



HAL
open science

Construction de l'identité professionnelle dans des temporalités plurielles : le cas des enseignant.es stagiaires du premier degré en formation

Isabelle Segoin-Celeri

► To cite this version:

Isabelle Segoin-Celeri. Construction de l'identité professionnelle dans des temporalités plurielles : le cas des enseignant.es stagiaires du premier degré en formation. Education. Normandie Université, 2022. Français. NNT : 2022NORMR063 . tel-04837878

HAL Id: tel-04837878

<https://theses.hal.science/tel-04837878v1>

Submitted on 14 Dec 2024

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

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



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Construction de l'identité professionnelle dans des temporalités plurielles : le cas des enseignant.es stagiaires du premier degré en formation

Présentée et soutenue par
ISABELLE SEGOIN-CELERI

Thèse soutenue le 13/12/2022
devant le jury composé de

MME THERESE PEREZ-ROUX	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE MONTPELLIER 3 PAUL VALERY	Rapporteur du jury
MME BEATRICE SAVARIEAU	MAITRE DE CONFERENCES, Université de Rouen Normandie	Membre du jury
M. MOKHTAR KADDOURI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE LILLE	Président du jury
M. RICHARD WITTORSKI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par **RICHARD WITTORSKI (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)**



Construction de l'identité professionnelle dans des temporalités plurielles : le cas des enseignant.es stagiaires du premier degré en formation

Résumé

Notre projet de recherche doctorale est issu de notre questionnement professionnel concernant l'accompagnement des fonctionnaires stagiaires du premier degré en formation en alternance, notamment autour de la difficulté à identifier les freins à la construction d'une identité professionnelle attendue ou projetée.

À partir de la question de départ « *Comment la formation construit-elle (ou pas) l'identité professionnelle ?* », nous avons construit une méthodologie de recherche fondée sur la problématique suivante : « *selon quelles temporalités l'identité professionnelle se construit-elle en formation ?* ». Nous posons l'hypothèse que l'identité professionnelle ne se construirait pas de façon linéaire mais lors d'*instants significatifs* qualifiés par Bachelard (1994) d'*instants féconds* ou par Vygotski d'*expériences cruciales* » (1997). La méthode de recherche retenue a consisté en une étude longitudinale de 14 mois via quatre entretiens à visée compréhensive auprès de 15 fonctionnaires stagiaires dont cinq ont été finalement retenus.

Notre travail doctoral, fondé sur un paradigme socio-constructiviste et interactionniste (Le Moigne, 1995 ; Mead, 1963) et une approche biographique et narrative (Delory-Momberger, 2014 ; Ricœur, 2007), a tenté d'identifier les temporalités en jeu dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires enseignant.es en prenant appui sur leurs discours en entretien et le sens qu'il.elles donnaient à leur vécu en formation.

Après avoir défini l'identité comme une construction représentationnelle, discursive et relationnelle (Barbier, 2006) et l'identité professionnelle comme une composante d'une « *identité globale* » (Gohier et Anadon, 2000) ou une « *dimension de soi* » (Kaddouri, 2019), nous avons construit un cadre d'analyse en conceptualisant des *architectures temporelles* différentes à partir des travaux de Bachelard (1994), Lefebvre (1989), Pineau (2000) et Braudel (1949). L'alternance a été définie comme une « *configuration* » (Élias, 1987 ; Blin, 1997) à « *intention de professionnalisation* » (Wittorski, 2009) et à effets transitionnels et transactionnels (Dubar, 2002 ; Pérez-Roux, 2011a).

Notre grille d'analyse a articulé trois dimensions, une dimension identitaire au travers de sept *facettes identitaires* de l'identité professionnelle, une dimension temporelle en cinq *marqueurs* et une dimension subjective liée au vécu et aux effets repérés dans le discours tenu par les stagiaires.

Nos travaux ont mis en lumière chez les formés.es un *cheminement identitaire* dans sa dimension professionnelle fondé sur un enchevêtrement de temporalités plurielles convoquant les différentes dimensions de soi et étayé par la construction de *moments-images* définis comme des temporalités types entraînant l'élaboration de *représentations de soi dans des espaces-temps spécifiques*.

Mots clés

Identité professionnelle – temporalités – représentations identitaires – professionnalisation -
alternance

Abréviations et sigles

CRPE : Concours de Recrutement de Professeur.es des Écoles
DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
PEMF : Professeur.e des Écoles Maître.sse Formateur.trice
PES : Professeur.e des Écoles Stagiaire
REP : Réseau d'Éducation Prioritaire
T1 : Titulaire 1^{ère} année
ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à monsieur Richard Wittorski, professeur des Universités, mon directeur de thèse, qui a accompagné durant toutes ces années avec bienveillance et rigueur mon travail doctoral mais également mes doutes, mes réflexions et mes questionnements. Sa présence et sa disponibilité ont nourri un « *moment* » essentiel de mon cheminement professionnel et intellectuel.

Mes remerciements vont ensuite à la présidence de l'Université de Rouen qui m'a accordé au sein de ma composante universitaire pendant quatre ans une décharge de service sans laquelle ce travail doctoral passionnant mais chronophage n'aurait pas pu aboutir.

Je remercie madame Thérèse Pérez-Roux, Professeure des Universités émérite, madame Béatrice Savarieau, Maîtresse de conférences HDR, et monsieur Mokhtar Kaddouri, Professeur des Universités, pour m'avoir fait l'honneur de bien vouloir participer à mon jury de soutenance de thèse qui vient clore ce premier travail de recherche.

Un grand merci également à Claudie Bobineau pour ses encouragements, son aide méthodologique et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer.

Mes remerciements vont enfin à mes enfants, ma famille et mes ami.es qui m'ont apporté un soutien sans faille durant toutes ces années.

Avertissement aux lecteur.trices

Nous avons fait le choix d'une écriture inclusive sauf pour les citations, qu'il s'agisse des auteur.trices dont nous avons mobilisé les travaux ou des extraits d'entretiens avec les stagiaires enquêté.es, et les termes ou sigles officiels.

Sommaire

I.	Construction de l'objet de recherche.....	9
A.	Contexte de la recherche : contexte sociétal et contexte local	9
B.	« <i>L'équation intellectuelle du chercheur</i> ».....	14
C.	Entretiens exploratoires et finalisation de l'objet de recherche.....	16
II.	Cadre théorique de la recherche.....	19
A.	Le concept de professionnalisation.....	19
B.	Identité et représentations identitaires	36
C.	La dimension professionnelle de l'identité	52
D.	Le concept de temporalités.....	69
III.	Problématique, hypothèses et choix méthodologiques	89
A.	Problématique et hypothèses	89
B.	Démarche méthodologique : le choix d'une démarche qualitative.....	90
C.	Dispositif de recherche : des entretiens semi-directifs.....	93
D.	Analyse thématique des entretiens	99
E.	Corpus.....	109
IV.	Analyse des entretiens par stagiaire : temporalités recensées et analyse des discours tenus 112	
A.	Flavie.....	112
B.	Christelle.....	178
C.	Anne	238
D.	Thibaut.....	293
E.	Florence.....	361
V.	Synthèse transversale et discussion : un enchevêtrement multidimensionnel de temporalités plurielles à effets identitaires.....	431
A.	Synthèse transversale.....	431
B.	Discussion	446
VI.	Conclusion	450

Introduction

Notre projet de recherche doctorale est né de la conjonction d'une opportunité – la fin de nos missions de directrice adjointe de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation en charge de la formation en 2018, ce qui nous a permis de consacrer du temps à une démarche de recherche –, de la réalisation d'un mémoire de master¹ soutenu en septembre 2012 et des questionnements liés à notre rôle de tutrice d'enseignant.es stagiaires.

Notre mémoire de master avait pour thème l'entrée dans le métier d'enseignant.e des doctorant.es de l'université de Rouen à qui étaient confiées des missions d'enseignement et notre objet de recherche était le dispositif d'Analyse de Situations Professionnelles (ASP) proposé en formation, dispositif envisagé comme levier de la transformation identitaire de ces doctorant.es passant en quelques semaines du statut d'étudiant.e à celui d'enseignant.e.

En conclusion de notre mémoire, nous indiquons que l'impact de ces séances d'Analyses de Situations Professionnelles (ASP) sur l'évolution de l'identité professionnelle, ou plus exactement, des représentations identitaires des doctorant.es, avait varié d'un individu à l'autre et selon les composantes identitaires qui avaient été mobilisées. En utilisant le modèle proposé par Donnay et Charlier (2006), nous avons pu mettre en évidence que l'identité dans l'organisation avait évolué pour quelques doctorant.es seulement mais que c'était surtout *l'identité professionnelle en actes* qui s'était transformée pour une partie d'entre eux.elles. L'acte d'enseigner avait été défini de façon plus riche et moins caricaturale en fin de formation, ce qui révélait une évolution de la posture professionnelle des doctorant.es en situation d'enseignement et pouvait signifier une évolution des pratiques pédagogiques mises en œuvre auprès des groupes d'étudiant.es qui leur étaient confiés.

En reprenant la mise en garde de Barbier (1996), nous faisons alors le constat que nous n'avons pu accéder que partiellement au « *dispositif* » de transformation identitaire en constatant une évolution mais que nous n'avons pas réellement accédé au « *processus* » conduisant à cette même transformation. Le changement constaté pouvait-il être imputable aux séances d'ASP ou bien alors trouvait-il son origine dans le vécu des doctorant.es et dans leurs expériences d'enseignement sur le terrain ?

Après la soutenance, nous avons continué à nous interroger sur le cas de doctorant.es pour lesquels il n'avait pas été constaté de changements. Pouvait-on faire l'hypothèse d'une possible « *résistance* » à la transformation identitaire de ces doctorant.es, résistance convoquant des conceptions initiales et des représentations potentiellement « *fossiles* » trop profondément ancrées pour être modifiées ? Nos lectures nous ont depuis permis de prendre conscience de ce que Paquay (2012) qualifie de « *représentations profondément ancrées* » (p.24), c'est-à-dire des représentations sur le métier d'enseignant.e forgées par les étudiant.es lors de leur socialisation primaire et secondaire.

Ce sont nos missions de tutrice et notre pratique d'accompagnement de stagiaires du premier degré en formation qui ont permis de poursuivre ce questionnement. Ce qui nous interrogeait était la difficulté de certain.es stagiaires à transformer leur geste professionnel pour le rendre conforme à celui qui était attendu lors des visites de leurs tuteurs ou tutrices et la difficulté à identifier quels

¹ Celeri, I. (2012). *Analyse de pratiques et identité professionnelle enseignante des doctorants – moniteurs*. Mémoire de Master, Parcours « *Formation de formateurs d'enseignants* », Département de Sciences de l'Éducation, Université de Rouen.

étaient les freins à la construction de l'identité professionnelle de ces stagiaires pour lesquels étaient multipliés les dispositifs d'aide sans succès. Là encore, nous faisons l'hypothèse que c'étaient des représentations que nous qualifions de « *fossiles* » du métier qui empêchaient ces étudiant.es de progresser, représentations qu'ils avaient construites fondant une image du métier et une image d'eux-mêmes en tant qu'enseignant.e qu'ils ne parvenaient pas à faire évoluer.

Notre question professionnelle de recherche a donc été à l'origine celle-ci : « *comment la formation construit-elle (ou pas) l'identité professionnelle ?* ». Les premiers entretiens exploratoires en 2018 et 2019 nous ont amenée à redéfinir notre thématique de recherche car, associé au concept d'identité, nous avons vu apparaître le concept de temporalité dans notre réflexion. En effet, les interviewé.es mentionnaient lors des entretiens des temps spécifiques - les visites de leurs tuteurs ou tutrices, la pause méridienne, une période particulière, etc. - et la mise en place d'une formation en alternance soulevait des questions professionnelles d'ordre temporel.

Notre objet de recherche est donc devenu la construction identitaire des enseignant.es du premier degré en formation initiale dans un dispositif d'alternance, construction insérée dans ses dimensions temporelles et sociales dont nous avons cherché à comprendre l'articulation, et nous avons fait le choix d'enquêter auprès des étudiant.es - fonctionnaires stagiaires de l'Académie de Rouen dans laquelle nous intervenons en tant que formatrice malgré les biais qui pouvaient être produits et sur lesquels nous reviendrons.

Nous aborderons dans une première partie la construction de notre objet de recherche en posant le contexte sociétal et local et en précisant quelle a été notre positionnement en tant que chercheuse. La seconde partie permettra de clarifier le cadre théorique en abordant les concepts de professionnalisation, d'identité dans toutes ses dimensions en développant la dimension professionnelle puis de temporalités. La troisième partie sera consacrée à notre problématique, nos hypothèses et à la présentation de nos choix méthodologiques et la quatrième sera dédiée à l'analyse des entretiens par stagiaire. Nous clôturerons notre travail par une partie regroupant l'analyse transversale et la discussion.

I. Construction de l'objet de recherche

A. Contexte de la recherche : contexte sociétal et contexte local

Notre recherche s'inscrit dans un contexte de réformes successives de la formation des enseignant.es qui a fait évoluer les dispositifs de formation depuis 1989 et la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). Il est à noter que le système de formation dans lequel ont été formé.es les enseignant.es stagiaires enquêté.es a été transformé depuis nos entretiens avec une réforme en profondeur des maquettes de formation universitaires impulsée en 2020 par le ministère de l'Éducation Nationale en lien avec la transformation des épreuves de concours de recrutement des enseignant.es et personnel.les de direction.

a) Former des enseignant.es aux XXème et XXIème siècles

Traditionnellement dévolue en France aux Écoles normales depuis la loi Guizot de 1833, la formation des enseignant.es du premier degré va connaître en France des changements notables à partir des années 1980 dans le cadre de débats politiques et scientifiques intenses. Une succession de réformes fondées sur de nouveaux paradigmes va profondément transformer la formation initiale des enseignant.es du premier comme du second degré envisagée désormais dans une nouvelle logique dite de professionnalisation.

- Professionnaliser les enseignant.es : un enjeu sociétal européen

Dans tous les pays européens, la formation initiale des enseignant.es est perçue comme un enjeu sociétal essentiel en lien avec les finalités dévolues à l'école dans chaque État. En 2000, le Conseil européen de Lisbonne souligne l'importance de la formation des individus et des enseignant.es dans le contexte de l'émergence des *sociétés du savoir et de la connaissance* dans les années 1990 et de la concurrence liée à la mondialisation. Les réformes de la formation des enseignant.es entreprises en France et dans de nombreux pays européens sont impulsées sous l'égide d'une politique européenne volontariste et visent à développer leur professionnalisation, professionnalisation liée d'une part à la volonté de développer de nouvelles compétences chez les enseignant.es pour faire face à la fois aux évolutions sociétales qui leur attribuent de nouvelles missions et d'autre part à l'arrivée de publics nouveaux peu familiarisés avec les codes de l'école ou à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit également de développer chez les enseignant.es la maîtrise des *savoirs pour enseigner* – processus d'apprentissages, « *concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant* »², etc. – devenus nécessaires face à l'évolution des publics.

- Émergence de nouveaux paradigmes de formation

À partir des décrets de 2009 et de la réforme dite de la « *masterisation* » mise en œuvre en 2010 en France, quelques principes sont affirmés. Les enseignant.es sont désormais formé.es et recruté.es à un niveau Bac +5 au sein des universités ce qui a pour effet d'intégrer la formation des enseignant.es

² Source : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ; <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

au sein des dispositifs LMD³ des universités, de s'aligner sur les autres pays européens et de faciliter les mobilités enseignantes. La formation aux métiers de l'enseignement délivrée au niveau master propose désormais une initiation à la recherche et favorise l'intégration des savoirs issus de la recherche en formation, tout en visant le renforcement des liens avec le monde académique par l'établissement de dispositifs de formation co-construits et de mises en stages et ce dès la licence au sein de dispositifs de pré-professionnalisation. La réforme de la masterisation prône par ailleurs une pratique réflexive développant le modèle du « *praticien réflexif* » proposé par Schön (1993)⁴ et d'un.e enseignant.e devenu expert.e de sa pratique grâce à l'analyse de situations professionnelles.

Parallèlement à ces principes, une approche par compétences est privilégiée avec la publication d'un Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en 2013 (Annexe 9), révisé en 2019, auquel les plans de formation de Master doivent s'adosser. Cette approche par compétences en formation redéfinit le cursus universitaire et le curriculum de formation des futur.es enseignant.es en visant la construction progressive d'une professionnalité fondée sur des savoir-faire et des savoir-être acquis grâce à l'immersion régulière sur le terrain professionnel. Cette immersion sur le terrain va être organisée par le développement de dispositif de formation en alternance sous diverses formes en fonction des réformes et en s'appuyant sur les modèles proposés par quelques chercheurs (Bourgeon, 1979⁵ ; Malglaive, 1990⁶ ; Lerbet, 1981⁷) articulant différemment espace de travail et espace de formation. Au sein de la formation des enseignant.es, c'est l'alternance dite « *intégrative* » qui a été privilégiée, alternance visant à mettre en lien étroit et en cohérence savoirs universitaires et savoirs professionnels académiques.

- Vers un.e enseignant.e professionnel.le ?

Les réformes successives de la formation initiale impulsées par l'État employeur ont modifié profondément l'entrée dans le métier des enseignant.es débutant.es en transformant les modalités de leurs stages en responsabilité et ont mis en œuvre la construction d'une nouvelle professionnalité redéfinissant le métier d'enseignant.e et les identités qui y sont associées⁸. Si les stagiaires enquêtés ne connaissent qu'un seul dispositif de formation et s'insèrent dans une professionnalisation renouvelée avant eux, nous postulons que l'identité collective du corps enseignant reste empreinte de ces évolutions. L'ensemble des réformes a ainsi inauguré l'avènement d'un.e enseignant.e souhaité.e comme davantage professionnel.le et expert.e grâce à sa formation universitaire de haut niveau⁹ lui

³ Licence – Master – Doctorat.

⁴ Pour Thémines et Tavignot (2019b), « *la réflexivité [est] placée au cœur du modèle de l'enseignant expert promu avec l'universitarisation de la formation initiale* » (p.26) et une des finalités de cette formation semble être de développer chez les néo-enseignant.es en suivant Altet (2000), un « *savoir-analyser* », sorte de « *métacompétence* » permettant « *une lecture distanciée [...] de la pratique vécue [et] un recadrage de l'action* » (Altet, 2000, p.31).

⁵ Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Maurecourt, Mésonance.

⁶ Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. PUF.

⁷ Lerbet, G. (1981). *Système – alternance et formation d'adultes*. Maurecourt, Mésonance.

⁸ Sur ce point, voir l'ouvrage de Thémines et Tavignot (2019). Pour ces chercheurs qui ont réalisé plusieurs enquêtes de 2007 à 2015 auprès d'enseignant.es stagiaires du premier degré, « *par les textes de cadrage successifs de la formation initiale associés aux référentiels de compétences, l'État cherche à intervenir sur la construction de cette identité* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.40).

⁹ Sur ce point, consulter l'ouvrage d'Altet (2012) qui définit l'« *enseignant professionnel* » comme « *une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques* » (p.45).

donnant la possibilité d'analyser et d'agir de façon responsable face aux situations professionnelles complexes rencontrées.

- L'universitarisation de la formation

Depuis l'intégration des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) aux universités en 2005, la formation à destination des enseignant.es a été dévolue aux universités et cette universitarisation s'inscrit dans l'évolution historique de nombreux métiers visant l'augmentation de la qualification de leurs membres pour une meilleure reconnaissance sociale. Selon l'État employeur, l'élévation au niveau du master du recrutement des enseignant.es des premier et second degrés doit permettre de faire face aux avancées scientifiques des savoirs nécessaires pour enseigner tout en développant des capacités réflexives chez les futur.es enseignant.es via la démarche de recherche. Le développement des différentes réformes mettant en œuvre mastérisation et universitarisation jusqu'en 2020 a abouti à la confrontation de logiques d'acteurs différentes et s'est accompagné nécessairement de compromis dont les échanges au sein des différentes instances universitaires et de pilotage académique rendent compte. Par ailleurs, les enquêtes menées auprès des étudiant.es par les instances d'évaluation des enseignements au sein des universités ont témoigné des difficultés pour les étudiant.es de mener de front préparation au concours et suivi des enseignements du master, souvent dissociés dans les maquettes de formation¹⁰.

Nous faisons l'hypothèse qu'en 2019 lors du début de nos entretiens, ces oppositions et difficultés sont encore présentes au sein de la communauté universitaire des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, que les stagiaires y sont potentiellement confronté.es et que ce n'est pas sans incidence sur leur construction identitaire au travers des discours qui leur sont adressés. Il est possible que de ce fait, l'alternance intégrative préconisée ne donne pas totalement les résultats escomptés sur la professionnalisation des stagiaires.

b) Les master MEEF à l'INSPE

- Un dispositif de formation issu de la réforme de 2013 en sursis

Le dispositif de formation dans lequel sont inscrit.es les enseignant.es stagiaires que nous avons enquêté.es est issu de la réforme des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation de 2013 mise en œuvre par la Loi n°2013-595 dite *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* qui crée non seulement les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) mais également les masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). L'arrêté du 27 août 2013 qui définit la formation et les modalités de recrutement des

¹⁰ Selon Thémines et Tavignot (2019b), les différentes réformes de la formation initiale ont mis en avant des logiques différentes avec des « *rapports entre diplôme, concours et stage [...] à chaque fois différents* » (p.43). Pour les étudiant.es « *la négociation porte alors [...] sur les priorités qu'ils se fixent par rapport à une offre perçue comme hétérogène. Quel est le plus important : réussir le concours, obtenir un diplôme, débiter en responsabilité ou en pratiques accompagnées dans une classe ?* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.43). Dans le même ouvrage, Ouitre et Thémines soulignent que « *l'organisation de la formation [est portée] par des logiques contradictoires (concours, master, prise de fonction)* » (Ouitre et Thémines, 2019, p.145). Ce que souligne par ailleurs Perrenoud (2012), c'est que « *la tradition universitaire n'incite ni à expliciter les objectifs de la formation, ni à définir un véritable curriculum. On se limite à l'énoncé d'intitulés de postes professoraux ou d'unités de formation (cours, séminaires, stages)* » (p.201).

enseignant.es place le concours en fin de Master 1 et une alternance est réinstaurée en cours de Master 2 pour les lauréat.es de concours qui sont affecté.es en responsabilité dans les classes à mi-temps et se forment à l'ESPE sur leur autre mi-temps. Le suivi des fonctionnaires stagiaires est assuré par un *tutorat mixte* assuré par un.e professionnel.le du premier degré et un.e professionnel.le universitaire. Le stage en alternance est valorisé de façon importante dans la formation avec un crédit d'au moins 20 ECTS *a minima* sur les 60 que comprend le Master 2 et le mémoire de master, qui doit être articulé au stage, contribue à l'évaluation des stagiaires pour leur titularisation. Au sein des maquettes de formation sont institués des cours communs à toutes les mentions – premier degré, second degré, Conseiller.es Principaux.ales d'Éducation (CPE) – traduisant les principes évoqués plus haut : des cours d'analyse de pratiques pour développer la réflexivité, des cours de suivi de stage pour accompagner la professionnalisation et des enseignements communs dit « *Tronc commun* » pour développer une professionnalité plus transversale et globale.

Comme pour les versions précédentes du recrutement, il n'est pas nécessaire d'avoir ou d'obtenir un master MEEF pour être recruté.e. Les parents de trois enfants, les salarié.es ayant travaillé longtemps dans le secteur privé ou les titulaires de diplômes universitaires de niveau master peuvent candidater. L'enquête que nous avons menée en 2019-2020 auprès de 15 fonctionnaires stagiaires a eu lieu la dernière année du dispositif mis en œuvre en 2013 et avant l'application de la réforme établie par la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 dite « *Pour une école de la confiance* ». Cette loi a tout d'abord modifié le nom des organismes de formation universitaires – les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont remplacées par les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) – et a mis en place une nouvelle organisation du recrutement et de la formation. À compter de la rentrée 2020, le concours de recrutement a été placé en fin de Master 2, avec une année transitoire en 2020-2021, et l'alternance a été remplacée par des contrats de droits privés auprès d'étudiant.es sélectionné.es placé.es en situation de responsabilité sur un mi-temps de service. Ces transformations ont donc une incidence sur les retombées potentielles de notre travail de recherche, les conditions de formation ayant drastiquement changé depuis la fin de notre étude.

- Une alternance intégrative dans l'académie de Rouen

La formation des enseignant.es stagiaires des premier et second degrés mise en place à partir de 2013 a été fondée sur le principe de l'alternance et de l'acquisition d'une démarche réflexive fondée sur le modèle du « *praticien réflexif* » de Schön (1993)¹¹. Pour accompagner cette réflexivité, le modèle d'alternance choisi dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation a été celui de l'alternance dite *intégrative*, modèle impliquant une coopération forte entre les différents acteurs ainsi que de multiples transactions visant pour les formé.es l'articulation de la pratique sur le terrain et la réflexion sur cette pratique, la mise en lien des apports théoriques et des contenus pratiques.

Après leur réussite au concours, les stagiaires entrent donc dans un dispositif de formation en alternance pendant leur année de stage en responsabilité adossée à leur année de Master 2. Les fonctionnaires stagiaires ont alors un double statut, celui d'étudiant.e devant valider leur Master 2 à l'ESPE et celui d'enseignant.e stagiaire dans leur école. Dans l'académie de Rouen, les modalités de l'alternance ont été définies conjointement par les acteurs universitaires en charge de la mise en place

¹¹ Selon Pérez-Roux (2012c), ce « *praticien réflexif* » est « *capable d'analyser ses propres pratiques, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de s'adapter aux situations nouvelles, de justifier ses choix pour, à terme, devenir un acteur autonome et responsable capable de remplir de façon efficiente la mission qui lui est confiée* » (p.131).

de la formation à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation et par les acteurs académiques en charge du recrutement et de la titularisation des fonctionnaires stagiaires. Le choix qui a été fait a porté sur un dispositif d'alternance de trois semaines/trois semaines après une tentative insatisfaisante d'une temporalité d'alternance plus courte fondée sur deux jours/deux jours. Une attention particulière a été portée à l'affectation des stagiaires qui ont été placée.es en binômes dans les classes en essayant de privilégier un appariement entre un.e néophyte lauréat.e du 3^{ème} concours réservé aux candidat.es issu.es du monde professionnel privé et un.e stagiaire plus *aguerrri.e* ayant une expérience de stage en Master 1. Les lieux d'affectation des binômes de stagiaires ont été choisis par les autorités académiques en excluant les écoles primaires en Réseau d'Éducation Prioritaire ou Réseau d'Éducation Prioritaire+ ainsi que les classes de Cours Préparatoire afin de ne pas mettre les stagiaires en difficulté et d'apaiser les inquiétudes des parents. L'organisation du *tutorat mixte* a été mis en place avec la nomination de tuteurs ou tutrices venant des deux institutions et la production de documents communs de cadrage – fiches de suivis, bilan de positionnement, bulletins de visites, attendus lors des visites, etc. – a été réalisée en 2010 puis réactualisée régulièrement.

- Diversité des publics et des parcours

Le public des fonctionnaires stagiaires lauréat.es de concours enquêté.es est divers en lien avec le concours passé, l'expérience professionnelle ou l'affectation dans deux départements et trois centres de formation, Évreux, Le Havre et Rouen. En fonction de leur expérience et de leurs diplômes, les stagiaires sont inscrit.es dans trois parcours de formation différents dont la réussite leur assure d'être titularisé.es :

- la poursuite de leurs études en Master 2 MEEF pour les étudiant.es issu.es d'un Master 1 MEEF (parcours « *M2 Alternants* »);
- un parcours EME (Exercice du Métier d'Enseignant.e) pour les lauréat.es dispensé.es de diplômes ou recruté.es par le concours dit « *3^{ème} voie* » (« *Parcours adaptés EME* »);
- un parcours ACE (Acquisition des Compétences pour Enseigner) pour les lauréat.es déjà titulaires d'un Master autre que MEEF (« *Parcours adaptés ACE* »);
- un parcours APME (Approfondissement Professionnel au Métier d'Enseignant.e) pour les lauréat.es déjà titulaires d'un Master MEEF (« *Parcours adaptés ACE* »).

Les volumes de ces trois parcours de formation sont très inégaux, d'environ 300h pour le premier parcours à une cinquantaine d'heure pour les second et troisième parcours. Il faut signaler que certain.es stagiaires des second et troisième parcours ont pu faire le choix de s'inscrire en Master 2 pour valider tout ou partie du diplôme de master MEEF.

Nous faisons l'hypothèse que la diversité des expériences personnelles et professionnelles antérieures au stage sera un facteur essentiel pour comprendre le vécu des stagiaires et pour certain.es, en reconversion ou n'ayant jamais effectué de stages en primaire, le stage en responsabilité pourra être l'occasion de questionner avec plus ou moins de difficultés « *des conceptions profanes du métier* » (Pérez-Roux, 2008, p.53). Buhot et Bailleul (2019) ont mis en évidence lors de leur enquête en 2015 le rôle du statut d'alternant sur « *le sentiment de construction des compétences professionnelles* » (p.103). Ainsi, « *la construction d'une représentation idéalisée du métier rencontre des obstacles qui n'existent pas aussi fortement chez les répondants déjà titulaires d'un master – non du fait qu'ils n'auraient pas à faire face à ces mêmes préoccupations, mais du fait qu'ils trouvent plus aisément à les "travailler", à les faire évoluer en raison de la moindre charge de travail qui pèse sur eux en formation universitaire* » (p.103 - p.104). Nous verrons si nous pouvons confirmer ce résultat auprès des stagiaires enquêté.es

- Un contexte particulier lié au COVID

Il nous faut signaler ici un contexte particulier qui s'est imposé au cours de notre enquête, la pandémie de COVID qui, à partir du mois de mars 2020, a profondément bouleversé les modalités de formation et de poursuite du stage en responsabilité pour les stagiaires. Le confinement puis le déconfinement ont placé les stagiaires enquêtés dans des situations inédites sur lesquelles nous reviendrons.

c) Les enjeux sociaux, professionnels et scientifiques de la recherche

Les enjeux liés à notre recherche sont doubles, à la fois scientifiques et professionnels. Nous pourrions rajouter les enjeux sociaux en posant comme hypothèse qu'une meilleure connaissance des temporalités de la construction identitaire enseignante pourrait avoir un impact positif sur le développement professionnel des enseignant.es, leurs pratiques en classe et leur sentiment d'efficacité et de compétence en tant que professionnel.les dans une profession malmenée par les évolutions sociétales. Nos travaux de recherche s'inscriront ainsi dans la lignée de travaux antérieurs pouvant éclairer institutions et décideurs politiques sur les conséquences de la réforme de la masterisation de la formation et des composantes universitaires qui en ont la charge et sur l'évolution éventuelle à donner à la formation initiale des étudiant.es se destinant aux métiers de l'enseignement.

D'un point de vue scientifique, nous cherchons à identifier des temporalités porteuses de développement identitaire en formation, ce qui n'a pas été traité encore pour le premier degré. Les données et les connaissances que nous pourrions produire viendront enrichir les réflexions sur la professionnalisation des professeur.es des écoles en formation initiale, sur les temporalités vécues en formation comme leviers ou freins au développement professionnel des enseignant.es débutant.es ou sur les rythmes de leur évolution identitaire.

D'un point de vue professionnel, ce repérage pourrait permettre d'analyser ou de reproduire en formation les temporalités repérées comme porteuses d'un développement identitaire positif afin de gagner en efficacité et « *d'envisager une action intentionnelle relative au développement de l'identité professionnelle* » (Beckers, 2004, p.65) des enseignant.es stagiaires en formation. Comme souligné par Thémines et Tavignot (2019), nos travaux de recherche pourraient également engager les formateur.trices à « *construire une distance critique* » (p.291) avec leur propre posture professionnelle en conscientisant des attitudes favorables à ce développement.

Malgré ces enjeux, nous gardons à l'esprit que la formation des enseignant.es est régulièrement bouleversée par des réformes ce qui rend difficile toute formalisation des pratiques de formation. Ainsi, le dispositif de formation dans lequel étaient inscrit.es les stagiaires que nous avons interrogé.es n'existe plus, l'ensemble des modalités ayant été redéfini par la réforme des INSPE (Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation) en 2020. Certaines retombées de notre recherche seront sans doute limitées de ce fait mais c'est sans prendre en compte les retombées pour notre propre pratique de formatrice qui sont déjà significatives.

B. « *L'équation intellectuelle du chercheur* »

Paillé et Mucchielli (2016) soulignent combien la pensée du chercheur est le fruit d'une histoire personnelle et intellectuelle, histoire qui lui a permis de construire « *un monde à soi* » qui fonctionne

comme « *un univers interprétatif* » selon ces auteurs (p.131). Ainsi « *le chercheur emporte avec lui tout ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il a lu* » (p.135) et les références qu'il a constituées vont lui servir à interpréter les processus qu'il a choisis comme objet de recherche.

a) Un paradigme socio-constructiviste

En ce qui nous concerne, notre « *univers interprétatif* » est fondé sur un paradigme socio-constructiviste (Le Moigne, 1995 ; Vygotski, 1997) et nous posons que la construction de l'identité professionnelle relève d'une *expérience* à la fois personnelle, sociale et contextualisée liée à l'*auto-détermination* du sujet (Varela, 1989). En suivant Le Moigne (1995), nous pouvons ainsi poser qu'une expérience de formation ne peut être vécue de façon identique par chaque individu et que la connaissance acquise est dépendante de l'individu qui la construit, de son histoire, du contexte. Ainsi « *la formation est interprétation de l'expérience de chaque organisme cognitif* » et la connaissance est « *herméneutique* » – au sens où Husserl l'a définie – et « *produite par un exercice cognitif d'interprétation* » (Le Moigne, 1995, p.286) du sujet. C'est cette interprétation par le sujet qui va dicter l'adaptation de son comportement, la réponse qu'il va apporter aux stimuli de l'environnement dans une boucle rétro-active – l'« *autopoïèse* » de Varela (1959) – maintenant l'unité de l'identité du sujet. Notre recherche s'inscrit dans une analyse des discours et des représentations évolutives des stagiaires et nous posons que la construction de l'identité professionnelle relève d'une expérience *subjective* personnelle qui s'inscrit dans un contexte social qui la détermine en partie mais contribue à la créer (Vygotski, 1997). Le Moigne (1995) évoque une « *éco-auto-re-construction* » (p.289) des savoirs et nous reprenons à notre compte cette expression concernant les représentations identitaires des sujets.

b) Une théorie dialogique interactionniste

Notre paradigme de recherche s'appuie également sur la théorie interactionniste de Mead (1963) et nous considérons avec ce chercheur que la construction du soi se fait au contact des autres, dans les interactions sociales et langagières, notamment avec des « *autrui significatifs* ». L'identité n'est donc pas « *la trajectoire d'un sujet supposé passif se socialisant par inculcation, mais un processus maintenu par les négociations dans les situations sociales ou à travers les rôles sociaux des individus* » (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p.39).

c) La « double posture » de la praticienne-chercheuse

Pour conclure sur « *l'équation intellectuelle du chercheur* » (Paillé et Mucchielli, 2016), il nous semble important d'évoquer les travaux de Mias (2003). Cette chercheuse a posé, à partir de sa propre expérience, le problème de l'implication du/de la chercheur.se dans une recherche qui convoque le milieu professionnel dans lequel il.elle évolue et qu'il.elle investit « *affectivement* » (Mias, 2003, p.291). Nous l'avons évoqué en introduction, la question professionnelle initiale qui a fondé notre recherche est venue de notre pratique de formatrice et de tutrice d'enseignant.es et très tôt nous nous sommes interrogée sur les biais qui pouvaient advenir dans nos analyses du fait de notre activité professionnelle.

