié, 1998, p. 194, cité par Vanhulle, 2009, p. 22), comme nous l'avons déjà vu auparavant. Il est intéressant de s'interroger sur la nature de ces ruptures : les tenants de la filiation des travaux de Vygotski parlent de « changements de plan » (Vanhulle, 2009, p. 23), des réorganisations de concepts, connaissances, et du psychisme lui-même, réorganisations qui imposent l'entrée dans de nouveaux systèmes. Cette restructuration de concepts constitue ainsi pour chaque sujet une expérience cruciale. Nous suivons cette piste de Vanhulle (2009) pour qui la formation se doit d'offrir des espaces où le sujet en formation puisse vivre et entraîner différentes « façons de réfléchir, de raisonner, de réviser ses conceptions antérieures, de sémiotiser ses expériences, de se créer des cadres d'intelligibilité » (p. 25). Notre hypothèse est qu'une situation trop éprouvante serait plus difficile à sémiotiser, et qu'un espace intermédiaire aiderait à la médiation et au travail d'intériorisation de cette même médiation en formation.

Miffre (2013) propose aussi d'utiliser le cadre des apports vygotskiens pour la formation des enseignants. Pour l'auteur, la prise de conscience est primordiale et permet l'utilisation volontaire de ses propres savoirs-faire – ainsi, pour lui, il est important en formation de mettre « à la disposition du maître un système de médiations sémiotiques grâce auquel il pouvait reconstruire son propre comportement et apprendre à les maîtriser (Vygotski, Luria, 1930/1970) » (Miffre, 2013, p. 25). En paraphrasant un postulat de base de Vygotski, Miffre considère que « le fait central de la psychologie de l'activité du maître c'est le fait de la médiation » (p. 27). Pour lui « la conscience du maître dans son tout a une structure sémantique » (Vygotski, 1933/1994), est un « processus interne

médiatisé » (Miffre, 2013, p. 39), et permet ainsi à l'enseignant de prendre en main ses propres fonctions psychiques nécessaire pour à son tour devenir médiateur dans le processus d'apprentissage-développement de ses élèves.

Dans une même lignée de travaux mobilisant les apports de l'approche historico-culturelle pour la formation des enseignants, Méard et Bruno (2009) proposent de distinguer le moment de l'apprentissage (où le sujet confronté pour la première fois à l'objet d'apprentissage, dans le cas en question, une « règle du métier » pour l'enseignant en formation) et de développement « où le sujet établit des liens de signification à propos de ce signe et augmente son pouvoir d'action » (Clot, 1999) (Méard et Bruno, 2009, p. 145). Ils posent ainsi la nécessité d'un processus d'auto-adaptation du sujet à la situation (en se situant au niveau d'une anthropologie cognitive située). Par des nombreuses études de cas ils montrent que le métier d'enseignant, dont la maîtrise est caractérisé par la capacité à « la navigation incessante et en urgence dans les dilemmes » (Méard et Bruno, p. 167), demande pour accompagner une construction identitaire à permettre de développer un pouvoir d'action dans cette capacité à gérer le dilemme. Le développement de ce pouvoir d'action dépend, selon ces auteurs, « en grande partie de la nature et de l'intensité des dilemmes auxquels il est confronté en début de carrière » (p. 167). Cela plaide pour une entrée dans le métier qui les accompagne en leur épargnant des dilemmes trop difficiles, « insolubles et traumatisants » (p. 167). Autrement, la formation ne serait porteuse que d'injonctions paradoxales et de règles du métier idéalisées mais impossibles à mettre en œuvre, et donc au fort risque d'être rejetée par les professionnels.

Nous citons à ce propos Ciavaldini-Cartaut (2009) qui a aussi explorée de manière approfondie l'apport de la psychologie de filiation vygotkienne pour penser la formation. La notion de « zone de développement la plus proche » (une traduction plus fidèle du terme russe que celle communément utilisée) correspondrait, en ce qui concerne la formation d'adultes, à la création de zones de possibles, de non-possibles ou de possibles potentiels, définis dans un champ de tensions et de résistances. Ciavaldini-Cartaut (2009) se réfère à Bronckart (2008) pour préciser d'ailleurs que « les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont « traitables » par la personne » (Bronckart, 2008, p.240, cité par Ciavaldini-Cartaut, 2009, p. 72). Elles doivent donc être sémiotisées par l'apprenant mais parallèlement guidées et accompagnées dans ce processus de sémiotisation. Un dispositif de travail sur ses propres expériences éprouvantes nous paraît aller dans les sens d'un cadre guidant ou étayant d'un tel processus de sémiotisation. L'étude du fonctionnement de l'apprentissage dans et hors école et ce tout au long de la vie et qui s'intéressent à la relation entre intervention de formation et processus de développement de l'expérience chez l'adulte à travers la mise en œuvre de *médiations socio-sémiotiques* (Vanhulle, 2008) sont selon Ciavaldini-Cartaut (2010) encore rares : l'étude de ce

processus pouvant être défini comme « auto-mouvement » reste à développer, la révision de concepts tels celui de la « zone de développement prochaine » à approfondir davantage, dans des recherches autour de situations formatives diverses pouvant générer des nouvelles zones de tension propices au développement professionnel. Dans ce sens, une autre piste nous semble prometteuse à ce propos : celle de penser l'évaluation au sein de la formation des enseignants en termes d'évaluation dynamique (Bodrova et Leong, 2012) : la certification des compétences et des savoirs acquis en cours de formation à l'enseignement pourrait s'enrichir de démarches qui prennent en compte, en plus de ce que l'étudiant sait ou sait déjà faire, son « niveau de performance assisté » (Bodrova et Leong, 2012, 291), par exemple en pensant à des productions de textes co-écrites entre étudiants et formateurs, ou des modalités de réécriture de textes témoignant des compréhensions en cours de concepts, où les conseils, corrections et interventions de l'expert (formateur) sont prises en compte et intégrées. Cette proposition est d'ailleurs nourrie par d'autres résultats de recherche, comme ceux de Perrin (2011, 2012) qui montrent que il est important en formation de favoriser dès que possible l'émergence de distinctions à partir d'expérience qui connotent un nouvel objet de formation ; l'auteur montre que « la construction d'une consensualité ne peut se faire que de proche en proche, par approximations successives » (Perrin, 2011, p. 390), et cela est favorisé par des approches permettant des constructions progressives de consensualités. L'écriture à plusieurs mains est, nous en sommes convaincues, un outil pour y parvenir.

Nous revenons à notre proposition de penser la formation en corrélation plus étroite avec les situations particulières vécues par les jeunes se destinant à l'enseignement. Loin de vouloir prôner une logique de « satisfaction du client » en formation, il nous semble plutôt nécessaire de prendre en compte les réalités variées vécues par des jeunes s'engageant dans un processus de professionnalisation à l'enseignement. Nous considérons d'une part que la sélection faite par le seul biais de la certification aux examens passés dans l'institution de formation n'est pas un moyen suffisant ni efficace pour assurer une qualité du niveau de formation des diplômés ; mais surtout, nous croyons que les expériences authentiques des enseignants engagés en formation constituent une voie royale pour connaître les enjeux les plus actuels et urgents en termes de formation au métier complexe et toujours en évolution qu'est l'enseignement. Une liste telle celle que nous avons proposée dans notre cadre théorique, les *leading practices* pour une formation de haut niveau, peut être relue et revue dans cette optique : par exemple en mettant en controverse la nécessité de limiter l'accès à la formation par l'élévation de standards d'entrée, par exemple, qui se retrouve de toute façon en contradiction avec les demandes de formation de la relève sur le terrain dans une bonne partie de la réalité suisse, notamment en cette période ; ou encore, le développement de dispositifs

de support à la collaboration pouvant être construite sur la base des différences en termes de besoins selon les conditions particulières de divers cheminements de professionnalisation.

Les liens entre théorie et pratique sont également à considérer à la lumière de nos apports. L'exemple de notre analyse autour du geste de la planification nous paraît parlant à ce propos. Si des positions très autoréférentielles persistent chez les jeunes diplômés comme notre recherche le montre, la formation doit considérer que cela peut remettre en discussion sa manière de porter et de défendre des positions théoriques, scientifiquement fondées certes, mais hors de la réalité des praticiens, pour le moins les débutants.

Pour conclure cette section, il nous semble important de redire que notre position épistémologique nous a amenée de plus en plus à questionner la notion de vérité unique : les narrations sont appréhendées comme des versions de la réalité propre à celui qui les exprime. En ces termes, une remise en discussion des vérités, plus ou moins scientifiques, considérées comme telles dans les contextes de formation formelle à l'enseignement, nous semblerait pouvoir amener des nouvelles perspectives. Leur efficacité mérite selon nous d'être continuellement explorée et étudiée. Aussi, leur mise en pratique nécessite de poursuivre les réflexions et les recherches autour des conditions propres à un travail efficace au sein de la formation elle-même, telles que les recherches florissantes autour du concept d'alternance (Merhan, Ronveaux, et Vanhulle, 2007 ; Vanini De Carlo 2013). Le discours scientifique est, dans ce cas, une réelle utopie qui, pour fonctionner comme moteur pour la constante amélioration de la réalité, demande que cette réalité soit transformée selon des conditions qui sont hautement engageantes, politiquement courageuses et certainement délicates en termes de mise en œuvre pratique (notamment financière) – nous en sommes consciente mais nous osons poser des perspectives ambitieuses.

Pour l'orientation et le conseil aux études

Un rôle important, et à notre connaissance peu considéré dans les recherches sur la formation à l'enseignement, est celui de l'orientation et du conseil aux études, ayant affaire avec des étudiants en formation qui sont parfois confrontés à la remise en question de leur choix de la profession enseignante et la nécessité de devoir défendre ce choix au cours de leur formation.

Notre recherche met en avant les effets majeurs d'un processus de remise en question du projet : les enseignants de notre corpus ayant été portés, par les événements de leur vie, à reconsidérer leur projet professionnel, ou à passer par un détour les amenant à choisir d'autres voies pour enfin revenir au métier d'enseignant envisagé comme premier choix, semblent avoir bénéficié de telles expériences en termes de clarté et de maturation de leur projet professionnel. Considérer,

lors des processus d'orientation ou de conseil aux études, ainsi que dans les démarches de travail sur la compréhension de son projet professionnel, le poids de l'héritage (par exemple l'éloignement vis-à-vis d'un projet trop proche du projet parental, éloignement souvent nécessaire pour confirmer un choix lorsque les parents sont enseignants, et soit déprécient la profession soit à l'inverse la prônent), nous paraît une piste prometteuse. Parallèlement, thématiser les concepts de vocation, ou de métier rêvé, nous semble important à la lumière des éléments qui émergent de nos analyses. Il semblerait par exemple qu'une dynamique systématique portant à devoir se justifier, et à confirmer à tout prix le choix professionnel devrait être déconstruite ; il semblerait parfois que les enseignants en formation considèrent comme inconcevable le fait de pouvoir exprimer des doutes ou des positions mitigées envers un tel métier à connotation fortement vocationnelle, ce qui constitue probablement un obstacle à une posture plus ouverte à la déconstruction-reconstruction d'une image de la profession réelle. A ce sujet, nous avons suggéré un modèle, qui demande à être développé ailleurs, pour étudier et comprendre comment un choix professionnel prend forme, modèle qui présente un système où se combinent toujours premier choix - mise à l'épreuve du choix - confirmation ou infirmation du choix (Mornata et Vanini De Carlo, 2008).