Comme le souligne Mias (2003), « *l'inter-relation chercheur-objet existe de fait et la mise à l'écart de la subjectivité est impossible* » (p.292) ce qui pose selon elle, la question de « *la légitimité du "dire"* » (p.293). Elle souligne cependant que le regard du praticien chercheur n'est ni plus ni moins objectif ou

subjectif que le regard d'un acteur extérieur mais que la « *familiarité* » du « *chercheur* » avec le terrain qu'il investigate peut en revanche être porteuse de compréhension affinée des processus qu'il étudie, sous réserve selon elle de définir toujours « *la place depuis laquelle on parle* » (p.297).

« *L'implication dans le "dire"* » (p.297) doit être ainsi expliquée, clarifiée et contrôlée par une « *prise de distance* » (Mias, 2003, p.297). La chercheuse se questionne également sur le « *comment dire* » en tant que praticienne-chercheuse : elle relève qu'appartenir au même champ professionnel que les enquêtés donne l'opportunité de partager « *une proximité dans les problèmes soulevés* », une sorte d'« *intimité sociale* » (p.301) qui peut libérer la parole des interviewés. Finalement, l'« *entre deux* » que semble évoquer le terme de « *praticien-chercheur* » relève plutôt d'un double regard, de deux « *rôles* » exercés lors de « *deux pratiques* » (p.301) différentes fondées sur « *deux types de langage* » (p.305) que ce soit en entretien de recherche ou en formation.

Finalement, selon Mias (2003), « *la confrontation, dans sa coexistence chez le même sujet, de deux modes d'appréhension ou de compréhension d'une réalité, se révélera heuristique* » (p.306) si ce sujet affiche « *explicitement la légitimité en tant que spécialiste du terrain, connaissant depuis l'intérieur, et la légitimité du chercheur en tant que regard scientifique extérieur* » (p.306) et assume « *l'état de tension et de paradoxe inhérent à des postures relevant de paradigmes différents* » (p.306).

Nous espérons avoir pu gérer cette double posture d'implication/appartenance *versus* distanciation/indépendance tout au long de notre travail doctoral et d'un point de vue méthodologique, nous avons repéré quelques règles proposées par Deltand (2020) qui nous ont semblé pertinentes mais que nous n'avons pas pu suivre entièrement : « *a) ne pas interviewer des adultes ayant suivi nos cours et/ou nos accompagnements ; b) nous présenter comme chercheur au moment du contrat d'entretien ; c) recueillir l'entretien en dehors du temps de formation* » (Deltand, 2020, p.71). En effet, même si nous avons renoncé à être formatrice et tutrice pour les enseignant.es stagiaires de l'année de notre enquête, en 2019-2020, notre ancienneté de formatrice à l'INSPE n'a pas empêché certain.es stagiaires de nous (re)connaître comme telle, même si nous nous sommes présentée comme chercheuse lors de la présentation de notre protocole de recherche. Concernant la temporalité des entretiens, nous n'avons pas toujours pu les réaliser hors des semaines de présence à l'INSPE compte tenu des contraintes de l'alternance. Enfin, lors des premiers entretiens, nous avons eu du mal à garder le « *rôle* » de chercheuse annoncé et il a pu nous arriver de reprendre notre posture de tutrice en nous engageant temporairement dans ce qui a pu relever d'un entretien stagiaire/tutrice avec la proposition de conseils. La demande de parole, d'écoute et de soutien de la part des enseignant.es stagiaires a été telle qu'elle a questionné notre posture de chercheuse néophyte et nous a entraînée parfois à émettre des interprétations, des validations ou des jugements de ce qui pouvait être dit lors des tout premiers entretiens.

C. Entretiens exploratoires et finalisation de l'objet de recherche

Pour clore notre partie sur la construction de notre objet de recherche, nous nous nous proposons d'aborder enfin les débuts de notre enquête qui a débuté par deux séries d'entretiens exploratoires en mai 2018 et en juin 2019. Ces deux séries nous ont permis, en plus des formations suivies au sein de l'école doctorale de notre université, de construire peu à peu notre cadre théorique d'analyse et nos choix méthodologiques. En effet, notre positionnement initial de chercheuse portait uniquement sur le repérage des éléments permettant de comprendre la construction de l'identité professionnelle en formation.

o Entretiens exploratoires de mai 2018

En mai 2018, nous sollicitons le responsable de l'antenne de Saint Lô de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Caen afin de commencer nos entretiens exploratoires. Nous souhaitons à l'époque cibler des fonctionnaires stagiaires issu.es directement d'un continuum licence / Master 1 afin d'enquêter des primo-arrivant.es en master n'ayant pas construit une identité professionnelle antérieurement et éviter ainsi les personnes en reconversion professionnelle. Il nous semble à ce moment-là que les étudiant.es directement sorti.es de licence ont une identité professionnelle en quelque sorte *vierge* de toutes représentations. Nous souhaitons nous adresser par ailleurs à des fonctionnaires stagiaires ne présentant pas de difficulté majeure pour leur suivi de stage, donc sans mise en alerte ou signalement particulier de l'employeur. Au tout début de notre recherche, nous avons le sentiment qu'il nous serait plus simple d'enquêter ce public dans une vision linéaire positive du développement professionnel et identitaire.

Lors des deux seuls entretiens que nous avons pu mener à ce moment-là, nous avons constaté que ces deux préconisations étaient à reconsidérer dans la mesure où, tout d'abord, les étudiantes concernées avaient déjà fait des stages en licence qui leur avaient permis de commencer à construire une identité professionnelle *souhaitée* ou *visée* et que l'une d'entre elle avait mûri son projet professionnel depuis l'enfance, multipliant les expériences professionnelles dans le champ de l'éducation. Par ailleurs, le fait de n'avoir pas de difficulté particulière au cours du stage en responsabilité *au regard de l'institution* ne simplifiait pas forcément l'analyse des processus identitaires en cours *du point de vue du stagiaire*, l'une des stagiaires témoignant avoir vécu son année en alternance comme une réelle « *mise à l'épreuve* » au sens de Pérez-Roux (2016). S'imposer d'enquêter auprès des seul.es fonctionnaires stagiaires validé.es par l'institution était un biais important et nous nous sommes repositionnée en décidant ultérieurement de ne pas focaliser notre enquête sur tel ou tel type de stagiaire et de replacer nos travaux sur le déclaratif des stagiaires et l'étude des transformations ressenties *de leur point de vue*.

Ces deux premiers entretiens nous ont permis d'identifier de nouveaux concepts en mettant en lumière la question du contexte avec l'importance de la qualité du lieu d'affectation – nous avons commencé à évoquer la question de la « *configuration* » (Élias, 1987 ; Wittorski, 2015) –, celle de la « *transition* » identitaire vécue lors du stage en responsabilité (Kaddouri, 2008a, 2008b) et celle de la transformations des « *représentations professionnelles* » dans leur dimension identitaire (Blin, 1997).

o Entretiens exploratoires de juin 2019

En fin d'année universitaire 2018-2019, nous avons sollicité les responsables des deux centres de formation d'Evreux et du Havre afin de procéder à une nouvelle série d'entretiens exploratoires. Le choix de ces deux antennes visait à enquêter auprès de stagiaires que nous n'avions pas en formation ni en tutorat sur le centre de Mont Saint Aignan. Un mail a été envoyé à l'ensemble des fonctionnaires stagiaires de ces deux centres et après plusieurs relances, seuls deux fonctionnaires stagiaires du centre du Havre ont accepté un entretien qui a eu lieu le 18 juin 2019. Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses pour expliquer le peu de réponses recueillies alors :

- les stagiaires étaient en toute fin d'année de formation - les messages les sollicitant avaient été envoyés mi-mai, fin mai, fin juin et début juillet – et, enfin libéré.es de leurs obligations de

visites évaluatives et d'examens, n'ont pas souhaité participer à cette enquête pour finir l'année sereinement ;

- certain.es stagiaires étaient en cours de soutenance de mémoire ;
- certain.es ne souhaitaient pas se prononcer sur la formation et l'alternance à quelques mois de leur titularisation et craignaient de donner leur avis.

Le faible nombre de retours suite à l'envoi par mail de notre sollicitation nous a incitée à procéder différemment pour le début de notre longue enquête en allant rencontrer directement dans les centres les stagiaires au début de l'année universitaire 2019-2020, ce qui a entraîné à l'inverse un très grand nombre de retours favorables. Nous avons envisagé un temps de solliciter un groupe au hasard et d'imposer notre enquête auprès d'un public en quelque sorte *captif* mais avons renoncé au regard de notre méthodologie de recherche – un entretien compréhensif fondé sur une écoute empathique (Rogers, 1988) et une relation de confiance non compatible avec toute contrainte.

En juin 2019, alors que le lieu de rencontre était laissé à leur libre choix, il est à noter que les deux stagiaires ont choisi leur école comme lieu de l'entretien – un lieu plus investi professionnellement pour eux ou moins sous le regard de l'institution porteuse de formation ? – ce qui nous a confortée pour l'enquête ultérieure à proposer les entretiens dans des lieux laissés au libre choix des enquêté.es.

Les deux fonctionnaires stagiaires enquêté.es à cette date étaient issu.es de parcours professionnels déjà installés et leur entrée dans le métier faisait suite à une reconversion. À l'époque, nous avons fait l'hypothèse que leur maturité, leur expérience professionnelle antérieure, leur avaient permis d'accepter d'évoquer l'année de formation traversée et qu'il.elles étaient capables de verbaliser finement les transformations vécues. En effet, la reconversion les avait déjà confronté.es à la question de savoir qui il.elles étaient et souhaitaient devenir – le « *projet de devenir* » de Chaix (2015) – et leur *identité visée* était très consciente. Ce sont ces éléments qui nous ont incitée à inscrire la « *trajectoire* » de formation dans un « *parcours de vie* » (Delory-Momberger, 2014) et solliciter l'approche de la recherche narrative.

Les entretiens réalisés ont permis de faire émerger et de commencer à conceptualiser les différentes temporalités en formation, temporalités à la fois congruentes et contradictoires – l'alternance sur trois semaines, les visites ponctuelles, les temporalités informelles mais également la présence de « *temps forts* » dans la classe – et de prendre conscience du rôle bien ou mal perçu du regard extérieur à soi – les « *autrui significatifs* » (Kaddouri, 2019) que sont les tuteur.trices ou les pairs - pour construire son identité professionnelle.

II. Cadre théorique de la recherche

Notre questionnement professionnel initial - comment la formation construit-elle (ou pas) l'identité professionnelle et selon quelles temporalités ? - nous a amenée à cibler un certain nombre de concepts afin d'éclairer notre cheminement intellectuel, de fonder notre méthodologie de recherche et de construire notre grille d'analyse des discours produits en entretiens. Dans une logique d'organisation conceptuelle emboîtée, nous plaçons au commencement de notre réflexion le concept de professionnalisation qui nous semble être le cadre le plus global dans lequel s'insère le dispositif d'alternance vécu par les stagiaires/enseignant.es enquêté.es. Ces concepts de professionnalisation et d'alternance relèvent selon nous du cadre opérationnel et concret – la dimension méso des « *configurations* » au sens d'Élias (1987) - dans lequel vont évoluer les sondé.es. À l'intérieur de ce cadre, nous plaçons la question de l'identité déclinée dans une dimension globale puis sa facette professionnelle qui relève à la fois d'une dimension méso de l'analyse mais introduit la dimension micro à l'échelle de l'individu et nous terminerons par le concept de temporalités qui renvoie précisément à un des aspects des dimensions identitaires évoquées. Cette organisation de notre propos sous une forme emboîtée - Professionnalisation > Alternance > Identité et identité professionnelle > Temporalité(s) - ne suit pas le processus de notre réflexion initiale puisque nous avons commencé nos lectures par le concept d'identité avant de travailler les autres concepts et de penser leurs articulations.

A. Le concept de professionnalisation

La formation proposée aux enseignant.es stagiaires est organisée nous l'avons vu sous la forme d'un dispositif en alternance mis en œuvre par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Ce dispositif de « *formation-travail* » au sens de Wittorski (2015b) est fondé sur une démarche de professionnalisation articulant expérience de terrain et formation universitaire et nous faisons l'hypothèse que les transformations identitaires vécues par les stagiaires relèveront d'expériences vécues dans les deux lieux parcourus lors de l'alternance, le terrain de stage et les cours délivrés à l'université. Selon Bret (2010), « *les transformations des systèmes éducatifs à la fin du XX^e siècle ont imposé que les professeurs acquièrent de nouvelles compétences pour assumer au mieux leurs fonctions, anciennes ou nouvelles* » et « *les politiques de formation des enseignants mises en place depuis la fin des années 1980 se sont structurées, dans la plupart des pays européens, autour d'une nécessité de professionnalisation* » (p.101). La formation initiale des enseignant.es est ainsi envisagée désormais dans « *une logique de professionnalisation* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.13).

a) Une mise au point épistémologique

D'un point de vue social et scientifique, le terme professionnalisation fait débat et nous rappelons en préambule notre posture de chercheuse liée à une épistémologie et une analyse plutôt socio-constructiviste des phénomènes de professionnalisation vécus par les sujets. Nous posons ici que, si la professionnalisation questionne les notions d'apprentissage, de professionnalité ou de développement professionnel, nous ne traiterons pas ces notions mêmes si elles nous semblent intégrer des dimensions identitaires au travers de l'image de soi et/ou de la reconnaissance sociale attendue.

Wittorski (2013) présente le concept de professionnalisation comme relevant « *d'un mouvement d'ensemble qui dépasse les seuls champs du travail et de la formation* » et s'inscrivant dans « *une nouvelle conception de l'individu au travail* » (p.233). Au départ travaillé par les sociologues anglo-saxons, l'auteur rappelle que le terme « *professionnalisation* » a fait son entrée « *dans le champ de la formation [...] du fait de son introduction massive, depuis la fin des années 1990, dans les discours et les textes internationaux, européens et nationaux régissant la formation professionnelle* » (Wittorski, 2013, p.234). Dans le domaine de la formation des enseignant.es, Thémines et Tavignot (2019) soulignent que si « *l'intention de professionnalisation vise l'ensemble du groupe professionnel, [elle] concerne particulièrement la formation initiale* » (p.29) ce qui explique que nous avons jugé utile de développer ce concept dans notre cadre théorique.

- La professionnalisation, une « *intention sociale* »

Selon Wittorski (2015a), chaque institution est porteuse d'une « *intention [...] de mise en mouvement de sujets* » (p.216) et l'« *offre de professionnalisation* » que l'institution propose est définie par les objectifs de cette « *mise en mouvement* ». L'auteur indique que « *cette intention s'accompagne souvent d'un discours fort sur les qualités attendues des sujets (les compétences prescrites, ...) qui signe l'image que l'institution se fait du "bon professionnel"* » (Wittorski, 2015a, p.216). L'offre de professionnalisation comprend donc un objectif de « *fabrication* » d'un professionnel « *attendu* » en fin de formation et renvoie à une identité attendue ou « *prescrite* » (Wittorski, 2013, 2009a). L'« *intention sociale* » vise l'acquisition de compétences professionnelles qui apparaissent parallèlement comme « *un élément majeur dans le processus de développement identitaire* » (Pérez-Roux, 2008, p.49)

- Une « *professionnalisation des individus, des activités et des organisations* »

Selon Bourdoncle (2000) cité par Wittorski (2008b), la professionnalisation renvoie à plusieurs objets et sens. Elle peut être une professionnalisation de l'activité, d'un groupe, des savoirs, des individus mais également « *la professionnalisation de la formation* » et dans ce sens « *il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée* » (Wittorski, 2008b, p.19). Si « *la professionnalisation de l'offre de formation n'est pas nouvelle [...] sa généralisation l'est* » (Wittorski, 2015b, p.32). Wittorski (2009a) propose de distinguer la « *professionnalisation des individus, des activités et des organisations* » (p.790). En ce qui concerne les individus, les « *enjeux que représente la professionnalisation [...] s'expriment sous la forme d'une quête de "professionnalité" dans les organisations ou d'identité dans la sphère sociale* » (Wittorski, 2008c, p.107), soit développer des compétences et des savoirs pour s'intégrer dans un corps professionnel et y être reconnu. Pour Wittorski (2009a), les diverses formes de professionnalisations - pour l'individu, l'activité ou l'organisation - répondent à des logiques qui se recoupent les unes les autres ou se distinguent. Dans la formation des enseignant.es à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, il nous semble que les logiques qui prévalent sont liées au développement de ce que Wittorski (2009a) nomme une logique de « *réflexion sur et pour l'action* » (p.790), notamment en lien avec les dispositifs d'analyse de pratiques qui viennent compléter des formes de professionnalisation plus traditionnelles (expérience de terrain, alternance, tutorat, cours magistraux).

○ « Une professionnalisation aux métiers de l'humain »

Si la professionnalisation a donné naissance à de nombreuses recherches, « *la professionnalisation aux métiers dits "de la relation" ou "métiers de l'humain" a fait l'objet de travaux plus modestes* » (Wittorski, 2015b, p.32). Wittorski (2015b) rappelle que la « *professionnalisation aux métiers de l'humain* » (p.37) - celle des enseignant.es par exemple – se distingue des professionnalisations à des métiers plus techniques car les formé.es travaillent avec des « *objets humains* » (p.37), des élèves, des collègues, etc., qui « *réagissent* » et « *interagissent* » avec eux. Le travail avec des « *objets humains* » a de ce fait des incidences non seulement sur « *les objectifs de la formation* » et son « *économie* » (Wittorski, 2015b, p.37) mais sans doute aussi sur les formé.es qui découvrent ce que Champy (2011) a nommé des « *professions à pratique prudentielle* » : le métier d'enseignant.e fait partie de ces professions « *à pratique prudentielle* » caractérisées par « *le fait que le savoir formel et scientifique dont disposent leurs membres ne fournit pas de solution standard aux problèmes posés dans les situations rencontrées* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.26). Les enseignant.es doivent en effet « *traiter de problèmes ou de situations singuliers et complexes* » et « *faire face à une irréductible incertitude au déroulement du travail sur ces problèmes ou ces situations* » (Champy, 2011, p.149). Le travail enseignant renvoie donc à des expériences singulières et intersubjectives (Albarello, 2013) qui rendent complexe toute formalisation du travail (Champy, 2011). Les remaniements identitaires individuels, les parcours de formation et de professionnalisation ne peuvent donc être que singuliers ce qui aboutit à une « *imprévisibilité partielle du processus de développement professionnel* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.42) et du processus de développement identitaire.

Nous empruntons à Barbier (2016) la notion de « *parcours d'évolution* » qui désigne selon cet auteur à la fois les parcours de formation suivis par les individus mais également les transformations des sujets qui s'accomplissent hors des lieux de formation, dans l'ensemble des espaces-temps ou « *univers de sens* » (Pérez-Roux, 2012b) parcourus par ces sujets. Il nous semble important d'envisager que les lieux porteurs de transformations peuvent être différents des lieux de formation tout en étant reliés à eux dans la sphère identitaire du sujet (Malet, 1998).

Si nous reprenons à notre compte la proposition de Wittorski (2009a) de penser dans une configuration d'ensemble les liens qui existent entre ce qui relève de l'activité du sujet et de son développement professionnel, le développement de compétences en lien avec les dispositifs de professionnalisation relevant de l'institution maître d'œuvre de la formation et la négociation identitaire qui se met en place entre les formé.es et les « *tiers* » qu'il.elles rencontrent, notre recherche ne concerne que le versant « *négociation identitaire* » que nous replaçons dans des temporalités plurielles.

b) Les « dimensions » de la professionnalisation

Pour Wittorski (2008c), si le terme de professionnalisation est polysémique, il recouvre globalement trois sens, « *la professionnalisation-formation (sens utilisé par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ; la professionnalisation-profession (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ; la professionnalisation-travail (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité)* » (p.108). Dans le premier sens cité par l'auteur, la « *professionnalisation-formation* » vise à « *fabriquer* » un professionnel via la formation, ce qui est le sens que nous retenons pour la formation des enseignant.es-stagiaires et notre recherche.

○ Les « *voies de professionnalisation* »

Wittorski (2007, 2009a) a défini plusieurs voies et logiques de professionnalisation caractérisant le développement professionnel en lien avec des « *cultures* » différentes de formation. L'auteur retrace historiquement l'apparition de ces différentes voies, « *en premier lieu, l'apparition de la « formation sur le tas » (qui relève de la "logique de l'action"), de la "formation magistrale" (relevant de la logique de l'assimilation intégration"), de la "formation alternée" (logique de la "réflexion action") et du "tutorat/accompagnement" (logique de la "traduction culturelle"), enfin, de l'"analyse de pratiques" (logiques de la "réflexion sur et pour l'action" » (p.790). Le tableau ci-après en rend compte.*

Tableau 1 : Cultures de formation et voies de professionnalisation (Wittorski, 2009a, p.787)

Voies de la professionnalisation	Logique de l'action	Logique de l'intégration assimilation	Logique de la réflexion et de l'action	Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Logiques de la réflexion sur et pour l'action
Cultures de formation (et figures sociales d'acteurs)	Culture de l'apprentissage sur le tas « se former par le faire » <i>Figure du collègue</i>	Culture de l'enseignement (Formation magistrale) « se former par l'acquisition de savoirs » <i>Figure de l'enseignant</i>	Culture de la formation (Formation alternée) « se former par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre » <i>Figure du formateur</i>	Culture de l'accompagnement (Tutorat/ coaching) « se former en situation grâce à un tiers » <i>Figure du tuteur</i>	Culture de l'analyse de pratiques « se former par l'analyse de son action » <i>Figure de l'animateur</i>

Certaines « *voies* » ont des dimensions identitaires plus fortes, notamment la logique de la « *réflexion-action* » qui rend possible pour le sujet soumis à une situation nouvelle la construction d'une nouvelle façon de procéder ou la logique de la « *traduction culturelle par rapport à l'action* » dans laquelle un tiers permet au sujet de voir les choses autrement et de dépasser un problème, ce qui est le cas des tuteurs et tutrices des enseignant.es stagiaires par exemple.

Depuis les années 1990, la professionnalisation de la formation des enseignant.es vise à mettre en relation étroite « *l'acte de travail et l'acte de formation* » (Wittorski, 2008b, p. 14) et les deux dernières logiques, celle de la « *traduction culturelle par rapport à l'action* » et celle de la « *réflexion sur et pour l'action* » témoignent de cette nouvelle culture de professionnalisation. Dans les maquettes de formation, Wittorski (2008c) souligne que ce sont notamment les séances d'analyse de pratiques qui apparaissent comme « *un outil privilégié de professionnalisation* » car elles engagent cette « *articulation étroite entre le travail et la formation* » (p. 110) et l'auteur rappelle que « *l'acte de travail devient objet et occasion de formation dès lors qu'il fait l'objet d'une analyse par son auteur* » (Wittorski, 2008c, p. 110). De la même façon, les dispositifs d'accompagnement des formé.es sont associés de plus en plus à la démarche de professionnalisation et Wittorski (2008b) parle d'« *apprentissage médié par un tiers* ». Dans le cadre de la formation des enseignant.es, ces différents dispositifs s'insèrent dans le dispositif plus général de l'alternance que nous proposons d'évoquer ci-après.

○ L'alternance, une « *voie de professionnalisation* » fondée sur des logiques multiples

En suivant Wittorski (2009a) et en reprenant le tableau 3 placé plus haut, nous pouvons poser que l'alternance dans les dispositifs de formation des enseignant.es est une « *voie de la professionnalisation* » fondée sur deux cultures de formation – celle de la formation et celle de l'accompagnement - et sur une double « *logique* », la « *logique de la réflexion et de l'action* » associée

à la « *figure du formateur* » et la « *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* » associée à la « *figure du tuteur* » (Wittorski, 2009a, p.787). Définir les fondements de l'alternance au travers de ces deux logiques nécessite d'explicitier les leviers de professionnalisation visée par ce dispositif de formation des enseignant.es.

La première logique définie par Wittorski (2009a) – la « *logique de la réflexion et de l'action* » – fonde la formation en alternance sur « *l'accès à des savoirs et à leur mise en œuvre* » (p.787) et met en dialogue deux espaces-temps, celui de « *l'accès* » aux savoirs et celui de leur « *mise en œuvre* » dans une démarche qui peut être définie comme itérative – un aller-retour entre l'acquisition du savoir et sa mise en pratique sur le terrain – ou successive – l'acquisition du savoir dans un premier temps puis sa mise en pratique. Selon Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007), « *Dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation doit s'entendre dans ce double mouvement, contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université [...] et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain* » (p.8), les auteurs soulignant par ailleurs que, en fonction des « *logiques* » poursuivies, « *l'alternance apparaîtra comme une dés-universitarisation de la formation ou comme une universitarisation de la pratique* » (p.8). Le « *double mouvement* » défini par les auteurs est ainsi celui d'une « *logique formative* » et d'une « *logique praxéologique* » posant la « *problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir* » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p.8).

Ce qui se joue au cœur de l'alternance est bien la mise en synergie de logiques diverses, complémentaires ou opposées, illustrant une dichotomie dépassée aujourd'hui entre théorie et pratique. En 1998, Geay a proposé dans son ouvrage « *L'école de l'alternance* » de ne plus opposer apprentissage théorique et apprentissage pratique mais plutôt de considérer leurs oppositions et tensions comme des potentialités de développement en définissant l'alternance comme un « *système interface* » entre deux systèmes, celui de l'école et celui du travail, fondé sur ce que Geay (1998) nomme la « *logique du tiers-inclus* » (p.40)¹². Plus récemment, Guillaumin (2011, 2016) dans ses travaux sur l'alternance a proposé de définir l'alternance comme une « *école de la conjonction* » plutôt que de la « *disjonction* » en fondant le principe de l'alternance dans le « *paradigme de la complexité* » nécessitant de développer en formation une « *pensée de l'articulation* » (Guillaumin, 2011) visant l'acquisition de compétences et la création de dispositifs « *balises* » pour accompagner le processus didactique de l'alternance (Guillaumin, 2011). Nous repérons dans le plan de formation des Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation des éléments relevant de ces « *balises* », les séances d'analyses de pratique, les cours dédiés à l'accompagnement de stage ou le tutorat mixte organisé, et nous faisons l'hypothèse qu'ils pourront être perçus par les enseignant.es stagiaires comme des espaces-temps leur permettant d'étayer leur développement identitaire et professionnel. Ces « *balises* » (Guillaumin, 2011) accompagnant l'alternant.e relèvent de la deuxième logique proposée par Wittorski (2009a), la « *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* », en fournissant aux formé.es des espaces-temps pour accompagner et gérer les différentes transactions à l'œuvre en formation et que nous abordons ci-après.

¹² La « *logique du tiers-inclus* » chez Geay (1998) étaye la logique de l'alternance qui « *doit intégrer deux autres logiques contradictoires* » dans la mesure où « *les éléments mis en présence (moyens et fins) ne sont pas seulement en opposition contradictoire (s'entredétruisent) mais aussi paradoxale (s'entredétruisent et s'interfécondent dans le même temps pour produire de la compétence)* » (p.40).

- L'alternance, une gestion des « écarts »

Kaddouri dans ses travaux sur l'alternance a mis en lumière en 2012 que l'alternance, quelles que soient les modalités de mise en œuvre, « conduit à la mise en relation des savoirs et de l'action » (p.209) mais génère des « écarts épistémiques » entre des savoirs de natures différentes – « externes » et académiques d'une part et « internes » et liés aux activités en situation de travail d'autre part – mais également des écarts « identitaires » résultant « de la pluralité des figures professionnelles qui sollicitent l'affiliation de l'apprenant, et par là-même, génèrent en lui une série de tensions inter et intrasubjectives » (p.203). Selon ce chercheur, les questions qui se posent relèvent du « statut » de ce qu'il qualifie d'« écarts » - sont-ils des « opportunités ou des obstacles pour l'apprentissage ? » (Kaddouri, 2012, p.203) - mais également des personnes qui les signalent – s'agit-il des formateur.trices, des professionnel.les ou des formé.es ? – ce qui ne prend pas la même signification. En suivant Kaddouri (2012), nous nous sommes intéressée aux déclarations des formé.es sur leur vécu des temporalités de l'alternance, aux tensions identitaires qu'il.elles pouvaient percevoir et à la façon dont il.elles pouvaient y faire face.

Kaddouri (2012) pose l'hypothèse que ces « écarts » et tensions tant professionnels qu'identitaires peuvent être, à certaines conditions – « investissement » de l'alternant.e, « élaboration langagière accompagnée » (p.213) et « accompagnement compréhensif » (p.214) - porteurs de développement professionnel et identitaire, notamment lors de « la survenue d'événements » (p.204) qui contraignent les formé.es à trouver seul.es des solutions à des situations inédites. Cette question est au cœur de notre réflexion sur les temporalités et les impacts identitaires et professionnels des temporalités vécues et perçues par les alternant.es au travers d'un protocole de recherche que nous souhaitons en suivant Guillaumin (2011) définir comme « une herméneutique du sens de l'expérience » (p.181) pour le sujet. Selon cette chercheuse, pour que l'expérience temporelle discontinue de l'alternance soit formatrice et « pour passer de l'expérience déformatrice [de la forme antérieure] à la production d'un savoir ou d'un objet, la forme doit être reconstruite et la continuité réorganisée par contact réfléchi intégrant la dimension cognitive » (Guillaumin, 2016, p.31), ce que les dispositifs au sein du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation rendent en principe possible via l'accompagnement, le tutorat ou les Analyses de situations Professionnelles (ASP).

- « Trois processus-piliers fondateurs de l'alternance »

Nous nous sommes intéressée particulièrement aux travaux de Guillaumin (2013) qui a défini la formation en alternance comme une question « de temps et d'espaces » (p.74) et exploré des processus qui nous semblent éclairer notre réflexion sur la construction identitaire en formation. Selon cette chercheuse, « l'alternance fait éclater le cadre temporel éducatif en mettant en place un mouvement cyclique comme temps formatif. C'est un temps ouvert sur une pluralité de temps et d'espaces. [...] Aux temps s'associent des espaces qui se répondent et s'articulent dans une perspective plus humaine, naturellement et/ou dans le cadre d'un accompagnement éducatif et formatif » (Guillaumin, 2013, p.75). Ainsi, les dispositifs de formation en alternance mettent « le sujet à l'épreuve des Autres et de la succession des temps et des espaces, des expériences et des temps de formation », - le sujet « s'éprouve lui-même » également - articulant selon elle « réflexivité et altérité » (Guillaumin, 2013, p.75). La chercheuse poursuit : « L'alternance dans sa visée d'articulation entre des temps de formation et des temps d'expériences, prend en compte la dimension expérientielle, expérience de l'agir en situation, expérience de soi (auto), de l'Autre (co-), de l'environnement (éco-), dévoilant ainsi les

trois pôles de la théorie tripolaire de la formation (Pineau, 1989)¹³ » (Guillaumin, 2013, p.75). Il revient alors au formé de « relier, [de] transformer ses (ces) expériences en formation expérientielle, par réflexion dans l'action et sur l'action (Schön, 1994), par production d'un savoir sur l'action (Chartier et Lerbet, 1993)¹⁴ » (Guillaumin, 2013, p.76). La notion de « reliance » empruntée à Bolle de Bal (1996)¹⁵ par la chercheuse pour qualifier le rôle des formé.es pour lier entre eux les différents espace-temps et épreuves/expériences traversées – nous la retrouvons également chez Lechaux (2016) – nous semble porteuse au sein de nos travaux de recherche pour questionner la posture des enseignant.es stagiaires enquêtés face aux temporalités vécues en alternance.

La chercheuse a défini en 2016 « *trois processus-piliers fondateurs de l'alternance* » (p.31) qui nous semblent particulièrement intéressants :

- la « *production* » d'un sens pour le sujet face à une « *nouveauté [...] dé-formatrice* » (p.31) ;
- la « *transaction* » avec soi et avec autrui – ces transactions étant « *bio-cognitives* » (Pineau et Legrand, 1996)¹⁶ - aboutissant à une transformation personnelle ;
- la « *coopération* » renvoyant à un « *geste professionnel [...] partagé* » entre pairs ou avec les formateur.trices (p.32).

Guillaumin (2016) complète ces trois premiers processus par une « *seconde tripolarité* » (p.33) qu'elle nomme « *intégration, autorisation et émancipation* », l'intégration facilitant l'assimilation des savoirs par l'alternant.e, l'autorisation étant définie comme la possibilité pour le.la formé.e de s'autoriser soi-même et d'être autorisé.e à être soi et l'émancipation visant un « *lâcher-prise* » libérateur et créateur vis-à-vis de savoirs acquis antérieurement ou imposés. Nous reviendrons ultérieurement sur ces notions en les croisant avec la pensée d'autres chercheur.ses sur les processus identitaires à l'œuvre dans une formation en alternance.

c) Formation professionnelle ou professionnalisation des enseignant.es ?

- o Formation professionnelle ou formation professionnalisante ?

En suivant Sonntag (2007)¹⁷, Wittorski (2015b) distingue formation professionnelle et formation professionnalisante et cette distinction nous semble importante à poser à ce stade de notre réflexion. Pour cet auteur, une formation professionnelle vise l'acquisition « *de savoirs théoriques et scientifiques, mais également de savoirs d'action ou pratiques au sens où il s'agit d'énoncés concernant des façons de faire jugées efficaces (le critère de validation est bien ici celui de l'efficacité de l'action)* » (Wittorski, 2015b, p.28). Pour Thémines et Tavignot (2019), la formation professionnelle des enseignant.es est « *en adéquation avec l'injonction de professionnalisation adressée au groupe professionnel par l'État employeur* » (p.41) visant la réussite des élèves à l'aune de laquelle elle est évaluée. À l'inverse, si une formation professionnalisante « *forme également aux outils, techniques... nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier, [...] cette transmission se réalise en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel. Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec*

¹³ Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.

¹⁴ Chartier, D. et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan.

¹⁵ Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages Au Cœur Des Sciences Humaines : De La Reliance*. L'Harmattan.

¹⁶ Pineau, G. et Legrand, J.- L. (1996). *Les histoires de vie*. PUF.

¹⁷ Sonntag, M. (2007). Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes. *Recherche et Formation*, 55, 11-26.

l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les "bonnes pratiques" » (Wittorski, 2015b, p.38). Ainsi, « les apprentissages visés dans une formation professionnalisante sont bien entendu de l'ordre de savoirs théoriques et scientifiques, mais également de savoirs [...] au sens où il s'agit là d'énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement efficaces, mais également légitimes (le critère de validation est bien ici celui de la légitimité de l'action au regard des "us et coutumes" du groupe professionnel et de l'optimisation de sa reconnaissance sociale) » (Wittorski, 2015b, p.38-p.39). Le tableau ci-après résume ce point.

Tableau 2 : Formation professionnelle et formation professionnalisante (Wittorski, 2015b, p.39)

Formation professionnelle	Formation professionnalisante
Savoirs d'action	Savoirs professionnels
Critère d'efficacité	Critère de légitimité

L'auteur poursuit : *« On le pressent, une formation professionnalisante s'ancre sur un "genre professionnel" à la façon de Clot (1999), qui donne une légitimité forte aux contenus de formation "délivrés" dès lors que les représentants du milieu professionnel concerné sont par ailleurs impliqués dans l'accompagnement (tutorat) et l'évaluation des apprentissages » (Wittorski, 2015b, p.39). Pour Thémines et Tavignot (2019b), la formation initiale des enseignant.es à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation est un « entre-deux » situé « entre formation professionnelle référée à la nouvelle professionnalité prescrite par l'État, et formation professionnalisante référée à des professionnalités plus ou moins en écart avec la première et qu'incarnent les professionnels qui accueillent et encadrent les débutants dans leurs classes » (p.41). Pour les auteurs, « la logique de formation professionnalisante semble pouvoir prévaloir dans les situations de formation proches des pratiques de classe (tutorat, entretien de conseil, analyse de pratiques, etc.), où interviennent préférentiellement des professionnels de l'enseignement primaire » (Thémines et Tavignot, 2019, p.42). Ces distinctions et logiques nous semblent centrales pour étayer notre réflexion à venir sur des dimensions identitaires en jeu dans la formation, entre geste professionnel et représentations du métier.*

- Un modèle de professionnalisation des enseignant.es questionné

Thémines et Tavignot (2019a) ont signalé dans leur ouvrage les critiques portées à ce modèle de professionnalisation, notamment en lien avec le fait que les enseignant.es ne sont pas invité.es à définir le modèle de professionnalisation appliqué et que des « rapports de pouvoir » s'instaurent entre « responsables des systèmes éducatifs » et « groupe professionnel des enseignants » (p.30). Selon ces auteurs, *« dans le contexte français des métiers de l'enseignement, la professionnalisation n'est pas une dynamique interne au groupe professionnel, mais correspond à une intention politique d'État, une injonction à développer des compétences, dans un but de plus grande efficacité de l'organisation (L'Éducation nationale) au moyen d'une adaptabilité des personnes et d'une certaine flexibilité de leur travail (Wittorski, 2007, 2015). Issues de l'entreprise, ces notions d'adaptabilité et de flexibilité, renvoient pour l'enseignement au fait qu'il est attendu des personnes qu'elles sachent gérer des situations d'une grande diversité, d'une certaine complexité, et cela dans un empan qui excède le périmètre classique de définition du métier » (Thémines et Tavignot, 2019, p.28).*

Pour certain.es auteur.trices, l'impact de ce modèle de professionnalisation sur le groupe professionnel peut apparaître comme surestimé dans la mesure où la formation initiale n'est pas la seule à faire évoluer le système éducatif. Pour Peyronie (2013), au-delà de la formation, la pratique des enseignant.es est orientée par les « *cultures de métier* » transmises entre générations au sein des écoles, les « *cycles de vie professionnels* » des individus et les « *effets du "curriculum caché" des établissements de formation* » (p.54) et nous rappelons que Perrenoud (1993) définit le « *curriculum caché* » comme l'ensemble des apprentissages qui se réalisent sans avoir été « *programmés* » au sens strict par l'institution. Nous serions face à un certain nombre de processus de professionnalisation qui échapperaient aux institutions organisatrices dans un empan spatial et temporel beaucoup plus large que celui envisagé par les responsables de formation.

Tardif et Petropoulos (2012) expliquent que « *professionnaliser les enseignants* » est un objectif complexe. Selon les auteurs, cette complexité est liée d'une part à un morcellement des recherches universitaires qui s'intéressent aux seuls dispositifs de formation sans envisager le développement des élèves et d'autre part, à une fragmentation des formations. Ils constatent que « *les formateurs ne partagent pas une vision commune de la profession enseignante* » et que « *les activités de formation sont inscrites dans une logique séquentielle* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.20). Selon ces auteurs, « *l'apprentissage des élèves a été un des aspects largement négligés dans la recherche traitant de la problématique de la formation des enseignants* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.19) ce qui nous amène à faire l'hypothèse qu'en ce qui concerne le geste professionnel et le développement du sentiment de compétences dans la classe, la formation *à et par* la recherche proposée dans les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation peut ne pas être forcément un appui pour le stagiaire.

- Un modèle de professionnalisation « *cohérent* »

Il nous a semblé intéressant de proposer des modèles de conceptualisation des enjeux de la professionnalisation afin de comprendre les relations entre développement d'une identité professionnelle et construction de compétences professionnelles.

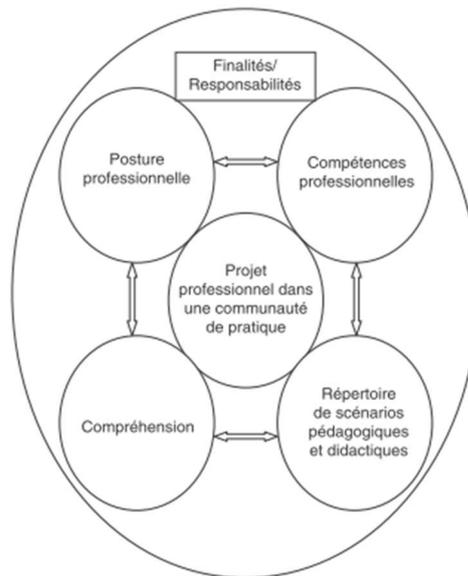
Le modèle de Tardif et Petropoulos (2012) réalisé d'après le cadre de référence de Hammerness et al. (2005)¹⁸, vise à « *situer d'une manière systémique la cohérence interne nécessaire dans les programmes de formation* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.22). Les auteurs placent le projet professionnel des formé.es au centre de la figure et donc au centre des processus de professionnalisation, projet professionnel dans lequel ils situent « *l'identité professionnelle et la vision de la profession* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.23). C'est bien « *autour du projet professionnel dans une communauté de pratique, [que] la professionnalisation comprend les composantes [...] reliées entre elles* » (Tardif et Petropoulos, 2012, p.23).

Pour Tardif et Petropoulos (2012), ce cadre de référence institue de la cohérence dans la formation et pour ces auteurs, « *l'une des forces de ce cadre de référence a trait au fait qu'il intègre dans une même représentation compétences professionnelles, culture professionnelle et identité professionnelle, ces trois éléments constituant les fondements de la professionnalisation et de la professionnalité* » (Tardif

¹⁸ Hammerness, K., Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Dans L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do* (p. 358-390). Jossey- Bass.

et Petropoulos, 2012, p.23). Nous mesurons au travers de ce schéma combien l'identité professionnelle gagne à être insérée dans des composantes plus vastes et articulées.

Figure 1 : La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement (Tardif et Pétropoulos, 2012, p.22)



- « Culture de la formation » et « culture de la professionnalisation »

Barbier (2005, 2016) est revenu sur ce qui distingue la formation et la professionnalisation du point de vue de l'histoire des « actions éducatives ». Selon cet auteur, la culture de la professionnalisation est apparue dans les années 1990 dans toutes les entreprises ou organisations « ayant pour finalité la transformation des êtres sociaux » (p.123) et nous la retrouvons donc dans l'enseignement depuis cette période. Le développement de ce que Barbier (2016) appelle la « culture de la professionnalisation » a entraîné une transformation des notions mobilisées dans les « actions éducatives » et « certaines notions relevant clairement de la culture de la formation, comme les notions de capacité, d'apprenant, de formateur, de transfert, ont pu perdre du terrain au profit d'autres notions, telles les notions de compétence, de gestion, d'action en situation, de pratique réflexive, d'accompagnement, relevant davantage de ce que nous appelons une culture de développement de compétences ou de la professionnalisation » (Barbier, 2016, p.18). Nous notons que nous retrouvons ces dernières notions à la fois dans les référentiels de compétences des enseignant.es produits par l'État employeur mais également dans les maquettes universitaires des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

Barbier (2016) distingue ainsi culture de la formation et culture de la professionnalisation. Pour lui, « la formation a comme spécificité d'être conçue explicitement en référence aux activités auxquelles elle est censée préparer » (Barbier, 2016, p.19) - nous pourrions simplifier en indiquant qu'elle renvoie aux gestes métier - et elle relève « d'une intention de production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations » (p. 25), les capacités étant définies comme les images construites par la « décontextualisation – recontextualisation » d'activités en situation réelle. À l'inverse, la professionnalisation est définie par Barbier (2016) comme relevant d'une intention de développement

de compétences et la culture de la professionnalisation se fonde « *non pas sur l'hypothèse du transfert, mais sur l'hypothèse de la transformation conjointe des actions et des acteurs, non pas sur la notion de capacité mais sur la notion de compétences définie comme l'image d'une caractéristique identitaire construite par inférence à partir d'une action située et, in fine, non pas sur la figure du formateur, mais sur celle de l'accompagnateur* » (Barbier, 2016, p.24). C'est bien cette « *transformation conjointe des actions et des acteurs* » qui est visée par l'Éducation Nationale pour qui l'élévation du niveau de formation et la nouvelle culture de la professionnalisation doit aboutir à des changements de pratiques professionnelles et par voie de conséquence, à de meilleurs résultats pour les élèves.

Nous comprenons des travaux de ce chercheur que la culture de la professionnalisation dans laquelle se situent les dispositifs de formation des enseignant.es met au premier plan « *l'action située* » et les transformations qui sont générées par la pratique réelle – nous parlerons d'identité *agie* dans notre recherche – et nous mesurons le rôle déterminant des tuteur.trices désigné.es pour accompagner les enseignant.es stagiaires dans cette culture de professionnalisation. La professionnalisation n'est donc pas pour Barbier (2005) un concept mais plutôt « *un champ de pratiques finalisées par une intention [...] de production et de transformation de compétences [...] dans des activités situées* » (p.126). Le tableau ci-après en est une illustration.

Tableau 3 : Cultures d'actions éducatives (Extrait de Barbier, 2005, p.124)

	culture de la formation	culture de la professionnalisation
référence centrale	notion de capacité	notion de compétence
représentation de l'espace temps du travail éducatif	espace de production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations	espace de production de biens et/ou de services organisé comme un espace de développement de compétences
hypothèse sur les transformations identitaires fondant le travail éducatif	le transfert	la transformation conjointe de l'acteur et de l'action
figure emblématique	le formateur, organisateur de situations d'apprentissage	l'accompagnateur du développement professionnel
représentation du public cible	l'apprenant	le praticien ou l'opérateur
représentation des rapports avec l'environnement	Décontextualisation – recontextualisation	transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action
représentation du moteur de changement	l'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques	l'apparition de pratiques de gestion combinée d'opérations auparavant disjointes

Pour Barbier (2005), « *les formes concrètes de la professionnalisation* » sont « *l'auto-analyse du travail* » et « *l'auto-analyse des pratiques* » (p.127) ou « *l'écriture sur les pratiques professionnelles* » (p.128). Nous notons que retrouvons quelques-unes de ces pratiques dans la maquette du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation du premier degré. Les différentes voies de la professionnalisation génèrent « *le développement d'activités susceptibles de laisser des traces au sein des personnalités* » et ces activités entraînent « *un travail de transformations des représentations* » (Barbier, 2005, p.129). Ainsi « *les pratiques à intention de professionnalisation appartiennent à l'univers des pratiques d'intervention sur la construction des sujets ayant pour enjeu*

des composantes identitaires explicitement pensées comme combinant des aspects opératifs, cognitifs et affectifs » (Barbier, 2005, p.129). Les processus de professionnalisation transforment donc les individus qui les traversent, transformation qui est envisagée dès l'origine dans une dimension identitaire multi-niveaux et vécue subjectivement par le sujet.

Barbier (2016) note par ailleurs que les dispositifs de formation ont un enjeu de « *flexibilité identitaire* » c'est-à-dire de « *production par des sujets individuels ou collectifs de dispositions à s'adapter aux changements de leur environnement et à transformer ces changements de l'environnement en autant d'occasions de changement de soi* » (p.27). Les institutions porteuses des dispositifs ont pour objectif de développer cette « *flexibilité identitaire* » chez les formé.es, rendant les salarié.es plus adaptables, mais le « *projet de formation* » peut être porteur également d'un « *projet identitaire* » pour les formé.es (Kaddouri, 1996), voire d'une « *assignation identitaire* » qui relèverait d'une identité prescrite. La question qui se pose alors est la liberté du sujet à déterminer un projet identitaire – le « *projet de soi pour soi* » (Kaddouri, 2002) – face au projet voulu pour lui par l'institution.

Selon Wittorski (2007), « *une des questions de recherche que pose la professionnalisation, entendue comme développement professionnel des individus, est [...] celle de la compréhension des modalités concrètes d'apprentissage/transformation des personnes en cours d'action* » (p.32). Cette question est partiellement liée à notre question de recherche même si nous centrons nos travaux sur la question de la temporalité – nous travaillons plutôt le « *quand ?* » que le « *comment ?* ». Si Wittorski (2007) s'interroge sur les « *mécanismes de transformation des personnes dans l'action* » (p.32), nous nous interrogeons sur les temporalités de ces transformations dans l'action, transformations que nous inscrivons dans une dimension identitaire.

Une autre question de recherche soulignée par Wittorski (2007) relève de l'analyse des « *dynamiques de transformation individuelle ou collective à l'intérieur des dispositifs de professionnalisation* » (p.105). Pour cet auteur, les transformations individuelles surviennent soit « *au cours de la conduite d'une action de "transformation du réel" perçue comme nouvelle par leur auteur [...] soit au cours de la mise en œuvre d'une réflexion par rapport à sa propre action* » (Wittorski, 2007, p.105). Ainsi, chez les enseignant.es, certains « *moments* » dans les dispositifs de formation ont été considérés comme porteurs de transformations, les réunions par exemple, ou les séances réalisées en classe (Wittorski, 2007). En formation, lors des séances d'analyse de pratiques fondées sur une logique de « *réflexion sur et pour l'action* » (Wittorski, 2007, p.108), les formé.es développent un discours que Wittorski (2007) nomme « *représentations discursives formalisantes de l'action* » (p.108). Ce discours est construit à partir des représentations qui ont été construites au cours de l'action et que Wittorski (2007) qualifie de « *représentation[s] fonctionnelle[s] de l'action* ». Ce passage à une représentation discursive sur l'action qui dépend des significations que l'individu accorde à l'action contribue au développement professionnel et identitaire des formé.es. Nous faisons l'hypothèse que nous pourrions identifier ces « *moments* » de formation dans le discours des stagiaires enquêtés.

- « *Planifier* » une transformation identitaire ?

Dans son article sur la construction identitaire via la formation initiale, Beckers (2004) souligne que « *le développement des compétences ne peut constituer le seul objectif d'une formation professionnelle* » (p.64). Selon elle, la formation professionnelle doit non seulement tenir compte des « *effets qu'elle va produire sur l'identité des individus auxquels elle s'adresse* » mais également « *planifier ses pratiques dans le but explicite et délibéré d'une transformation de cette identité sous sa facette professionnelle* » (Beckers, 2004, p.64). Cette autrice s'appuie à la fois sur la définition de

l'identité de Barbier (1996)¹⁹ – l'identité est un ensemble de représentations liées à l'histoire du sujet – mais également sur l'idée que l'identité est un processus pour justifier qu'un dispositif de formation puisse « *envisager une action intentionnelle relative au développement de l'identité professionnelle* » (Beckers, 2004, p.65). Dès lors il est possible de faire « *l'hypothèse qu'une formation initiale [puisse] constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle si elle s'y attelle dans une perspective constructiviste et intégrative* » (Beckers, 2004, p.65). Mais comment « *planifier* » une transformation identitaire ? Beckers (2004) propose de s'inspirer de Barbier (2000) et de sa typologie des activités humaines pour affirmer « *qu'une formation qui vise une construction identitaire doit organiser délibérément et "imposer" trois types d'expérience humaine :*

- *des activités opératives qui privilégient l'interaction directe avec un environnement professionnel : les terrains de stages [...]* ;
- *des activités de pensée ou de conceptualisation qui favorisent la transformation des représentations, l'incorporation des significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi. [...]*
- *et des activités de communication invitant à mobiliser des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui* » (Beckers, 2004, p.67).

Si nous envisageons la formation suivie par les enseignant.es stagiaires enquêté.es, nous repérons ces trois « *types* » d'activités correspondant à des temporalités vécues en formation et il nous reste à identifier dans notre analyse des entretiens si ces temporalités sont porteuses de transformations identitaires.

d) Un « processus transactionnel entre sujet et environnement »

Wittorski (2015a) a développé l'idée que la professionnalisation relève d'une « *transaction* » entre le sujet, « *siège du développement professionnel* », et son « *environnement* » (p.216), soit le collectif de travail ou l'organisation auquel il appartient. Si nous acceptons l'idée que la professionnalisation a des dimensions identitaires, ces transactions doivent avoir un impact sur la construction identitaire du/de la formé.e.

○ Une « configuration »

Wittorski (2015a) propose « *de considérer que les articulations entre professionnalisation (offre des institutions), développement professionnel (dynamique de transformation des sujets) et question identitaire peuvent être étudiées comme des systèmes d'interdépendance étroits, des "configurations" à la façon d'Elias (1987)²⁰ : les dynamiques et stratégies identitaires déployées par les individus sont constitutives d'une part, des transformations qu'ils vivent au gré des situations de travail et de formation qu'ils traversent et d'autre part, des discours et injonctions qui leur sont adressés par leurs environnements institutionnels. S'opère alors un "débat" entre le sujet et son environnement qui compose le processus identitaire en jeu* » (Wittorski, 2015a, p.229).

Si la professionnalisation relève pour cet auteur d'une « *intention* » de la part des organisations de « *mise en mouvement* » des individus dans le cadre de dispositifs de formation, elle relève également

¹⁹ Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (éds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). L'Harmattan.

²⁰ Élias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.

d'« un processus de développement de process d'action²¹ (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation » et d'« une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés » (Wittorski, 2008b, p.32). C'est l'appréciation des « process d'action » ou activités développés par l'individu en formation – par exemple lors de visites - qui va donner naissance à la reconnaissance de compétences acquises que ce soit par les collègues, le groupe professionnel ou l'organisation, compétences faisant partie d'une professionnalité définie par Wittorski (2008b) comme « une action d'attribution sociale » (p.33). L'attribution de compétences ou d'une professionnalité, comprise comme une offre et une demande de reconnaissance nous semble jouer un rôle clé dans la construction de l'identité professionnelle des formés.es.

- Une « négociation identitaire »

La professionnalisation peut ainsi être définie selon Wittorski (2007) comme une « négociation identitaire » entre le sujet et son « environnement », négociation relevant « d'une dynamique de construction sociale (reconnaissance sociale) de compétences » (p.155) et articulant plusieurs composantes – cognitive, affective, sociale, culturelle, opératoire - dans plusieurs espaces – micro, méso et macro – définis successivement comme des espaces de « demande de reconnaissance identitaire », de « négociation identitaire » et d'« offre et de reconnaissance identitaire » (p.156). Chacun des espaces identifiés par l'auteur assurent « des fonctions identitaires différentes » (Wittorski, 2007, p.157) pour le sujet et les différentes « facettes identitaires » se déploient dans les différentes dimensions des « process d'action » mis en œuvre.

Tableau 4 : La professionnalisation comme processus de négociation identitaire sujet-environnement (D'après Wittorski, 2007, p.156)

		Composantes articulées				
		cognitive	affective	sociale	culturelle	opératoire
Espaces	Espace micro (individu)					
	Espace méso (collègues)					
	Espace macro (organisation)					
	Facettes identitaires	identité « sue »	identité « ressentie »	identité « négociée »	identité « assignée »	identité « agie »

Toutes ses facettes identitaires mobilisées sont « articulées les unes aux autres » et « composent la dynamique identitaire en jeu dans l'activité » (Wittorski, 2007, p.157).

Pour notre analyse nous nous proposons de retenir la dimension « agie » de l'identité que nous rattachons à la « composante opératoire » définie par Wittorski (2007). Pour cet auteur, dans cette dimension, le développement professionnel et identitaire se fait « au fil de l'activité » (Wittorski, 2009a) mais selon quelles temporalités ? Une rupture de ce fil d'activité engendre-t-il une transformation identitaire ? Avec Wittorski (2015a), nous pouvons poser que la « question identitaire » est « au cœur de la dialectique sujet [...] et environnement [...]. Elle relève d'une identité prescrite ou

²¹ Pour Wittorski (2015a), un « process d'action » est la façon dont un individu agit dans une situation ; si l'action est perçue comme « légitime » ou « efficace » par l'environnement, ce dernier attribue au sujet une « compétence » (p.216).

attendue d'un côté et d'une identité vécue, affirmée, voire revendiquée de l'autre » (p.217). Pour cet auteur, « le paradigme identitaire caractérise le « jeu » (au sens stratégique et dynamique du terme) existant entre, d'une part, les affects et les représentations du sujet portant sur sa place et celle de son action dans l'environnement (places passées, actuelles et à venir) et d'autre part, la reconnaissance sociale du sujet par cet environnement » (Wittorski, 2015a, p.217).

Du côté du sujet, ce qui est en jeu est bien la reconnaissance par autrui d'un soi professionnel ; du côté de l'institution, il s'agit de mettre en place des « situations, permettant, en amont, la prescription de qualités attendues et, en aval, l'attribution [...] de compétences à des procès d'action donnant lieu à réussite » (Wittorski, 2015a, p.217). Pour Wittorski (2009b), cette attribution de compétences est « un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail » (p.217) et l'identité professionnelle est dès lors « reconnue » ou « attribuée » au sujet. À l'université et vis-à-vis de l'employeur, cette attribution de compétences s'effectue via des rapports de visites de classe, des « bilans de positionnement » ou l'évaluation d'écrits réflexifs validant des compétences mais également des Unités d'Enseignement du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation pour les stagiaires qui n'en sont pas déjà titulaires.

Cependant, si « le dispositif proposé à l'individu constitue une offre identitaire » il peut également relever d'« une "injonction" à devenir conforme à des attentes exprimées par l'organisation, pouvant entrer en congruence ou en conflit avec le projet que poursuit le sujet pour lui-même » (Wittorski, 2015a, p.218), ce que Kaddouri (2002) nomme le « projet de soi pour soi » et qui est parfois pris en étau entre « assignation et authenticité ». Wittorski (2015a) parle alors d'« identité prescrite ». Dans la formation proposée aux enseignant.es stagiaires à l'université, l'identité « prescrite » est partiellement définie par les référentiels de compétences institutionnels mais peut l'être également par la « culture de métier » des différent.es tuteur.trices et formateur.trices qui interviennent en formation. Pour Thémines et Tavignot (2019b), la réforme initiée en 1989 et créant les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) peut être vue comme « une initiative de l'État visant à unifier [...] le groupe professionnels des enseignants » (p.26) mais les professeur.es débutant.es sont confronté.es à « une diversité de modèles professionnels » (p.26) ce qui ne facilite pas la construction d'une identité professionnelle revendiquée et assumée et l'émergence d'un soi professionnel « personnalisé » (Nault, 1999). Nous faisons l'hypothèse que la tension entre « identité désirée » et « identité prescrite » peut dès lors être plus complexe pour les stagiaires en fonction des acteurs qu'il.elles croisent en formation.

Pour Wittorski (2015a), « les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont [...] à voir comme autant d'espaces et d'occasions de "débat identitaire" entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Ce débat a finalement pour enjeu l'attribution de place dans les espaces d'activité » (p.230). Pour les enseignant.es stagiaires, il s'agit de se voir attribuer une place au sein de l'institution.

À l'issue de cette négociation identitaire, devons-nous parler de « construction identitaire » ou de « développement identitaire » en formation ? En suivant Kaddouri (2005)²², Wittorski (2015a) propose de parler de « transformation identitaire » ou de « dynamique identitaire » (p.231) et ces transformations relèvent selon cet auteur davantage « d'hésitations, de heurts qui conduisent à des

²² Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 107-115). L'Harmattan.

“instants identitaires” marqués [...] par la crise » (p.230). C’est tout l’enjeu de notre recherche de tenter de repérer ces « instants identitaires » et d’identifier les différentes temporalités et dimensions identitaires qui y sont associées.

e) Un sujet « acteur »

La professionnalisation est un processus qui convoque selon nous le sujet en tant qu’*acteur*. Nous partageons la position de Pérez-Roux (2008) qui indique qu’elle rejoint l’approche de Dubet (1994)²³ considérant que l’individu est « *acteur* » de son « *rapport au monde* » (Pérez-Roux, 2008, p.54) et qu’il agit dans une triple logique d’« *intégration* » à un collectif via la socialisation, de « *stratégie* » de défense de ses intérêts et de « *subjectivation* » lui donnant l’occasion de faire preuve d’esprit critique face au collectif et s’autonomisant face « à l’imposition sociale de rôles et de conduites » (Gohier et Anadòn, 2000, p.21).

- Une autonomie par le savoir ?

Bourgeois (1996) repère une double finalité à la formation professionnelle, tout d’abord celle d’atteindre « *les objectifs et les stratégies de l’organisation qui la met en place et la finance* » (p.34) - ce qu’il appelle la « *formation-investissement* » - et ensuite d’organiser « *le développement de l’apprenant comme personne et comme acteur social* » (p.35). Mais quelle est la marge de liberté laissée au.à la formé.e ? Pour Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009), s’il est clair que les logiques de professionnalisation doivent rendre les enseignant.es plus efficaces, leur laissent-elles l’opportunité d’être « *plus autonomes* » ? Demailly (2009) avance l’idée que les sociétés contemporaines dites de la « *modernité avancée* » (Giddens, 1994)²⁴ seraient « *régies par le savoir et l’expertise* » (p.33) qui structureraient leur évolution. Le savoir servirait à la fois comme « *moyen [...] de réflexivité de la vie sociale sur elle-même* » (p.33) mais renverrait également à ce que Demailly (2009) nomme une « *obligation de réflexivité* » : « *l’homme moderne (ou hypermoderne) doit savoir ce qu’il fait, être capable de produire une analyse de son action ou de sa pratique, de la formuler et d’en débattre, être capable de se remettre en cause et d’évoluer* » (p.33). Selon cette chercheuse, les « *praticiens réflexifs* » doivent être « *autonomes, lucides, responsables de leurs actes, compétents, professionnels, aptes au changement permanent* » (p.34). Si l’universitarisation de la formation a permis une élévation du niveau de savoir pour les futur.es enseignant.es du premier degré, il est possible de s’interroger sur les conséquences sur l’autonomie des formé.es, ce que font Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) qui envisagent la professionnalisation du point de vue des savoirs. Ces auteurs indiquent : « *les savoirs produits dans la sphère de la science (et des experts) contribuent-ils à augmenter ou réduire l’autonomie des acteurs ? La dialectique entre liberté et contrôle est au centre de l’interrogation* » (p.34).

- Devenir un « *praticien réflexif* »

Nous l’avons déjà évoqué, les plans de formation des enseignant.es mettent en œuvre des dispositifs ayant pour objectif le développement de la réflexivité des formé.es et l’avènement d’un « *praticien réflexif* » au sens de Schön (1993). Pour Thémines et Tavignot (2019b), la réflexivité est « *un concept professionnel caractéristique des métiers de la relation* » (p.27) définis par Demailly (2008) comme des métiers articulant « *une expertise, un positionnement éthique et des pratiques d’interaction* » (p.19).

²³ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l’expérience*. Le Seuil.

²⁴ Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de la modernité*. L’Harmattan.

Pour les enseignant.es, cette réflexivité peut avoir du mal à s'exprimer selon ces auteurs parce que l'activité enseignante peut être régulée par des « *normes d'efficacité* » (Boussard, Demazière, Milburn, 2010²⁵, p.13) ou une « *standardisation du travail* » (Demailly, 2008, p.346) qui laisse peu de place à leur liberté d'action. Ainsi, « *les métiers de l'enseignement n'échappent pas à ce paradoxe de l'injonction à l'autonomie et à la responsabilité* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.27). Ces différentes injonctions sont susceptibles d'orienter les transformations identitaires des formé.es alors même que nous avons posé que la réflexivité sur le travail engage un développement identitaire.

○ « *Engagement en formation* » et « *construction identitaire* »

Pour Bourgeois (1996), « *ce [que le sujet] vient chercher en formation, c'est du changement, c'est l'occasion d'opérer les apprentissages qui lui paraissent pertinents dans sa stratégie de transformation identitaire* » (p.32). Avec Kaddouri (2006), nous pouvons poser que « *le rapport à la formation n'est jamais neutre* » mais que « *la formation ne prend sens et signification pour le sujet que si elle est intégrée en tant que composante de ses stratégies identitaires* » (p.136). Kaddouri (2006) distingue trois types de rapports que les formé.es entretiennent avec la formation : l'engagement, le désengagement et l'ambivalence. Dans le rapport d'engagement, le.la formé.e choisit d'entrer en formation, seul.e ou soutenu.e par une institution ; dans celui de désengagement, le.la formé.e va finir par abandonner la formation ou bien entre dans une attitude de résistance voire de refus ; enfin, le rapport d'ambivalence renvoie à des attitudes d'indifférence mêlées d'hostilité. Pour Pérez-Roux (2012b), « *chaque formé cherche des repères pour donner sens à ce qu'il vit et, plus largement, déterminer quelles seraient les modalités les plus opératoires de son engagement professionnel* » (p.100) : les formé.es sont réellement acteurs du processus de professionnalisation. Pour cette chercheuse, « *se professionnaliser en alternance* » est déterminé par le rapport que le sujet entretient avec le « *contexte de formation* » (p.100), dans le cadre de notre recherche, les cours à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation mais également la pratique en établissement.

C'est en constatant les différences d'engagement en formation que Kaddouri (2019) a fait « *l'hypothèse du lien fort entre engagement en formation et processus de constructions identitaires* » (p.103). Dans le lien entre engagement et processus de constructions identitaires, « *il y a quelque chose d'important qui se joue subjectivement pour les personnes* » (Kaddouri, 2019, p.104). Kaddouri (2019) distingue deux niveaux d'analyse concernant le rôle de la formation avec d'un côté une formation « *comme l'un des moyens de la professionnalisation des personnes* » et de l'autre une formation « *considérée tout autant du point de vue de l'offre que de la demande, comme l'un des éléments de construction des identités professionnelles* » (p.104). Le rapport à la formation des formé.es dépend de leur représentation du rôle de la formation dans leur projet identitaire : certain.es ont « *identifié la formation comme moyen irremplaçable pour la concrétisation de leur projet d'identité* » (Kaddouri, 2011, p.79), d'autres « *n'accorde[nt] pas sciemment de place à la formation dans le cadre des stratégies de résolution de [...] tensions* » (p.78) identitaires. Dans le premier cas, ce sont souvent des formé.es qui se sont inscrit.es « *dans une dynamique de transformation identitaire* » - les stagiaires en reconversion par exemple – et il.elles « *ont élaboré un projet de formation préalablement à leur engagement* » en formation (Kaddouri, 2011, p.79). Ce projet va donner « *du sens à leur engagement en lui servant de point d'ancrage et de référence* » (Kaddouri, 2011, p.79).

²⁵ Boussard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Presses universitaires de Rennes.

Pour Barbier (2006), « *l'engagement en formation d'un sujet constitue une situation privilégiée d'observation de l'articulation, de la transaction, du compromis qui s'opère entre d'une part les dynamiques et stratégies identitaires en cours du sujet, d'autre part la logique propre d'une intervention sociale ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ce sujet en rapport avec des rôles attendus* » (Barbier, 2006, p.55). L'engagement en formation révèle « *des représentations de soi actuel* » - le « *moi en formation* » - et des « *représentations projectives de soi* » dans différents espaces, social, public, privé, familial – le « *moi social* » (Barbier, 2006, p.56). L'auteur définit « *un halo de représentations identitaires actuelles et projectives dans différents espaces [... qui] accompagne la représentation du soi en formation* » (Barbier, 2006, p.56). Il identifie des « *dynamiques identitaires* » différentes favorisant l'engagement en formation : la « *différenciation* », la « *confirmation* », « *l'affirmation* » identitaire individuelle et collective, la « *préservation* », « *l'acquisition* », la « *restauration* », etc. (Barbier, 1996, p.22-p.23).

De nombreux chercheurs ont développé la notion de « *dynamique identitaire* » en lien avec le processus d'engagement en formation et de professionnalisation. Pour Merhan (2015), la professionnalisation articule « *construction de l'identité professionnelle, apprentissage du métier et trajectoire de participation dans un collectif de travail ou de formation* » (p.150). Barbier (1996) et Kaddouri (1996) ont mis en évidence qu'engagement en formation et tensions identitaires sont liés au travers du sens que le sujet donne à ce qui lui arrive. Thémines et Tavignot (2019) ont montré par ailleurs l'effet des lieux d'affectation des stagiaires sur l'adhésion au projet de professionnalisation des institutions, le métier projeté ou la perception du métier. Face à l'épreuve professionnelle que constitue l'entrée dans le métier, Stumpf et Sonntag (2009) soulignent que « *ce sont les sentiments d'auto-efficacité et de progrès qui permettent au sujet le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier* » (p.183).