Les ingrédients de l'enseignant que je suis au service de l'accompagnement

Il semblerait par ailleurs aussi important de pouvoir poser les controverses autour de la mesure de l'efficacité, ou de la réussite, d'un parcours menant à une professionnalisation. « Les enfants sont contents, ils nous aiment, les parents sont satisfaits, les élèves travaillent, produisent, se tiennent sagement, apprennent, construisent leur rapport au savoir à l'école ». Autant d'arguments – ici formulés avec nos propres mots mais traduisant des discours fréquemment entendus – dont les connotations et les valeurs sont tout autre chose qu'univoques ou allant de soi. Nous avons vu que souvent la confirmation du choix professionnel et la définition de soi comme enseignant reviennent à l'argument « l'enseignant que je suis correspond à mes propres valeurs ». Ouvrir la palette des références aux valeurs pouvant justifier d'avoir atteint un statut d'enseignant validé nous paraît essentiel, et ce dès la formation initiale, puisque les désenchantements décrits dans notre corpus semblent témoigner d'une image idéalisée du métier qu'il nous semble importante de prendre en compte dans l'ingénierie des cursus de formation, pour la complexifier. Et cela pose aussi, dans toute sa complexité, la question de la tension entre l'autonomie de chaque professionnel, se formant où sortant de sa formation, à se construire une identité professionnelle et donc une manière d'endosser son rôle professionnel, et les questions délicates et controverses liées au contrôle du métier d'enseignant (Maulini et Thurler, 2014). Aux pistes que ces questions proposent – notamment sous forme d'une série de réflexions vouées à trouver la bonne voie du milieu entre

« une (impossible) obligation de résultat et une (stérile) obligation de moyens » (Maulini et Thurler, p. 29) – nous considérons que la question de comment se construit, et se développe, l'identité professionnelle dans le for intérieur de chaque enseignant, peut contribuer favorablement, par exemple, à la définition d'une formule telle que proposée par les auteurs : « Des moments de co-analyse – à haute ou à basse fréquence en fonction des besoins de chaque personne et des ressources à disposition – entre le praticien contrôlé et un *coach* chargé d'accompagner son développement professionnel (...) » (p. 29). Définir les besoins de chaque enseignant en matière de coaching, et penser l'accompagnement de son développement professionnel, est une exigence qui pourrait profiter du regard porté sur le vécu et sur la signification de ce vécu propre à l'enseignant-individu. Si, pour reprendre Bossard (2000) cité en première partie à cette thèse, la crise est nécessaire en tant que lieu de rupture d'équilibres antérieurs, le travail sur les épreuve-crise en accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant peut représenter une piste à explorer.

Notre recherche nous a permis de mettre en évidence que les ingrédients contribuant à construire une identité professionnelle sont de nature variée et sont pris en compte par la personne elle-même comme étant plus ou moins déterminants dans son développement professionnel. Pour certains, avoir une pratique dans l'entraînement sportif d'enfants a joué un rôle primordial ; il y en a, comme Zoé ou Sandrine, qui thématisent longuement en quoi la gymnastique ou le karaté « c'est comme l'école / c'est différent qu'à l'école ». Il nous semblent important de ne pas écarter mais de considérer en formation ces lieux de construction d'un ensemble de gestes pouvant être transposés au niveau des compétences professionnelles d'un enseignant. Ainsi, la rencontre entre formation d'enseignants et formation d'adultes nous paraît fertile, dans une prise en compte de ce que le (jeune) adulte fait de ce que la vie lui a proposé dans la formation d'enseignants.

L'importance des autres – collègues, amis, famille ou toute autre personne ayant à jouer un rôle dans le cheminement d'un enseignant qui se forme – gagnerait également à trouver une place privilégiée dans les programmes de formation. Souvent les jeunes débutants considèrent qu'en formation, ils ont appris à collaborer... un peu par défaut, ayant été obligés de travailler à plusieurs, soit pour produire des travaux soit dans les stages en duo. Les dispositifs déjà en place pour former à la collaboration sont, selon nous, à implémenter, et un travail sur le rôle des modèles et des anti-modèles nous semble devoir être également à encourager davantage.

Nous avons pu voir comment le vécu de la scolarité revêt une importance majeure dans les récits biographiques de notre corpus. Ce vécu semble contribuer de manière importante à la définition du rôle prioritaire de l'enseignant tel qu'il est conçu par chacun de ces jeunes enseignants. Si nous avons pu distinguer des conceptions qui mettent plus ou moins l'accent sur des dimensions telles que le plaisir d'être à l'école, le développement social ou affectif et

l'apprentissage, il nous importe, au-delà d'un jugement hâtif sur ce qui serait la « bonne représentation », de souligner que cette influence des expériences de la scolarité propre à l'enseignant est très importante à thématiser. Sachant qu'elle trouve souvent une place dans certains dispositifs de formation initiale, nous ne pouvons que considérer que cette place est primordiale et qu'elle serait à explorer également en formation continue ou complémentaire.

L'implication dans une démarche de construction d'un portfolio biographique

Bien que démarche de recherche, notre démarche n'excluait pas des effets de formation pour les personnes engagées. Nous avons donc regardé de plus près aux modalités d'engagement et à l'implication dans la démarche de chacun des enseignants concernés, plutôt comme curiosité et en guise de perspectives de développement futures. Pour chacun, participer à la démarche a été un libre choix ; rappelons ici que pour trois d'entre eux (Luc, Sandrine et Lauriane), cela constituait également un crédit de formation obtenu dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à l'insertion, choisi parmi d'autres offres de crédits libres. Pour Valérie en outre, la démarche a été réalisée en parallèle à un dispositif de suivi individuel, qu'elle a elle-même demandé auprès de la HEP où elle avait été formée, suivi que nous avons assuré et qui comprenait des séances d'entretien et des visites en classe. Tous les autres nous ont accordé leur temps, leur parole et la participation à la démarche de récolte des traces constituant le portfolio sans autre retour d'investissement que ce qu'ils considéraient de leur propre gré.

Nous synthétisons ainsi les éléments propres à l'engagement dans la démarche pour les enseignants de notre corpus, tels que relevés dans les entretiens :

- Questionnés, certains (Zoé, Lauriane et Sandrine) disent que la démarche leur a permis de porter un regard nouveau sur leur propre parcours, en découvrir des facettes insoupçonnées, comprendre comment différents éléments biographiques ont contribué à façonner leur professionnalité ;
- Zoé a exprimé le regret de ne pas avoir eu plus de documents la caractérisant réellement, la démarche ayant eu lieu presque trop tôt à ses yeux ; cela concerne son cas particulier, mais nous fait penser à des pistes de développement au-delà de la phase d'introduction à la profession ;
- pour Sandrine, il s'est avéré que cela lui a fait du bien de *mettre à plat des choses*, mais aussi de confirmer son choix professionnel.
- autant Sandrine que Zoé disent se proposer de revenir à l'objet « portfolio biographique » dans le courant leur carrière, pour y poser des traces qui témoignent de

la suite de leur développement professionnel, mais aussi pour retrouver le chemin parcouru, se rassurer en cas de doute ;

- Luc met le doigt sur l'aspect valorisant d'un produit qui met en forme et concrétise les étapes de son parcours ; il lui permet aussi de ne pas oublier de continuer à réfléchir et à entretenir un esprit critique vis-à-vis de soi-même ;
- il est également intéressant d'observer les différences dans les mises en forme de l'objet même, constitué d'un classeur : certains enseignants ajoutent simplement les pièces l'une après l'autre sans ordre apparent, sauf peut-être un ordre chronologique (Vincent, Lauriane, Tiffanie) ; Françoise organise son portfolio en quatre sections, une par année de formation plus une pour l'année d'enseignement, et ajoute des images et des textes pour couverture, quatrième de couverture et séparation des différentes sections, y compris une table des matières ; les enseignants ayant bénéficié pendant leurs études à la HEP d'un dispositif d'intégration avec la création d'un dossier de formation puisent dans ce dossier pour compléter leur portfolio biographique ; Patrizia ajoute, pour chacune des traces (très nombreuses) récoltées, un mot d'explication à l'intention de la chercheuse ; Luc propose une réorganisation des pièces différente de celle qui a été faite par la chercheuse ; Tiffanie demande à ses élèves de contribuer à son portfolio, en la décrivant avec des adjectifs.

Sans pouvoir tirer des conclusions consistantes de ce bref tour des modalités d'implication dans la démarche, il nous semble important de souligner que différents commentaires, obtenus également à microphone éteint, et parfois même bien longtemps après la réalisation de la démarche – par des rencontres dues au hasard avec certains d'entre eux – nous permettent de penser qu'une telle démarche trouve un terrain fertile, un intérêt vif, notamment auprès d'un public d'enseignants ayant passé leur « preuve » de l'obtention du titre leur permettant de commencer à enseigner. Les dispositifs de recherche-formation qui sont menés par exemple dans le cadre de la plateforme Neopass@ction (Ria et Leblanc, 2012) nous confortent dans la nécessité et l'intérêt d'accompagner, de suivre et de donner une place importante aux gestes, actions, réflexions et expériences des jeunes enseignants en début de carrière, et qu'un travail avec eux, où nous accordons une importance particulière à ce terme « avec » (Vanini De Carlo et Perrin, 2014), nous confirment de l'intérêt de ce créneau de démarches. Il est intéressant par ailleurs d'explorer davantage les conditions d'une bonne dévolution des questions et intérêts du chercheur dans la situation d'entretien, telles que posées par Tabbal Amella (à paraître). Nous nous demandons donc : quels seraient les signes et les conditions pour une meilleure dévolution dans la situation d'entretien ?

Représentations de la profession en perspective

Les enseignants et les autres acteurs de l'enseignement se trouvant... au pied de leurs murs respectifs, les instances institutionnelles et politiques qui s'intéressent et s'occupent de l'enseignement obligatoire dans leurs contextes, et le monde scientifique qui étudie le métier d'enseignant : sommes-nous face à une rencontre impossible ?

Pour nous, cette recherche devait permettre de faire émerger des logiques contingentes et propres à un nombre restreint de cas analysés en profondeur, certes de loin pas représentatif mais décrivant des modalités de construction du soi professionnel, dans un contexte national et temporel relativement délimité, avec des logiques et des discours qu'on peut définir comme « officiels ». Et tout en considérant la difficulté à se référer de manière univoque à une prétendue logique officielle, reconnue comme telle : on peut certes réfléchir, relativement à l'enseignement, à définir des « conduites collectivement valorisées : mais quelles valeurs pédagogiques font aujourd'hui l'unanimité » (Maulini et Thurler, 2014, p. 11) ? La question se pose et s'impose.

Nous ne prenons pas ici en examen de manière détaillée différents documents témoignant des représentations et des attentes à l'égard de l'enseignant de la part d'instances institutionnelles comme les institutions de formation (avec les référentiels de compétences par exemple) ou comme les départements sous lesquels s'inscrit l'Ecole publique, comme les profils d'enseignants ou les cahiers de charges ou de mission propres aux différents contextes qui concernent la réalité des enseignants que nous avons rencontrés. Il ne s'agit donc pas de recenser ou tenter de classer les attentes et positions concernant le rôle des enseignants à plusieurs niveaux de la société, depuis le niveau individuel de chaque instance familiale et parentale, jusqu'aux positions politiques qui s'avèrent, on le sait, fort contrastées, ne serait-ce qu'à l'intérieur d'un même contexte cantonal, pour prendre le cas de la Suisse. Un tel travail systématique nous paraîtrait un projet d'une importance et d'envergure majeures, allant au-delà du cadre de cette thèse. Nous voulons plutôt ouvrir cette question en mettant en relief certains écarts, significatifs, avec les profils et les représentations tels qu'exprimés dans notre corpus de thèse. Nous le faisons entre autres en nous référant à des programmes de recherche escomptés par Demazière et Dubar (2007), qui consistent à répertorier des « discours officiels » (sur l'insertion des jeunes dans leur cas, sur le devenir enseignant dans le nôtre). Cela parce que l'hypothèse à la base serait que chaque forme identitaire relevée par l'analyse structurale « constitue soit un type de réponses à un discours dominant (idéologique) sur l'insertion, soit une reprise d'un discours officiel associé à une position politico-idéologique et à un acteur socio-institutionnel » (Demazière et Dubar, p. 317). Lire les récits

biographiques dans cette optique permettrait par exemple de déterminer des « trajectoires idéologiques » (p. 317) propres aux différentes modalités de construction identitaire en jeu.