Pour clore notre réflexion sur un sujet « *acteur* » de sa formation et de sa transformation identitaire, nous empruntons à Perrenoud (2012) une phrase qui nous semble résumer les liens entre formé.es et institutions : « *Dans toute organisation, il existe une distance entre le travail prescrit et le travail réel, et plus globalement entre les textes organisateurs et les fonctionnements effectifs de l'organisation. Cette distance est irréductible, quels que soient les efforts des prescripteurs, pour la simple raison que l'organisation doit composer avec des sujets dont les projets et les intérêts ne coïncident pas entièrement avec ce que l'on attend d'eux* » (p.202).

B. Identité et représentations identitaires

Nos réflexions sur le concept de professionnalisation nous ont amenée à nous intéresser tout d'abord au concept d'identité, avant d'aborder sa dimension professionnelle, identité que nous nous proposons d'aborder au prisme de différentes approches.

a) Un concept polysémique d'un point de vue épistémologique

L'identité est une notion très utilisée en recherche – certain.es chercheur.es en évoquent même un « *usage inflationniste* » (Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis et Vasconcellos, 2008, p.15) – mais relativement complexe et qui a fait l'objet d'investigations à partir de plusieurs approches disciplinaires, la psychanalyse, la psychologie, la sociologie mais également le droit ou l'anthropologie (Gaulejac, 2016). L'histoire de ce concept montre comment les différents courants de recherche ont

orienté la structuration du concept d'identité, mettant en tension des définitions de l'identité tantôt conçue comme produit, tantôt comme processus, et des dimensions essentialiste ou existentialiste liant l'individu au groupe, à la société et à son environnement (Lipiansky et al., 1998). Wittorski (2008) rappelle que les constructions théoriques sur l'identité sont fondées sur des paradigmes mettant en avant des dynamiques à la fois individuelles, inter-individuelles ou sociales.

- L'approche psychanalytique et les travaux d'Erikson

Initié par les travaux de Freud sur l'identité, l'approche psychanalytique a révélé une contradiction fondamentale entre identité individuelle et environnement de l'individu. Bien que Freud ait souligné le rôle des autres dans la vie du sujet, l'environnement a été défini dans cette approche comme « *le monde extérieur* » ce qui a pu faire concevoir « *l'identité comme un élément d'un "moi" envisagé comme une structure isolée des déterminants historiques et sociaux* » (Lipiansky et al., 1998, p.9). Dans une approche d'anthropologie psychanalytique, Erikson (1972) a initié l'étude de la notion d'identité dans une démarche multiréférentielle ouvrant la voie à une définition plus complexe de la notion. Barbier (2006) rappelle qu'Erikson définit « *le sentiment d'identité [comme] un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle au principe le plus profond de toute détermination de l'action et à la pensée* » qu'un individu possède (p.24). L'identité est ainsi pour Erikson fondée sur un principe de cohérence psychique – « *le sentiment d'être le même* » (Gohier et al., 2001, p.8), sur la conscience qu'a l'individu de sa singularité et sur un processus maintenant « *une continuité de l'expérience vécue* » (Wittorski, 2008, p.4).

- L'approche en psychologie-sociale

Nous devons à la psychologie sociale d'avoir montré le rôle des relations entre individus et la construction de la représentation de soi en lien avec autrui. Pour Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998), « *Mead est un des premiers chercheurs à envisager la conscience de soi – le "Self" – comme une entité en étroit rapport avec les processus sociaux où le sujet se trouve engagé* » (p.13). Pour Mead (1963), c'est « *le processus de communication sociale qui produit le Soi* » (Lipiansky et al., 1998, p.14) – processus qui passe notamment par le langage (Lipiansky, 2008) – et « *les diverses facettes du Soi reflètent les divers aspects de ce processus* » de communication avec autrui (Lipiansky et al., 1998, p.14). Mead distingue ainsi « *deux instances dans la constitution du Soi, soit le Moi, constitué par le regard des membres du groupe d'appartenance, de l'autrui significatif, et le Je qui s'approprie un rôle spécifique dans cette communauté* » (Gohier et al., 2001, p.7). À la suite de Mead, Marc (2016) souligne que « *si l'individu se reconnaît une identité, c'est pour une large part en adoptant le point de vue des autres, celui du groupe social auquel il appartient et celui des autres groupes* » (p.34). Cette démarche fonde le *processus d'identification*, défini par Mead comme un processus « *amenant l'individu à s'identifier à une autre personnalité [...] dont il finit par s'approprier les choix, les attitudes* » (Mead, 1963, cité par Barbier, 1996, p.18). Dans cette approche, « *le soi est essentiellement une structure culturelle et sociale qui naît des interactions quotidiennes* » avec autrui (Marc, 2016, p.34).

Avec les travaux de Goffman (1973), l'individu apparaît comme un « *acteur* » social dans les deux acceptions du terme – l'individu est en quelque sorte en représentation – ce qui met une distance entre l'identité d'un individu ou la « *face* » qu'il tient à montrer et à faire reconnaître et son Moi. Pour Goffman, la « *face* » que chaque protagoniste essaye de manifester est la valeur sociale positive, l'image de soi qu'une personne revendique à travers la ligne de conduite qu'elle adopte dans les relations sociales où elle est engagée (Lipiansky, 2008). La « *théorie du rôle* » que Goffman développe

tend à montrer l'« *influence sociale sur la perception et la définition de soi* » (Lipiansky et al., 1998, p.15). Selon Lipiansky (2008), la « *théorie du rôle* » a mis en lumière que le *soi* pouvait être la somme des rôles sociaux joués par l'individu ce qui avait pour conséquence de définir l'identité comme multiple dans la mesure où il y a autant de *soi* que de rôles joués.

- L'approche sociologique

Dans l'approche sociologique, l'identité est « *conçue comme une représentation de soi [...] façonnée par l'idéologie dominante dans une société donnée* » (Lipiansky et al., 1998, p.16), idéologie qui assignerait ou imposerait une identité en lien avec des enjeux de pouvoir et de domination. Selon Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998), cette approche a pu minorer la possibilité de choix des acteurs sociaux ou le rôle du hasard et selon ces auteurs, « *depuis quelques années se développe dans les sciences humaines, un courant interactionniste qui met l'accent sur les processus et qui [...] tend à concevoir les identités comme stratégies identitaires, [...] pour souligner leur caractère relationnel et dynamique* » (Lipiansky et al., 1998, p.20). L'interactionnisme symbolique renvoie quant à lui l'identité à la représentation de soi ou « *image de soi* » développée via les interactions sociales. En s'appuyant sur le modèle interactionnel de Mead, Zimmermann, Flavier et Méard (2012) soulignent que l'identité est un « *construit* » (p.39) et non « *la trajectoire d'un sujet supposé passif se socialisant par inculcation, mais un processus maintenu par les négociations dans les situations sociales ou à travers les rôles sociaux des individus* » (p.39). Selon Dubar (2002), l'usage de la notion d'identité en sociologie a permis « *d'introduire la dimension subjective, vécue, psychique au cœur même l'analyse sociologique* » (Dubar, 2002, p.109) et de renverser le point de vue psychanalytique opposant le Moi et l'environnement extérieur en liant l'intime et le social et en instaurant « *la division du Soi comme expression subjective de la dualité du social* » (Dubar, 2002, p.109) au travers du mécanisme de l'*identification*.

- b) La notion d'identité en recherche

Pour Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998), l'intérêt porté à la notion d'identité dans de nombreuses disciplines est « *le reflet de l'évolution générale des idées et de la recherche en sciences humaines [...] qui s'est affirmée vers la fin des années 70* » (p.21). Les auteurs complètent : « *Dans la perspective des sciences humaines et sociales, [...] les chercheurs, avaient longtemps privilégié les explications causales, le plus souvent au niveau superstructurel, explications qui paraissent se dérouler en dehors de l'intervention des individus. La crise des grands courants de pensée a [...] pesé sur les choix des chercheurs, ouvrant – dans les années 80 – la possibilité théorique de s'intéresser à la personne et à ses marges de décision* » (p.21). Pour Barbier (2006), cette « *nouvelle épistémè ou culture de pensée* » des années 1980 témoignant d'un intérêt porté aux individus a ouvert la voie à la prise en compte des « *significations* » que ces derniers donnent à leur activité, à leurs « *subjectivités* » et aux « *transactions et compromis entre acteurs* » (p.17). Elle a témoigné également de la « *croyance au potentiel de changement* » de ces mêmes individus dans une approche « *constructiviste* » (Barbier, 2006, p.17).

Barbier (1996) souligne cependant un problème méthodologique révélé par le nouvel intérêt pour cette notion en soulignant les confusions qui en entourent l'usage. Ainsi, « *la même notion est utilisée pour désigner tantôt l'objet du travail de recherche (par exemple « l'analyse des identités sociales et professionnelles »), tantôt les matériaux du travail de recherche (les énoncés que les acteurs tiennent sur eux-mêmes ou sur d'autres), tantôt les outils du travail de recherche (la problématique identitaire)* » (Barbier, 1996, p.12). Pour ce chercheur, il convient de « *ne pas confondre un moyen et un objet de recherche* » et selon lui, « *les situations, les positions, les histoires, les actes, les phénomènes*

représentationnels et affectifs touchant les acteurs [...] sont les données à interpréter, et la problématique identitaire est un moyen d'interprétation de ces données qu'il convient de ne pas naturaliser » (Barbier, 1996, p.20). Kaddouri (2019) partage la même inquiétude sur une possible naturalisation des identités : « *la dérive [...] est de considérer un état identitaire comme quelque chose de figé qui donne lieu à des naturalisations et réifications identitaires, à des étiquetages et des catégorisations abusives* » (p.105), ce qui incite cet auteur à parler de « *dynamiques identitaires* » plutôt que d'identité. Ainsi pour Barbier (1996), « *la catégorie intellectuelle "identité" ne peut être utilisée directement comme objet de connaissance ou de savoir (comme dans la définition des "identités") mais exclusivement en rapport avec une pratique, un processus ou un phénomène affectif ou mental : production d'identité, mobilisation d'identité, transformation d'identité, formation d'une image identitaire, souffrance identitaire, etc.* » (p.20). L'identité est dès lors un « *matériau pour la recherche* » et non un « *outil interprétatif pour la recherche* » (Barbier, 2006, p.20).

Pour cet auteur, il faut replacer le sens de la construction identitaire « *au sein de la pratique ou du processus qui lui donne sa réalité sociale* » (Barbier, 1996, p.20). Ainsi, « *l'utilisation d'une problématique identitaire suppose [...] le recours à des paradigmes de pensée qui permettent d'imaginer la polyfonctionnalité d'une pratique, par exemple en tant que processus de transformation du réel en même temps que processus de transformation identitaire* » (Barbier, 1996, p.20). La problématique identitaire a ainsi un intérêt dans les « *champs de pratiques* » qui ont pour objectif « *des changements individuels ou sociaux* » (Barbier, 1996, p.20), la formation notamment. Si les pratiques ont un effet de « *transformations identitaires* », nous pouvons considérer que ces transformations sont également « *le résultat visé* » : « *la formation elle-même peut être définie comme un champ qui a spécifiquement pour résultat la production de nouvelles composantes identitaires transférables dans un autre champ, et socialement appelées capacités* » (Barbier, 1996, p.21). Kaddouri (2019) va jusqu'à parler de « *fonction économique de l'identité* » pour des professionnel.les qui souhaitent « *façonner* » l'identité des formé.es (p.105). Dans ce sens, il convient de « *ne pas confondre ce qui touche à l'analyse des transformations identitaires visées (le dispositif) et l'analyse des transformations identitaires réelles (le processus)* » (Barbier, 1996, p.21).

S'intéresser aux identités permet selon Barbier (2006) d'adopter non seulement une « *approche globale* » (p.16) aidant à « *rendre compte d'une certaine forme de présence des phénomènes macrosociaux dans le microsocial* », mais également une approche dynamique pour étudier « *les transformations progressives [des] constructions* » mentales et discursives identitaires (Barbier, 1996, p.17) et enfin une approche pluridisciplinaire mettant en relation « *phénomènes cognitifs, phénomènes affectifs et phénomènes "opératifs"* » (Barbier, 1996, p.17). Avec Barbier (2006), dans le cadre d'une recherche comme la nôtre visant l'« *intelligibilité des activités humaines, situées historiquement et socialement* » (p.19), l'intérêt d'utiliser une problématique identitaire est de révéler des « *cohérences entre des éléments disparates au sein d'une même trajectoire individuelle* » ou de faire le lien entre « *représentations identitaires et engagement d'activités* » (p.18). Dans ce contexte, l'objet de la recherche peut être à la fois la « *performance* » des activités mais également les « *constructions de sens et donations de significations* » que les acteurs produisent (Barbier, 2006, p.20). Nous signalons ici que notre recherche s'inscrit plutôt dans le cadre de ce second objectif.

Barbier (1996) rappelle qu'« *un discours direct de définition d'une identité ou d'une composante identitaire d'un acteur individuel ou collectif ne peut [...] en aucun cas être assimilé à un discours de recherche* » c'est-à-dire un discours visant à proposer une « *intelligibilité du réel* » dans la mesure où il est impossible, en partant du discours d'un individu, de ses constructions discursives, de « *naturaliser* » son être ou sa « *construction de pensée* » (p.13). On ne peut pas donner à ce discours le statut de

« savoir » au sens d'« affirmation d'une correspondance entre représentation et réalité observée » (Barbier, 1996, p.13). Barbier (1996) rappelle que « les pratiques [...] de caractérisation des composantes identitaires [...] fonctionnent selon une logique d'inférence : les composantes identitaires affirmées sont construites chez un acteur à partir des gestes et des comportements qu'il pose [...] et elles ne sont pas directement accessibles » (p.14). Nous partageons le point de vue de Barbier (1996) lorsqu'il souligne qu'il est important que « ces constructions mentales et discursives de l'identité soient mises en relation avec les représentations que les acteurs se font de leurs actes et des situations dans lesquelles ils se trouvent » mais également en relation avec « les affects qui les accompagnent : plaisir et souffrance accompagnant l'image de l'action et l'image de soi dans l'action » (p.16). Nous posons avec Barbier (1996) que « les constructions mentales [...] ne sont pas directement accessibles, elles ne sont connues que par le biais d'expressions, notamment verbales » et que « les constructions discursives elles-mêmes doivent être resituées dans le contexte de leur énonciation » (p.16). Avec cet auteur, nous nous proposons d'utiliser « l'analyse de discours pour y repérer des marqueurs d'expression identitaire » (Barbier, 1996, p.16).

c) Tentative de définition : des dimensions identitaires dans un « tout structuré »

D'un point de vue étymologique, le terme *identité* vient du latin *idem* qui signifie *le même*. Lipiansky (2008) souligne que, d'un point de vue psychologique, si la notion d'identité renvoie au caractère singulier de l'individu face à la similitude, c'est également une mise en dialogue entre d'une part, un état – la conscience d'être soi – et un processus de connaissance et de transformation de soi, et d'autre part, entre une objectivité – l'identité juridique – et une subjectivité liée au sentiment ou la représentation de soi. Ce caractère dialectique de l'identité pousse les chercheur.ses à développer plusieurs axes et niveaux d'analyse. Martucelli (2008) par exemple en définit deux, un premier niveau qui relève de ce qui est personnel et singulier et qui garantit « la permanence dans le temps de l'individu » (p. 25) qui reste le même malgré les changements et un second niveau de ce qui est collectif, semblable, partagé créant des « séries de profils sociaux et culturels propres aux individus dans les sociétés modernes » (p.25). L'identité a ainsi un « aspect multidimensionnel et structuré » et se compose de différentes facettes qui « ne s'assemblent pas dans une simple juxtaposition d'identités, mais sont intégr[e]s dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel » (Lipiansky et al., 1998, p.23).

Si l'identité est un état, elle est également un *processus dynamique* qui se poursuit tout au long de l'existence et qui est affecté par ce que vit l'individu, ce dernier tentant de maintenir en équilibre la conscience qu'il a de lui-même face aux tensions qu'il peut vivre et la permanence de soi face à la nécessaire reconnaissance des autres dans ce qu'il est. L'individu se construit depuis sa naissance « à partir d'éléments disparates » (Gaulejac, 2016, p.177), que ce soit les attentes de sa famille ou les normes ou *habitus* du groupe dans lequel il prend place. L'identité a donc une *dimension psychosociale* puisqu'elle renvoie à l'appartenance au collectif et ce sont ces interactions sociales et le regard d'autrui qui génèrent la construction et la transformation identitaires du sujet. Pour Martucelli (2008), l'identité est « l'articulation entre une histoire personnelle et une tradition sociale et culturelle » (p.26) ce qui lui confère une dimension sociale et fonctionnelle renvoyant aux rôles du sujet et une dimension personnelle, intime et subjective.

L'identité est ainsi perception de soi mais cette perception est médiatisée par le regard d'autrui, qu'il soit réel ou intériorisé, et par le discours de l'autre (Lipiansky, 2008). Dès la naissance, « le regard de l'autre renvoie à chacun une image, une personnalité, des modèles culturels et des rôles sociaux que le

sujet peut rejeter ou accepter, mais par rapport auxquels il ne peut éviter de se déterminer. Au sein des réseaux d'interaction, familiaux et sociaux, qui situent un individu dans le monde à chaque moment de sa vie, se construit et se reconstruit inlassablement l'ensemble de traits qui le définit, par lequel il se définit face aux autres, et est reconnu par eux » (Lipiansky et al., 1998, p.22). Pour Erikson (1972), l'identité « surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société [...] identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est, et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté » (Lipiansky, 1972, p.167, cité par Lipiansky et al., 1998, p.11).

L'identité renvoie donc à un double mouvement temporel de permanence et de changement, ce que Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998) nomment « *l'apparent paradoxe de l'unité diachronique d'un processus évolutif* » (p.23). Différents processus sont à l'œuvre dans la genèse de l'identité, l'*individuation* et l'*identification* tout d'abord par lesquelles le sujet peut se percevoir différent tout en choisissant des modèles pour construire sa personnalité, l'*attribution* et l'*introjection* ensuite par lesquelles le sujet va intérioriser les images renvoyées par les autres et la *réalisation* enfin qui témoigne de la poursuite d'un idéal et d'un projet d'accomplissement (Lipiansky, 2008). Le processus de conservation donne la possibilité par ailleurs au sujet de garder « *une conscience de son unité et de sa continuité* » (Lipiansky et al., 1998, p.23) et ainsi, « *chaque individu se transforme en permanence tout en restant le même [et] éprouve un sentiment de continuité alors que la vie est discontinue et que des "événements biographiques" [...] peuvent intervenir à tout moment pour en modifier le cours* » (Gaulejac, 2016, p.179). La dimension temporelle de l'identité s'exprime aussi au travers de ses dimensions « *héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales* », « *acquise liée [...] à la position socioprofessionnelle* » et « *espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu* » (Gaulejac, 2016, p.179). Ces différentes dimensions s'articulent ou s'opposent dans le passé remémoré, le présent vécu et le futur projeté de l'individu.

d) L'identité définie comme une « construction représentationnelle », « discursive » et « communicationnelle »

Si pour Barbier (2006) il est difficile de donner une définition scientifique simple de l'identité, il est possible en revanche d'aborder les différentes définitions sociales de cette notion prenant en compte les différents champs d'activité du sujet. Ainsi Barbier (2006) propose-t-il de remplacer le terme « *identité* » par des expressions telles que « *représentation, sentiment, discours identitaire* » (p.24) qui prendraient en compte cette activité. Nous empruntons à Barbier (1996) sa définition de l'identité : « *La notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'autres êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu immédiat dominant la relation qu'ils entretiennent* » (Barbier, 1996, p.12). Le chercheur poursuit : « *des représentations et des discours identitaires apparaissent et se construisent dans toutes les situations ayant directement pour enjeu la place réciproque des acteurs concernés dans leurs espaces de représentation, et indirectement dans leurs espaces de pratiques* » (Barbier, 1996, p.13). Cette définition nous semble être tout à fait adaptée au cadre des entretiens qui nous semblent relever de ces « *espaces de représentation* » tout en donnant lieu à la production de discours identitaires dont notre recherche cherche à comprendre le sens que lui donne les interviewé.es. Ainsi, « *les identités [peuvent être définies] comme [des] constructions représentationnelles et discursives opérées par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en relation* » (Barbier, 2006, p.21).

○ Une « construction représentationnelle »

Pour Barbier (2006), les « *identités sont des constructions* » et « *ces constructions sont des constructions représentationnelles* » (p.23) que l'individu réaliserait tout au long de ses activités. Selon cet auteur, chaque individu procéderait à « *des mises en relation entre des représentations issues des expériences présentes et des représentations issues d'autres moments de [s]a trajectoire* » (p.23). Lorsque cette mise en relation aboutit à la construction d'une unité entre les diverses activités d'un sujet, cela donne naissance à des « *représentations identitaires* » au sens d'Erikson, c'est-à-dire des représentations ou *images de soi*, et pour Barbier (2006), ces représentations identitaires sont les « *représentations attributives de ce qui ferait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités* » (p.24). Concernant ces représentations identitaires et reprenant les travaux de Mc Adams (1993)²⁶, Lesourd (2009) évoque la construction par le sujet d'un « *mythe personnel* » qu'il définit comme un « *construit imaginaire modifiable capable de fournir signification, unité et finalité à la vie du sujet* » (p.73). Chez le jeune adulte, on assiste ainsi à la construction d'« *imago* » au sens de Mc Adams (1993) qui les définit comme des « *conception[s] de soi personnifiée[s] et idéalisée[s]* » (Mc Adams, 1993, p.122, cité par Lesourd, 2009, p. 41) et qui correspondent aux différents rôles ou Soi du sujet, le Soi du foyer ou le Soi du travail par exemple. Lesourd (2009) souligne que ces « *imago* » caractérisent également pour Mc Adams (1985²⁷) des tendances liées à la motivation du sujet en relation avec ses besoins, le besoin de pouvoir par exemple. Nous rappelons ici la mise en garde de Barbier (2006) contre la « *naïveté des analyses de contenu traditionnelles qui prétendent accéder directement aux représentations privées par le biais des discours alors que ces analyses ne font qu'accéder aux représentations données ou représentations publiques* » (p.25) et nous rappelons avec cet auteur que les représentations identitaires ne peuvent qu'être « *supposées* » et ce « *par inférence à partir d'observables des activités ou des discours* » (p.25), dans le cadre de notre recherche, des discours.

○ Une construction discursive : l'« identité narrative »

Pour Barbier (2006), les identités sont également des constructions discursives et communicationnelles et tout « *acte de communication [...] comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi ou de représentation de soi données à autrui* » (p.26)²⁸. L'identité comme construction narrative est également mentionnée par Martucelli (2008) pour qui « *l'identité est inséparable du travail par lequel l'individu se forge, par le récit, un sentiment de continuité au travers du temps* » (p.27). Pour cet auteur, c'est la « *structure narrative* » qui va donner naissance au « *sentiment de cohérence interne* » du sujet et grâce à la narration, « *l'individu cesse d'être composé de fragments et devient l'auteur de sa propre vie* » (Martucelli, 2008, p.27). La « *narration identitaire* » (Martucelli, 2008, p.27), liée au passé de l'individu, se met en forme grâce à un travail de sélection d'événements qui donnent de la cohérence au récit et selon cet auteur, « *l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (Gaulejac et Aubert, 1990²⁹, p.227 cités par Martucelli, 2008, p.27).

²⁶ Mc Adams, D. (1993). *The stories we live by, Personal Myths and the Making of the Self*. Guilford Press.

²⁷ Mc Adams, D. (1985). The « imago » : A key narrative component of identity. *Review of personality and social psychology*, 6, 114-141.

²⁸ Sur ce point Barbier (2006) reprend les travaux de Dubar (1998) sur l'identité professionnelle, auteur pour lequel les identités ne sont ni des « *essences* » ni des « *représentations (d'une réalité qui échapperait au langage)* » mais des « *histoires* » (Dubar, 1998, p.98, cité par Barbier, 2006, p.25).

²⁹ Gaulejac, V. de et Aubert, N. (1990). *Femmes au singulier ou la parentalité solitaire*. Klincksieck.

Pour Ricœur (2007), c'est grâce au *récit* que l'individu va pouvoir se définir lui-même et mettre fin à l'antinomie qui existe selon cet auteur entre l'*idem* - être soi-même tout le temps - et l'*ipse* - être soi-même avec des variations. Comme dans la démarche psychanalytique, la narration substitue « à des bribes d'histoires à la fois inintelligibles et insupportables une histoire cohérente et acceptable, dans laquelle l'analysant puisse reconnaître son ipsité » (Ricœur, 2007, p.232-p.233) et c'est la *mise en intrigue*, « opération qui tire d'une simple succession une configuration » (Ricoeur, 1983, p.123), qui va permettre au sujet de *mettre en sens* son identité. Pour Ricœur (2007), « un sujet se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même » (p.233) et grâce à « l'identité narrative », l'individu pourra se définir « à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie », vie dont le récit ne cessera « d'être refigur[é] par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'[il] raconte sur lui-même » (p.231). Selon Ricoeur (2007), l'« identité narrative » se construit au travers de « plusieurs intrigues » et « ne cesse de se faire et de se défaire » (p.234), « la connaissance de soi » passant pour le sujet par cette vie « examinée » et « clarifiée » par le récit (p.232).

- Une construction communicationnelle : un « *éthos discursif* »

L'identité « narrative » est également adressée à autrui et construit les représentations du sujet lors de ses interactions sociales. Merhan (2015), en suivant Spinoza et Vygotski, rappelle le rôle essentiel du langage dans la construction d'un soi qui « n'est pas un "donné" mais une construction » (p.152) et selon cette auteure, « le langage médiatise le rapport social (identité pour autrui) et intérieur (identité pour soi) de l'individu au réel » (p.153). En 2017, Hatano-Chalvidan et Lemaître ont montré comment la « production discursive » pouvait être étudiée « comme un révélateur de la manière dont les individus [...] construisent leur identité sociale » (p.13-p.14), par exemple lors des entretiens. Ainsi, lors de ces derniers, « l'interviewé cherche à faire passer un certain nombre de messages à la personne qui l'interroge, [...] dans une certaine mesure, l'interviewé se parle à lui-même, cherche à se convaincre de ce qu'il est, de ce qu'il pense » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.16-p.17). Ces auteurs considèrent de ce fait que l'intervieweur et l'interviewé font chacun « une "offre de signification" à autrui en s'appuyant sur les intentions supposées de celui-ci » (Chalvidan et Lemaître, 2017, p.17) et que la communication renvoie à des « activités de reconstruction de significations à effet de reconstruction de sens » correspondant à « autant de reconstructions de soi offertes à autrui » (Barbier et Galatanu, 2004³⁰, p.88, cités par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.17). Pour les auteurs, la communication est à la fois un « processus d'influence des représentations d'autrui mais également [...] un processus de transformation de ses propres représentations par les significations proposées et offertes dans l'interaction » (p.18). Ainsi, lors de l'entretien, l'individu ne propose pas de « restitution fidèle de ce qui se fait » mais plutôt une « refiguration » au sens de Ricœur (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.18).

Si pour Martucelli (2008), les identités n'existent qu'en opposition à une altérité et s'inscrivent dans une dynamique relationnelle, Barbier (2006) précise que les différentes représentations de soi se construisent lors des échanges avec autrui notamment lorsque les individus parlent de leurs activités, échanges au travers desquels ces derniers peuvent « se donner à voir » (Barbier, 2006, p.26). Barbier (2006) signale que, dans les interactions verbales, les différents interlocuteurs sont « positionnés à une place différente sur un axe vertical invisible qui structure les relations » (p.26) et qu'au travers de ces « représentations données ou proposées à autrui » (Barbier, 2006, p.27), les individus forgent des « images identitaires » qui ont pour effet « la construction de représentations identitaires, chez le

³⁰ Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?*. L'Harmattan.

destinataire [...] mais aussi chez le locuteur » (Barbier, 2006, p.27). Pour ce chercheur, « *les locuteurs produisent des significations toujours nouvelles ou inédites à partir de significations antérieures ayant fait l'objet d'une stabilisation provisoire* » et ce sont ces significations antérieures qui rendent possible « *le travail de composition de l'image de soi donnée à autrui* » (Barbier, 2006, p.27).

e) Représentations et « images identitaires »

Différentes « *images identitaires* » sont donc construites par l'individu lors de ces interactions avec autrui mais il convient avec Barbier (1996) de distinguer ce qui relève des constructions qu'un individu « *opère autour de lui* », des constructions qui peuvent être « *opérées autour de lui* » et des « *intérieurisations* » qui sont produites par l'individu (p.15). Parallèlement, il faut distinguer ce qui relève des « *constructions faites autour d'un état présent d'un acteur* » et « *les constructions faites autour d'un état souhaitable de cet acteur* » (Barbier, 1996, p.15), ce qui pourrait relever d'un « *état* » attendu en formation par exemple. Le tableau ci-après emprunté à Barbier (1996, p.16) distingue ainsi ce qui relève d'une reconnaissance identitaire - pour soi ou pour autrui - et ce qui relève d'un projet identitaire - pour soi ou pour autrui.

Tableau 5 : *Identité pour soi et identité pour autrui (Barbier, 1996, p.16)*

Identité pour soi	Identité pour autrui
Image de soi	Identité attribuée
Projet de soi	Identité assignée

Ces différentes catégories nous seront utiles pour définir des *facettes identitaires* de notre grille d'analyse.

o Identité pour soi et identité pour autrui

Identité pour soi et identité pour autrui relevant de *facettes identitaires*, elles n'en sont pas moins intimement liées chez le sujet au travers de ses relations à autrui et à soi-même. Selon Barbier (2006), pour définir l'identité pour soi et l'identité pour autrui il convient de repérer qui est « *le sujet opérateur d'identification* » (p.29), à savoir le sujet lui-même ou un autrui avec lequel le sujet est en relation. Barbier (2006) distingue ainsi :

- les *représentations* que les individus produisent sur eux-mêmes à partir de leurs propres activités - les « *représentations de soi par soi* » - des représentations d'un sujet produites par un autre sujet ;
- les *images* d'eux-mêmes que les individus proposent lorsqu'ils communiquent avec autrui - les « *définitions de soi* » - et les images d'un sujet données par autrui, que Barbier qualifie d'« *étiquetage* » (p.29-p.30).

« *Représentations* » et « *images* » sont en interactions et on peut constater une « *incidence très forte des images qu'autrui donne d'un sujet sur les représentations que le sujet se fait de lui-même* » et l'importance de la « *représentation de soi issue de la parole de l'autre* » (Barbier, 2006, p.30). L'individu construit ainsi une représentation positive ou négative sur ce qu'il perçoit des représentations que les autres se font de lui - ce que Barbier (2006) nomme « *représentation du regard d'autrui sur soi* » ou « *image de soi spéculaire* » (p.31) – ce qui a un impact sur les processus identitaires du sujet et développe diverses attitudes en retour. Ces interactions entre individus fonctionnent comme « *des reconnaissances réciproques* » (Barbier, 2006 p.32) et les images ou représentations « *positives ou négatives de soi* » d'un sujet ont une influence sur « *les représentations que peut se faire autrui de ce*

sujet » (Barbier, 2006, p.31). Barbier (2006) constate ainsi des « *phénomènes de valorisations et de dévalorisations* » des sujets entre eux, ce que Goffman (1975) a qualifié de « *stigmaté* » (p.32).

- Contexte et perception : « *setting* » et « *arena* »

Pour Barbier (2006), il faut lier théorie des identités et théories des activités car les constructions identitaires d'un individu sont solidaires de ses activités. Pour étudier la construction identitaire du sujet, il apparaît central pour cet auteur de replacer l'activité du sujet dans son contexte et de mettre en lumière la perception qu'en a l'individu. En suivant Lave (1988³¹, cité par Astier et al., 2003), nous pouvons distinguer « *arena* » et « *setting* », l'« *arena* » faisant « *référence à la dimension objective du contexte, c'est-à-dire à ses contraintes* » et le « *setting [...] à la dimension subjective du contexte, c'est-à-dire à la situation vécue par l'acteur et construite par son activité* » (p.119). De son côté, Guillaume (1992) a proposé la notion de « *milieu de comportement* » qui est le « *milieu tel que l'individu le perçoit, celui où se déroule aussi son action (telle qu'il la perçoit)* » (Guillaume, 1992³² p.143, cité par Barbier, 2006, p.35). Ces notions évoquent la « *manière spécifique dont le sujet se représente la situation dans laquelle il agit* » (Barbier, 2006, p.35) par opposition au regard d'un observateur extérieur et nous semblent centrales pour notre démarche de recherche fondée sur la perception des sujets.

- Représentations et engagement en formation

Selon Barbier (2006), il existe un lien entre la manière dont le sujet se représente ses activités et ses engagements et le chercheur pose l'hypothèse qu'« *à chaque unité d'action d'un sujet correspond probablement chez ce dernier une représentation de lui-même comme sujet agissant dans cette action* » (p.35). Les représentations qu'a le sujet de son environnement, de son action et de lui-même en tant que « *sujet agissant* » sont donc liées et se transforment ensemble (Barbier, 2006, p.35). La construction des représentations d'un soi professionnel sont donc intimement liées à la représentation de son activité pour le sujet et l'évolution de ces représentations nous intéresse tout particulièrement dans le contexte de la formation. Pour Barbier (2006), « *tout se passe comme si, à l'occasion des expériences en formation, se formait une image d'un "moi en formation" ou d'une "identité en formation", positive ou négative, constituant le point de départ de l'élaboration d'un "projet de soi en formation"* » (p.37). Les différentes représentations identitaires d'un sujet étant très liées entre elles, le projet de soi en formation sera d'autant plus précis qu'il est lié à un projet de soi professionnel et social et « *un projet de formation* » sera « *d'autant plus fort qu'il prend "sens" par rapport à plusieurs espaces d'activités* » pour le sujet (Barbier, 2006, p.38). Barbier (2006) fait l'hypothèse de l'existence du même nombre « *de représentations identitaires qu'il existe de champs d'activités investis de sens par un sujet* » ou « *d'espaces significatifs ou de "territoires" d'activités* » pour lui (Barbier, 2006, p.38). Selon ce chercheur, « *ces représentations identitaires entretiennent entre elles les mêmes relations que les champs d'activités correspondants* » (Barbier, 2006, p.38) ce qui a pour effet la valorisation des espaces d'activités correspondants aux identités valorisées. Dans la mesure où « *les constructions que les sujets opèrent autour de leurs activités sont en transformation constante* » (Barbier, 2006, p.41), l'auteur souligne que les « *constructions que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes* » sont par voie de conséquence en transformation permanente ce qui peut donner « *lieu éventuellement à l'apparition d'affects identitaires* » (p.41) pouvant contrarier l'engagement en formation.

³¹ Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

³² Guillaume, P. (1992). *La psychologie de la forme*. Flammarion.

En formation professionnelle se construit donc une image de *soi en formation* qui va nourrir une image de soi en tant que professionnel.le. Ardoino (1993) indique que la finalité de chaque projet de formation devrait être d'autoriser chacun individu à être « *co-auteur* » de soi-même, le formé étant de fait influencé par des déterminations ou des influences extérieures. Pour Kaddouri (2019), l'offre de formation par les institutions et demande de formation par le sujet sont « *sous-tendues par un projet identitaire* » (p.106) et « *l'engagement en formation [du sujet] est renforcé et soutenu* » s'« *il y a adéquation, complémentarité, [...et] une certaine cohérence entre l'offre et la demande identitaires* » (p.105). Inversement, « *si les deux projets d'identité ne sont pas en adéquation, cela renforce [...] le désengagement, l'hostilité et le refus de la formation [...]. Parce que la formation est interprétée par le salarié comme une démarche de reconversion identitaire poursuivie à son égard, par l'employeur ou celui ou celle qui le représente* » (Kaddouri, 2019, p.105). Engagement en formation et tensions identitaires sont de ce fait liés au travers du sens que le sujet donne à ce qui lui arrive et de l'adéquation qu'il perçoit entre son projet identitaire et celui de l'institution. Ce qui va être en jeu sont les représentations que le.la formé.e se fait de son activité professionnelle et du métier visé.

- Projet de soi et identité de projet

L'identité a une dimension temporelle forte dans la mesure où l'expérience du sujet le relie à la fois à son passé, son présent et le futur qu'il envisage. Le sujet définit son *être soi* dans ces trois temporalités, passées, présentes et futures (Speltini, Giovannini, Palmonari, Ricci Bitti, 1980). Lipiansky (2008) a indiqué qu'au travers du *principe de réalisation*, l'identité n'était pas la poursuite du passé mais la poursuite d'un *idéal* au travers d'un projet d'accomplissement, ce que nous définissons comme un *projet de soi professionnel*.

Pour Tap, les processus d'*identification* - se conformer - et *identisation* - se singulariser - sont essentiels dans la construction de l'identité d'un individu dans l'enfance et l'adolescence. C'est à l'adolescence que se construit le « *projet de vie* » de l'individu qui va être ensuite « *nourri de réussites et d'échecs, d'expériences vécues ou imaginées, de représentations réalistes ou utopiques* » (Tap, 1980, p.248). L'individu construit ainsi un « *idéal de soi* » (Tap, 1988, p.248) et s'identifie lors de son adolescence à des personnalités qui le marquent et servent de référents. C'est l'« *identification au projet* » qui va libérer l'individu de la « *conformité au groupe* » (Tap, 1988, p.248) et lui permettre de se construire un *à-venir* professionnel. Concernant ce projet, l'entourage du sujet a un rôle déterminant en le replaçant « *dans une dynamique d'interactions et de réalisations* » (Tap, 1988, p.248). Quant au processus d'*identisation*, il est pour Tap (1980) « *une quête continue et illusoire* » dans la mesure où c'est « *l'histoire [...] des identifications que l'on doit perdre [...] pour continuer, mais qui toujours sont remplacées par d'autres, dont il faudra aussi se défaire* » (p.249). Tap (1988) définit ainsi une « *identité par le devenir* » dont le modèle d'identification est le *projet de vie* – dans le cas des stagiaires que nous enquêtons, devenir enseignant.e - avec pour modèle un « *idéal du moi* », un « *idéal d'homme* » ou un « *idéal de société* » (p.250). Nous notons que ces trois idéaux sont particulièrement significatifs dans les métiers dits de la relation à autrui.

Pour Kaddouri (2019), le « *projet identitaire* » d'un individu renvoie à deux dimensions temporelles. Tout d'abord « *une identité visée* » qui correspond à « *ce qu'une personne voudrait être et faire de soi dans le futur, la manière dont elle voudrait se définir et se reconnaître elle-même ainsi que la manière dont elle voudrait être définie et reconnue par les "autrui significatifs"* » (Kaddouri, 2019, p.107). L'auteur définit le projet identitaire dans cette dimension comme un « *projet en tant que devenir à faire advenir dans le sens où la personne concernée n'est pas dans le présent ce qu'elle voudrait être dans le futur* » (p.107). La seconde dimension temporelle renvoie au « *vécu, dans le présent, d'une*

identité actuelle dont le maintien et la préservation deviennent un projet d'identité » (p.107). Dans le cas qui nous occupe, c'est bien la première dimension qui est en jeu pour les stagiaires en formation qui souhaitent quitter le statut d'étudiant.e ou un statut professionnel antérieur pour devenir enseignant.es. Kaddouri (2019) a étudié le cas des personnes en reconversion professionnelle qui s'engagent en formation afin d'acquérir de nouvelles compétences afin d'être reconnues socialement et professionnellement dans leur nouveau métier. Pour ces personnes, le chercheur note qu'elles verront dans le diplôme obtenu ou l'évaluation à laquelle elles sont soumises une façon de conforter la reconversion engagée et pour les stagiaires de l'enseignement lauréat.es des « *troisièmes concours* », voies de recrutement destinées notamment aux professionnel.les justifiant d'une certaine ancienneté, nous faisons l'hypothèse que la formation au sein d'un master de l'université pourra être vécue comme un moyen de conforter une *identité de projet* et un *projet de soi professionnel*.

Les travaux de Chaix (2015) ont mis en lumière l'importance d'un « *projet de vie* » pour les individus en formation. Selon cette chercheuse, l'existence de ce « *projet de vie* » est « *un indicateur significatif [du] processus de construction d'une identité de projet [...de l']émergence d'un comportement de sujet-acteur* » (Chaix, 2015, p.27) et « *le signe d'une négociation identitaire réussie entre les deux dimensions de l'identité* » (p.29), l'identité projetée et l'identité actuelle mais également l'identité pour soi et l'identité pour autrui, ce que Chaix (2015) nomme « *une identité "multi-référencée"* » (p.29). A l'inverse, l'absence de projet est selon elle « *le signe d'une difficulté à élaborer une stratégie entre "identité pour soi" et "identité pour autrui" parce que l'"identité pour soi" est pour l'instant en souffrance* » (Chaix, 2015, p.29 et p.30). La chercheuse note cependant que « *l'identité de projet se construit quand le projet du stagiaire est reconnu valide par les figures signifiantes du monde socioculturel* » (Chaix, 1994, p.174) et Merhan (2015) indique à son tour que « *si les "stratégies", positionnements, transactions et projets de chaque étudiant dépendent de son estime de soi, on constate [...] qu'elles sont aussi sous-tendues par des contextes professionnels plus ou moins favorables et intégrateurs* » (Merhan, 2015, p.164). L'identité de projet est ainsi mise à l'épreuve par le passage à la vie d'adulte ou le parcours de formation entraînant des conséquences sur l'estime de soi (Merhan, 2015). Chaix (1996) fait une différence entre les stagiaires qui ont un projet de vie et qui ont une attitude qu'elle qualifie « *de détermination* » et celles et ceux qui n'en n'ont pas et qui ont une attitude « *d'indétermination* » (p.110). Selon cette chercheuse, « *l'existence d'un projet a une influence directe sur la capacité des stagiaires à utiliser l'alternance à leur profit et à constituer un savoir en leur nom propre* » (Chaix, 1996, p.111).

f) Activités et processus identitaires

De nombreux chercheurs ont proposé de lier activités du sujet et processus identitaires et Merhan (2015) notamment indique : « *ce n'est pas tant l'identité qui explique les activités que les identités qui se construisent à partir des activités* » (p.171). Pour Barbier (1996), s'il convient de lier théorie de la pratique et théorie de l'identité c'est qu'il pose avec Galatanu (1998) l'« *indissociabilité des phénomènes représentationnels et affectifs touchant d'une part l'action, d'autre part les acteurs et leurs identités* » (Barbier et Galatanu, 1998, p.55). Selon cet auteur, « *une pratique aussi bien individuelle que collective peut être analysée à la fois comme une situation de mobilisation et une situation de production d'identité* » (p.19). Le chercheur propose d'ailleurs d'utiliser un outil d'analyse qui serait la notion d'« *effet identitaire ou de contrepartie identitaire* » (Barbier, 1996, p.19) de l'action et nous nous proposons de garder ultérieurement cette notion d'« *effet identitaire* » dans notre grille d'analyse pour caractériser le vécu par les enquêté.es des temporalités que nous nous proposons de repérer. Pour Tap (1988), l'identité se construit non seulement « *par le devenir* », nous l'avons déjà évoqué, mais également « *par le faire* » (p.250), dans l'action, et pour ce chercheur, le modèle

d'identification de cette « *identité par le faire* » repose sur la réussite ou la maîtrise des situations du point de vue du sujet. Nous nous proposons également de garder ce modèle comme *facette identitaire* que nous nommerons « *identité agie* » et que Wittorski (2015a) définit comme « *ce qui relève du vécu du sujet [et de] son activité en contexte* » (p.230)

- Quatre types de « *dynamiques identitaires* »

En lien avec l'activité, Kaddouri (2019) a défini quatre types de « *dynamiques identitaires* » qu'il nomme de « *continuité* », de « *transformation identitaire* », de « *gestation identitaire* » et d'« *anéantissement de soi* » (p.107). Pour ce chercheur, il est essentiel de tenir compte des « *facteurs objectifs* » et des « *facteurs subjectifs* » en jeu dans ces dynamiques identitaires et il note que les tensions sont « *au cœur des dynamiques identitaires* » (Kaddouri, 2019, p.113) vécues par le sujet, tensions qu'il définit à la fois comme une « *force* » qui pousse à l'action et « *fait tendre vers un projet d'identité* », mais également comme un « *écart* » entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui ou l'« *écart entre valeur attribuée à soi et valeur que l'autrui significatif vous attribue* » (Kaddouri, 2019, p.113). Cet écart peut « *s'approfondir et devenir un écartèlement qui implique un tiraillement entre deux dimensions de soi qui peut se muer en un conflit identitaire puis, en s'aggravant, devenir une crise d'identité* » (Kaddouri, 2019, p.113). Le chercheur conclut : « *l'interaction sociale dans laquelle on se trouve à un moment donné peut convoquer deux dimensions de soi qui ne sont pas compatibles et incitent à l'action. D'où le lien entre tensions identitaires et stratégies identitaires mises en place pour y faire face dans la perspective de la réalisation du projet d'identité visée* » (Kaddouri, 2019, p.114).

- Activités et « *affects identitaires* »

La notion de *tension identitaire* est reprise par Barbier (2006) qui indique que l'activité, en convoquant les différentes dimensions identitaires du sujet engendre des « *affects identitaires* » (Barbier, 2006, p.35) plus ou moins agréables. En effet, lors de l'action, l'individu met en relation diverses représentations identitaires ce qui fait apparaître des processus de tension ou de cohérence, par exemple entre le soi « *actuel* » et le soi « *idéal* », ou entre la représentation que se fait un sujet de lui-même issue de l'image qu'il veut donner à autrui et la représentation qu'il se fait de la représentation qu'autrui a de lui – ce qui met en relation le soi « *actuel* » et le soi « *normatif* » (Barbier, 2006). Le chercheur définit de son côté différentes dynamiques identitaires – « *promotion* », « *préservation* », « *restauration* », « *réservation* », « *individuation* » - en fonction de la congruence ou de la tension qui existe entre les différentes représentations identitaires mobilisées par le sujet et montre les affects identitaires qui y sont associés. Par exemple, en cas de congruence entre les représentations du « *soi actuel* » et du « *soi idéal* » ou entre la représentation que l'on a de soi en lien avec l'image donnée à autrui et la représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi, l'affect identitaire pour le sujet pourra être une sensation d'assurance et de force (Barbier, 2006). Pour Barbier (2006), « *la non-congruence entre des représentations liées à une action particulière et des représentations identitaires durables peut expliquer des situations de blocage dans la résolution de problèmes d'action* » (p.35). Nous rappelons ici avec Barbier (2006) que les dynamiques identitaires évoquées et décrites par les chercheurs sont des « *construits de chercheurs* » et qu'elles ne doivent en aucun cas être « *naturalisées* » (p.46).

- Stratégies identitaires et transactions identitaires

Lors des situations d'interactions avec autrui et de leurs activités, les dimensions identitaires des sujets peuvent être questionnées ce qui entraîne une réponse du sujet sous la forme d'une *stratégie*

identitaire. Barbier (2006) définit les stratégies identitaires comme des « constructions représentationnelles et discursives relatives à ce que le sujet souhaite pour lui-même » (p.50). Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998) les définissent pour leur part « comme des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (p.24).

Nous venons de le voir, ce qui déclenche une dynamique identitaire va être la mise en tension des composantes identitaires de l'individu (Kaddouri, 2006), notamment entre différentes identités « héritées, acquises et projetées » (Kaddouri, 2006, p.122) ce qui amène le sujet à « mettre en place des stratégies [...] dont l'objectif est la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est-à-dire du projet identitaire) » (Kaddouri, 2006, p.122). Ainsi des tensions intra-subjectives et intersubjectives peuvent survenir quand il y a une distorsion entre le projet que l'individu a pour lui-même et le projet qu'un « *autrui significatif* » (Kaddouri, 2006, p.124) a pour lui (projet de soi pour *autrui*).

Dans le champ professionnel, Dubar (2002) indique que ces tensions provoquent un processus de « *transaction identitaire* » entre une identité pour soi et une identité pour *autrui* qui renvoie à une « *identité d'acteur* ». Il souligne qu'en cas de « désaccord » entre « *l'identité sociale "virtuelle" prêtée à une personne et l'identité sociale "réelle" qu'elle s'attribue à elle-même* » telles que définies par Goffman (1975), l'individu va développer des stratégies identitaires afin de « *réduire l'écart entre les deux identités* » (p.111). Ces stratégies identitaires « *visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour *autrui** » peuvent selon Dubar (2002) prendre la forme de « *transactions "externes" [objectives] entre l'individu et les autres significatifs* » ou bien de « *transactions [subjectives] "internes" à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées)* » (p.111). Pour Dubar (2002), les stratégies identitaires des individus peuvent être « *rapprochées des processus d'équilibration selon Piaget* » (p.111) qui donnent lieu à des « *adaptations successives entre le Moi et le Monde* » (p.33) et « *La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités "virtuelles" et les trajectoires vécues³³ au sein desquelles se forgent les identités "réelles" auxquelles adhèrent les individus* » (p.112). Dubar (2002) pose que les « *transactions* » entre individus peuvent prendre également la forme d'une « *négociation identitaire* » entre une identité demandée et une identité offerte.

En reprenant la double transaction identitaire de Dubar (2002) expliquant les dynamiques identitaires, Pérez-Roux (2011a) propose un nouveau modèle d'intelligibilité de ces dynamiques, une « *triple transaction* » à la fois biographique, relationnelle et intégrative permettant d'analyser les transitions identitaires, notamment dans le cas de transitions professionnelles ou de transformations du milieu d'activité professionnelle. Pour Pérez-Roux (2016), la « *transaction biographique* » est rendue nécessaire par la tension entre la continuité et le changement, l'histoire et le passé du sujet confrontés à des perspectives d'avenir différentes dans une nouvelle situation professionnelle ; la « *transaction relationnelle* » transforme le « *rapport de soi à *autrui** », rapport qui reste fondé sur des « *phénomènes*

³³ Pour Dubar (2002), « *la notion de "trajectoire vécue" désigne la manière dont les individus reconstruisent subjectivement les événements qu'ils jugent significatifs de leur biographie sociale. Ces trajectoires peuvent être appréhendées à travers leurs mises en récit impliquant des catégorisations et des argumentaires spécifiques* » (p.112).

de reconnaissance et de non-reconnaissance » (p.84) ; quant à la « *transaction intégrative* », elle donne au sujet la possibilité de garder la cohérence de soi dans les différentes « *sphères sociale, professionnelle et privée* » (p.84) dans lesquelles il intervient.

Nous posons ici que ces transactions identitaires ont une dimension temporelle, notamment entre une identité visée et une identité héritée (Dubar, 2002), et que ces transactions sont particulièrement notables lors des périodes de transition professionnelle.

- Transitions professionnelles et identitaires

Pour Martucelli (2008), le travail identitaire ne cesse tout au long de la vie mais il s'intensifie lors des situations qui peuvent amener des transitions identitaires en mettant à l'épreuve la continuité du soi que ce soit des situations de changement et de crises ou des périodes de vie, le vieillissement par exemple ou une mobilité sociale qu'elle soit ascendante ou descendante.

Pérez-Roux (2016) a travaillé sur les transitions professionnelles et les transitions identitaires qui y sont associées. Pour cette chercheuse, l'expérience de la transition professionnelle est une forme de mise à l'épreuve du sujet, une « *expérience identitaire* » au sens de Tardif et Lessard (1995)³⁴ dans la mesure où l'expérience renvoie au « *vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet et modifie son rapport au monde* » (Pérez-Roux, 2016, p.83). En s'appuyant sur le modèle de Mias (1998)³⁵ qui fonde l'implication d'un individu dans le champ professionnel sur le sens qu'il donne à son action, les repères qu'il mobilise et le sentiment de contrôle qui l'autorise à se sentir libre de ses choix et responsable, elle éclaire les positionnements des acteurs qui vivent une « *désimplication provisoire* » (Pérez-Roux, 2016, p.87). La transition peut ainsi générer une « *crise de sens* » (Pérez-Roux, 2016, p.87) qui affecte l'identité d'acteurs soumis à la perte de leurs repères antérieurs ou au questionnement de valeurs antérieurement construites. La chercheuse souligne que les acteurs donnent sens à leur action si elle est en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées dans leur trajectoire professionnelle antérieure. Ainsi, la transition professionnelle donne naissance à plusieurs types d'épreuves, notamment « *l'épreuve de l'altérité* » qui bouscule les « *rapports de place* » (Pérez-Roux, 2016, p.88) et de reconnaissance mutuelle ou alors « *l'épreuve de soi* ». Lors de ces transitions professionnelles, cette chercheuse indique qu'il s'agit pour le sujet de « *devenir capable – être reconnu – se (re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a, p.91).

Selon Mègemont et Baubion-Broye (2001) et dans une perspective psycho-sociale, les transitions sont définies comme des « *situations de passage* » (p.17) et des « *moments de délibérations sur soi* » (p.16) dans la mesure où elles provoquent « *une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leur milieu de socialisation* » (p.17). Les transitions professionnelles intègrent l'individu « *dans une nouvelle communauté socioprofessionnelle par la médiation de laquelle il accède à des systèmes de valeurs, à des normes et des modèles de rôle spécifiques* » qui engendrent des « *processus de construction et de reconstruction identitaires* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.18). Pour les auteurs, ces processus de *re-dé-construction identitaire* lors des transitions sont liés aux « *processus subjectifs de délibération et de choix [concernant les] représentations de soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.19) et ce, toujours en lien avec autrui.

³⁴ Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.

³⁵ Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.

Dupuy (1998) qualifie cette transition identitaire de « *psycho-sociale* » et la définit comme « *la dynamique psychique [...] qui permet de passer, en interaction avec autrui, d'une certaine représentation et estime de soi à un nouveau sentiment d'identité, qui intègre de façon durable de nouvelles composantes cognitives et affectives, structurelles et normatives, de soi et de l'environnement social* » (p.56). Pour cet auteur, la transition identitaire vécue aide l'individu soumis à des « *sources externes et/ou internes* » et « *dans un espace-temps plus ou moins long* » de « *se déplacer vers un nouvel équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998, p.54).

- La formation comme espace de transformation identitaire et de transaction identitaire

« *Relevant des activités d'intervention sur autrui* », les dispositifs de formation constituent selon Barbier (2006) « *un espace privilégié d'observation [des] phénomènes identit[aires]* » (p.53). La formation ayant pour intention première de « *changer quelque chose chez autrui* » et de « *modifier quelque chose dans les rapports entre sujets, activités et environnement* » (Barbier, 2006, p.53), les offres de formations « *prennent d'autant plus de sens aux yeux des sujets qu'elles sont ou peuvent être mises en relation avec leurs stratégies identitaires* » (p.55). Pour Barbier (2006), c'est au travers notamment de l'engagement en formation que le chercheur peut observer « *l'articulation, [...] la transaction, [le] compromis qui s'opère[nt] entre d'une part les dynamiques et stratégies identitaires en cours du sujet, d'autre part la logique propre d'une intervention sociale ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ce sujet en rapport avec des rôles attendus* » (p.55). Entré en formation, « *l'apprenant accepte le type d'étiquetage ou de stigmatisation propre à l'intervention éducative [...] et la réduction qu'elle comporte par rapport à ses représentations identitaires compte tenu des gains qu'il en espère à terme en référence à ses stratégies identitaires plus globales* » (Barbier, 2006, p.55). Un.e stagiaire en reconversion professionnelle va ainsi accepter de redevenir étudiant.e et d'être évalué.e pour valider un diplôme de master par exemple, diplôme garant de la poursuite d'une carrière professionnelle à venir.

Lors de l'entrée en formation, Barbier (2006) indique que l'on peut repérer des représentations « *au travail* » chez les formé.es, soit des « *représentations du soi actuel [et des] représentations projectives de soi* » mais également des « *représentations des représentations d'autrui sur soi [et des] représentations de soi issues de l'image de soi donnée à soi-même et à autrui* » (p.57). Pour Barbier (2006), entrer en formation représente un « *investissement* » pour l'individu car se former « *implique à la fois des composantes représentationnelles (anticipations sur soi-même et sur son activité, expectancy), des composantes affectives (renoncement à des activités pour d'autres, préférence de résultat, value) et des composantes conatives (engagement des activités elles-mêmes)* » (p.57). Kaddouri (2019) a pour sa part fait « *l'hypothèse du lien fort entre engagement en formation et processus de constructions identitaires* » (p.103) et il note que dans le lien entre processus de constructions identitaires et engagement en formation, « *il y a quelque chose d'important qui se joue subjectivement pour les personnes* » (Kaddouri, 2019, p.104). Avec Dupuy (1998), nous pouvons cependant souligner que si la formation a un rôle dans les processus identitaires en jeu, « *les effets de la transition de formation [...] ne sont pas univoques et homogènes pour tous les individus* » (p.56).

Kaddouri (2008b) s'est intéressé particulièrement aux formations en alternance et il a souligné qu'elles pouvaient générer ces processus de transitions professionnelles et identitaires en mettant en œuvre une double transition, d'une part une transition fonctionnelle entre deux lieux et deux temporalités et d'autre part une transition identitaire dans la mesure où l'apprenant.e doit « *endosser différents rôles* » (p.177) dans les différents milieux ou espaces de socialisation qu'il traverse. Pour ce chercheur,

les dispositifs d'alternance sont de ce fait des espaces de tensions identitaires intrasubjectives entre notamment le « *soi en formation* » et/ou le « *soi professionnel* » et/ou le « *soi familial* » (Kaddouri, 2008a, p.68), ce que Cohen-Scali (2000) a qualifié de « *dissonance entre les différentes représentations de soi* » (p.133). Reprenant les trois axes – temporel, spatial et relationnel - de l'identité de Dubar (1992), Kaddouri (2008a) identifie également d'autres tensions potentielles. Sur l'« *axe temporel de l'identité* », ce sont les tensions pour la personne entre « *des identités héritées, des identités actuelles et des identités qu'elle vise* » (Kaddouri, 2008a, p.67) ; sur « *l'axe spatial de l'identité* », les tensions peuvent naître des « *différents espaces investis* » par l'apprenant (p.68) ; enfin, des tensions intersubjectives peuvent survenir sur « *l'axe relationnel de l'identité* » (p.68) en lien avec les rapports de l'individu à autrui, par exemple si le projet de soi pour soi est incompatible avec le projet de projet de soi pour autrui, les tuteur.trices ou les formateur.trices par exemple. Pour ce chercheur, la question qui se pose alors est celle de l'étayage ou des ressources dont va disposer l'alternant.e pour sa transformation identitaire.

Si les dispositifs de formation par alternance représentent une socialisation « *secondaire* » engageant une « *réalisation autonome de soi* » par rapport à une socialisation « *primaire* » héritée de son milieu familial (Chaix, 1996, p.104), nous notons avec Chaix (2015) que les processus de formation sont surtout liés aux processus de transaction identitaire car le.la stagiaire est sollicité.e à « *devenir sujet et acteur de sa formation* » (Chaix, 2015, p.24). Pour Dupuy (1998), les processus mobilisés lors de ces transitions/transactions en formation sont « *affectivo-émotionnels, tels que l'estime de soi ou le sentiment de bien-être psychologique* », et relèvent de processus « *temporels, tels que l'expression des attentes ou le projet* » ou des processus « *de signification, tels que les jugements attributifs* » (p.56). Nous faisons l'hypothèse que l'expression de ces divers processus engageant les affects des individus seront repérables lors des entretiens.

C. La dimension professionnelle de l'identité

Nous avons défini précédemment l'identité comme une construction représentationnelle, discursive et communicationnelle des acteurs et en suivant Kaddouri (2019), nous posons ici que l'identité est « *une totalité composée de différentes dimensions de soi* » (p.113) que nous nous proposons d'appeler *facettes identitaires*, les facettes « *professionnelle, culturelle, familiale* » étant « *différentes dimensions de soi qui s'expriment dans cette totalité* » (Kaddouri, 2019, p.113). L'identité professionnelle nous paraît donc être une de ces *facettes identitaires* qu'il convient d'associer au monde du travail vécu, représenté, idéalisé de l'individu. En utilisant le concept de *champ* qualifiant les espaces de pratiques, Barbier (1996) propose de définir « *des composantes identitaires dans les espaces d'action* » de l'individu, par exemple des « *identités scolaires dans l'espace scolaire, [des] identités professionnelles dans l'espace du travail* » (p.19). L'identité professionnelle serait ainsi une représentation identitaire rattachée à un « *espace significatif* » ou un « *territoire d'activité* » pour le sujet et il serait possible de repérer des composantes individuelles ou collectives de ces composantes identitaires. Rinaudo (2004) souligne par ailleurs que « *l'identité professionnelle est au carrefour de prescriptions sociales et institutionnelles, de pratiques professionnelles, réelles ou déclarées, et imaginaires* » et nous reprenons à notre compte la définition qu'il fait d'une identité professionnelle « *comme production, ajustement et acceptation des multiples représentations projetées, rêvées, créées, proposées ou encore imposées* » (p.143). Comme les autres facettes identitaires, la dimension professionnelle de l'identité se construit par ailleurs à travers un double processus évolutif, processus à la fois relationnel – identité pour autrui

– et biographique – identité pour soi – et cette « *construction dynamique [est] à l'interface du psychologique et du social* » selon Giust-Desprairies (1996, p.64).

a) Epistémologie : des modèles théoriques multiples

La notion d'identité professionnelle a généré de nombreux travaux de recherche avec des approches différentes posant chaque fois de façon différente la question de l'autonomie des acteurs. Riopel (2006) s'est intéressée à l'apprentissage du métier et à l'identité enseignante et souligne que ce sont dans les champs de la sociologie et de la psychologie sociale que l'on trouve le plus de travaux concernant « *les rapports entre individu et travail* » (p.31) et le « *jeu d'influences et d'interactions complexes* » qui existent entre l'acteur et ses « *activités professionnelles* » (p.31). Cette chercheuse a identifié plusieurs conceptions de l'identité professionnelle enseignante et selon elle, l'analyse du travail des enseignant.es a montré la dimension à la fois « *instrumentale* » - relevant des moyens et des conditions d'exercice du métier - et « *interactive* » - en lien avec les relations avec les élèves et les collègues - de ce travail (Riopel, 2006, p.35). L'identité professionnelle est ainsi liée selon cette chercheuse à des « *savoirs-être en interaction* » et à la « *constitution d'un répertoire d'actions* » (Riopel, 2006, p.35). Nous avons repris cette dimension « *instrumentale* » et « *interactive* » au sens de Riopel (2006) pour éclairer une « *identité agie* » utilisée comme dimension identitaire pour analyser les discours des enseignant.es stagiaires que nous avons enquêté.es.

- Définir l'identité professionnelle au travers de plusieurs modèles théoriques

De façon plus générale, Zimmermann, Flavier et Méard (2012) ont proposé une définition de l'identité professionnelle au travers de plusieurs modèles théoriques – psychologique, sociologique, culturel, lié à l'activité - articulant deux dimensions, une dimension psychologique et une dimension sociale. Nous nous proposons de détailler ci-après le modèle sociologique et le modèle lié à l'activité qui éclairent nos travaux de recherche et nous plaçons en annexe (Annexe 1a) une analyse des deux autres modèles, psychologique et culturel.

Le modèle sociologique évoqué par Zimmermann, Flavier et Méard (2012) replace l'identité professionnelle dans une identité sociale (Dubar, 2002) et fonde la construction de l'identité professionnelle sur des « *processus d'identification dans le champ professionnel* » et de « *visions croisées de soi par les autres et des autres par soi* » (p.39). Nous l'avons déjà évoqué plus haut, l'identité relève d'un « *construit* » dont le processus d'édification est « *maintenu par les négociations dans les situations sociales ou à travers les rôles sociaux des individus* » (Zimmermann et al., 2012, p.39). Lors de l'entrée dans le métier et lors des différentes phases de « *socialisation professionnelle à l'enseignement* » (Nault, 1999, p.140), les interactions sociales poussent les individus à des négociations et des ajustements afin d'être insérés dans le collectif de travail. Ce collectif joue un rôle central dans la construction de l'identité professionnelle qui dépend « *du processus par lequel une communauté identifie le jeune individu, le reconnaît et le considère* » (Zimmermann et al., 2012, p.40). Zimmermann, Flavier et Méard (2012) soulignent ainsi l'« *importance du regard de l'autre et de la reconnaissance sur le façonnage identitaire du sujet* » (p.40) et pour Riopel (2006), la construction identitaire n'est possible que si se produit « *une reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* » (p.107). Cette reconnaissance par soi et par autrui de sa trajectoire aboutit à une identité « *légitimée socialement* » (Zimmermann et al., 2012, p.40) donnant lieu à une valorisation du soi. Dans le cas des enseignant.es fonctionnaires stagiaires de notre

étude, nous faisons l'hypothèse que cette reconnaissance peut se réaliser via la communauté pédagogique en établissement mais également la communauté des pairs en formation.

Un autre modèle de définition de l'identité professionnelle proposé par Zimmermann, Flavier et Méard (2012) est lié à l'activité professionnelle et définit cette facette identitaire comme « *indexée au métier* » (p.41). Dans ce modèle, le *façonnage identitaire* peut être lié aux « *prescriptions* » des institutions et aux « *contraintes* » (Zimmermann et al., 2012, p.41) que subit le sujet pour accomplir sa tâche et auxquelles il doit s'adapter. En reprenant les travaux de Schwartz (1997) et Clot (2006), les auteurs soulignent que le façonnement identitaire de l'enseignant.e se ferait moins par l'« *adhésion à la norme prescrite* » que par un positionnement lié à « *un écart à la norme* » (p.42) et face à l'activité professionnelle, qu'elle soit réelle, envisagée ou empêchée, l'enseignant.e débutant.e tendrait vers le « *genre* » en développant son propre « *style* » (Clot, 2006).

Comme pour les autres facettes de l'identité, ces différents modèles posent la construction de l'identité professionnelle comme un processus non linéaire marqué par des tensions et des compromis et la situent « *au carrefour d'une détermination sociale et d'un investissement individuel et subjectif* » (Zimmermann et al., 2012, p.43). Le sens, forcément personnel et subjectif, que le sujet donne à son activité professionnelle, les significations qu'il reçoit et la reconnaissance qu'il en attend sont au cœur de notre procédure d'enquête. La « *renormalisation de ce qui est prescrit* » (Zimmermann et al., 2012, p.43) renvoie selon nous à la marge d'autonomie du sujet qui doit composer et arbitrer entre une *identité prescrite* et une *identité souhaitée*, entre le « *faire comme* » - l'« *identification* » au sens de Tap (1980) - et le « *faire à sa manière* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.43), ce que Tap (1980) nomme « *identisation* ».

- Identité professionnelle ou identité au travail ?

Nous abordons à ce moment de notre réflexion une question sémantique. Quelle différence faire entre identité professionnelle et identité au travail ? Pour Cohen-Scali (2000), la notion d'identité professionnelle est une notion « *typiquement française* » (p.81) car selon cette auteure les « *travaux anglo-saxons utilisent peu ce terme, préférant la notion de identity at work [...] ou encore celle de occupational identity* » (p.81).

Sainsaulieu (2019) a consacré un ouvrage à l'identité au travail et nous abordons sa pensée au travers de notre lecture de Dubar (2002). Dubar (2002) reprend l'ouvrage de Sainsaulieu (1985)³⁶ pour souligner le rôle « *structurant de la transaction objective* » et du « *processus relationnel* » entre acteurs dans le monde du travail pour construire les « *identités virtuelles ("pour autrui")* » (p.121). Sainsaulieu (2019) a en effet défini l'identité au travail comme un *construit culturel* des individus au sein d'une entreprise dans laquelle les salarié.es font l'expérience des relations de pouvoir et il fonde ce construit culturel sur « *des représentations collectives, des valeurs communes de l'action et des discours sur l'entreprise et le pouvoir* » (p.22). Reprenant Sainsaulieu, Dubar (2002) met en avant trois dimensions identitaires liées à cette « *relation de pouvoir* » : « *le champ d'investissement* » de l'acteur, « *les normes de comportement relationnel* » et « *les valeurs issues du travail* » (p.119). Pour Dubar (2002), les quatre « *identités typiques* » au travail définies par Sainsaulieu - retrait, fusion, négociation, affinité – sont fondées sur « *une forte cohérence entre logiques d'acteurs au travail et normes relationnelles au sein de l'entreprise* » (p.120) et ne sont pas associées à des catégories professionnelles prédéfinies.