Nous prenons un exemple de référentiel des compétences⁹⁷ pour l'enseignement : on y mentionne par exemple la nécessité, pour un enseignant, d'être compétent autant pour *agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture*, que pour *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, ou encore *concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études*, pour ne citer que quelques-unes des compétences qui le composent. On constate que ces compétences se réfèrent notamment à une conception de l'enseignant comme professionnel pouvant mobiliser des apports variés pour *professer* ses gestes et ses choix, et notamment des apports ayant un statut de savoir scientifiquement reconnu. Si, par la suite, on revient à des dimensions émergées de nos analyses, où les raisons des choix et des modes de construction d'une professionnalité nommés sont fondées sur des dimensions souvent intimes et personnelles – on pourrait les paraphraser par exemple « j'ai pris ce qui me convenait de cette formation », « je suis comme ça comme enseignante et cela me convient ainsi » – la question se pose de savoir où se situe le curseur de la marge de manœuvre de chaque individu entre une liberté professionnelle et des prescriptions, qu'elles viennent de la part du monde scientifique via la recherche et à travers la formation formelle, de la part de l'instance *employeur*, ou de la part de la société, à travers un système de choix démocratique. Nous tenons à pousser jusqu'au bout la question en mettant en avant notre conviction de l'impossibilité de donner une réponse neutre ou impartiale. Qui juge d'une telle marge de manœuvre ? Qui est responsable de ses enjeux, à tous les niveaux ? Nous avons posé la controverse avec Maulini (2011) dans les premières pages de notre thèse, et nous confirmons l'importance de poser la question de la validité des « doctrines pédagogiques » diverses et variées s'élevant en juges de la réussite et de l'excellence d'un enseignant. Et nous nous montrons sensible justement parce que nous sommes nous-même difficilement neutres sur la question : nos tentatives constantes de respecter cette neutralité dans le présent travail de recherche doctorale n'ont pas permis de cacher quelques-unes de nos propres positions quant à la nécessité plus ou moins grande de se reporter à tel courant théorique de référence pour pouvoir devenir un enseignant... au moins suffisamment bon. Il n'en reste pas moins que notre position est immanquablement partielle, et elle-même au risque d'être enfermée dans la tour d'ivoire de laquelle nous essayons de sortir/descendre (Vanini De Carlo et Perrin, 2014). Et que nous sommes par ailleurs convaincue que c'est la réalité telle que perçue de chaque enseignant qui est au cœur de ce qui fera la réalité de chaque classe, pour

⁹⁷ Nous nous référons ici au référentiel des compétences officiellement en vigueur à la HEP Vaud, pour exemple, puisque nous le connaissons.

chaque élève, dans chaque contexte, réalité qui, pour employer une expression un peu cynique, se fera certainement une belle jambe de tout discours théoriques, soit-il des plus scientifiquement validés, si ce discours ne trouve pas un réel ancrage dans le vécu de ladite réalité.

Ce que nous voulons mettre en avant est que, au-delà de nos propres jugements, aucun des profils d'enseignants qui émergent à la suite des analyses réalisées dans cette thèse ne peut être considéré univoquement comme meilleur ou moins bon. L'effet-maître, cité dans notre cadre théorique et confirmé par des recherches sur les inégalités de réussite scolaire des élèves, donne des indications de gestes favorables pour aider les élèves à mieux réussir à l'école. Mais il s'agit toujours d'une position qui considère la réussite de l'école, telle qu'elle se développe en majorité en contexte public et d'un point de vue « euro-centrique », comme étant gage du succès du « fait scolaire ». Que réussir à l'école permette à un individu de vivre une vie meilleure ou digne, de choisir librement son avenir n'est pourtant pas garanti ; que cela permette à la société d'évoluer vers le bien-être du plus grand nombre, non plus. Cela ne signifie pas que nous le considérions finalement comme un objectif inutile à poursuivre, mais plutôt, qu'il n'est pas univoque ni unique but pour que l'Ecole soit le lieu d'épanouissement et d'amélioration de l'humanité. Par conséquent, considérer la recherche comme étant au service d'une meilleure compréhension des faits humains tels l'éducation et l'enseignement requiert également de garder cette nécessaire ouverture et considérer chaque contribution comme un élément, modeste, permettant de poser un regard d'une certaine utilité sur le fait en question, mais sans pour autant constituer une doxa ou une référence absolue⁹⁸.

En revanche il nous semble indispensable que chaque instance concernée, de l'enseignant jusqu'aux instances décideuses au niveau global, en passant par les plans d'étude ou les instances de formation, puisse être lucide et transparente sur les positions et les valeurs qui fondent ses choix et constituent ses références. C'est ce qui est prôné notamment par Maulini (2011) lorsqu'il explique les atouts d'une référence explicite, à travers la définition d'un référentiel des compétences⁹⁹ pour et par les enseignants au service de leur développement et de leur protection à la fois.

⁹⁸ Nous évoquons ici un exemple partagé par un collègue, qui permet de nourrir une telle réflexion : il apparaît à un premier regard comme tout à fait logique que, bien qu'ayant voulu devenir pilote d'avion depuis son enfance, une personne aveugle ne pourrait pas réaliser son rêve professionnel. Sauf de s'interroger à ces études ayant prouvé que des catastrophes aériennes ont été causées par un manque de finesse auditive du pilote qui aurait ignoré des bruits témoignant d'une faille technique, bruits qu'un co-pilote aveugle aurait peut être pu détecter.

⁹⁹ Nous sommes souvent surpris par l'ouverture que l'acte de traduction permet dans la compréhension d'un concept. Ayant lu cet article qui a été traduit en italien, la traduction de référentiel des compétences dans celle qui est pourtant notre langue maternelle nous a surpris : *quadro di riferimento*. Le terme référentiel n'existe en effet pas dans la

Nous postulons qu'une prise en compte et une explicitation des résultats qui sont les nôtres par des enseignants débutant dans la profession pourraient contribuer à leur travail de développement d'une pratique professionnelle assumée.

Nous avons explicité à différents moments de cette thèse notre double inscription, dans la formation des enseignants et dans la formation des adultes, et notre intérêt à contribuer à leur mise en perspective et aux apports de l'une sur l'autre. Parce que nous sommes convaincue que les deux champs ont intérêt à dialoguer davantage, à se nourrir par un croisement des questionnements propres à l'un et à l'autre. Par exemple, nous avons posé la question de l'intérêt de réinterroger, au sein de la formation des enseignants, la notion d'*empowerment*, d'accompagnement à la prise en main de son propre projet de formation de la part d'un enseignant en formation ou débutant. Nous considérons également que le champ de la formation des adultes doit profiter de l'expertise des spécialistes d'une profession et de sa formation, pour pouvoir penser davantage et affiner ses instruments de réflexion autour de l'adulte apprenant. Nos analyses nous montrent que l'étude du *devenir enseignant* ne peut pas se faire sans prendre en compte les savoirs et les concepts propres à la profession concernée.

Au-delà de la catégorie de l'épreuve

Nous avons, parmi les différents buts de ce travail de recherche, celui d'investir le champ de la recherche biographique avec un regard qui vise à la fois d'embrasser ses fondements et de penser des ouvertures. Nous avons pour cela voulu explorer une manière à la fois nouvelle et redevable à ses fondements – nous rappelons l'histoire du champ, avec les *life-records* de Thomas et Znaniecki (1998) qui nous ont inspirée pour penser la conception du *portfolio biographique*. Par ailleurs, nous nous nourrissons constamment des débats et des échanges avec différents partenaires qui habitent comme nous ce champ de recherche, autour de l'intérêt de poursuivre l'exploration de différentes et/ou de nouvelles formes de saisie de l'expérience à travers la narration (voir par exemple les considérations de Pita Castro, 2011, 2013, sur les récits de ville).

Notre démarche d'analyse a été influencée par notre choix d'adopter l'épreuve comme opérateur analytique. Il nous semble pertinent, en conclusion à cette recherche, de réfléchir au-delà de ce choix que nous avons fait, pour penser la recherche biographique et analyser les narrations. A

langue italienne, et l'idée du cadre qui pose des limites et permet la création d'un espace de fonctionnement auquel se référer nous a ouvert des perspectives par rapport au terme « référentiel », que nous utilisons et pensons en français depuis bien une dizaine d'années désormais.

ce titre, les travaux de Alhadeff-Jones (à paraître) nous ouvrent à la perspective de ce qu'il nomme la « théorie des moments », perspective qui, selon l'auteur, « invite à considérer les “masses critiques” qui se constituent à partir de la répétition d'expériences quotidiennes, a priori isolées les unes des autres, en les inscrivant en tension avec une logique de développement sur le long cours » (Alhadeff-Jones, à paraître). Il nous semble pouvoir identifier une manière alternative de considérer la narration dans ce qu'elle permet de faire émerger pour le narrateur, et en parallèle nous questionner sur les formes de parole sur soi, alternatives au récit classique, qui nous paraît tout de même fonctionner principalement sur l'épreuve. Ces questions s'ajoutent à nos perspectives de développement en termes de recherche-formation.

Le portfolio biographique

Nous avons mis en place un dispositif associant à une construction de données typiques pour la recherche biographique, tels des entretiens ou des récits biographiques, deux autres prises de données – un choix de documents considérés traces significatives, et le discours à propos de ces traces. La variété de points de vue garantie par une ouverture à différents types de données analysées semblerait se confirmer : chaque modalité de construction des données comporte un travail de mémoire, de mise en forme, de prise de conscience singulier. Les contrastes entre les différentes données concernant un même enseignant le témoignent, ce qui est également en cohérence avec des résultats de recherche d'envergure comme celle, déjà souvent citée ici, de Dubar et Paiva (2012).

Et l'engagement des onze personnes impliquées et leurs retours positifs sont des indicateurs d'un dispositif de recherche qui permet de mettre *en mouvement* – et également de se questionner sur ce que dit ce mouvement sur le processus de formation dont il témoigne. En ce sens, nous sommes plutôt positive quant à la valeur de notre démarche, et nous considérons pouvoir mettre en évidence les apports d'un dispositif de formation par la recherche. Les limites que nous mettons en avant sont nombreuses, et une grosse question reste ouverte, quant au choix du terme « portfolio » pour désigner dans notre recherche le portfolio biographique, notamment son héritage en tant que lieu de présentation de « chef-d'œuvres » et son usage quasi exclusif comme outil d'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de la formation : les problèmes majeurs posés par un tel biais sont-ils surmontables ? Quelles alternatives peut-on envisager autant en termes de recherche que de formation, outre les dispositifs qu'on connaît déjà (nous nous référons encore au dossier de formation tel que conçu par Clerc, Stierli et Tschopp, 2010 ; Tschopp, 2014) ?