³⁶ Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (2^{ème} édition). Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

De ces différentes définitions, nous retirons l'idée que c'est bien d'identité professionnelle dont nous parlons dans la mesure où nous ne pouvons pas définir le lieu d'exercice de l'activité enseignante - l'école primaire ou maternelle dans notre étude – comme relevant d'une logique d'entreprise développant des « *normes relationnelles* » singulières. Ce positionnement n'exclut pas de conserver l'idée de construit culturel ou de représentations collectives à un niveau méso ou macro.

b) Une dimension/facette de l'« identité globale »

Nous reprenons à notre compte la définition de Gohier et Anadòn (2000) pour qui « *l'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne et, à l'instar de celle-ci, fait appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social* » (p.17). Pour Riopel (2006), le développement de la facette professionnelle de l'identité « *emprunte [...] les mêmes mécanismes que ceux inhérents au développement* » des autres dimensions identitaires, « *l'identification et l'identification, [...] la contiguïté et la congruence* » (p.41). Pour préciser, la contiguïté, fondée sur la confiance, est le sentiment de la personne d'avoir le « *droit [...] à être ce qu'elle est et celle qu'elle deviendra* » et la congruence, le sentiment « *d'adéquation à elle-même, entre ce qu'elle fait, dit, pense, et ce qu'elle ressent comme étant son être le plus authentique* » (Gohier et al., 1997, p.283).

Selon Tap, Roudès et Antunes, (2013), « *Il n'y a d'identité professionnelle qu'assumée, prise en charge par un acteur [...] Il est donc important de préciser les rapports entre cette identité et l'identité globale de l'acteur [...], la "catégorisation professionnelle" ne pouvant, en aucun cas se confondre avec la complexité de la personne* » (p.389-p.390).

○ Une définition de soi au travers de « *l'expérience sociale* »

En reprenant les travaux de DUBET (1994)³⁷ qui propose d'étudier les pratiques à travers la notion d'expérience plutôt que qu'avec celle de rôle, Gohier et Anadòn (2000) définissent la notion d'« *expérience sociale* » en partant de l'action de l'individu qui est elle-même régie par trois logiques, « *intégration, stratégie et subjectivation* » (p.21). Selon ces auteurs, la logique d'intégration renvoie au processus de socialisation, la stratégie aux intérêts de l'individu en jeu dans l'action et la logique de la subjectivation à l'autonomisation du sujet par rapport à « *l'imposition sociale de rôles et de conduites* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.21). Ainsi, pour ces auteures, l'identité professionnelle de l'enseignant.e ne se résume pas à « *son rôle social* » ni à « *une identité partagée par les autres membres du groupe* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.22) mais elle est « *la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.22).

Pour les auteures, l'individu est un sujet qui dispose d'une capacité à juger et d'un libre-arbitre, il vit des expériences uniques qui le rattachent au monde et n'est pas uniquement dominé par un système qui le socialise. Si Mead (1963) considère que les « *interactions sociales [sont] le fondement de la formation de la personne* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.20) et que « *le MOI et le SOI sont constitués par l'intériorisation du social à travers les interactions* » (p.20), les chercheuses soulignent que « *la socialisation n'est pas totale car l'expérience du sujet s'inscrit dans des registres multiples, subjectifs, "expérientiels" et émotifs* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.21). Les auteures convoquent la notion d'« *expérience sociale* » (p.21) que l'individu « *construit* » au sens de Berger et Luckman (1987)³⁸ au

³⁷ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

³⁸ Berger, P.L. et Luckman, T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck.

travers de ses activités impliquant des interactions sociales, qu'elles soient langagières ou réflexives au sens de Schön (1993). Pour Martineau et Goyette (2011), « *L'identité professionnelle apparaît alors avant tout comme un construit expérientiel (qui peut être mis en discours), toujours mouvant, plutôt qu'un statut hérité, stable* » (p.94).

Gohier et Anadòn (2000) définissent l'identité professionnelle enseignante « *comme la représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale* » (p.26). Les auteures fondent le développement de cette représentation sur un double levier, la « *contiguïté* » et la « *congruence* », la contiguïté étant facilitée par des rapports confiants avec les collègues rendant possibles « *introspection* » et « *remise en question* », les remises en questions aidant en retour le sujet à faire des choix professionnels affermissant ainsi « *son sentiment de congruence, [...] de compétence, ou de pouvoir maîtriser son environnement par une action efficace, son sentiment d'estime de soi, ou sa valeur en tant qu'individu et son sentiment de direction de soi* » (Gohier et Anadòn, 2000, p.26).

- Des représentations d'un soi professionnel

La définition que nous avons reprenons de Gohier et Anadòn (2000) d'une identité professionnelle fondée sur la représentation de l'individu dans son rapport au travail nous semble correspondre à la représentation du *soi professionnel* qui, en nous appuyant sur les définitions du Soi de Lipianski (2008), peut sans doute prendre des dimensions multiples, le soi actuel, le soi idéal, le soi possible, etc. Nous distinguons ici le soi professionnel de la « *personnalité professionnelle* » évoquée par Baillauquès (1990) qui articule à la fois le « *rôle professionnel* » et la personnalité du sujet et qui se joue « *à la rencontre de soi et du métier* » (p.108). Si cette définition met l'accent selon Riopel (2006) sur la « *dimension personnelle* » de l'identité professionnelle et « *introduit la dimension des affects soulevés par l'exercice du métier* » (p.40) que nous avons déjà évoquée, nous préférons garder l'expression de *soi professionnel* afin de ne pas orienter notre analyse sur le terrain psychologique que nous ne maîtrisons pas.

Pérez-Roux (2012b) a étudié l'entrée dans le métier des enseignant.es et relevé que cette entrée a pour effet une « *connaissance progressive du soi professionnel* », connaissance qui s'élabore « *dans la confrontation des valeurs aux réalités professionnelles* », « *dans une prise de distance par rapport au rôle* » et « *dans une image de soi plus assumée* » (p.107). Selon cette chercheuse, ce sont les différentes voies « *de reconnaissance d'autrui, lors de la validation de la formation et au niveau des différents acteurs de l'établissement de la formation* » (Pérez-Roux, 2012b, p.107) qui vont renforcer le processus de conscientisation d'un soi professionnel en construction. En ce qui concernent les stagiaires qu'elle a enquêté.es, Pérez-Roux (2012b) constate un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent* » (Demazière et Dubar, 1997³⁹, p.304 cités par Pérez-Roux, 2012b, p.150). Au-delà d'une définition « *satisfaisante* » d'un soi professionnel, Nault (1999) constate que les phases successives d'interactions et de socialisation professionnelles rendent possible l'éclosion d'un « *moi professionnel personnalisé* » (p.141) fondé sur l'appropriation progressive des gestes professionnels par le.la novice qui s'appuie sur ses « *forces personnelles* » (p.159).

³⁹ Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.

Enfin, nous soulignons avec Cohen-Scali (2000) le rôle de l'image de soi liée à l'estime de soi étayant la construction d'un soi professionnel positif. Pour cette chercheuse, « *la recherche insiste sur le fait que l'on ne peut parler d'identité professionnelle sans évoquer le soi et l'estime de soi [...]. En effet, plus que les catégorisations sociales mobilisées par l'identité sociale, l'identité professionnelle fait intervenir les dimensions intimes de l'identité et particulièrement les croyances et jugements sur soi* » (Cohen-Scali, 2000, p.190).

○ Idéal professionnel et projet professionnel

La construction de représentations du soi professionnel nous semble être nourrie par l'idéal professionnel porté par le sujet. Nous nous proposons d'évoquer ici les travaux de Blin (1997) qui ont porté sur les transformations vécues au travail, notamment dans le cadre d'une réforme dans le monde de l'enseignement agricole. Ce chercheur a indiqué que les représentations professionnelles - ou représentations de la profession enseignante - sont liées chez l'acteur à l'idéal professionnel qu'il a développé et il souligne que la conception idéalisée du métier peut être mise à mal notamment lors de l'entrée dans le métier. Selon Blin (1997), les enseignant.es se construisent des représentations du métier et « *développent des discours, des opinions et des théories quant à leurs missions, ainsi que sur les compétences et qualités requises pour l'exercer au mieux* » (Blin, 1997, p.105). Sont associés dès lors à la fois l'idéal professionnel mais également les croyances des individus à pouvoir remplir les missions qui leur seront confiées en s'appuyant sur leurs ressources et leurs qualités propres. Pour Cohen-Scali (2000), c'est la représentation par l'individu de son « *avenir professionnel articulant l'idéal au possible* » (p.189) qui serait le fondement de la construction de son identité professionnelle. La chercheuse poursuit : « *Reflétant des croyances sur sa valeur personnelle, sur ses capacités à agir sur l'environnement et sur les aptitudes de cet environnement à fournir des gratifications, cette représentation [de l'avenir professionnel] renvoie aussi aux jugements de l'individu sur ses aptitudes à anticiper, à affronter des situations inédites, à produire des stratégies de coping⁴⁰ et à maîtriser un nouveau contexte* » (Cohen-Scali, 2000, p.189). Ces croyances sont particulièrement fortes au moment d'entrer dans le métier, temporalité durant laquelle elles peuvent être fortement bouleversées ce qui peut entraîner une phase de découragement (Blin, 1997). Chaix (1996) indique par ailleurs que les représentations idéales du métier du.de la néo-professionnel.le peuvent entrer en confrontation avec les « *images professionnelles idéales* » présentes ou véhiculées par l'employeur ou les tuteur.trices, le stagiaire devenant alors « *un enjeu de lutte pour l'affirmation d'une légitimité [...] et finalement d'image professionnelle* » (p.106). L'idéal professionnel peut être ainsi mobilisé par tous les acteurs qui vont entrer en relation avec les stagiaires ce qui aura des effets sans nul doute sur la construction ou l'orientation de la dimension professionnelle de leur identité.

C'est au travers nous semble-t-il de la représentation d'un *avenir professionnel pour soi* que l'idéal professionnel peut être lié au projet professionnel développé par l'individu, projet professionnel relevant lui-même d'un « *projet identitaire* » ou « *projet de soi pour soi* » selon Kaddouri (2006). Boutin (1999) explique que, chez les futur.es enseignant.es, le projet professionnel sous-tend la construction de l'identité professionnelle à travers trois fonctions :

- une « *fonction d'identification* » aidant le sujet à prendre conscience de lui-même au sein du « *système social* » dans lequel il entre ;
- une « *fonction de passage* » permettant le passage entre le monde universitaire et le monde scolaire ;

⁴⁰ Le *coping* renvoie à la dynamique de la personne cherchant à faire face et à s'adapter à des événements stressants.

- une « *fonction de soutien* » pour « *faire face au sentiment d'angoisse, d'échec qui marque souvent le début dans le métier* » (p.55).

Pour Kaddouri (2008b), si le rôle du projet professionnel est central dans la construction des identités professionnelles, le chercheur évoque également le lien entre le projet professionnel et l'émergence d'un comportement d'acteur chez le stagiaire au sens de Chaix (1996, 2015). Pour cette chercheuse, la formation est mobilisée par les stagiaires « *déterminés* » avec un projet professionnel conscientisé alors que les stagiaires « *indéterminés* » ne la mobilisent pas et éprouvent des difficultés à se positionner en tant qu'acteurs autonomes d'un projet et d'un parcours professionnel. Pour Chaix (1994), « *le projet émerge donc comme processus d'affiliation à un groupe socioculturel. Le temps et le lieu du stage deviennent des temps et des lieux de discussion, de développement et de mise à l'épreuve de ce projet* » (page 175).

Le projet professionnel est particulièrement important pour les lauréat.es de concours en reconversion professionnelle. Selon Kaddouri (2017), « *c'est de la nature du projet que dépendra en grande partie la façon dont le sujet vivra la période de transition [...et qui] orientera la façon dont le sujet habitera son nouveau rôle et son nouveau statut* » (p.125). Pour Kaddouri (2019), « *derrière la reconversion professionnelle et le projet professionnel qui la motive se trouve également un projet d'identité, c'est-à-dire la représentation de l'homme ou de la femme que la personne concernée voudrait être dans le futur, la manière dont elle voudrait se situer, être définie et positionnée, socialement, professionnellement et personnellement* » (p.107). Ce projet d'identité peut avoir des contours plus ou moins cernés mais une distorsion est toujours possible entre se préparer à adopter une nouvelle position et l'assumer. Les stagiaires en reconversion peuvent être dans un premier temps « *submergés* » par leur nouveau rôle et vivre un moment de « *balancement* » (Schlossberg, 2005, p.86) entre les deux situations. Si la question de la capacité de la personne à « *habiter* » son nouveau rôle se pose, nous rappelons que le vécu du.de la stagiaire va dépendre de la volonté des membres du groupe de référence de l'accueillir (Kaddouri, 2008b). Avec Tardif et Petropoulos (2012), il nous apparaît que le projet professionnel, comprenant à la fois l'identité professionnelle idéale et « *la vision de la profession* » (p.23) est au cœur de l'insertion dans une communauté de pratiques et des transactions identitaires qui en découlent.

c) Une dimension identitaire professionnelle produit d'un processus de « *socialisation professionnelle* »

Nous posons ici en préambule la définition de l'identité de Dubar (2002). Pour ce chercheur, l'identité est le « *résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2002, p.109). Au sein des processus de socialisation évoqués par le chercheur, nous nous attarderons sur ceux liés à la socialisation professionnelle vécue dans le contexte d'exercice du métier. Pour Nault (1999), le processus de socialisation professionnelle « *consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession* » (p.140) et pour Snoeckx (2000), il est probable que « *la socialisation professionnelle d'un enseignant commence [...] au moment de son entrée dans l'école comme élève* » (p.232).

Ce processus de socialisation professionnelle s'installe en différentes phases. Nault (1999) en distingue cinq, avec deux phases avant « *l'insertion professionnelle* » (p.142) - les phases de socialisation informelle puis formelle correspondant à la formation initiale - puis deux autres phases après cette

insertion qu'elle nomme « *socialisation personnalisée* » et « *socialisation de rayonnement* » (p.142). Dans le cas qui nous occupe, nous pouvons considérer que la réalisation d'un stage en position de responsabilité correspond à une phase d'*insertion professionnelle incomplète*, les stagiaires étant sous le regard de tuteur.trices et exerçant par ailleurs en binôme. Les différentes phases de socialisation professionnelle proposées par Nault (1999) correspondent à des processus qui chronologiquement ont été définis par Hughes (1959)⁴¹ et repris par de nombreux chercheurs. Le premier processus correspond au « *passage à travers le miroir* » avec l'entrée du sujet dans la « *culture professionnelle* » (Snoeckx, 2000, p.232), ce qui pour Dubar (2002) correspond à une phase d'« *initiation* » à cette culture et une « *conversion* » (p.139) au sens de Hughes (1959), c'est-à-dire la conversion de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde donc à une « *nouvelle identité* » (Dubar, 2002, p.139). Le second processus correspond à une phase d'« *installation dans la dualité* » entre un « *modèle idéal* » lié à l'image de la profession et un « *modèle pratique* » lié aux gestes quotidiens (Gentili, 2005, p.50). Le dernier processus correspond à la « *conversion ultime* » (Gentili, 2005, p.51) qui voit l'affirmation d'un.e professionnel.le confirmé.e.

- Entrée dans le métier et « *processus identitaire relationnel* »

Pour Dubar (2002), l'entrée dans le monde du travail marque le début de la construction d'une « *identité professionnelle de base* » qui est selon ce chercheur un mélange d'une « *identité au travail* » et d'« *une projection de soi dans l'avenir* » (p.117). Des conditions d'entrée dans le monde du travail dépendent les processus d'« *identification par autrui de ses compétences, de son statut* » et de la « *construction par soi de son projet* » (p.117). Dubar (2002) rappelle que « *cette première "identité professionnelle pour soi" [...] est vouée à des ajustements et des reconversions successives* » (p.118). Ainsi, l'entrée dans les « *relations de travail* » enclenche pour le sujet un « *processus identitaire relationnel* » (Dubar, 2002, p.118) développant la « *reconnaissance [...] au sein d'un espace de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposées et exprimées par les individus dans les systèmes d'action* » (Dubar, 2002, p.122).

En suivant la définition de l'identité au travail proposée par Sainsaulieu (1985)⁴², Dubar replace l'identité professionnelle dans « *l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir* » (Sainsaulieu, 1985, p.342, cité par Dubar, 2002, p.119), expérience qui se traduit par une « *transaction objective* » entre les acteurs aboutissant à l'attribution d'une « *identité virtuelle* » au sens de Goffman (1975). L'identité professionnelle serait ainsi un « *processus relationnel d'investissement de soi* », processus engageant, en lien avec l'investissement dans le travail, le développement d'une dimension « *d'acteur de soi* » pour l'individu (Sainsaulieu, 1985) et une « *reconnaissance réciproque* » entre acteurs (Dubar, 2002, p.119). Dubar (2002) indique que l'individu dispose de différents « *espaces d'identification* » ou de « *reconnaissance identitaire* » (p.121) dans lesquels les individus peuvent se sentir « *reconnus et valorisés* » (p.121) par autrui et nous pouvons faire l'hypothèse que l'école est l'un de ces espaces pour les stagiaires. Selon Dubar (2002), la « *transaction objective* » qui se met en place dans ces espaces et aboutit à la reconnaissance d'une identité est « *liée aux relations de pouvoir* » qui se mettent en place au sein de ces espaces mais également à « *la place qu'y occupe l'individu* » (p.121). Cette « *transaction objective* » peut se faire avec les pairs, des formateur.trices ou bien les membres de la famille.

⁴¹ Hughes, E.-C. (1959). *Men and their work*. The Free Press.

⁴² Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (2^{ème} édition). Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

○ Reconnaissance identitaire et « *autrui significatifs* »

Lipianski (1993) a défini le besoin de reconnaissance de l'individu par autrui qui passe par « *le besoin d'existence* » ou d'être reconnu, « *le besoin d'intégration* » au groupe, « *le besoin de valorisation* » lié à une image de soi positive et « *le besoin d'individuation* » pour être « *distingué des autres [...] pouvoir être soi-même et accepté comme tel* » (Lipianski, 1993, p.33). En suivant Ricoeur, Snoeckx (2000) rappelle que les étapes de la reconnaissance identitaire sont de l'ordre « *de l'avoir, du pouvoir et du valoir* » (p.219) et que la « *naissance du SOI* » passe par la reconnaissance d'autrui. Pour Dubar (2002), deux processus peuvent être distingués, d'une part le processus d'« *attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu* » et d'autre part, « *l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes* » (p.111). Concernant le premier processus d'« *attribution* » de l'identité, Dubar (2002) souligne qu'il « *résulte de "rapports de force" entre tous les acteurs concernés* » et qu'il a pour conséquence une forme d'« *étiquetage* » au sens de Goffman (1973) avec l'attribution d'identités « *virtuelles* » (p.111). Dubar (2002) parle d'« *actes d'attribution* » lorsque les autres tentent de définir qui nous sommes, ce qui correspond pour lui à une « *identité attribuée* » (p.113). Concernant le second processus d'*intériorisation* de l'identité, il se met en place au travers « *des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des "identités pour soi" [...] et que Goffman appelle les identités sociales "réelles"* » (p.111). Quelles soient virtuelles ou réelles, ces identités qualifiées par Dubar (2002) de « *sociales* » doivent paraître « *légitimes pour l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit son identité-pour-soi* » (p.111). C'est auprès de ce « *groupe de référence* » que l'individu va tenter d'obtenir une « *légitimité subjective* » sans laquelle « *on ne peut pas parler d'identité-pour-soi* » (Dubar, 2002, p.111). L'identité « *réelle* » au sens de Goffman (1973), celle qui est subjectivement investie par le sujet, va engager ce dernier à agir au travers de ce que Dubar (2002) va nommer « *actes d'appartenance* » actant ainsi le type de personne qu'il souhaite être. Ainsi, « *la construction de l'identité professionnelle est à la fois un processus d'affiliation, d'appartenance, d'auto-confirmation et un processus d'attribution donc de dialogue avec l'autre* » (Martineau et Gauthier, 2000, p.89).

Ce qui est en jeu dans la « *transaction* » entre sujets et institutions est « *la reconnaissance ou [...] la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées* » (Dubar, 2002, p.121). Pour construire son identité professionnelle, il faut donc que « *l'acteur se voit confirmé dans son évolution – conçue comme la maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécificité de son métier – c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétences* » (Martineau, Gauthier, 2000, p.88). En suivant Martineau et Presseau (2007), Zimmermann, Flavier et Méard (2012) soulignent que « *les doutes identitaires vécus par les enseignants débutants sont alimentés par les difficultés qu'ils ont à faire reconnaître leurs compétences par les professionnels et les usagers* » (p.37). Cette reconnaissance des compétences est centrale pour la construction d'une identité professionnelle dont elles constituent un des éléments clés (Pérez-Roux, 2012b) mais pour construire son identité professionnelle, l'individu doit également être reconnu dans son « *projet identitaire* » par un « *autrui significatif* » (Kaddouri, 2006, p.124). On comprend dès lors que des tensions intra-subjectives et intersubjectives puissent survenir lorsqu'il y a une distorsion entre le projet identitaire que l'individu a pour lui-même et le projet qu'un « *autrui significatif* » a sur lui, ce que Kaddouri (2006) nomme « *projet de Soi pour autrui* ».

Nous proposons de placer ci-après un tableau que nous empruntons à Barbier (1996, p.16) et qui synthétise les liens entre reconnaissance et projet d'une part et entre identité pour soi et identité pour autrui d'autre part.

Tableau 6 : Identité pour soi et identité pour autrui (Barbier, 1996, p.16)

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

○ Rôle et trajectoire sociale

Pour Hughes (1959, cité par Snoeckx, 2000) l'identité professionnelle est composée de quatre éléments parmi lesquels la conception du rôle que pense devoir tenir le sujet au sein de son groupe d'appartenance et l'anticipation de sa carrière. Pour Maheu et Robitaille (1990)⁴³, l'identité professionnelle est « *un construit social qui est indissociablement un rapport au temps et à l'espace* » (p.105 cités par Riopel, 2006, p.37) et qui de ce fait renvoie à la trajectoire professionnelle de l'individu. Selon ces auteurs, l'identité professionnelle ne peut se développer que s'il y a « *saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* » (Maheu et Robitaille, 1991, p.107 cités par Riopel, 2006, p.38). Cette reconnaissance de sa trajectoire par le sujet est rendue possible par le développement de sa réflexivité et par « *la production du sens qu'elle a pour soi, dans les contextes social et professionnel où la personne se trouve* » (Riopel, 2006, p.38).

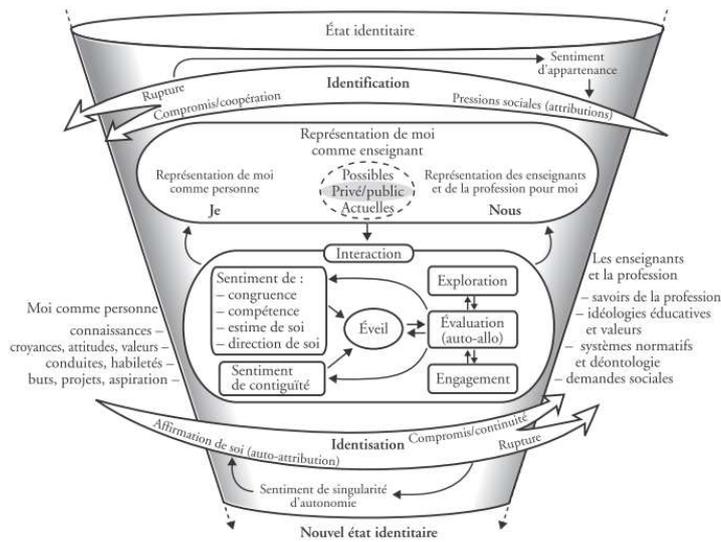
Nous l'avons déjà évoqué, pour Gohier et Anadon (2000) l'identité professionnelle de l'enseignant.e est « *la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (Gohier et Anadon, 2000, p.22) et nous pouvons avec Martineau et Gautier (2000), poser que l'identité « *apparaît [...] comme une synthèse entre les attentes sociales et l'expérience personnelle du sujet* » (p.87). L'importance du sens que l'individu donne à son action va l'aider à construire son identité professionnelle et déterminer sa « *trajectoire sociale* » à venir (Gohier et Anadon, 2000, p.22).

○ Un modèle « *psychologique intégré du sujet* »

Nous nous proposons d'évoquer ici Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) qui ont proposé un modèle de définition de l'identité professionnelle intégrant à la fois la dimension sociologique et la dimension psychologique de l'identité dans un processus dynamique dont le schéma ci-après rend compte.

⁴³ Maheu, L. et Robitaille, M. (1991). Identité professionnelle et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. Dans C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Institut québécois de recherche sur la culture.

Figure 2 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.6)



Les auteurs s'appuient tout d'abord sur les travaux de Mead (1963) qui « reconnaît deux instances dans la constitution du Soi, soit le Moi, constitué par le regard des membres du groupe d'appartenance, de l'autrui significatif, et le Je qui s'approprie un rôle spécifique dans cette communauté » (Gohier et al., 2001, p.7). Ils évoquent ensuite les travaux de Dubar définissant une identité pour soi issue d'une « transaction subjective » et une identité pour autrui née d'une « transaction objective » et les travaux de Tap (1980, 1988) sur les dynamiques au cœur de la construction de l'identité pour proposer d'appuyer la dynamique identitaire sur « l'expérience cognitive aussi bien qu'affective du sujet » (Gohier et al., 2001, p.8) en mobilisant les concepts « de congruence, avec soi à un moment précis de son histoire personnelle, [...] et de contiguïté [...] faisant référence au lien de confiance instauré entre deux personnes » (Gohier et al., 2001, p.8). Les auteurs soulignent ainsi l'importance à leurs yeux « du ressenti des situations et de leur symbolisation par la personne » et « de la dynamique affective, en partie inconsciente, se manifestant, [...] dans le rapport de contiguïté avec l'autre » donnant naissance à un « sentiment d'identité » (Gohier et al., 2001, p.8). Pour les auteurs, « c'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant [peut] construire et reconstruire une identité professionnelle » (Gohier et al., 2001, p.5). Cette construction est donc « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant » caractérisé par « des phases de remise en question » et « sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification » (Gohier et al., 2001, p.9) et les « dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire [...] se manifestent par l'aller et retour constant, chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (Gohier et al., 2001, p.5).

Les auteurs proposent enfin une définition de l'identité enseignante : « Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à

ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale » (Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.13).

d) L'identité professionnelle, une composante identitaire *partagée* ?

À ce stade de notre réflexion nous nous interrogeons que le fait que l'identité professionnelle peut être également définie comme une composante identitaire *partagée* liée à la représentation de la profession au sein d'un groupe professionnel. Dès lors, la question qui se pose est celle de l'« *unité* » ou de la « *fragmentation* » d'un groupe professionnel (Thémines et Tavignot, 2019b, p.22) et des représentations qui en découlent, dans l'étude qui nous occupe, celles des enseignant.es du primaire. Nous nous proposons de placer en annexe (Annexe 1b) des éléments de réflexion sur la question d'une composante identitaire professionnelle qui serait spécifique au premier degré.

○ Culture et représentations professionnelles

En lien avec la question de l'« *unité* » ou de la « *fragmentation* » d'un groupe professionnel (Thémines et Tavignot, 2019b, p.22), nous nous sommes interrogée sur la culture professionnelle qui pourrait être le fondement de l'identité des enseignant.es du premier degré. Thémines et Tavignot (2019b) rappellent que pour les sociologues fonctionnalistes, les professions se caractérisent par une « *culture partagée* » (p.24) et Blin (1997) signale que la culture professionnelle est « *un schéma de références partagées guidant la connaissance et l'action de ses membres* » (Blin, 1997, p.54). Pour Lessard (1986)⁴⁴, la culture professionnelle est « *l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à [un] groupe* » (p.166 cité par Riopel, 2006, p.33) et identité et culture professionnelle sont donc liées puisque « *l'identité doit être saisie comme l'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu* » (Lessard, 1986, p.166 cité par Martineau et Gauthier, 2000, p.88). Pour Blin (1997), les représentations professionnelles sont le « *lieu d'incorporation de la culture professionnelle propre aux groupes d'appartenance et de référence et intervenant dans la construction des identités professionnelles* » (p.54). Selon ce chercheur, représentations et culture professionnelles renvoient à « *un référentiel commun au collectif de travail [...] servant de grille de lecture aux acteurs pour leur permettre de donner un sens, une signification à leurs activités et au contexte où ils agissent* » (Blin, 1997, p.54). Nous faisons donc l'hypothèse que la construction de l'identité professionnelle des stagiaires va s'appuyer sur l'incorporation de représentations partagées en contexte de travail constituant une culture professionnelle leur donnant la capacité de *lire le monde*.

○ Identité sociale et identité collective

La question qui se pose désormais est de définir l'identité professionnelle par rapport à une identité sociale ou collective. Selon Dubar (2002), l'identité professionnelle est liée à un emploi alors que l'identité sociale renvoie davantage au statut social de l'individu. Pour Wittorski (2008), les identités collective, sociale, individuelle ou personnelle ne peuvent être confondues même si ces « *différentes formes et dynamiques identitaires cohabitent ensemble* » (p.3) et cet auteur rappelle que l'identité sociale est liée pour les sociologues à l'histoire d'une société en lien avec l'autorité et le pouvoir. La notion d'identité collective est selon Wittorski (2008) une « *intention sociale, venant de groupes qui cherchent à revendiquer une place et à se faire reconnaître dans l'espace social* » (p.1). Pour ce chercheur, identité sociale et identité collective peuvent être définies en lien avec l'organisation des

⁴⁴ Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicités des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189.

groupes : dans le cas d'une organisation « *prescrite* » renvoyant à une « *solidarité mécanique* » au sens de Durkheim, on parlera d'identité sociale et dans le cas d'une « *auto-organisation des groupes* » renvoyant à une « *solidarité organique* » on parlera davantage d'identité collective (Wittorski, 2008, p.3). De ce fait, l'identité professionnelle peut se concevoir comme relevant d'une identité collective dans la mesure où elle renvoie à des représentations qui peuvent être communes aux acteurs et à la conscience d'appartenir à un collectif (Wittorski, 2008). Elle sera le fruit d'une « *socialisation professionnelle* » via la formation alors que l'identité sociale relèvera davantage d'une « *socialisation culturelle* » (Wittorski, 2005, p.242).

Pour Barbier (2006), les identités collectives se construisent au sein de groupes ou collectifs de travail au travers des communications entre acteurs qui produisent des représentations partagées. La parole peut être considérée comme « *produit et productrice d'identité* » (Barbier, 2006, p.39) et les identités collectives n'existent que « *dans les représentations et dans les discours ou communications entre sujets humains* » (Barbier, 2006, p.40). Ce chercheur pose que les interactions entre représentations et communications entre sujets sur eux-mêmes fonctionnent comme « *des reconnaissances réciproques* » dans la mesure où elles sont également « *évaluatives* » et « *qualitatives* » (Barbier, 2006, p.32). Ces communications et constitutions de représentations partagées entraînent l'affiliation identitaire à un « *groupe d'appartenance* », processus clé de la construction de l'identité professionnelle.

e) Une facette identitaire liée à la pratique professionnelle et à la professionnalisation

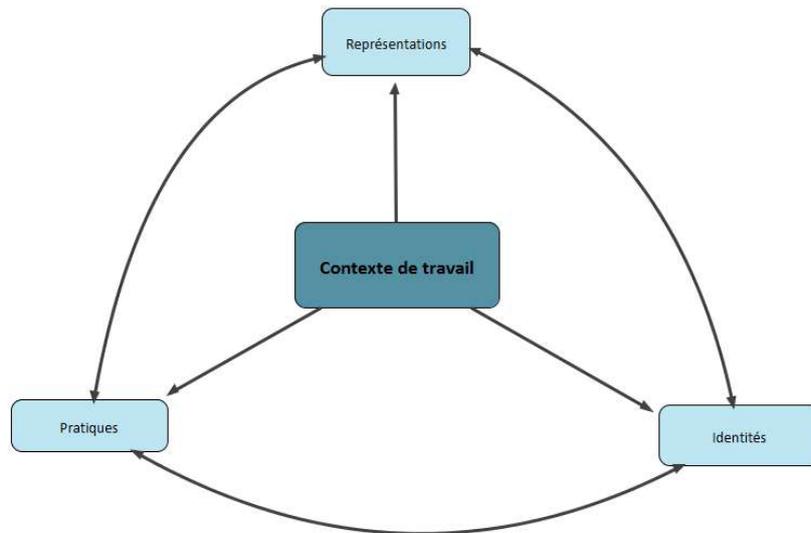
De nombreux auteurs ont étudié les effets identitaires de l'expérience de travail même si Sainsaulieu (2019) a pu démontré la crise des identités collectives et l'émergence de logiques d'acteurs ne correspondant plus aux catégories socio-professionnelles traditionnelles. Pour les enseignant.es les conditions d'exercice se transforment et Vasconcellos (2008) a mis en évidence qu'il existait moins de processus de socialisation par le travail.

Pour Martineau et Goyette (2021) le contexte d'exercice du métier d'enseignant a profondément changé et « *les paramètres traditionnels de définition de soi sur le plan professionnel se sont profondément transformés* » (p.92), rapport aux savoirs, autorité, transmission d'une culture, etc. Selon ces chercheurs, « *l'identité professionnelle des enseignants n'est donc plus une donnée stable et immuable* » (p.93) mais ils indiquent par ailleurs que « *c'est dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui [et] les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle* » (Martineau et Goyette, 2021, p.93). Pour Lessard (1986), l'identité professionnelle des enseignant.es se construit en lien avec la pratique professionnelle et le contexte de travail et l'enseignant.e élabore « *une représentation de soi-même en acte, de sa pratique, de son efficacité et de sa valeur* » (p.167 cité par Riopel, 2006, p.33).