Lucidité critique

Nommer toutes les limites que nous reconnaissons à notre parcours nous semble difficile et stérile. Nous posons ici les plus importantes et, en quelque sorte, celles que nous jugeons être fécondes pour continuer à penser notre activité de chercheuse :

- *Le temps passé* : notre entreprise scientifique a pris beaucoup de temps. Les raisons sont nombreuses mais inutiles à énumérer. Il s'avère que cette temporalité longue constitue elle-même un biais, et pourrait être considérée par moments comme un affaiblissement de la pertinence, en termes d'actualité, de nos analyses. Mais par ailleurs, des récurrences importantes dans le fonctionnement de nos outils d'analyse sur des données produites à des moments différents de notre recherche nous rassurent à ce sujet, et nous encouragent à en continuer l'exploration au-delà de cette thèse. Le biais du vieillissement de nos données peut donc avoir des retombées plus positives, en termes de persistance et de décantation des résultats obtenus par l'analyse.
- *La solitude (relative) dans la démarche* (autant dans la construction des données que dans l'analyse) : le travail d'analyse, notamment pour ce qui concerne la démarche d'analyse structurale, est souvent menée en équipe, bénéficiant de croisements des regards interprétatifs. Ce biais est important à nommer puisqu'il peut être limité, par ailleurs, en choisissant de mener des recherches futures en équipe.
- *Les biais et les faiblesses dans la gestion des entretiens* : nous réécouter lors du travail de transcription et puis nous relire par la suite dans le long et minutieux travail d'analyse n'a pas été facile et nous avons souvent été frustrés par notre propre incapacité à relancer au mieux, à saisir des pistes lors des entretiens, à mieux questionner. Notre authenticité a par ailleurs aussi permis la création de réels échanges, dans une écoute vive et sincèrement curieuse, ce qui mitige les défauts importants dans la gestion d'entretiens que nous assumons.
- *Les renoncements et les « deuils scientifiques »* : relié au biais du temps, celui des renoncements (inévitables) a causé des morcèlements et la nécessité constante d'adapter et de redéfinir les différentes modalités de construction du cadre méthodologique, la formulation des questions, les choix au niveau du cadre théorique abordé. Mais ce biais doit être lui aussi assumé pour en tirer le profit d'une démarche, celle d'une recherche de doctorat, qui est elle-même une construction constamment en train de se faire, vouée à permettre le développement d'une posture scientifique.
- *Les limites propres à tout choix d'un modèle d'analyse* : nous avons déjà nommé les limites d'un modèle – par exemple un modèle qui est formaté d'avance, comme dans le cas du

modèle de l'analyse structurale, qui débouche sur une catégorisation tétrachronique ; nous considérons par ailleurs que ces limites sont inhérentes à toute opération de choix et donc d'élimination d'autres possibles dans une démarche de recherche.

Un autre exemple important est celui de l'approche herméneutique qui ignore – ou mieux ne prend pas en compte – tout ce qui n'est pas narrativisé. Nous considérons important de poursuivre par des développements de nos recherches pouvant inclure des méthodes permettant d'explorer ce qui, peut être justement autour d'un nœud émergeant comme une épreuve narrativisée, serait en quelque sorte un « camouflage périphérique » de ce même nœud, comme cela nous a été suggéré par Sabine Vanhulle notamment.

Une réflexion m'est inspirée à ce propos par une expérience vécue après avoir visité une exposition de photos pendant l'écriture de cette conclusion. Je me suis rendue compte que après cette visite, très prégnante, où des images fortes me sont restées bien après avoir quitté l'exposition, m'a fait faire un lien avec le travail d'analyse, s'apparentant d'un travail de recherche des meilleurs filtres, des meilleures prises, des points de vue les plus intéressants pour mettre en évidence un détail plutôt qu'un autre. Certes, on pourrait demander au photographe ce qu'il aurait pu montrer d'autre, avec une photo de la même scène, du même paysage, avec des filtres différents, ou en déplaçant tout juste un peu l'angle de vue pour montrer quelque chose qui est, dans son image, resté en dehors du champ pris en compte dans sa photo. Je me dis que si la photographie est un langage puissant, c'est aussi parce qu'elle opère des choix, qui ne faussent pas la réalité mais en montrent certaines dimensions, permettant de mettre en lumière des détails et de les rendre visibles au visiteur de l'exposition. Je me rends compte que, pendant un moment après ma visite, je vois des « scénettes » de vie étant influencée par la lumière et par les choix propres au photographe en question.

Nous concluons en affirmant l'importance de considérer les critères de rigueur et de qualité de la recherche scientifique en parallèle avec la nécessité que celle-ci soit un outil au service de l'avancement de chaque science : si tel avancement nécessite d'accepter, avec transparence et modestie, des compromis, cela doit être possible et permettra l'avancement prévu. A une échelle bien plus individuelle, nous considérons les apports d'un processus de recherche scientifique, sous forme de concepts, comme autant d'outils de la pensée au service de l'avancement intellectuel de chaque individu : pour nous, cette thèse en a constitué de nombreux.

Dans cette logique, nous insistons pour que la recherche soit de plus en plus *transformative* et *adaptable* – ou encore qu'elle ose la voie de la créativité, notamment au sens de Lubart (2003), à savoir « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans

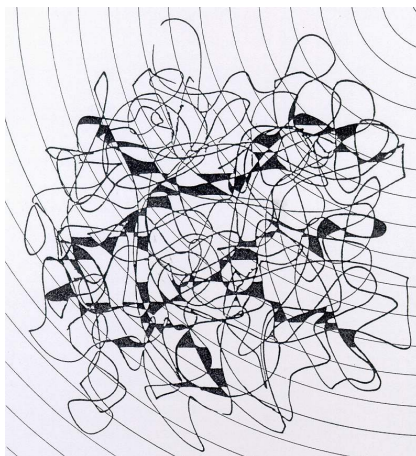
lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p. 10) – tout en restant dirigée par des règles et des normes de haut niveau scientifique et éthique, pour qu'elle puisse se situer dans la bonne voie de milieu entre une activité stérile renfermée dans une logique exclusive propre à l'idée de la tour d'ivoire et, à l'inverse, un geste vide d'intérêt puisque trop spécifique, autoréférentiel, personnel et échappant à toute possibilité de se confronter et de viser une montée en généralité, même partielle (Vanini De Carlo et Perrin, 2014).

Nous sommes, en fin de compte, peut être tombée dans le piège de la *Zusammenfassung*, tout de même. Mais revenons à la question de fond : qu'est-ce qui fait donc une thèse ? Pour nous, il s'agit de la quintessence d'une formation à et par la recherche. Nous nous sommes formée – à une posture intellectuelle et scientifique, à une capacité à penser et tenter d'agir au mieux en termes scientifiques, à professer, au sens de Carette (2010), les raisons de nos choix (de chercheuse) en nous fondant sur des savoirs. Avec cette certitude d'avoir été transformée – au moins celle-ci – nous nous préparons à poser les mots de la fin, enfin.

*We shall not cease from exploration, and the end of all our
exploring will be to arrive where we started and know the place
for the first time¹⁰⁰.*

Thomas Stearns Eliot, Little Gidding

¹⁰⁰ Nous ne cesserons jamais d'explorer / Et la fin de toutes nos explorations / Sera de parvenir à notre point de départ / Et d'enfin savoir où nous sommes.

Pour conclure*Une ligne continue « aventureuse »*

Nous cherchions une métaphore pour clore notre processus, lui donner une image qui nous aide à poser le mot de la fin. Nous en avons trouvé une : il s'agit des effets produits par le fait de tracer des lignes courbes se superposant et formant des espaces qu'on peut en suite mettre en évidence par des remplissages. Nous découvrons que dans le champ du dessin expérimental, on parle d'une *ligne continue « aventureuse »*, et que ce type de dessin peut par exemple être défini comme un *contrepoint inconscient*, décrit ainsi : « La superposition d'une ligne inconsciente à toute sorte de champs (courbes concaves, ondes sinusoïdales, horizontales, etc...) donnera l'occasion de combler les surfaces en quinconce dans un rapport 1:1. Il en sortira une surface labile. »¹⁰¹

Nous faisons souvent ce genre de « dessins inconscients » sur les brouillons et sur nos cahiers. Et nous découvrons aujourd'hui que cela peut être une bonne métaphore de l'état de notre travail. Des lignes tracées, qui se croisent, à partir d'un point choisi mais sans décider la direction au préalable, et qui donne naissance à un dessin, qui demande par la suite encore à être repris, complété, où des surfaces peuvent être comblés, et où d'autres seront laissées vides. Et où à un certain moment on découvre que cela pourrait être fini. Ou pas. Mais où on sait que il y a nécessité, à un certain moment, des s'arrêter, de poser le crayon. Au risque de se perdre dans un dessin infini, ou de percer la feuille, ou de tout arracher puisque on pourrait tout recommencer, pour faire mieux, pour faire autrement. Nous acceptons d'arrêter ici notre travail, et de nous contenter de la forme de son produit, une surface labile. Elle n'est pas le territoire de notre travail, elle est juste une carte.

¹⁰¹ http://www.stanleywilliamhayter.com/francais/inconscie_d.htm

Mise en abîme – devenir la chercheuse, transformer la formatrice, redécouvrir l’enseignante

Une petite digression sur le rôle du « nous-chercheuse », et sur comment il a été interprété, trouve également sa place à ce point de notre rédaction. Outre les difficultés évidentes liées à une posture aux multiples casquettes, que nous partageons avec de nombreux autres chercheurs-formateurs ayant travaillé dans des conditions comparables aux nôtres, nous avons mis en évidence quelques éléments qui nous caractérisent et qui seraient également intéressants à développer dans une logique critique.

Par exemple, nous avons réalisé que nous gérons mieux les entretiens lorsque la proximité – ou mieux, notre projection dans le profil ou la posture de l’enseignant en face de nous – était moindre. La question des biais liés aux allants de soi, lorsque le chercheur est aussi un *insider* du domaine qu’il étudie, n’est pas nouvelle, et est pertinente dans notre cas. Une analyse – que nous n’avons qu’esquissée par moments – systématique de notre posture, nos questions, notre insistance ou notre intérêt à propos de certains arguments en particulier, nous permettent également de mieux comprendre ce qui nous habite réellement en termes de questionnements scientifiques, ce qui vibrait pour nous tout particulièrement lorsque nous interviewions chaque enseignant. Là où la chercheuse allait à fond, semblait moins se gêner de questionner davantage, de creuser, se situeraient les lieux d’intérêt majeur – on pourrait presque imaginer de mobiliser la mesure de la cinétique de l’entretien du côté de l’intervieweur. Nous ouvrons cette perspective, et en restons là.

Une toute dernière idée nous intrigue, nous fascine même. C’est ce que devient ce *nous* qui parle et qui s’interroge sur soi, au moment de clore cette thèse. Nous réalisons que c’est justement au moment même de la fin d’un processus qui nous mène à devenir une chercheuse agrémentée d’un titre académique, que nous nous ouvrons à d’autres perspectives, qui transforment la manière de concevoir notre activité de formatrice d’enseignants. Et, parallèlement, nous retournons en classe.

Et dans cette classe, avec des élèves, mais aussi des enfants puis des collègues autour, et encore en relation avec des gestes, entre les plus concrets et les plus abstraits, et encore avec des objets de savoirs, nous nous considérons profondément transformée. Nous avons l’impression de mobiliser un savoir construit, acquis, intégré, ancré lorsque nous avons joué le rôle de formatrice. Nous pensons alors aux heures passées à préparer, seule mais surtout avec des collègues, des cours et des séminaires pour la formation des futurs enseignants, les temps passés à transmettre, échanger avec les étudiants, discuter, expliquer, re-comprendre, approfondir en équipe et avec des collègues passionnés, chercher à valider nos hypothèses et nos compréhensions avec des enseignants qui exercent dans une classe, les chocs vécus en découvrant des résultats de recherche qui remettent en discussion notre manière d’avoir été formée à l’enseignement, puis la surprise de pouvoir faire le

lien entre ces différents mondes, et ces différents moments de notre propre parcours. Tout ce travail nous a permis, aujourd'hui, aussi de (re)devenir... enseignante. Mais une autre.

Finir en je

« Tu sais, on ne finit jamais une thèse : on décide de s'arrêter. » Il y a beaucoup de mots qui m'ont été offerts, cadeaux d'une valeur difficilement mesurable, m'ayant permis de continuer dans cette longue aventure puis de la finir. Ceux-là, prononcés aux bords du lac Léman un jour de printemps 2013, par un ami docteur en physique, font partie de ceux qui m'ont aidée à la conclure.

Donner une place à tous ces mots me semble si important, je suis sincèrement redevables à toutes les personnes, les lieux, les choses et les événements qui m'ont construite et accompagnée. Ces lieux et ces personnes sont difficiles à nommer dans leur intégralité, et leur apport impossible à quantifier. Il y en a certains que je nomme ici. D'autres sont gravés sous d'autres formes dans d'autres supports que ces pages. Tous constituent mon système d'indispensables.

REMERCIEMENTS

Dire que ce travail n'aurait pas pu exister sans la contribution de tous mes autres, différemment significatifs, semble presque banal. Il m'est très difficile d'être exhaustive en remerciant au juste titre tous ces actants de mon histoire.

- Merci à Jean-Michel Baudouin, qui m'a accompagnée tout au long de ce parcours par son regard encourageant et valorisant à mes égards. Merci pour sa patience ; il a souvent compris des choses bien avant que je les comprenne, et la première entre toutes a bien été le fait que je pouvais me lancer dans une telle aventure.
- Toute ma reconnaissance aux membres de ma commission de thèse, Sabine Vanhulle, Olivier Maulini et Laura Formenti, ainsi que Marie-Claude Riopel qui a pris d'autres chemins entretemps. Ils m'ont accueillie, soutenue et stimulée intellectuellement, offert des éclairages, permis de penser autrement en m'ouvrant des nouveaux horizons, et leur retours sur mon travail a été fondamental.
- Je fais ici hommage à Pierre Dominicé. En tant que pionnier des Histoires de vie en formation tout d'abord. Mais aussi parce que il a été le premier à m'adresser un retour personnalisé à mon tout premier travail universitaire, en 2000. Je portais encore les marques des mots de mon professeur de français au *liceo*, prononcés presque 10 ans auparavant : « Vanini, ton français écrit vaut 2, heureusement que tu te sauves à l'oral ».

Les paroles encourageantes de Pierre Dominicé m'ont permis d'oser poursuivre le parcours académique.

- Merci à Zoé, Vincent, Valérie, Sandrine, Tiffanie, Patrizia, Julie, Matilde, Luc, Lauriane et Françoise, que je ne nomme pas de leur vrai nom. Leur engagement m'a été très précieux, indispensable pour que je puisse réaliser ce travail.
- Merci à tous ceux qui sont ou qui ont été membres de l'équipe Mimésis et Formation, lieu de ressourcement, lien constant pour moi avec le monde académique, espace de sécurité pour pouvoir montrer et croiser ses difficultés, ses incompréhensions, tout en partageant des instants d'humour et d'insouciance.
- Un merci tout particulier à Laurence Türkal, qui m'a offert son accompagnement généreux et humain dès mes débuts à l'Université de Genève, qui m'a vu faire mes premiers balbutiements scientifiques. Son guidage d'experte a permis mon développement ; ce que je sais, ce que je suis intellectuellement et comme formatrice, je le dois beaucoup à son rôle de mentor.
- Merci à Juan Carlos Pita pour avoir frayé un chemin intellectuel et avoir été un exemple ; sa franchise et sa lucidité intellectuelles m'ont été très utiles (et partager un bureau avec lui a forgé mon caractère !)
- Un énorme merci à Samra Tabbal, avec laquelle j'ai pu partager tant de moments d'échanges, faits de rires et d'amitié, et dont les qualités humaines n'ont jamais cessé de m'aider à tenir le cap.
- Un merci spécial aux collègues de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, notamment aux membres de l'UER « Enseignement, apprentissage, évaluation », pour tous les moments de travail, de partage des joies et des difficultés de l'activité de formation, pour les échanges intellectuelles, la tension vers l'excellence, les partages humains, l'humour et le respect. Je remercie notamment Anne Clerc, qui m'a ouvert la porte d'un nouveau champ ; son regard valorisant sur tout ce que je faisais m'a été très précieux. Merci infiniment à Béatrice Maire, avec laquelle j'ai passé (et je passerais encore) des si beaux moments, dans la préparation des cours, dans les réflexions et les échanges, mais aussi dans tant d'autres occasions de la vie. Merci beaucoup aussi à Denis Leuba et John Didier, chez lesquels j'ai pu trouver des espaces de rencontre humaine et professionnelle stimulants et bienveillants, et qui m'ouvrent à tant de nouvelles perspectives.
- Je remercie mes collègues de la *Alta Scuola Pedagogica* de Locarno, aujourd'hui devenue *Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento*. Je remercie tout d'abord Veronica Simona, qui est à l'origine de tout mon cheminement professionnel et intellectuel, dès ma

formation initiale. L'enseignante que je *deviens* ne cesse de se transformer... mais reste fondamentalement marquée par ses apports. Puis, un grand merci à Mario Donati, qui m'a permis de l'épauler dans la création de projets de recherche et qui m'a tant appris par son enthousiasme et son amitié. Et un merci spécial à Enrico Ferretti, qui est le coupable de mon entrée dans le monde de la formation des enseignants.

- Je ne peux pas nommer ici tous mes amis, qui m'ont soutenue sans faille, tout le temps, et qui ont cru en moi, toujours. Ils sont trop nombreux, et trop précieux pour les mettre dans une simple liste. Je sais qu'il y aura un temps pour moi où je pourrais les remercier un à un, individuellement, chacun selon les modalités qui correspondent à notre *interrelatedness*.
- Je remercie ma famille. Ma mère m'a appris que travailler est et doit rester une joie et une passion. Mon père me disait quand j'étais petite qu'un travail, soit on le fait bien, soit on ne le fait pas... il a toujours été là pour m'encourager à y arriver. Ma sœur est tous les jours un exemple pour moi de comment nous pouvons être unies, parce que nos différences nous enrichissent et nous font grandir mutuellement. Et tous les autres membres de ma famille qui ont essayé de comprendre ce que je faisais et qui ont été là, même si c'était franchement incompréhensible...
- Merci semble un mot trop faible à adresser à Nicolas Perrin. Cette thèse existe aujourd'hui aussi grâce à lui. Avec lui j'ai appris qu'on peut penser à deux, sans devoir s'annuler ou penser la même chose, mais au contraire en restant des singularités dans la rencontre ; qu'on peut construire – à chaque pause-café, à chaque tour en bateau ou en train, à chaque rencontre – des consensualités, provisoires, successives. Que ce qu'on construit ainsi est à chaque fois nouveau, tout en se nourrissant de ce qu'on a déjà partagé. Et que c'est cela, fondamentalement, l'humanité.
- Et finalement, à Ivan, mon mari, mon compagnon de voyage, toujours là, soutien, rocher dans la tempête, oasis dans le désert, je ne peux que dire : sans toi, rien n'aurait été possible. J'ai la chance de pouvoir partager avec lui, en plus des joies et des préoccupations humaines et familiales, les souffrances et les satisfactions de deux cheminements de thèse réalisés en parallèle et sous le même toit, de penser et reconstruire notre posture intellectuelle à chaque instant.
- Un dernier mot pour notre fille, Lucia. Elle a été si patiente, et si pleine d'amour et de compréhension. Elle a compris que cette thèse, c'était un truc difficile, long, qui ne semblait jamais finir, mais que Maman aimait quand même la faire en fin de compte. Et à laquelle j'ai fait une promesse, une seule, sans compromis : non, ma chère, je n'en ferais pas une autre.

Du temps où je voyageais beaucoup entre Genève et Locarno, je me rendais compte de ce que signifiait l'expression, intraduisible en italien, d'être en train... de faire une thèse. Je descends aujourd'hui de ce train. Le voyage a été riche, long ou court, cela est difficile à juger. Mais du cheminement qui m'a conduite ici, je peux le dire en fin de voyage, je ne regrette rien.

- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'Oeil Neuf.
- Agier, M. (2008). *Gérer les indésirables: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris : Flammarion.
- Alhadeff-Jones, M. (à paraître). Théorie des moments et approche rythmanalytique des dynamiques d'émancipation tout au long de la vie. In J.-M. Baudouin, D. Desmarais & M. Lani-Bayle (Ed.), *Pratiques de formation, temporalités et pouvoir d'agir dans la recherche biographique en formation des adultes*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Alheit, P. (1997). Neue theoretische Aspekte des Biographieforschung. In P. Alheit & B. Dausien, *Biographie und Lebenswelt. Interdisziplinäre Ansätze zur Biographieforschung*. Bremen : Donat.
- Alheit, P. & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano : Guerini Reprint
- Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives - Hors Série*, (5), 26–37.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre* (2^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Hetu & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris : De Boeck Université.
- Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe: ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Seuil.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), 1–26.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant: essai de définition*. Paris : Anthropos.

- Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail: routines incertaines. Paris : L'Harmattan.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit. *Communications. Recherches sémiologiques. L'analyse structurale du récit*. (8), 1-27. Paris :Seuil.
- Baudouin, J.-M. (2001). Particularismes narratifs et rationalités partageables. *Revue Histoire de Vie*. (1), 27-37. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Baudouin, J.-M. (2009). L'autobiographie à l'épreuve du texte. La formation comme exotopie. In D. Bachelart & G. Pineau (Ed.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités: articuler langues, cultures et formation* (pp. 109–125). Paris : L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique: contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Bern : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. & Frétigné, C. (2013). La question des épreuves et la recherche en formation d'adultes: quelques éléments prospectifs. *Savoirs*, 3(33), 95–104.
- Baudouin, J.-M., & Leclerc, N. (25 juillet 2013). Temporalités et autobiographie. Homo Bifurcans : se raconter autrement? *Temporalités*, 17. Consulté le 31 mai 2014 dans <http://temporalites.revues.org/2499>
- Baudouin, J.-M., & Pita, J.-C. (2011). Récit et formation: reconnaissance et biographie évaluative. In A. Jorro (Ed.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance ?* (pp. 83–97). Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E. (Ed.). (2013). *Apprendre à l'école, apprendre l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* (3^e éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (148), 89–100.
- Belkaïd, M. (2004). *Transhumer entre les cultures: récit et travail autobiographique*. Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie - ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport Cordes.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan.
- Bilash, O., Formenti, L., Norris, J. & Sawyer, R. D. (2014, mars). Duoethnography : A Collaborative (Beside) and Transtemporal (Before and Beyond) Methodology. Texte présenté

au Colloque de la European Society For Research On The Education Of Adults (ESREA). Life History And Biographical Research Network. Researching Learning Lives: on discipline, interdisciplinarity and imaginative imperatives in auto/biographical and narrative research, Magdeburg : ESREA.