- Identité et contexte de travail : un « *système des activités professionnelles* »

Blin (1997) a étudié dans ce qu'il a appelé le « *système des activités professionnelles* » les relations entre représentations, pratiques et identités professionnelles en interaction avec un contexte de travail, ce que nous avons schématisé dans la figure ci-dessous :

Figure 3 : « Système des activités professionnelles » simplifié (D'après Blin, 1997)

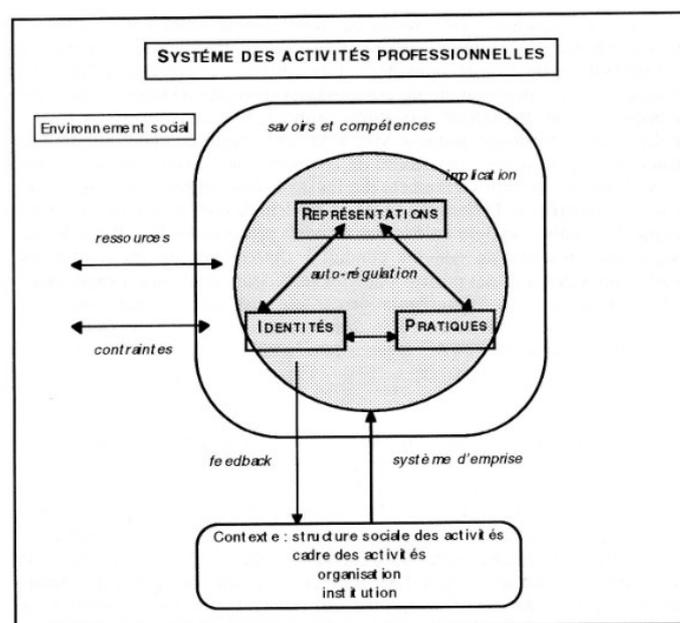


Pour Blin (1997), les acteurs construisent leur réalité à travers leurs actes et « l'action a donc une influence sur les processus de représentations et sur les constructions identitaires » (p.59). Selon ce chercheur, « dire que les représentations, les pratiques et les identités professionnelles font "système" c'est affirmer qu'elles agissent les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres » (Blin, 1997, p.61). Pour Blin (1997), il s'agit de comprendre les relations qui existent entre :

- le contexte, soit les conditions réelles d'exercice des activités ;
- les identités avec l'émergence de groupes se construisant leurs propres règles ;
- les pratiques avec les styles d'intervention propres à chaque groupe ;
- les représentations définies comme les savoirs impliqués et partagés dans les groupes.

Nous proposons ci-après le schéma récapitulatif issu de son ouvrage.

Figure 4 : Systèmes des activités professionnelles (Blin, 1997, p.62)



Comme pour le modèle proposé par Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), le modèle proposé par Blin (1997) « accorde une égale importance à l'intersubjectivité (relations entre les individus) et à l'intrasubjectivité (pluralité des identités pour un même individu) et s'inscrit dans les approches appréhendant les sujets comme produits et producteurs de rapports sociaux diversifiés » (p.63). Ce modèle donne une place importante au contexte de travail qui fonde selon l'auteur « les identités collectives et professionnelles car c'est un espace social qui structure les interactions où se jouent des rapports de pouvoir et des enjeux d'autonomie » (Blin, 1997, p.171). Le chercheur se place dans une « perspective constructiviste » et définit les activités professionnelles « comme étant à la fois des constructions historiques (fonction des représentations antérieures) et des constructions quotidiennes (transformation des représentations dans l'exercice des activités) des acteurs individuels et collectifs » (Blin, 1997, p.63). Selon ce chercheur, « l'activité professionnelle se fonde en partie sur un système plus ou moins cohérent et plus ou moins conscientisé de représentations de ce qu'est la profession et son activité » et l'ensemble de ces représentations professionnelles « correspond à un modèle professionnel [...qui] se caractérise par des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui [...] orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions » (Blin, 1997, p.80). La modélisation de ce « système » d'activités professionnelles nous permet de réinsérer la construction des identités professionnelles dans une configuration éclairant selon nous les dynamiques en jeu.

- Formation initiale et construction identitaire

Zimmermann, Flavier, Méard (2012) constatent une tendance à « envisager la formation des enseignants en terme de construction d'identité professionnelle » (p.35). En suivant Vasconcellos (2008), nous pouvons poser qu'effectivement le processus de formation professionnelle est impliqué dans la constitution des identités individuelles et collectives mais comment le système de formation fabrique-t-il des professionnels ? Nous pouvons analyser la formation comme une activité sociale, organisée et mise en œuvre par des groupes sociaux ayant des intérêts différents, dans le cadre de notre recherche, l'université et les instances académiques. Si la formation initiale vise à fournir des compétences individuelles et collectives aux individus selon les exigences des employeurs, elle peut apparaître également comme un « mode d'assignation identitaire » aux salarié.es formé.es (Kaddouri, 1996, 2002). Pour certains auteurs, toute formation génère de nouveaux comportements sociaux et professionnels par l'intériorisation de codes, règles, valeurs ou normes sociales liés à un métier. La mise en stage et l'alternance professionnelle constitue une première socialisation et une transformation des représentations identitaires, l'émergence de l'identité professionnelle résultant à la fois de la formation reçue et des transformations des représentations du sujet, « tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif » (Ferry, 1979⁴⁵, p.13 cité par Boutin, 1999, p.45). Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007) ont étudié l'articulation en formation initiale de la construction identitaire et de l'intégration de nouveaux savoirs professionnels et indiquent qu'« il y a construction de l'identité professionnelle du sujet dans la mesure où les savoirs auxquels il est confronté peuvent provoquer en lui des réorientations de ses représentations ». Ce serait la « médiation intériorisée » (Vanhulle et al., 2007, p.245) des savoirs reçus en formation qui entraînerait la transformation des représentations et aurait des effets sur la pratique, savoirs considérés par le stagiaire comme « propices à son agir » (p.241).

⁴⁵ Ferry, G. (1979). Personne et rôle social : le nœud de la formation. *Actes du colloque sur la formation des enseignants* (11-13). Université Paris X-Nanterre – Institut des sciences de l'éducation.

Pour Boutin (1999), « *les premières années d'expérience d'enseignement exercent une influence considérable sur l'édification du soi personnel aussi bien que professionnel de l'enseignant* » (p.44) et nous pouvons considérer que la formation initiale en alternance en responsabilité pour les stagiaires correspond à cette première période. Nous évoquons ici les travaux de Kaddouri (2006) qui a identifié différentes dynamiques identitaires en lien avec la formation - des rapports d'engagement, de désengagement ou d'ambivalence, un mélange d'indifférence et d'hostilité - et nous reprenons ses propos : « *la formation ne prend sens et signification pour le sujet que si elle est intégrée en tant que composante de ses stratégies identitaires* » (p.136), ce qui laisse présager que chaque formé.e développe une construction singulière de son identité professionnelle.

Pour Broda (1990), « *le processus de formation peut être un processus de formation identitaire s'il autorise les individus à en produire un récit : s'approprier la formation c'est aussi être capable d'en parler vraiment, en dehors des discours codés, produisant le sens de l'identité en formation dans une énonciation volontaire* » (p.38). Il conviendrait dès lors de laisser le temps aux formé.es de s'approprier les transformations liées à la formation et de proposer des vecteurs à la production de ce « *récit* », par exemple des activités langagières, des portfolios (Merhan, 2015), des carnets de bord, des narrations d'expériences ou des espaces de parole lors d'analyses de pratiques. Nous faisons l'hypothèse que ces différents supports ou espaces pourront être cités par les stagiaires enquêté.es.

- Le dispositif d'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires

Pour clore sur l'étude de la dimension professionnelle de l'identité, nous souhaitons aborder la question de l'alternance et de ses effets sur la construction identitaire. Si dans une approche sociologique, l'alternance peut être définie comme un espace de socialisation, dans une approche psychosociologique, elle peut également être définie comme un espace de transition identitaire (Kaddouri, 2008b).

L'hypothèse posée par Kaddouri (2008a) est que « *la formation en alternance (et plus globalement les dispositifs de professionnalisation) comporte un double objectif. Le premier concerne l'acquisition des capacités et des compétences nécessaires pour l'exercice des activités professionnelles, le second vise l'intériorisation d'un modèle de comportement identitaire* » (p.61). L'alternance est selon cet auteur un « *espace de transition identitaire* » dans lequel « *l'apprenant est censé se construire en "passant" d'une identité professionnelle antérieure à une identité à venir* » (Kaddouri, 2008a p.62). L'auteur signale par ailleurs l'« *intention identitaire de la formation* » qui tente, en diffusant normes et valeurs, de « *modélise[r] les rôles que l'apprenant doit assumer et exprimer dans des comportements institutionnellement valorisés* » (Kaddouri, 2008a, p.64). Le temps de l'alternance constitue donc un temps singulier où se croisent différentes dynamiques identitaires dans un « *entre-deux identitaire* » où non seulement l'apprenant dispose d'une « *identité d'apprenant* » (Kaddouri, 2008a p.62) mais où il doit également assurer une « *transition de la position d'étudiant à celle d'enseignant* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.36) ce qui peut potentiellement engendrer une période de « *conflit d'identité* » (Zimmermann et al., 2012, p.36).

Kaddouri (2008a) souligne par ailleurs que cet « *entre-deux* » dépend de l'accompagnement du stagiaire et des « *projets d'identité* » que l'on fait pour lui. Cet auteur a identifié différentes configurations entre les demandes identitaires des apprenants et les offres identitaires des formateurs.trices ou tuteurs.trices et il constate qu'il peut y avoir « *cohérence* » ou « *incompatibilité* » des projets identitaires (Kaddouri, 2008a, p.66) portés par ces trois acteurs. Pour que la nouvelle

identité se mette en place, l'apprenant doit abandonner ses repères antérieurs - Kaddouri (2008a) parle de « *désétayages* » et de « *nouveaux étayages* » (p.64) - mais certains « *se figent dans l'entre-deux de la transition* » et ne peuvent avancer vers leur « *identité en projet* » ce qui provoque chez eux une « *paralyse* » et un « *renforcement de la vulnérabilité* » (p.63). Dans ce cas l'alternance devient un « *non-lieu* » (Chaix, 2002⁴⁶ citée par Kaddouri, 2008a, p.63).

Pour Kaddouri (2008a), nous l'avons déjà évoqué, les formations en alternance représentent une double transition, à la fois fonctionnelle entre deux lieux et deux temporalités mais également identitaire dans la mesure où l'apprenant doit « *endosser différents rôles* » (Kaddouri, 2008b, p.177) lorsqu'il retourne dans l'un ou l'autre de ces espaces de socialisation. Selon Dupuy (1998), cette transition identitaire désigne « *la dynamique psychique [...] qui permet de passer, en interaction avec autrui, d'une certaine représentation et estime de soi à un nouveau sentiment d'identité, qui intègre de façon durable de nouvelles composantes cognitives et affectives, structurelles et normatives, de soi et de l'environnement social* » (p.56) mais cette transition peut se révéler complexe et déstabilisante. Les dispositifs de formations alternées peuvent être assimilés à une situation d'« *émigration* » pour les alternant.es qui se trouvent face à deux cultures différentes les contraignant à adopter des rôles divergents et ce qui peut provoquer des sentiments de « *dissonance entre les différentes représentations de soi* » (Cohen-Scali, 2000, p.133) ou des conflits de rôles perturbant la construction identitaire du.de la néo-professionnel.le. Cette double transition est ainsi doublement fragilisante, en lien tout d'abord avec la confrontation entre deux univers culturels mais également au travers de la *transition diachronique* entre deux âges de la vie, entre l'adolescence et l'âge adulte (Kaddouri, 2008b ; Cohen-Scali, 2000).

Le « *façonnage identitaire* » passe ainsi par une « *succession instable d'images de soi concurrentes, au travers desquelles l'enseignant en formation cherche à définir son unité et sa continuité, ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui* » (Zimmermann et al., 2012, p.37) et le.la débutant.e passe par des « *identifications successives* » (p.37) qui dépendent de l'environnement scolaire dans lequel il.elle est placé.e, un environnement difficile questionnant le sentiment d'efficacité de l'enseignant.e débutant.e (Tardif et Lessard, 2004)⁴⁷. Pour Tardif et Lessard (1999)⁴⁸ cités par Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.131), l'enseignant.e débutant.e en vient à jouer différents rôles comme un « *caméléon professionnel* ». Au-delà de l'environnement scolaire, Kaddouri (2008b) relate diverses conditions pouvant constituer un frein à la construction de l'identité professionnelle : la qualité de l'intégration des stagiaires, le rôle du projet professionnel ou l'implication des accompagnateurs.

En conclusion et avec Dieci, Weiss et Monnier (2012), nous pouvons indiquer que la construction de l'identité professionnelle en formation « *est à la fois une construction "singulière", liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun et un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui* » (p.242). Les auteurs poursuivent : « *Être un professionnel, c'est s'identifier au groupe professionnel, mais aussi être capable d'identisation, c'est-à-dire d'une intégration qui laisse place à la personnalité individuelle, aux savoirs et aux valeurs propres, afin de se reconnaître dans la profession sans se confondre au modèle-type* » (Dieci, Weiss et Monnier, 2012, p.244).

⁴⁶ Chaix, M.-L. (2002). Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs. *Recherche et formation*, 41, 83-101.

⁴⁷ Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui*. De Boeck.

⁴⁸ Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.

D. Le concept de temporalités

Dans le cadre de notre recherche, nous nous proposons d'aborder le concept de temporalité en lien avec la formation et les transformations identitaires lors de l'année de stage en alternance. La temporalité apparaît comme un des paramètres essentiels des dispositifs de professionnalisation et pourtant souvent ignoré (Cifali-Bega, 2009) alors même que la notion de professionnalisation est liée à l'avènement de changements qui s'inscrivent dans le temps. Il nous semble par ailleurs important d'expliciter les temporalités liées à la professionnalisation pour éviter de « *modéliser la temporalité de la professionnalisation en termes de sens historique, de progression dans une direction donnée* » (Demazière, Roquet, Wittorski, 2012, p.10, cités par Alhadeff-Jones, 2014).

Pourquoi utiliser le terme de *temporalités* plutôt que celui de *temps* ? Nous avons bien conscience que le temps résiste à la conceptualisation et à l'objectivation - et nous ne nous y risquons pas - mais nous relevons que les temporalités ont été définies dans des épistémologies différentes, en histoire, en sociologie, en psychologie, ce qui complique toute tentative de définition exhaustive. Pineau (2019) utilise l'expression « *temps* » au pluriel et signale la difficulté épistémologique à « *conjuguer [...] ces mouvements hétérogènes et conflictuels de temps différents* » (p.175). Selon cet auteur, « *passer de la notion de temps au singulier à la formation de temporalités au pluriel, c'est rompre la référence à un temps unique abstrait [...] imposant, de façon hiérarchique, sa loi, sa mesure homogénéisante aux autres* » (Pineau, 2019, p.177). Utiliser le terme « *temporalités* », c'est reconnaître la multiplicité des temps de l'être humain qui vit « *dans une chronologie spatiale, sociale et individuelle qu'il accorde selon des rythmes propres* » tout en tentant d'équilibrer sa propre « *équation temporelle* » au sens de Grossin (1996) dans « *son aïôn, sa durée, en saisissant les moments opportuns, les kairos, qui rompent l'enfermement dévorant d'un chronos anonyme* » (Pineau, 2019, p.177). Nous garderons donc pour nos travaux plutôt le concept de *temporalités* pour caractériser les temps vécus enchevêtrés de l'humain.

Si les sciences sociales définissent le temps comme une « *institution sociale* » ou un « *phénomène socialement construit* » (Darmon, Dulong et Favier, 2019, p.7), le temps peut également « *être appréhendé comme un construit culturel, pris dans des régimes d'historicité (Hartog, 2012)⁴⁹ et dépendant de changements contextuels (Rosa, 2010)⁵⁰* » (Tourneville, 2021, p.180). Reprenant Hartog, Tourneville (2021) distingue par ailleurs un temps « *quantifiable* » et un temps « *vécu* » et « *phénoménologique* » (p.184), le premier renvoyant au temps-objet mesurant des durées dans un cadre chronologique, d'observer l'évolution d'un phénomène – c'est le temps de la formation par exemple – et le second à un temps incarné par l'individu, dans sa dimension à la fois rétrospective et prospective. Le temps incarné est par ailleurs lié à la notion de « *temporalisation* » définie par Koselleck (1959⁵¹, 1990) articulant passé, présent, futur et incarne à la fois la mémoire de ce qui s'est passé mais également la façon dont les sujets se projettent dans l'avenir.

Darmon, Dulong et Favier (2019) rappellent cependant que « *les cultures temporelles* » (p.9) des individus au sein d'une société ne sont pas homogènes et qu'il existe une grande diversité sociale des rapports au temps - Bourdieu parle d'« *espace social des rapports au temps* »⁵² (cité par Darmon,

⁴⁹ Hartog, F. (2012). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Le Seuil.

⁵⁰ Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.

⁵¹ Koselleck, R. (2019). *Le règne de la critique*. Les Éditions de Minit.

⁵² Bourdieu, P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Seuil ; Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.

Dulong et Favier, p.9). Darmon, Dulong et Favier (2019) relèvent l'« *importance des socialisations et dispositions temporelles dans la sociogénèse des habitus* » (p.11) et selon ces auteurs, les rapports au temps entretenus par les individus pourraient être une « *matrice* » pour les autres dispositions en leur donnant la possibilité d'acquérir les « *dispositions temporelles attendues* » (p.8) dans les différents espaces sociaux parcourus par eux. La « *socialisation temporelle* » définie par Darmon, Dulong et Favier (2019, p.11), en agissant sur le rythme de vie des personnes, donnerait lieu à l'acquisition des « *dispositions temporelles attendues* » (p.8) par les institutions ou les acteurs. L'entrée dans le métier d'enseignant.e pourrait relever de cette socialisation temporelle par le respect des rythmes scolaires par exemple.

Manquent à ces deux dimensions d'un temps-objet et d'un temps incarné un temps-rythme défini par les sociologues pour étudier la façon dont les acteurs organisent leurs activités dans le temps, séquentent leur pratique ou construisent des étapes ou un parcours. Dans le cadre qui nous occupe, temps incarné et temps-rythme pourront constituer des grilles de lecture des parcours de formation et d'alternance des enseignant.es stagiaires enquêtés.es.

a) Temps institutionnels et temps intrapsychiques

Nos premières lectures sur les notions d'identité et d'identité professionnelle et l'orientation de nos travaux dans le sens du vécu des stagiaires nous ont incitée à mettre en parallèle la définition des temporalités institutionnelles en lien avec les temporalités intrapsychiques de l'individu.

- Temps sociaux et temps biographiques

- « *Cadres temporels* » et « *équation temporelle personnelle* »

Afin d'aborder la relation des individus aux différentes temporalités collectives ou individuelles qu'ils traversent, nous avons utilisé les travaux de Grossin (1996), notamment les notions de « *cadres temporels* » et d'« *équation temporelle personnelle* ». Dans son ouvrage de 1996, Grossin définit les « *cadres temporels* » comme un « *temps enfermant* » (p.24), un temps rigide et imposé mais « *reconnu [et] accepté comme référence* » (p.24), le cadre de l'école ou du travail par exemple. Pour cet auteur, les cadres temporels sont plus ou moins « *structurés* » et s'imbriquent dans des « *configurations* » (p.24) variables qui s'harmonisent rarement et lorsque ces cadres sont « *réguliers et réitérés* » (p.44), ils peuvent aboutir à un « *assujettissement temporel* » (p.23) de la personne. À l'intérieur de ces temps « *enfermants* », sont présents des « *temps enfermés* » (p.24) – ce que Grossin (1996) nomme « *la substance* » - et qui renvoient au vécu de l'individu, à ses « *temps internes* » (p.28). Le chercheur définit également deux notions associées, celle de « *milieu temporel* » qui est un « *assemblage de plusieurs temps* » (p.40) qui sont contemporains, « *concourants* » et en « *interaction* » (p.41) – il caractérise le milieu temporel comme ouvert, souple, libre, extensible – et celle de « *culture temporelle* » propre à chaque société. Selon cet auteur, « *l'apprentissage des règles temporelles fait partie de notre système éducatif* » (Grossin, 1996, p.45) et nous pouvons nous interroger sur la « *culture temporelle* » dans laquelle les stagiaires s'inscrivent, tant personnellement que professionnellement.

Les différents temps définis par Grossin (1996) sont en relation dans ce que Grossin appelle des « *conjonctions temporelles* » dans lesquels les temps peuvent être en « *concurrence temporelle* » (p.80) alors qu'il appelle de ses vœux plutôt une « *concourance* » (p.80) de ces temporalités. Grossin (1996) propose de mettre en place une « *écologie temporelle* » (p.81) afin que chacun puisse bien vivre au sein des différentes dimensions temporelles de son existence et évoque enfin ce qu'il appelle une

« *équation temporelle personnelle* » qu'il définit comme l'« *architecture interne particulière de la personnalité* » (p.197) de l'individu. Cette équation temporelle personnelle « *s'élabore sur la base des expériences et de la manière de vivre, des pratiques quotidiennes et de la représentation du temps social dominant* » (Grossin, 1996, p.128) et elle regroupe dans une sorte de « *formule* » des « *données* » liées « *à l'appartenance culturelle, au groupe social à l'âge, à l'éducation, aux longues pratiques [du sujet], et des inconnues, en l'état actuel [des] investigations et [des] savoirs* » (p.125). Selon Grossin (1996), ces « *données* » entraînent une plus ou moins grande « *aptitude à la gestion temporelle* » (p.149) et une « *disponibilité* » (p.148) variable du sujet : ce dernier est ainsi plus ou moins ouvert « *aux temps d'autrui* », à admettre dans ses temps habituels « *des interférences, des intrusions, de la surprise, de l'inattendu, de l'imprévu, voire de l'importun et de l'inopportun* » (p.148). Enfin, cette équation a une dimension temporelle car elle renferme un « *horizon temporel* » comprenant « *l'étendue d'un passé évoqué* » et celle « *d'un futur envisagé* » qui sont les « *deux dimensions qui associent le présent à une temporalité qui le dépasse* » (Grossin, 1996, p.147). Pour Grossin (1996), de la dimension de cet horizon dépend les projets de l'individu, « *un horizon temporel étroit* » ne pouvant pas contenir de « *projet* » (p.148).

Nous faisons l'hypothèse que ces différentes dimensions de l'« *équation temporelle personnelle* » proposée par Grossin (1996) nous offriront une grille de lecture féconde pour expliquer les positionnements des stagiaires enquêtés dans les « *conjonctions temporelles* » dans lesquelles il.elles vont être insérés.

○ « *Temporalités englobantes* » et « *enveloppe temporelle* »

Les travaux de Lesourd (2013) nous ont permis d'aborder une autre dimension des temporalités vécues par les sujets au travers des notions de « *temporalités englobantes* » et d'« *enveloppe temporelle* » caractérisant des « *modalités d'identité* » différentes. Lesourd (2013) s'inscrit dans la lignée de Grossin (1996) pour définir des temporalités qui seraient « *englobantes* » - le temps long des institutions par exemple - et d'autres « *englobées* » - les temps intérieurs plus courts du sujet. Les temporalités « *englobantes* » se caractérisent par des procédures - Ardoino (2000)⁵³ parle de « *réification* » du temps vécu – et selon Lesourd (2013), c'est la « *mise en place d'un vécu temporel personnel qui, englobé dans des cadres temporels collectifs, s'inféode à une temporalité réduite au temps mesurable* » (p.43) pour optimiser le travail de l'individu. Le temps institutionnel est ainsi intériorisé et recule alors la subjectivité du sujet, le potentiel créatif du temps (Sami-Ali, 1998⁵⁴) et la possible survenue d'« *instants singuliers* » au sens de Fabre (1994⁵⁵, p.162, cité par Lesourd, 2013, p.43).

Un des objectifs de toute formation serait alors d'apprendre aux formés.es qui subissent des temps aliénants car décidés par d'autres à maîtriser leur temps, à « *rythmer les rythmes* » (Pineau, 2000, p.119) – ce que Bachelard (2022) a proposé sous le terme de « *rythmanalyse* » ou Pineau (2000) sous celui de « *chronoformation* », « *chronoformation* » qui laisserait l'opportunité de « *mettre ensemble et en un sens des moments autrement séparés* » (Pineau, 2000, p.122) et qui serait « *la formation de temps formateurs* » (p.191) personnels « *en jouant sur le clavier complexe des diverses temporalités* » (p.3). Pour Lesourd (2013), il faudrait que la dynamique temporelle devienne un « *objet de praxis éducatives* » (p.46), avec pour projet de créer des « *temps formateurs* » (p.46) nourrissant la « *quête* »

⁵³ Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

⁵⁴ Sami-Ali, M. (1998). *Le corps, l'espace et le temps*. Dunod.

⁵⁵ Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. PUF.

de sens » et le « *processus de subjectivation* » du sujet (p.46). Cela aboutirait à des phénomènes de « *processus, donc, et non-procédures ; dialectique et non-réification* » (Lesourd, 2013, p.47).

Pour Lesourd (2013), l'individu est placé au sein de « *temps hétérogènes* » (p.42) qui sont à la fois « *sociaux, institutionnels, groupaux, intrapsychiques* » et qui « *s'altèrent réciproquement* » (p.41) et, reprenant les travaux de Gurvitch (1963)⁵⁶ et Pronovost (1996)⁵⁷, le chercheur indique que l'on peut repérer au sein de ces « *temps hétérogènes* » différents « *niveaux de temporalités* » ou « *paliers de profondeur* » fonctionnant comme des « *systèmes* » (p.42). En suivant les travaux d'Hofstadter (2000)⁵⁸, Lesourd (2013) repère entre ces différents « *niveaux de temporalités* » des « *interactions* », ce qu'il nomme des « *boucles étranges* » qui les mettent en « *résonance* » (p.42). Nous faisons l'hypothèse que cette « *résonance* » intrapsychique peut aboutir à une dissonance à la fois individuelle mais également collective.

Pour Lesourd (2009), chaque individu dispose d'une « *enveloppe temporelle* » (p.54) qui est constituée par un emboîtement d'enveloppes – Lesourd (2009) parle d'enveloppe « *feuilletée* » (p.69) – qui fonctionnent comme un système complexe avec une « *résonance* » qui circule entre elles. Cette « *enveloppe temporelle* » joue le rôle d'« *interface temporelle* » aidant le sujet à s'adapter. Elle a une fonction de mise en cohérence en reliant les différents éléments temporels de la vie de l'individu mais en tant qu'interface, elle « *permet au sujet de réguler les échanges et résonances entre les temporalités et les rythmes du monde intérieur et du monde extérieur* » (Lesourd, 2009, p.67). Pour Lesourd (2009), « *la consistance et la souplesse de l'interface temporelle apparaissent [...] essentielles à la prise en main par le sujet de son propre processus de formation tout au long de la vie* » (p.61), pour le dire autrement, elles vont donner la possibilité au sujet de devenir auteur de son propre temps.

Pour Lesourd (2013), les différentes enveloppes temporelles des individus débouchent en formation sur des « *modalités d'identité* » (p.51) différentes au sens de Ricœur (1990)⁵⁹. À l'identité dans sa dimension de « *mêmeté* », correspond une définition de l'existence « *réifiée et segmentée en épisodes dans un ordre attendu* » (p.51) par l'individu – Lesourd (2013) parle de temps « *objectivé* » - et il s'agit pour le sujet de garder le sentiment de rester le même malgré les changements. Face à des changements trop importants vécus en formation, certains peuvent rester figés et on constate que l'« *enveloppe temporelle rassemblant étroitement des fragments de parcours et d'espérances [...] presque soudés les uns aux autres [...] telle une carapace, un contenant serré, filtr[e] et stopp[e] quasiment toute émergence d'élément nouveau* » (Lesourd, 2013, p.52). À l'identité dans sa dimension d'« *ipséité* » correspondent des individus qui, confrontés à plusieurs modèles professionnels en formation, montrent « *une enveloppe ou des contours biographiques évanescents* » (Lesourd, 2013, p.52) : l'identité « *échapp[e] au contrôle de l'intrigue et de son principe d'ordre* » (Ricœur, 1990, p.177, cité par Lesourd, 2013, p.52) et le temps vécu ressemble à un « *exil temporel* » (p.52). Enfin, l'identité narrative au sens de Ricœur (1990) est une identité évolutive qui développe selon Lesourd (2013) une « *subjectivation des temps* » (p.53) et à l'individu d'incorporer les transformations dans un temps approprié.

⁵⁶ Gurvitch, G. (1963). *La multiplicité des temps sociaux. La vocation actuelle de la sociologie*. PUF.

⁵⁷ Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. De Boeck.

⁵⁸ Hofstadter, D. (2000). *Gödel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*. Dunod.

⁵⁹ Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

○ « *Temporalités sociales et temporalités biographiques* »

Les travaux de Delory-Momberger (2014) nous ont permis d'aborder les temporalités perçues par le sujet dans une approche biographique grâce aux notions de « *parcours de vie* » et de « *socialisation biographique* ». Si Delory-Momberger (2014) distingue « *parcours de vie* » et « *trajectoire de vie* », ces deux notions apportent selon nous des éclairages sur ce que vivent les stagiaires lors de leur année de stage en alternance, temporalité durant laquelle se croisent à la fois leur trajectoire de formation et leur parcours de vie, réorienté pour certains. Delory-Momberger (2014) définit le « *parcours de vie* » d'un individu comme un « *processus d'apprentissage biographique* », cet apprentissage pouvant être considéré comme une « *appropriation biographique* » de temporalités sociales (Delory-Momberger, 2014, p.130) et nous posons qu'à l'échelle de l'année de stage, cette « *appropriation biographique* » de « *temporalités sociales* » nous semble un concept adapté à ce que peuvent vivre les stagiaires en formation en alternance. Selon la chercheuse, le parcours de vie d'un individu est donc une « *construction psycho-sociale* » multidimensionnelle qui intègre différentes trajectoires « *dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit)* » (p.133). Le parcours de vie réalisé par l'individu relève d'une « *expérience biographique* », expérience qui développe chez le sujet « *une connaissance de soi-même et des autres* » (p.137) et aboutit à l'acquisition de « *ressources biographiques* » au sens de Schütz et Luckmann (1979 et 1984⁶⁰, cités par Delory-Momberger, 2014, p.137) sur lesquelles le sujet peut s'appuyer pour « *déchiffrer* » (p.138) toute nouvelle expérience. Nous faisons l'hypothèse ici que les « *ressources biographiques* » sur lesquelles peuvent s'appuyer les stagiaires ont été acquises dans leur parcours de vie antérieur, que ce soit un parcours professionnel pour les stagiaires en reconversion ou préprofessionnel pour les stagiaires issus de licence. Selon Delory-Momberger (2014), dans la mesure où le parcours de vie est une « *construction psycho-sociale* », celui-ci peut devenir « *le lieu d'une tension entre la standardisation sociale du déroulement de l'existence et la capacité de l'individu à agir sur sa vie et sur les déterminations qui pèsent sur elle* » (p.133).

Une trajectoire de vie représente « *le mouvement et le développement dans le temps de larges sections ou domaines de l'existence* » (Delory-Momberger, 2014, p.131) - les trajectoires de formation par exemple – et ces développements se déroulent « *en référence avec les modèles et les représentations dont sont porteuses les institutions, avec les attentes, les expériences, les références partagées de la collectivité* » (Delory-Momberger, 2014, p.131). Parcours de vie et trajectoires de vie relèvent selon Delory-Momberger (2014) d'une « *socialisation biographique* » (p.142), socialisation très présente dans les périodes de transitions durant lesquelles on assiste à une « *confrontation – négociation – reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale* » (p.142 et p.143). Nous reviendrons ultérieurement sur la notion de transition car il nous semble que l'année de stage relève d'une période de transition qui correspond aux processus décrits par cette chercheuse.

○ « *Accélération temporelle* » et temps de l'urgence

Dans notre réflexion sur l'articulation des temps institutionnels et intrapsychiques, les travaux de Roquet (2018) nous ont permis d'aborder la question de l'« *accélération temporelle* » évoquée par

⁶⁰ Schütz, A. et Luckmann, T. (1979 et 1984). *Strukturen der Lebenswelt* (2 vol.). Suhrkamp.

Rosa (2010⁶¹, 2013⁶²) et reprise par Roger (2013). Selon Roquet (2018), et en suivant Rosa (2013), l'époque contemporaine est caractérisée par un « *processus d'accélération sociale* » (p.34) qui entraîne « *de nouvelles perceptions temporelles pour les individus* » (p.34), une « *course* » au temps qui provoque une « *culpabilisation* » des individus (p.34) mais surtout une « *conflictualité temporelle* » (p.36) entre plusieurs « *registres de temporalités* » (p.37) dans les activités professionnelles et de formation. En effet, selon ce chercheur, « *l'accélération des rythmes temporels [...] accentue les tensions entre les rythmes individuels et les rythmes institutionnels : le temps long de la construction individuelle répond de moins en moins au temps urgent de la demande institutionnelle* » (Roquet, 2018, p.37). En formation, cette accélération génère des tensions dans la construction identitaire des formé.es pris.es en étau entre temporalités courtes de l'urgence dans lesquelles les placent les institutions et temporalités longues de la construction de leur professionnalisation.

Si « *le temps long de la construction, celui de la reconnaissance de l'activité professionnelle par soi et par les « autrui » significatifs* » demeure pour Roquet (2018) « *une figure moderne de la professionnalisation* » (p.34), les exigences de « *performativité et réactivité* » (p.33) amènent des temporalités plus courtes et créent des tensions pour les formé.es qui « *sont conduit[e]s à intégrer ces temporalités multiples, et parfois contradictoires, dans leur parcours formatif et professionnel* » (Roquet, 2018, p.34). L'auteur constate, que ce soit dans le champ professionnel ou dans celui de la formation, « *des processus de désynchronisation [...] entre des modèles normatifs d'exigence performative et des processus d'individualisation visant l'autonomisation et/ou l'autodétermination* » (Roquet, 2018, p.34) des individus. Face à ce « *choc temporel* » (p.37), Roquet (2018) se questionne : « *quelle est la durée de formation nécessaire pour fabriquer un professionnel ? [...] La pérennité de la construction identitaire ou de la professionnalisation s'oppose-t-elle systématiquement à l'urgence temporelle de la résolution de problèmes dans la complexité des situations professionnelles ? Autrement dit, la réponse longue prévaut-elle sur la réponse courte ?* » (p.35). Nous imaginons que ces questions reviendront dans notre analyse des entretiens lorsque les stagiaires évoqueront le dispositif de formation qu'il.elles traversent.

- Temporalités en formation

Différent.es auteur.trices se sont penché.es sur la question des temporalités en formation et nous reprenons leurs apports ci-après.

- Un « *système ouvert* » et complexe

Roger (2013) qui a travaillé sur la réforme de la formation des enseignant.es au Québec propose d'utiliser le temps comme une grille de lecture des situations de formation. Selon elle, il convient de « *dépasser [le paradigme] de l'articulation entre la formation et le travail pour envisager une lecture de la formation à l'enseignement comme un système ouvert* », système qui s'appuierait sur des « *dynamiques dialogiques, voire dialectiques, présentes au sein des différentes situations formatives et se déroulant selon des instants "féconds"* » au sens de Bachelard, « *c'est-à-dire porteurs d'apprentissage professionnel* » (Roger, 2013, p.165). Pour cette chercheuse et en suivant Bachelard, la formation s'inscrit dans une « *discontinuité temporelle* » et doit être envisagée comme « *une ligne discontinue de différents temps pendant lesquels se mettent en place des situations formatives* »

⁶¹ Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.

⁶² Rosa, H. (2013). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.