- Bire, N. (2011). *Devenir professeur des écoles: étude clinique de cinq cheminements biographiques*. Paris : Mare et Martin, Collection Savoirs de vie, vie de savoirs.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval. Collection Formation et profession.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In G. Boutin (Ed.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner: pour une clinique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. (2004). *Dire et faire dire: l'entretien* (2e éd.). Paris : A. Colin.
- Bliez-Sullerot, N. (Ed.). (1999). *L'approche biographique en formation d'enseignants*. Lille : Revue Spirale.
- Bliez-Sullerot, N. (2006). *Récits de vie en formation: l'exemple des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Blondeau, C. & Sevin, J.-C. (2004). Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie toujours mise à l'épreuve. *Ethnographiques.org*, (5), Consulté le 31 mai 2014 dans <http://www.ethnographiques.org/2004/Blondeau,Sevin>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2012). *Le nouvel esprit du capitalisme* (5^{ème} ed.). Paris : Gallimard.

- Bordigoni, M., Demazière, D. & Mansuy, M. (1994). L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises. Communication au *Network on Transition in Youth*. 16-19 septembre 1994, Seelisberg, UR.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et Francophonie*, XXXV(2), 1–11.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (62-63), 69–72.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyse sociologique anglaise et américaines. 1. La fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, (94), 73–92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, (105), 83–119.
- Boutin, G. (2003). *La formation des enseignants en question: modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Ed. Nouvelles.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25–41.
- Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie adulte* (5e éd.) Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237–250). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 233–244). Paris : La Dispute.
- Brousseau, G. & Warfield, V. (2002). Le cas de Gaël. *Les Cahiers Du Laboratoire Liebniz*, (55).
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1(18), 1–21.

- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bulea, E., Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Education Permanente*, 3(168), 31–57.
- Bullough, R. V. (1989). *First-year teacher: a case study*. New York : Teachers College Press.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Camilleri, C. (Ed.). (2007). *Stratégies identitaires* (4e éd.) Paris : Presses Universitaires de France.
- Carette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire: didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs*, (5), 9–50.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). New York : Macmillan.
- Catani, M. (1982). *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Cavarero, A. (2001). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano : Feltrinelli.
- Cèbe, S. (2001). Apprends-moi à comprendre seul. *XYZEP*, 1(11), 3–6.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives – Hors Série*. (3). 126-139.
- Chauvier, S. (2004). La question philosophique de l'identité personnelle. In C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan, *Identité(s): l'individu, le groupe, la société* (pp. 25–32). Auxerre : Sciences humaines.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation. Thèse de doctorat, Université Aix Marseille.
- Clandinin, D. J. (1985). *Classroom practice: Teacher images in action*. Lewes : Falmer Press.
- Clec, A., Stierli, E., & Tschopp, G. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? In L. Bélair, C. Lebel, N.

- Sorin, A. Roy & L. Lafortune, *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Clerc, A., & Vanini De Carlo, K. (soumis). Lettres de jeunes professeurs : écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *International Studies on University writing: comparisons and evolutions*. Santa Barbara : Perspectives on Writingis.
- Clerc-Georgy, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Ming Fang He. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie* (154), 97–110.
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*. Genève: Université de Genève, Carnets de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Criblez, L., & Hofstetter, R. (2002). La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation (Editorial). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (1), 5–26.
- Darling-Hammond, L. & Liebermann, A. (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. Abingdon : Routledge.
- De Carlo, I., Aeby, G. & Widmer, E. D. (2014). La variété des configurations familiales après une recomposition: choix et contraintes. *Revue Suisse de Sociologie*, 1(40).
- De Villers, G. (1993). Quête de sens dans l'histoire du sujet. *Questions de formation: produire du Savoir*, V(10), 59–64.
- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. In D. Desmarais & J.-M. Pilon, *Pratiques des histoires de vie* (pp. 107–134). Paris: L'Harmattan.
- De Villers, G. (2013). Ecouter le dire du Sujet. In C. Niewiadomski & C. Delory-Momberger (Ed.), *La mise en récit de soi: place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (pp. 93–102). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demetrio, D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano : Franco Angeli.
- Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deum, M. & Vanhulle, S. (2008). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation (116). Genève : Université de Genève.
- Desroche, H. (1991). *Entreprendre d'apprendre: de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Editions Ouvrières.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Donati, M. & Vanini, K. (2006). Etude longitudinale sur les parcours professionnels et de formation d'enseignant(e)s d'école enfantine et primaire néo-diplômé(e)s de la Alta Scuola Pedagogica - ASP (volée 2005). *Actes du Forum Recherche 2006*. Porrentruy : HEP BEJUNE.
- Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (2001). Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires (2e éd.) Bern : Peter Lang.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, (29), 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 1(7), 23-36.

- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. & Paiva, V. (2012). *Le secret d'Alvino: récits de vie d'un Indien du Brésil*. Paris : Les Belles Lettres.
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2013). *Sociologie des professions* (3e éd.). Paris : A. Colin.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Elias, N. (2008). *La société des individus*. Paris : Pocket.
- Enlart, S. (2011). La compétence. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 229–248). Paris : Dunod.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theorie and Practice*, 1(1), 9–23.
- Evans, R. (2006). Dare/darsi voce : l'intervista narrativo-biographica come luogo di cambiamento. In L. Formenti (Ed.) *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano : Edizioni Unicopli.
- Evans, R. (2008). L'entretien auto/biographique et la parole. L'analyse du langage employé dans les entretiens discursifs-narratifs. In J. G. Monteagudo (Ed.) *Approches non francophones des histoires de vie en Europe. Revue Pratiques de formation-analyses*, (55). 193-222
- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina: pensiero, complessità, formazione*. Milano : Guerini e Associati.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991). *Carte d'identità: verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano : Francoangeli.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma/Bari : Laterza.
- Formenti, L. (1996). La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Adulthood*, (4).
- Formenti, L. (Ed.). (2004). *The Dianoia Project Handbook*. Leonardo da Vinci European Vocational Training. Anghiari : Libera Università dell'Autobiografia.
- Formenti, L. (Ed.). (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano : Edizioni Unicopli.

- Formenti, L. & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano : Raffaello Cortina.
- Friedrich, J. (1997). Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L.S: Vygotski versus A.N. Leontiev. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Ed.), *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 19–33). Berne : Peter Lang.
- Friedrich, J. (2010). Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique. Genève : Université de Genève. Carnets de la section des Sciences de l'éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Galimberti, A. (2009). *Tra metafora e rappresentazione. Una ricerca nei servizi per la famiglia*. Tesi specialistica. Università degli Studi Milano-Bicocca.
- Galimberti, A. (2013). A plurality of approaches for “non-traditional” stories. The Spandrels of San Marco and unexpected learning identities. Texte présenté au colloque de la European Society For Research On The Education Of Adults (ESREA). Life History And Biographical Research Network. Researching Learning Lives: on discipline, interdisciplinarity and imaginative imperatives in auto/biographical and narrative research, Canterbury: ESREA.
- Galland, A., Pasquini, R. & Vanini De Carlo, K. (2012). La mise en œuvre d'un dispositif « Learning Study » en classe avec des enseignants primaires: une première expérience en Suisse. *Revue Des Hautes Écoles Pédagogiques de La Suisse Romande et Du Tessin*, (14), 179–196.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement: invitation ou frein à l'émancipation. In J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 85–111). Bruxelles : De Boeck.
- Genette, G. (1972). *Figures*. Paris: Seuil.
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (Ed.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Gervais, C. & Portelance, L. (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York : Aldine Publications.
- Goigoux, R. (1998). Quels contenus d'enseignement, quelle définition de l'école maternelle. In B. Groison, *Maternelle offre avenir* (pp. 49–62). Paris: Syndicat national des instituteurs, professeurs d'école et professeurs de collège (FSU).
- Goodley, D. A., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. (2004). *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London : Routledge.
- Graber, M. (2013). L'épreuve cachée: le cas d'étudiants d'Afrique subsaharienne en situation de migration et en formation de soins infirmiers en Haute Ecole Spécialisée. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Greimas, A. J. (1970). *Du sens: essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Greimas, A. J. (1986). *Sémantique structurale: recherche de méthode* (Nouv. éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gremion, F. & Vanini De Carlo, K. (2008). Les apports de la formation initiale. Groupe de recherche sur l'insertion professionnelle, *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Consulté le 31 mai 2014 dans http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Gremy, J.-P., & Le Noan, M.-J. (1977). Analyse de la demande de construction de typologies dans les sciences sociales. *Informatique et Sciences Humaines*, (35).
- Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles: devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Halpern, C. (2004). Faut-il en finir avec l'identité? In C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan, *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (pp. 11–20). Auxerre-Cedex : Sciences Humaines.
- Haramain, A. & Bordeleau, L.-G. (1993). La personne, trait d'union entre la recherche et la formation. *Libérer la recherche en éducation*. Vanier (Ontario) : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Harrus-Révidi, G. (2006). La mère suffisamment bonne et l'enfant nécessairement seul, préface, In D. W. Winnicott, *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite bibliothèque Payot (p. 22-23).
- Hassler, B. (2005). Et du coup, j'en suis restée consciente et maintenant ça m'accompagne: les apprentissages induits par la mobilité estudiantine: une étude des effets, réalisée auprès de quatre participantes du programme Erasmus. Mémoire de Licence, Université de Genève.

- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Texte présenté au Australian Council for Educational Research Annual Conference 2003, University of Auckland.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Heer, S. & Akkari, A. (2004). Les débuts dans le métier d'enseignant: le bilan des premières années d'exercice. In *Actes du Forum 2003 de la HEP-BEJUNE*.
- Heinich, N. (2010). Pour en finir avec l'«illusion biographique.» *L'Homme*, 3(195-196), 421–430.
- Hétu, J. C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices: vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J. C. Hétu, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hofstetter, R., Lussi, V., & Schneuwly, B. (2005). Analyse critique des approches théoriques et historiques portant sur les interactions entre sciences de l'éducation et professionnalisation des enseignants au 20ème siècle: enjeux de savoirs et de pouvoirs. In *9èmes rencontres du Réseau Education et Formation (REF)*. Montpellier.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Inserch. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Consulté le 31 mai 2014 dans http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Josso, C. (1997). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Julhe, S. & Haschar-Noé, N. (2004). Les enseignants d'art martiaux: structure des identités professionnelles. *Movement & Sport Sciences*, 3(53), 69–82.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & Wittorski, *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121–145). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers & M. Kaddourri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London : Sage.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Lamarre, A.-M. (2004). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Recherches qualitatives*, (24), 19-56.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Latour, B., & Woolgar, S. (2008). *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formation à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert: Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, (47), 9–23.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. & Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Education et Francophonie*, XL(2), 177–193.
- Lévy-Leboyer, C. (2004). *La gestion des compétences* (7e tirage). Paris : Les Editions d'Organisation.
- Lindgren, A. (1945). *Pippi Långstrump*. Stockholm : Rabén & Sjögren

- Ling, L. M. & Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching : Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7–22.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano : Vita e Pensiero.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel: un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation: phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Revue Spirale. L'approche biographique en formation d'enseignants*, (24), 31–53.
- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mariani, A. M., & Scurati, C. (1996). L'insegnante. In *Volti dell'educazione* (pp. 79–81). Brescia: La Nuova Scuola.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de Recherche Du GIRSEF*, (18), 1–29.
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 3(6).
- Martineau, S. & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *L'Echo Du R.E.S.E.A.U.*, 5(1), 7–17.
- Marton, F., & Lo, M. L. (2007). Learning from “The Learning Study.” *The Journal of Teacher Education and Research*, 1(14), 31–44.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- Maulini, O. (2004). Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants. Texte de cadrage de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque « Introduction à la profession et professionnalisation », Conférence

suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP). Haute école pédagogique de Fribourg, 1er septembre 2004.

- Maulini, O. (2006). *Beginning to teach. Intentions of teacher education put to the test during the first years on the job*. Texte présenté à la Conférence ECER 2006. Transforming Knowledge. Genève.
- Maulini, O. (2010). *Métier, pratiques et travail des enseignant-e-s : perspectives de recherche en éducation*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2011). Edito - Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches En Education*, (10), 5–20.
- Maulini, O., Capitanescu Benedetti, A., Meyer, A. & Mugnier, C. (2013). *Planifier le travail scolaire en reliant les disciplines : chimère ou compétence de l'enseignant généraliste ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O., & Thurler, M. (Ed.). (2014). *Enseigner: un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473.
- Méard, J.-A., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants: études de cas dans le primaire et le secondaire*. Toulouse : Octarès.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Ed.). (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London : SAGE.
- Mesure, S. (Ed.). (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miffre, L. (2013). *Se former avec Vygotski: psychologie de l'activité du maître en situation*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Mornata, C. & Vanini De Carlo, K. (2008). *Identity declinations and patterns: a way towards professionalisation. Crossed analyses of two lifespans*. Texte présenté au Colloque ECER 2008. From Teaching To Learning. VETNET Workshop. Göteborg University.
- Mukamurera, J. (1998). *Le processus d'insertion de jeunes enseignants au Québec: trajectoire, vécu et identité professionnels*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. In G. Boutin (Ed.). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (pp. 125–155). Montréal : Editions Nouvelles.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hetu, M. Lavoie, & S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 139–159). Paris : De Boeck Université.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative: entendre et écouter le "Sujet" contemporain*. Toulouse : Erès.
- OCDE (1994). La qualité de l'enseignement. Paris : OCDE.
- Orofiamma, R. (2000). Comment le sens vient au récit. *Education Permanente*, (142), 45–61.
- Orofiamma, R., Dominicé, P., & Laine, A. (2000). Les histoires de vie. Théories et pratiques. *Education Permanente*, (142).
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pearson, A. T. (1989). *The teacher: Theory and practice in teacher education*. New York : Routledge.
- Perilleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité: l'épreuve du travail contemporain*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education et Recherche*, (2), 198–212.
- Perrenoud, P. (1999). Les disciplines de référence en formation des enseignants. Texte présenté à la Conférence annuelle de l'*Association for Teacher Education in Europe* (ATEE), Université de Leipzig.
- Perrenoud, P. (2001). Former à l'action, est-ce possible? Texte présenté à la journée *Former à des savoirs d'action, est-ce possible? Comment faire?* Lyon.
- Perrin, N. (2011). Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants: analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève

- Perrin, N. (2012). Référentiel: quelle référence pour qui? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur. *Revue Des Hautes Écoles Pédagogiques de La Suisse Romande et Du Tessin*, (15), 37–52.
- Perrin, N., Dieumegard, G., Cizeron, M., Veyrunes, P., & Vanini De Carlo, K. (soumis). Viability and validity of knowledge construction in vocational training and education. Activity analysis in an enactive approach. *Constructivist Foundations*.
- Pineau, G. (1980). *Vies des histoires de vie*. Montréal: Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente.
- Pineau, G. (2007). Paradoxes existentiels et temporalités d'accompagnement. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris : Téraèdre.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pita Castro, J. C. (2011). Incertitude et réalisation de soi: comprendre les nouvelles formes de construction identitaire: le cas des diplômés d'écoles d'art. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève
- Pita Castro, J. C. (2013). *Devenir artiste, une enquête biographique*. Paris : L'Harmattan.
- Puozzo Capron, I. (2014). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue: le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste*. Berne : Peter Lang.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. De Fornel & L. Quéré (Eds.), *La logique des situations*. Paris: EHESS.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 19(1), 187–200.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*, 1(23), 79–90.

- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990/2005). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Riopel, M.-C. (2006a). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Riopel, M.-C. (2006b). Les recherches sur l'insertion professionnelle: les acquis et les perspectives. In *Actes du Forum Recherche 2006*. Porrentruy : HEP BEJUNE.
- Robin, G. (1992). *Guide en reconnaissance des acquis : plus qu'un C.V., un « portfolio » de ses apprentissages*. Boucherville : Ed. Vermette.
- Rochex, J.-Y. (2012). Des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en éducation. In Y. Clot (Ed.), *Vygotski maintenant* (pp. 41–60). Paris : La Dispute.
- Rouleau-Berger, L. (1993). *La ville intervalle: jeunes entre centre et banlieue*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2004). Introduction générale: la construction de l'identité. In C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan, *Identité(s): l'individu, le groupe, la société* (pp. 1–10). Auxerre : Sciences humaines.
- Sansregret, M. (1994). *La reconnaissance des acquis*. La Salle (Montréal) : Hurtubise.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet: comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formations et Pratiques d'enseignement en question*, (1), 97–106.
- Schnapper, D. (2003). L'analyse typologique. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 297–314). Paris : Presses Universitaires de France.
- Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 267–280). Paris : La Dispute.

- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation (118). Genève : Université de Genève.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (1997). *Le coup de foudre amoureux : essai de sociologie compréhensive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre: le paysage épistémologique des sciences sociales* (2^{ème} éd.). Carnets de la Section des sciences de l'éducation Genève : Université de Genève.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählen. In M. Kohli & G. Robert, *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 78–117). Stuttgart : Metzler.
- Sebastian, C. & De Villers, G. (2006). Activité identitaire et sens de la formation. Une étude exploratoire du point de vue historico-culturel. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Serres, G., Perrin, N., Leblanc, S. & Ria, L. (2012). Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires. *Revue Suisse Des Sciences de l'Education*, 34(3), 501-514.
- Sève, L. (2012). Psychologie en crise, personnalité en cause? In Y. Clot & P. Béguin, *Vygotski maintenant* (pp. 79–94). Paris : La Dispute.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie: étude sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605–649.
- Suchaut, B. (2008). Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. Texte présenté à la Conférence pour l'A.G.E.E.M., Bourges.
- Tabbal Amella, S. (à paraître). Analyser des parcours d'alphabétisation: les enjeux de l'écart entre théorie et pratique. *TransFormations*, (10).

- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants de métier. In H. Hensler, La recherche en formation des maîtres (pp. 53–86). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55–69.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d’un migrant* (Chicago, 1919). Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. (2003). *L’enseignante experte, l’enseignant expert*. Paris: Nathan pédagogie.
- Tochon, F. V. (2004). *La construction de l’expert*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Tschopp, G. (2014). Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation: enjeux d’une pratique et d’une écriture qui rend compte. In J. Berton & D. Millet, *Ecrire sa pratique professionnelle*. Paris : Arslan.
- Türkal, L. & Vanini, K. (2008). *Accompagner l’entrée dans le métier : le portfolio biographique comme médiation nécessaire. Le cas des enseignants du primaire*. Texte présenté au colloque AFIRSE “Tutoria e mediação em educação : novos desafios à investigação educacional” – Lisbonne, février 2008.
- UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture, (2004). Plateforme d’échange sur l’éducation non formelle. Consulté le 31 mai 2014 dans <http://portal.unesco.org/education/fr>
- Vallerand, A.-C. & Martineau, S. (2007). Recension des écrits sur le portfolio et le e-portfolio, en tant qu’outils pouvant favoriser l’insertion professionnelle en enseignement. *Laboratoire d’analyse de l’insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vanhaesebrouck, V. & Mevel, Y. (2004). Débuter dans le métier dans le second degré. In N. Bliez-Sullerot & Y. Mevel, *Récits de vie en formation. L’exemple des enseignants* (pp. 79–81). Paris : L’Harmattan.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 227-255). Toulouse : Octarès.

- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2012). Ecrire ses savoirs professionnels: entre imagination scientifique, valeurs et usages de soi. Conférence de clôture du Colloque International *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'Université*, IUFM Alsace, Colmar.
- Vanhulle, S. (2013) (à paraître). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. IKASTARIA.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture: interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor.
- Vanini De Carlo, K. & Perrin, N. (2012). Sensibiliser : quel alignement pédagogique? *Revue Educateur*, (8), 4–6.
- Vanini De Carlo, K., & Perrin, N. (2014). Biography research beyond the Ivory Tower. Transforming / translating a scientific approach of biographical research in an operative tool making sense for the narrator himself in the real world. Texte présenté au Colloque de la European Society For Research On The Education Of Adults (ESREA). Life History And Biographical Research Network. Researching Learning Lives: on discipline, interdisciplinarity and imaginative imperatives in auto/biographical and narrative research, Magdeburg : ESREA.
- Vanini, K. (2007a). Identités en formation : l'entrée en je(u). Des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires. Le cas des enseignants débutants. In *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Tours : Université François-Rabelais.
- Vanini, K. (2007b). Les débuts dans la profession d'enseignant: dimensions biographiques et formes identitaires. Projet de thèse de doctorat. Université de Genève.
- Varela, F. J. (1997). Patterns of life. Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, (34), 72–87.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

- Vygotski, L. S. (1978). The internalization of higher psychological functions. In *Mind in society* [1931] (Harvard University Press.). Cambridge Massachussets.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage / Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski / de Jean Piaget* (3e éd.) Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2005). Psychologie concrète de l'homme [1929]. In M. Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* [1931]. Paris : La Dispute.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas Québec : Les Presses de l'Universitaires de Laval.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, (135), 57–69.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Los Angeles : Sage.
- Zarifian, P. (2012). *Sociologie du devenir : éléments d'une sociologie générale*. Paris : L'Harmattan.
- Zimmermann, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. In B. Zimmermann & J. de Munck, *La liberté au prisme des capacités: Amartya Sen au-delà du libéralisme*. Paris : EHESS.
- Zimmermann, P., Flavier, E. & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dépasser la polysémie du concept pour interroger sa pertinence. *Spiral-E - Revue de Recherches En Education*, [Supplément électronique au 49], 35–50. Consulté le 31 mai 2014 dans http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/ZIMMERMANN_SpiralE_2012.pdf

ANNEXES

I - LE CANEVAS D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE

II - LES CONSIGNES POUR LE PORTFOLIO BIOGRAPHIQUE

III - LES EPIGRAPHES

I. Canevas de guide d'entretien

THÈSE DE DOCTORAT
Katja Vanini

CANEVAS DE GUIDE POUR LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES
2008

CANEVAS D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE

Présentation personnelle

Questions pratiques : anonymat, enregistrement, temps,...

« Je m'intéresse à votre vécu ; ce que je cherche, c'est un récit de vie. »

Je vous demande donc de choisir et me raconter les éléments saillants de votre vie.

Cet entretien biographique sera la pièce principale du « portfolio biographique que j'aimerais constituer avec vos données. »

Déroulement :

1. récit de vie (libre, sans questions de ma part si possible)

2. entretien, approfondissements, questions et relances de ma part

A) RECIT DE VIE (DU FACTUEL AVEC UNE EVALUATION, DU SUBJECTIF, LE « MOTEUR »...)

LA TRAJECTOIRE DE VIE : C'est un récit que je recherche. Racontez-moi...

1) L'ECOLE - Comment avez-vous vécu votre scolarité ?

2) LA FORMATION / LES ETUDES - Comment vous êtes orienté après l'école obligatoire (cycle) ?

3) LA FAMILLE - Quels événements majeurs ont jalonné votre vie familiale ?

4) LA VILLE ET LA VIE SOCIALE - Où est-ce que vous vivez ? Avez-vous vécu des déménagements ? Comment s'est transformé votre réseau social, votre cercle d'amis ?

5) AUTRES ASPECTS BIOGRAPHIQUES - passions, activités artistiques, dimensions subjectives, désires, craintes, grands regrets, choix

6) PIRES ET MEILLEURS MOMENTS - évaluation existentielle, la vie au banc d'essai

7) LA PROFESSION / LA PLACE DU TRAVAIL

THÈSE DE DOCTORAT
Katja Vanini

CANEVAS DE GUIDE POUR LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES
2008

B) L'ENTREE DANS LE METIER

LE PROJET PROFESSIONNEL

1) LE CHOIX DE LA PROFESSION

2) LA FORMATION PROFESSIONNELLE

3) LA TRANSITION / L'ENTREE DANS LA PROFESSION

a. Comment c'est passé votre **début dans la profession**, les premières fois... ?

b. Quelles ont été les **difficultés majeures** ?

c. Qu'est-ce qui a été **aidant** ? Quelles ont été vos **supports** ? **Qui** vous a aidé le plus ?

d. Qu'est-ce que **vous avez fait** pour vous intégrer ?

e. Comment vous vivez le **rapport avec les personnes** (lesquelles ?!) que vous rencontrez dans votre profession ?

f. Avez-vous des **anecdotes** particulières concernant votre **début** dans la profession ?

g. Avez-vous une **image très différente du métier d'enseignant** après votre entrée dans le métier ?

Autres questions :

Quand est-ce que vous considérez d'être entrée dans la vie adulte ?

*Quels sont selon vous vos **plus grands apprentissages informels** ?*

Remerciements et clôture de l'entretien, remise des consignes pour le portfolio, proposition de RDV pour feed-back – remise du « portfolio ».

II. Les consignes pour le portfolio biographique

Consigne pour la composition du PORTFOLIO BIOGRAPHIQUE

Dans le cadre de cette démarche, il s'agit de constituer des *portfolios biographiques* : un ensemble de documents qui attestent d'une identité professionnelle en construction chez les enseignants qui entrent dans la profession.

Après l'entretien biographique, je vous demande de bien vouloir penser à d'autres documents qui répondent à cette consigne :

« Donnez-moi des pièces (documents écrits, photos, productions d'enfants, images,...) qui attestent de la construction de votre identité professionnelle, dans le temps, et jusqu'à aujourd'hui, et qui font sens pour vous en tant qu'enseignant/e »

Vous pouvez vraiment choisir les documents qui vous « parlent » le plus, en particulier

- des documents réalisés lors de votre formation initiale (écrits de réflexion personnelle, productions écrites significatives, traces des stages, journaux de bord,...)
- des documents relatifs à la période après la prise de poste : un bout de planification qui vous plait particulièrement, une fiche réalisée par un élève et qui vous paraît significative de votre façon d'être enseignant/e,...
- d'autres pièces significatives pour vous (de toute sorte et provenant de tout moment de votre parcours) : photos, écrits personnels,...

III. Les épigraphes

Epigrapher est toujours un geste muet dont l'interprétation reste à la charge du lecteur.

Seuils, Gérard Genette, éd. Seuil, 1987, p. 145

Ce corps étranger, cette pièce rapportée et insérée là devient un élément aux vertus imprévisibles – et l'on peut saluer, sans la partager, la sagesse de ceux qui ne lisent jamais les épigraphes.

En lisant les épigraphes de Claude Simon, dans *Études françaises. Revue de la section de littérature française*, n°3, Patrick Rebollar, éd. Tokyo, Université Waseda, 1996, p. 164

Les épigraphes choisies pour chaque début de chapitre de notre thèse sont parfois ironiques, nous permettant de nuancer avec un brin d'humour notre entreprise scientifique. Elles sont parfois plus sérieuses, et nous semblent constituer une porte d'entrée dans une nouvelle section de notre travail. Souvent, elles sont un hommage, plus ou moins explicite, à un actant significatif rencontré, symboliquement ou réellement, dans notre parcours, ou alors, ils se réfèrent à un moment s'élevant à *épreuve significative* de notre propre cheminement. Toujours, elles nous font réfléchir.

Les voici rassemblées dans cette annexe, avec des références plus précises lorsque c'est possible, et parfois des liens pour en savoir plus.

La connaissance est le début de l'action ; l'action, l'accomplissement de la connaissance.

Wangyang Ming, Instructions for Practical Life

Notice sur l'auteur:

<http://www.iep.utm.edu/wangyang/>

Si vous saviez ce qu'il a remué de matériaux, ce qu'il a appris de choses diverses pour conquérir la certitude que sa trouvaille est médiocre, vous demeureriez convaincu que ce sont les fausses pistes qui font les grands savants. C'est rarement - dans la biographie comme dans les autres sciences - en cherchant une chose qu'on la trouve ; c'est presque toujours en cherchant une autre. N'appellez pas cela hasard. Il n'y a pas de hasard en bibliographie. On trouve parce que l'on cherche et quand on cherche avec flair, instinct et intelligence, on prend des notes. Ces notes précieuses se rapprochent à un certain jour d'autres notes et forment un tout lumineux.

Jules Richard, L'art de former une bibliothèque

Notice sur l'ouvrage:

<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/48846-l-art-de-former-une-bibliotheque-par-jules-richard>

Dès que l'on s'instruit en vue d'enseigner, on s'instruit mal.

Emile-Auguste Chartier, Propos sur l'éducation

Notice sur l'auteur:

<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-7-page-23.htm>

La « prise de fonction » que nous allons maintenant interroger en ce qu'elle inaugure et signifie, est une dynamique, un processus « perso-professionnel » profond et permanent.

Baillauguès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe: ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Notice sur l'ouvrage :

http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/B/Baillauges_Breuse_1993_A.html

La magie du verbe fabrique l'alliage où se retrouvent dans un même contenu homogène, ces « figures imposées » et l'expression propre de l'expérience personnelle du locuteur.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

Notice sur l'auteur :

http://www.puf.com/Auteur:Alain_Blanchet

Un événement remémoré est sans limites, parce qu'il n'est qu'une clé pour tout ce qui a précédé et pour tout ce qui a suivi.

Walter Benjamin, « L'image proustienne », *Œuvres II*, Paris, Gallimard, 2000, p. 137.

Notice sur l'auteur :

http://www.lemonde.fr/culture/article/2014/03/13/walter-benjamin-penseur-culte_4382704_3246.html

La nature, geschichtlich, du récit de vie, ce que nous appelons sa double subjectivité, est considérée le plus souvent comme l'obstacle majeur, pour beaucoup rédhibitoire, à son utilisation savante (...). La question plus intéressante en sciences humaines (...) n'est elle pas plutôt: 'Que nous apporte le récit de vie grâce à sa subjectivité' ?

Lalive D'Epinay, Ch. (1985). *Récits de vie et connaissance scientifique, ou : que faire de la subjectivité ? Recherches sociologiques*, (2), pp.237-249.

Notices sur l'auteur :

<http://www.unige.ch/ses/socio/christianlalivedepinay.html>

Oggi, sempre di più, chi fa scienza ci « racconta » come la fa : il piacere che ne prova, il dolore che gli costa, la costruzione e le scelte estetiche operate. Nei testi scientifici più quotati oggi (...) l'autore non presenta solo le sue idee, ma anche se stesso e molto spesso non solo tra le righe, ma in modo manifesto e dichiarato. Anche se si fa scienza non ci si vergogna più di esistere.

Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina: pensiero, complessità, formazione*. Milano : Guerini e Associati.

Notice sur l'auteure et sur son laboratoire :

<http://www.lableo.it/donata.html>

La participation des adultes impliqués dans la recherche n'est pas seulement une règle idéologique à laquelle il importe de se plier. Elle représente une des conditions de la production du savoir sur la formation.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Une intervention de Pierre Dominicé :

http://www.youtube.com/watch?v=Fj6S_K4pwDs

Dans les cieux d'Indra, il est dit qu'il existe un réseau de perles disposées de telle façon que si vous regardez l'une d'entre elles, vous voyez toutes les autres qui se reflètent en elle. D'une façon identique, chaque objet dans le monde n'est pas (fait) seulement de lui-même, mais il comprend tous les autres objets et en fait il est tous les autres objets.

Avatamsaka Sutra, in R. Linssen (1979), *Au-delà du hasard et de l'anti-hasard : les grands mystères universels à la lumière de la science contemporaine*. Toulouse : Éditions Arcturus

Notice sur le texte original :

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/avatamsaka-sutra/>

L'anthropologue se sent rasséréné dans sa volonté de maintenir sa perspective anthropologique face au charme trompeur de ses interlocuteurs, qui se présentent d'abord comme des scientifiques découvreurs de faits ; l'anthropologue soutient opiniâtrement qu'ils sont des écrivains et des lecteurs qui cherchent à se convaincre et à convaincre les autres.

Latour, B., & Woolgar, S. (2008). *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

Notice sur l'ouvrage :

http://www.editionsladecouverte.fr/catalogue/index-La_vie_de_laboratoire-9782707148483.html

L'essence de toute tyrannie réside dans un refus farouche de la complexité.

Jacob Burkhardt, cité par Ardoino, J. et Loureau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF, p. 57

Notes sur l'ethnographie suisse :

<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F17075.php>

Les relations sont l'essence du monde vivant. Les histoires sont la voie royale pour l'étude des relations. Ce qui est important dans l'histoire, ce qui est vrai dedans, ce n'est pas l'intrigue, les choses ou les gens, mais les relations entre elles.

Gregory Bateson, cité par Capra, F. (1988). *Uncommon wisdom. Conversation with remarkable people*. New York, Simon and Schuster, p. 76

Présentation d'un film sur Gregory Bateson :

<http://www.youtube.com/watch?v=AqiHJG2wtPI>

Nous pourrions chercher qui est « pour » et qui est « contre » le savoir. Qui, du philosophe ou du pédagogue, est le meilleur héritier des Lumières. Mais Montaigne, Kant et Rousseau refusaient cette partition. Ils voulaient en même temps la sagesse et une autre éducation. S'ils étaient parmi nous, il demanderaient sans doute des précisions : de quelles lettres et de quels savoirs parle-t-on ? à quoi et à qui serviront-ils donc ?

Maulini, O. (2003). *Les savoirs*, In LIFE, Laboratoire innovation, formation, éducation. L'école entre Autorité et Zizanie. Lyon : Chronique Sociale

Recension de l'ouvrage :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-entre-Autorite-et-Zizanie-Ou-26-facons-de-renoncer-au-dernier-mot>

La véritable culture, celle qui est utile, est toujours une synthèse entre le savoir accumulé et l'inlassable observation de la vie.

Alberoni, F. (1988). *Vie publique et vie privée*. Paris : Ramsay.

Notice sur l'auteur :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Francesco_Alberoni

*What we call the beginning is often the end
And to make an end is to make a beginning.
We shall not cease from exploration,
And the end of all our exploring
will be to arrive where we started
and know the place for the first time*

Thomas Stearns Eliot, Little Gidding

Notices sur le poète:

http://www.english.illinois.edu/maps/poets/a_f/eliot/eliot.htm