(Roger, 2013, p.166), une « *alternance discontinue d'instant* » (p.168) en quelque sorte qu'il s'agirait de faire dialoguer.

Selon cette chercheuse, surviennent ou sont organisés en formation des « *instants complexes* » qui rompent la continuité du temps quotidien et donnent une « *cohérence de sens à l'ensemble des espaces-temps vécus par l'apprenant* » (Roger, 2013, p.166). Ainsi, « *la mise en acte d'une formation professionnalisante repose sur une mise en mouvements d'instant, selon un rythme défini par le formé, soutenant une visée d'apprentissage professionnel* » (Roger, 2013, p.170). Cette « *mise en mouvement de situations formatives rythmées selon une alternance d'instant qui dialoguent entre eux dans une perspective d'apprentissage professionnel rejoint l'idée d'alternance dialectique proposée par Maubant (2007)⁶³* » (p.171).

- L'alternance comme « *synchroniseur* »

Il faut poser ici que l'alternance va jouer un rôle déterminant en formation en impulsant une organisation temporelle spécifique. Pour Pineau (2000), « *l'alternance étude/travail peut être vue comme un nouveau synchroniseur social* » (p.122) mais si le chercheur, reprenant les travaux de Lerbet (1981)⁶⁴, définit différentes formes d'alternance - juxtapositive, associative, « *copulative* » - il témoigne des difficultés à proposer l'alternance comme « *synchronisateur de nouveaux systèmes éducatifs* » (Pineau, 2000, p.158), notamment en formation continue, dans la mesure où « *la forme qui organise le plus la personne désorganise [...] le plus l'institué* » (Pineau, 2000, p.158). Dans le cas de l'alternance qu'il nomme « *réversibilité* » et qui correspond à l'alternance « *copulative* », travail et formation se complètent pour former un seul « *temps formatif* » au sens de Lerbet (1981) et l'organisation est prise en main par le formé.e qui est « *l'invariant de la situation éducative* » (Pineau, 2000, p.157). À l'inverse, dans l'alternance « *rythme* » qui correspond à l'alternance « *juxtapositive* », « *l'hétéro-organisation* » des « *temps de formation avec les temps de travail* » n'autorise pas une « *auto-organisation des formés* » (p.157). Selon cet auteur, les différentes formes d'alternance mettent en place des combinaisons complexes et il revient à l'alternant.e de « *saisir à tout moment le temps opportun donnant sens aux autres* » (p.162) c'est-à-dire le *kairos* (καίρος) ou l'occasion, l'événement favorable.

- « *Une conception rythmique des apprentissages* »

Les travaux d'Alhadeff-Jones (2018) nous ont semblé féconds pour notre réflexion en introduisant la notion de rythme couplée à la notion de transformation pour le sujet. Selon Alhadeff-Jones (2018), « *dans le champ de la formation, les rapports entre temporalité et transformation peuvent être envisagés sous au moins trois angles* » (p.44). Le premier interroge l'« *environnement temporel* » de la formation et ses contraintes : les « *processus de formation et de transformation* » peuvent être facilités ou entravés « *sur le plan des institutions (représentations privilégiées du temps et du changement), sur le plan organisationnel (calendrier, horaire), au niveau des échanges interpersonnels (rythmes des rencontres) ou des dynamiques individuelles (rythmes biologiques et psychologiques)* » (p.44-p.45). Le deuxième angle questionne « *les rythmes qui caractérisent le processus de transformation lui-même, et la manière dont il évolue au fil du temps (étapes de développement)* » (p.45). Le troisième angle « *renvoie au rôle de l'expérience du temps, et en particulier le vécu de conflits temporels, dans l'amorce*

⁶³ Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, 173, 53-65.

⁶⁴ Lerbet, G. (1981). *Système-alternance et formation d'adultes*. Maurecourt, Mésonance.

d'un processus de transformation. Ainsi, l'injonction à accélérer la réalisation d'une tâche qui requière un rythme plus lent peut par exemple provoquer des changements plus profonds » (p.44-p.45). Les « *apprentissages transformateurs* » au sens de Mezirow (1991)⁶⁵ en formation dépendent ainsi de trois dimensions articulant les caractéristiques temporelles du milieu de formation, les rythmes des changements et le vécu du formé.

- Parcours de formation et réorganisation de « *savoirs constitutifs d'une identité* »

Pérez-Roux (2012b) s'est pour sa part intéressée aux transformations identitaires lors de l'année de stage en comparant les différentes modalités de mise en stage en fonction des réformes depuis la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1990. Selon cette chercheuse, l'année de stage en alternance au sein des IUFM laissait apparaître une appropriation progressive du monde professionnel chez les stagiaires enquêtés. Entre le mois de décembre et le mois de juin de l'année de stage, les entretiens que la chercheuse a menés auprès d'enseignant.es stagiaires du second degré mettent en lumière en début d'année les différents « *univers de sens dans lesquels "circulent" les stagiaires* » (p.102), puis ils révèlent l'affirmation ou le questionnement des identités professionnelles avec des préoccupations professionnelles qui se déplacent, enfin les registres convoqués en fin d'année renvoient aux « *épreuves* » qui définissent le travail enseignant au sens de Barrère (2003)⁶⁶.

Durant l'année de stage, Pérez-Roux (2012b) relève le passage d'une « *logique de l'intégration* » au sens de Dubet (1994)⁶⁷ - le stagiaire se définit par ses appartenances, cherche à s'insérer dans un collectif et à se construire avec les autres - à des formes d'appropriation individuelles relevant d'une « *logique de subjectivation* » (Dubet, 1994) - le.la stagiaire, plus critique, se définit comme un.e professionnel.le autonome et prend ses distances par rapport à la formation suivie. En cours d'année, les « *différents espaces* » parcourus par le.la stagiaire - « *celui de l'établissement, celui de la classe, celui du métier et complémentairement, celui de la formation* » (p.102) - sont « *découverts et investis, de manière plus ou moins reliée. Il s'agit en quelque sorte de prendre en compte une multitude de tâches et de parvenir, à terme, à une forme "d'orchestration des rôles"* (Lautier, 2001)⁶⁸ pour faire face à la complexité du travail et par la même, commencer à construire une identité professionnelle d'enseignant » (Pérez-Roux, 2012b, p.103). Le long des parcours de formation, Pérez-Roux (2012b) relève des tensions entre les « *différents types de savoirs [...] constitutifs d'une identité en construction [qui] s'agrègent, se diluent et se réorganisent. Ainsi, dans le dispositif antérieur à 2010, le stagiaire assemble peu à peu les pièces d'un puzzle dont, au départ, il ne perçoit pas bien le dessin (dessein) général* » (p.115). Pour la chercheuse, c'est le mémoire professionnel qui développe une « *mise en cohérence de l'action et de la réflexion sur l'action* » (Pérez-Roux, 2012b, p.115).

- Temporalités « *transgressives, progressives, linéaires, incontrôlées* »

Nous empruntons à Lacourse (2013) sa définition des différentes temporalités en formation, temporalités qu'elle qualifie de « *transgressives, progressives, linéaires, incontrôlées* » (p.187-189). Cette définition nous semble intéressante pour éclairer l'articulation entre les temps institutionnels et

⁶⁵ Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

⁶⁶ Barrère, A. (2003). *Le travail des enseignants*. PUF.

⁶⁷ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.

⁶⁸ Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*. Armand Colin.

les temps intrapsychiques en formation. La temporalité que Lacourse (2013) appelle « *transgressive* » concerne « *l'historicité individuelle et collective* » (p.187) et comprend une dimension macro liée à « *la culture collective du vécu* » (p.188), une dimension exo comprenant les « *négociations d'identités [...] attribuées socialement dans l'altérité avec autrui* » (p.188), une dimension micro en lien avec « *l'intention organisationnelle en formation qui prescrit une identité professionnelle traduisant la conception du bon enseignant (Wittorski, 2009)* » (p.188) et une dimension onto, à l'échelle intrapsychique de l'individu pour qui l'événement est forcément singulier et producteur d'affect (Cifali Bega, 2009). La temporalité « *progressive* » (p.188) quant à elle renvoie au « *caractère cyclique de la formation [...] et des activités d'enseignement – apprentissage* », la temporalité « *linéaire* » (p.188) au « *caractère linéaire des activités scolaires* », au temps quantifiable et à l'idée de continuum. Enfin, la temporalité « *incontrôlée* » (p.189) est définie par la chercheuse comme le temps de la procrastination, le temps qui échappe à la volonté d'agir. Nous faisons l'hypothèse ici que l'enchevêtrement de ces diverses temporalités pourra être problématique pour les stagiaires.

○ « *Pour une approche critique du rapport au temps* »

Nous clôturons ce paragraphe sur les temporalités en formation par les travaux d'Alhadeff-Jones (2013) sur le développement du « *pouvoir d'agir sur notre rapport au temps* » grâce à ce qu'il nomme « *une éducation et une formation critiques* » (Alhadeff-Jones, 2013, p.102). Pour Alhadeff-Jones (2013), il faudrait pouvoir apprendre « *à discriminer [et] interpréter la complexité des temporalités et des rythmes* » (p.105) mais également à « *négoier l'importance* » de ces temporalités (p.110) afin de réduire « *les tensions temporelles vécues ou observées* » (p.110).

Alhadeff-Jones (2013) indique : « *En sciences de l'éducation de façon générale et en formation des adultes en particulier, le recours à des approches biographiques et autobiographiques a fait émerger de nombreuses recherches sur la nature des apprentissages inhérents à la relecture de son propre passé dans une perspective qui permet à un adulte d'interpréter les dynamiques de formation susceptibles de déterminer ses apprentissages à venir* » (p.108). L'auteur poursuit : « *Dans une perspective récursive, toute théorie de l'apprentissage ou de l'éducation suppose la présence d'une chronosophie qui détermine les modalités à partir desquelles chercheurs et praticiens interprètent les relations de causalité entre apprentissages passés, présents et futurs* » (Alhadeff-Jones, 2013, p.109). Ces propos nous semblent pouvoir nourrir notre réflexion en questionnant le dispositif de formation mis en place pour les fonctionnaires stagiaires alternant.es. Par exemple, Alhadeff-Jones (2013) emprunte à Pomian (1984)⁶⁹ le terme de « *chronosophie* » qui renvoie aux démarches tentant de mettre en évidence le sens de ce qui se/s'est produit, appliqué à la formation, c'est la tentative pour faire « *émerger [...] la nature des apprentissages inhérents à la relecture de son propre passé dans une perspective qui permette à un adulte d'interpréter les dynamiques de formation susceptibles de déterminer ses apprentissages à venir* » (Alhadeff-Jones, 2014, p.8).

Alhadeff-Jones (2013) emprunte par ailleurs à Lesourd (2009) « *l'hypothèse d'un "moi-temps" qui permet aux individus, à partir de processus réflexifs et narratifs, d'articuler et de contenir des temporalités enchevêtrées, contribuant, ce faisant, à la création de leur propre milieu temporel* » (p.112). Pour l'auteur, il s'agit de développer la compétence chez le.la formé.e à reconnaître ou gagner « *une forme d'autorité à partir de laquelle on s'autorise à privilégier des rythmes ou des temporalités spécifiques* » (p.102). Pour Pineau (2000), c'est essentiellement au sein de l'espace-temps de l'auto-formation permanente mais également au sein des processus d'alternance que le.la formé.e peut

⁶⁹ Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Gallimard.

développer cette compétence, ce que Pineau (2000) appelle la « *chronoformation* ». Pour Alhadeff-Jones (2013), « *le fait de ne pas pouvoir gérer et disposer de son temps de façon consciente et relativement libre est un facteur d'inégalité sociale qui a un impact significatif sur la capacité d'autonomie et d'influence des individus* » (p.113). Selon cet auteur, l'éducation doit limiter les formes d'« *aliénation temporelle* » (p.113) en apprenant « *à défier, à transgresser et à mettre en crise les "cadres temporels" (Grossin, 1996) qui dominent, voire oppressent, le vécu quotidien et les perspectives sur le long terme* » (Alhadeff-Jones, 2013, p.114).

Selon Bachelard (1994), la libération de l'individu d'un temps qu'il qualifie d'« *horizontal* » passe par trois expériences : « (1) *s'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des autres – briser les cadres sociaux de la durée ; (2) s'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des choses – briser les cadres phénoménaux de la durée (3) s'habituer – dur exercice – à ne pas référer son temps propre au temps de la vie [...] - briser les cadres vitaux de la durée* » (p.106). Pour Alhadeff-Jones (2014), « *apprendre à questionner son rapport au temps constitue dès lors un processus potentiellement transformateur et émancipateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens (Mezirow, 1991)⁷⁰ développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos connaissances* » (p.10). Pour conclure, Alhadeff-Jones (2014) propose de définir la professionnalisation comme une « *capacité à (ré)organiser une autonomie rythmique en constante négociation avec les contraintes temporelles de l'environnement* » (p.11).

b) Profondeur, rythmes, ruptures

- « *Registres temporels* » et « *analyse multiniveau* »

Nous empruntons aux historiens dans un premier temps la question de l'articulation des différentes temporalités. Cette question de l'articulation de différentes temporalités a été abordée par Braudel (1949) dans son ouvrage sur la Méditerranée dans lequel l'historien a proposé une étude en trois rythmes de temporalités différents : une histoire « *quasi immobile* » ou le temps longs des structures déterminant les relations entre l'homme et le milieu, une histoire « *lentement rythmée* » par des « *forces de profondeur* » - l'histoire des sociétés ou des États - et une histoire « *événementielle* » aux « *oscillations brèves* » dans une temporalité plus rapide à l'échelle de l'individu (Braudel, 2017, p.26). Pour Prost (2010), le temps de l'histoire n'est « *ni une ligne droite, ni même une ligne brisée faite d'une succession de périodes* » mais doit être appréhendé dans son « *relief* », sa « *profondeur* » et son « *épaisseur* » (p.123) en mettant en lien les différents phénomènes étudiés dans leur rythmes temporels divers. Pour Vézier (2012), c'est « *la dynamique créée par trois rythmes distincts qui permet de configurer le tout* » (p.3). Cette approche proposée par ces historiens nous semble faire écho à celle proposée par Mazereau (2015) qui a défini « *une démarche qui cherche à rendre compte de l'état des interactions entre les niveaux macro-méso-micro des réalités sociales afférentes à l'évolution des groupes et activités professionnels, en intégrant la dimension historique* » (p.46).

En s'inspirant de Braudel (1949), Roquet (2014, 2018) a proposé de son côté différents niveaux ou « *registres temporels* », notamment dans le processus de professionnalisation, car selon lui, « *les temporalités se rattachent à des formes d'expériences temporelles qui touchent différents niveaux de la production de l'activité humaine* » (Roquet, 2014, p.57). Cet auteur définit les « *registres temporels* » comme « *des couches successives de temporalités [qui] permettent de saisir ces représentations*

⁷⁰ Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

temporelles à un instant *T*, de les relier pour qu'elles prennent sens dans la réalité sociale et individuelle » (Roquet, 2018, p.37). Roquet (2014) décline ainsi un premier niveau « *macro temporel* [qui] relève d'un temps de longue durée [...] construit sur une longue échelle [et] qui génère des formes temporelles repérables, datées, inscrites dans des espaces-temps stabilisés définis par des configurations temporelles (Elias, 1996) ou des régimes d'historicité (Hartog 2003, Koselleck 1990). Ce temps surplombe les activités humaines et donne la pérennité à celles-ci » (Roquet, 2014, p.57). Dans le cadre de la professionnalisation, ces « *figures temporelles* » repérables sur ce temps long sont des « *modèles formatifs* » ou des « *modèles professionnels* » (Roquet, 2018, p.37), l'alternance par exemple selon nous.

Le second niveau détaillé par Roquet (2014), le niveau « *méso temporel* résulte d'un temps plus court qui se concrétise par la production d'expériences temporelles collectives, principalement sous la forme institutionnelle et organisationnelle. Les régimes temporels de longue durée se traduisent ainsi en dispositifs temporels ancrés dans des contextes socioculturels précis. Le méso temporel est un temps de réalisation à l'échelle humaine qui permet de saisir la profondeur historique » (Roquet, 2014, p.57). Ces « *expériences temporelles collectives* » renvoient aux « *dispositifs de formation et de professionnalisation* » (Roquet, 2018, p.37).

Le troisième niveau, « *micro temporel* touche directement le sujet au sein de temporalités individuelles; il s'agit d'expériences temporelles propres à chacun, hétérogènes, reposant sur des espaces de continuité ou de discontinuité [biographique], incluant des rythmes, des mouvements différenciés de l'existence » (Roquet, 2014, p.57). Ces « *temporalités individuelles* [...] correspondent à des états expérientiels, et donc humains, du temps vécu, reconstruits a posteriori par les individus et, seulement ensuite, modélisés par le chercheur » (Roquet, 2018, p.37). Pour ce chercheur, « *la division et l'articulation entre les niveaux macro, méso et micro temporels placent les temporalités sous des registres spécifiques qui renvoient aux activités humaines, dont les activités formatives et professionnelles. Les processus de professionnalisation sont donc repérables sur les trois niveaux énoncés et sont le résultat également d'articulations ou de décalages entre ces niveaux* » (Roquet, 2014, p.57). Ainsi, « *l'expérience de la professionnalisation* » s'inscrit dans une « *construction rythmique* » et « *n'existe pour le sujet dans son histoire singulière que par des mouvements, des rythmes, inter et intra individuels, collectifs qui sont l'expression de continuités et de discontinuités, de linéarités et de ruptures inhérentes à tout processus social ou individuel vécus par le sujet. La professionnalisation se construit alors dans une dynamique temporelle et une rythmique qui crée sens pour le sujet* » (Roquet, 2014, p.58). Ces extraits sont selon nous au cœur de notre travail de recherche visant à comprendre les articulations entre les différentes temporalités dans lesquelles s'insère l'individu et la construction de son identité professionnelle forcément subjective et contingente.

Enfin, Roquet (2018) reprend les niveaux temporels pour signaler les tensions qui peuvent exister entre des « *registres de temporalités* » différents avec pour conséquence une « *synchronisation* » ou une « *désynchronisation des activités* » (p.35) pour le sujet. L'auteur rappelle que ces registres sont en « *interaction permanente au sein de dynamiques individuelles* » (Roquet, 2018, p.36).

- Événement et « *mise en sens* »

Le concept d'événement va nous aider à aborder la question de la répercussion de cette temporalité dans la vie de l'individu et le sens que les individus lui donnent. Selon Braudel (2017), « *les événements sont poussière : ils traversent l'histoire comme des lueurs brèves ; à peine naissent-ils qu'ils retournent*

déjà à la nuit et souvent à l'oubli. Chacun d'eux, il est vrai, si bref qu'il soit, porte témoignage, éclaire un coin du paysage, parfois des masses profondes d'histoire » (p.9). L'auteur poursuit : « Est important l'événement qui a des conséquences, qui rebondit au loin, se répercute » (p.9). Dans cette perspective historique, est événement ce qui a marqué l'histoire.

Dans une perspective psychosociologique et sociologique, est événement ce qui va marquer un collectif ou un individu dans son parcours de vie, sans préjuger du sens que lui donnera le chercheur par ailleurs. Pour Lesourd (2019), l'événement est « au sens fort, un imprévu dont les résonances se déploient à long terme et après quoi l'existence, personnelle ou collective, n'est plus jamais ce qu'elle était » (p.80). Cet auteur rappelle que la plupart des chercheurs ont distingué deux dimensions temporelles de l'événement : « un temps premier expérientiel d'intensité variable et un second temps de réception sociale et de mise en sens » (Lesourd, 2019, p.80). C'est bien ce deuxième temps qui va donner la possibilité au sujet de qualifier ce qui s'est passé d'événement. « En l'absence de réception sociale par un collectif ou un autre significatif, par exemple en cas de déni (il ne s'est rien passé) ou de disqualification (ce n'est pas digne d'intérêt), l'événement ne peut advenir pour le sujet : son premier temps ne faisant pas l'objet d'une reprise, il tombe hors histoire » (Lesourd, 2019, p.80). Pour Lesourd (2019), les différentes dimensions constitutives de l'événement – sociétales, interactionnelles ou intrapsychiques – font que « l'événement est toujours un construit partiellement collectif et partiellement produit par le sujet lui-même, coauteur des soubassements sensibles de l'événement » (p.81).

Zarifian (2001) rappelle quant à lui qu'un événement est important seulement s'il paraît important aux yeux des acteurs impliqués et si ces derniers lui donnent sens – le sens sera forcément subjectif – et en l'absence d'attribution de sens, l'événement ne sera qu'un simple « accident » (p.109). Zarifian (2001) se rapproche ainsi de la sociologie compréhensive de Weber pour qui le sens de l'événement est celui que lui donnent les acteurs – il est « produit subjectivement » (p.112) par eux - et non celui que lui attribue le chercheur. En fonction des différents acteurs qui ont vécu l'événement, les sens donnés à l'événement pourront être différents et pour Zarifian (2001) un événement a ainsi deux « faces » (p.110), une face objective - soit ce qui survient à l'instant T dans un contexte X - et une face subjective - ce qui advient dans le monde subjectif et intersubjectif de l'individu. Ces réflexions éclairent notre positionnement de chercheuse et nous qualifierons donc d'événement *significatif* dans notre analyse celui qui est déclaré comme tel par l'enquêté.e.

À la suite de Deleuze (1969)⁷¹, Zarifian (2001) explique que le sujet va d'opérer une « contre-effectuation » (p.112) de l'événement en produisant du sens sur cet événement. « Le sens est ce que nous choisissons de garder de l'événement, la leçon que nous en tirons, l'innovation de pensée qu'il suscite en nous » (Zarifian, 2001, p.112) et « contre-effectuer l'événement, c'est trouver le sens de notre propre devenir face à lui » (p.113). C'est donc le sens donné par le sujet qui va orienter son activité en envisageant son avenir à partir de cet événement. Selon le chercheur, le choix de l'activité est motivé par des valeurs éthiques mais c'est la façon dont nous allons problématiser le réel à la suite de l'événement qui va faire sens. Le sens d'un événement doit ainsi être confronté à des « corps de significations » et à des « significations établies » partagées par les acteurs pour pouvoir être structuré (Zarifian, 2001, p.113). Zarifian (2001) distingue par ailleurs sens et signification : le sens renvoie selon lui au « caractère vivant et dynamique des trames d'événements » (p.114), il est chargé affectivement et reste proche des « motivations personnelles » des acteurs - Zarifian (2001) parle d'« expressivité » (p.114)- alors que la signification renvoie aux conventions, aux règles sociales établies - Zarifian (2001)

⁷¹ Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Les Éditions de Minuit.

parle de « *démonstration argumentée* » pour montrer le côté plus intellectuel de la signification (p.114). Cette distinction nous semble pertinente dans le cadre des entretiens où nous pourrions repérer sens et signification donnés à l'événement par le stagiaire en lien avec l'identité pour soi et l'identité pour autrui, la représentation de soi en tant que professionnel ou l'image donnée à autrui.

○ « *Théorie des moments* »

Nos lectures nous ont permis d'aborder les travaux de Lefebvre (1989) à qui nous empruntons sa « *théorie des moments* ». Selon cet auteur qui prône la « *non-linéarité du temps* » (p.236), « *le temps et sa profondeur [...] ne s'épuisent pas avec les concepts d'évolution, de développement, de dissolution, de révolution, de croissance ou de perte* » mais les temporalités peuvent être caractérisées également par une « *involution* » (p.233) soit un redéploiement sur soi. Pour Lefebvre (1989), « *la durée, loin de se définir seulement comme linéaire ou comme coupée par des discontinuités, s'infléchit aussi comme une ligne en volutes ou spirales, comme un courant en tourbillon et remous [...] Il se formerait donc à l'intérieur de chaque conscience individuelle ou sociale des durées intérieures à elles-mêmes pendant un certain laps de temps, se maintenant sans pour cela s'immobiliser ou se mettre hors du temps : les moments* » (p.234).

Les « *moments* » sont ainsi définis par ce chercheur comme des temporalités répétitives, des « *totalités partielles* » (p.235) ou des « *modalités de la présence* » (p.234) comme « *le moment de la lutte, le moment de l'amour [ou] le moment du jeu* » (p.234). Selon cet auteur, il n'y aurait donc pas de moment « *unique, absolu, révélateur* » ni une « *multiplicité infinie d'instant* » mais plutôt une « *pluralité de moments privilégiés* » (p.235). Le moment ne correspond pas pour Lefebvre (1989) à un instant de courte durée mais à un « *centre du vécu* » (p.253) qui « *condense autour d'une image centrale ce qui existe mais épars dans la vie spontanée* » (p.254) et selon cet auteur, il y a interaction des moments entre eux qui, comme dans les mouvements d'un morceau de musique, vont en « *se répondant, se tressant, et reflétant l'unité tonale de l'ensemble* » (p.280).

Lesourd (2009) reprend la « *théorie des moments* » de Lefebvre (1989) en indiquant que le moment est selon lui « *un nouage spécifique de mots, d'affects, d'actes, d'espaces et de temps* » (p.117). Le développement du sujet n'est plus ancré dans le « *temps du progrès linéaire* » mais dans « *une imbrication de mouvements progressifs et régressifs, organisateurs et désorganisateur* » (Lesourd, 2009, p.52) et pour ce chercheur, dans le champ de la formation, « *la question n'est bien évidemment pas de savoir si telle intervention éducative est ou non "adaptée" au stade où se trouverait le formé mais de se demander dans quelle mesure elle favorise sa prise en main de son propre processus de développement* » (Lesourd, 2009, p.52).

○ « *Tournants de vie* » et « *épiphanies* »

Nous nous proposons d'évoquer ici la théorie développée par Lesourd (2009) sur les « *ruptures* » dans la vie qui transforment selon lui « *l'ancien équilibre des temps alloués aux différentes sphères de la vie quotidienne* » et « *questionnent [...] la représentation que se donne le sujet adulte de ce qu'il a été, de ce qu'il est, et de ce qu'il souhaite devenir* » (Lesourd, 2009, p.1). Ainsi, pour le sujet, ces ruptures sont de l'ordre de la « *transformation existentielle* » (Lesourd, 2009, p.1) et renvoient à « *expériences liminaires* » (p.3) qui, à l'instar d'un seuil ou d'un pas de porte, provoquent une coupure temporelle ouvrant sur une nouvelle période.

Denzin (1989)⁷² cité par Lesourd (2009) propose la notion d'« *épiphanie* » pour qualifier ce qu'il appelle des « *tournants de vie* », c'est-à-dire des moments de prise de conscience qui ont « *le potentiel de créer des expériences de transformation* » (Denzin, 1989, p.15, cité par Lesourd, 2009, p.80). Lesourd (2009) explique que, pour Denzin (1989), ces *épiphanies* peuvent être :

- « *illuminatives* », portant sur des événements mineurs mais ayant une résonance sur des problématiques majeures pour le sujet ;
- « *cumulatives* », liées à l'accumulation d'expériences reliées entre elles ;
- « *revécues* », rendant possible l'émergence d'une signification pour l'individu *a posteriori*.

La signification de ces *épiphanies* évolue avec le temps et les individus sont plus ou moins conscients de ces « *micro-liminarités* » (Lesourd, 2009, p.109) qui peuvent être définies comme des coupures ou des marges entre un état et un autre. Dans tous les cas, Lesourd (2009) rappelle que les interactions sociales jouent un rôle central et que la signification de ces *épiphanies* évolue avec le temps.

○ « *Instants féconds* » ou « *expériences cruciales* »

À l'inverse de Bergson (1922)⁷³ qui a posé la « *continuité* » du temps qui englobe passé et futur, Bachelard (1994) pose la discontinuité fondamentale du temps – il parle d'« *atomisation* » (p.28) du temps - composé selon lui d'une succession d'instant : le temps est ainsi « *une forme discontinue qui se reconstitue* » (p.81) et il faut poser « *l'accident comme principe* » (p.24). Pour cet auteur, « *ce n'est pas l'être qui est nouveau dans un temps uniforme, c'est l'instant qui en se renouvelant reporte l'être à la liberté ou à la chance initiale du devenir* » (p.27). Du point de vue du sujet, « *la conscience du temps est toujours [...] une conscience de l'utilisation des instants, elle est toujours active, jamais passive* » et cette conscience *active* pour l'individu est « *la conscience d'un progrès de [son] être intime, que ce progrès soit d'ailleurs effectif ou mimé ou simplement rêvé* » (Bachelard, 1994, p.88).

Dans son ouvrage « *L'intuition de l'instant* » (1994), Bachelard fait dialoguer la mémoire, les instants et la durée. Selon lui, « *la mémoire, gardienne du temps, ne garde que l'instant ; elle ne conserve rien, absolument rien, de notre sensation compliquée et factice qu'est la durée* » (Bachelard, 1994, p.35) et il rajoute : « *c'est de [la] répétition que naît l'impression de continuité* » (p.46) mais c'est « *dans un instant fécond que la conscience attentive s'enrichira d'une connaissance objective* » (p.36). Bachelard pose ainsi ce qu'il appelle la « *nouveauté radicale des instants* » (p.65) et le caractère « *discontinu de notre expérience* » (p.42). De ce fait, le passé et le présent ne sont que des « *habitudes* » (p.51) et « *le temps réel n'existe vraiment que par l'instant isolé, il est tout entier dans l'actuel, dans l'acte, dans le présent* » (p.52). Pour Bachelard (1994), l'habitude est « *l'assimilation routinière d'une nouveauté* » (p.64), « *la synthèse de la nouveauté et de la routine et cette synthèse est réalisée par les instants féconds* » (p.65).

Nous nous proposons de garder le concept d'« *instants féconds* » de Bachelard (1994) pour construire notre hypothèse de recherche et empruntons par ailleurs à Vygotski (1997) le concept d'« *expérience(s) dé clic(s)* » (p.347) qu'il utilise pour décrire l'apprentissage chez l'enfant. Pour Vygotski (1997), ces expériences produisent un changement dans la courbe du développement chez l'enfant pour qui tout à coup « *un principe général est devenu clair* » (p.347). Ainsi « *l'apprentissage et le développement ont chacun leurs moments cruciaux, qui dominent la série des moments précédents et suivants* » (Vygotski, 1997, p.347). En suivant Vygotski, Merhan (2015) explique que c'est par le langage que ces expériences et la construction de soi sont possibles, langage permettant « *à la*

⁷² Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

⁷³ Bergson, H. (1922). *Durée et simultanéité. A propos de la théorie d'Einstein*. Félix Alcan.

personne d'élaborer des "mondes représentés" et d'attribuer des significations à ce qui l'entoure et l'imprègne » (p.153). En 2007, Vanhulle, Mottier Lopez et Deum ont proposé d'analyser la formation au prisme de ces « *expériences cruciales* ». Les auteurs posent au préalable qu'en formation, le.la formé.e est soumis.e à une pression formative qui vise à transformer « *ses façons de penser et de faire* » (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007, p.244). Selon eux, « *Ces "expériences cruciales" tant intellectuelles qu'affectives (Vygotski, 1997) influencent l'action – effective et projetée – du sujet sur lui-même et sur son environnement. Dans cette perspective, la formation, comme médiation externe, peut agir sur les schèmes de pensée et d'action des sujets* » (p.244). Dans le cadre de notre recherche, nous posons ici l'hypothèse que ces « *instants féconds* » ou ces « *expériences cruciales* » vécues en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation ou en établissement scolaire peuvent avoir un effet sur la construction identitaire des formés.es.

c) L'alternance, un espace-temps de transition

Nous pensons que questionner les temporalités ne peut se faire sans évoquer la spatialité et nous évoquerons ici un géographe, Grataloup, qui en 2010 a renouvelé le regard géographique en liant la notion de contexte à celle d'échelle temporelle et en démontrant l'intérêt d'une analyse liant l'espace et les temporalités d'une société, analyse que nous lui emprunterons pour les stagiaires en formation. En suivant Wittorski (2015), nous posons que l'alternance est une « *configuration* » au sens d'Élias (1987)⁷⁴ développant des « *systèmes d'interdépendance étroits* » (Wittorski, 2015, p.229) entre professionnalisation, développement professionnel et construction identitaire. Cette configuration est porteuse d'une dimension temporelle forte que nous qualifions de « *transition* » ou de « *temps de l'entre-deux* » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000) et peut prendre différentes formes. Blanchard-Laville et Toux-Alavoine (2000) qui ont étudié la formation initiale des enseignant.es dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) posent que le temps de la formation est un « *temps de l'adolescence professionnelle* » (p.181), un « *entre-deux* » qui implique des processus d'« *identification* » et de « *désidentification* » au sens de Sibony (1997)⁷⁵ et contraint le formé à « *aller à la rencontre de ce qu'il n'est pas* » (p.182).

○ Transition et « *délibérations sur soi* »

Ainsi, le stage est une transition qui fait partie selon Mègemont et Baubion-Broye (2001) des « *moments de délibération sur soi* » (p.16). Selon ces auteurs, les transformations sociales, la fragilisation des institutions et une légitimité amoindrie des « *grands systèmes explicatifs traditionnels* » (Goguelin, 1995⁷⁶, cité par Mègemont et Baubion-Broye, 2001) entraîne une « *perte d'automatisme et d'uniformité des étapes de notre vie adulte ; ces étapes sont dorénavant jalonnées de choix, de perspectives sans cesse à redéfinir, d'accidents à conjurer ou à assumer* » (Boutinet, 1995⁷⁷, p. 54 cité par Mègemont et Baubion-Broye (2001, p.16). Il revient désormais à chaque individu de trouver un sens à son itinéraire de vie et une continuité à son histoire personnelle.

Les transitions professionnelles ou « *transitions de vie* » provoquent ainsi « *des délibérations et des arbitrages* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17). Pour les individus, les « *moments charnières* » au sein de la carrière « *entraînent une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec*

⁷⁴ Élias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.

⁷⁵ Sibony, D. (1997). *Entre-deux. L'origine en partage*. Seuil.

⁷⁶ Goguelin, P. (1995). *La formation continue en société postindustrielle*. PUF.

⁷⁷ Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. PUF.

eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation » (Baubion-Broye et Le Blanc, 2001⁷⁸, p. 4, cités par Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17). Pour le stagiaire en reconversion, « *la période de transition qu'ouvre l'engagement du sujet dans une mobilité professionnelle le confronte notamment au problème de son intégration dans une nouvelle communauté socioprofessionnelle par la médiation de laquelle il accède à des systèmes de valeurs, à des normes et des modèles de rôle spécifiques* » ce qui va entraîner des transformations des représentations de soi – à la fois le Moi et le Je - et « *des processus de construction et de reconstruction identitaires* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.18). Les « *activités de signification du sujet* » qui contribuent à le redéfinir se déroulent alors dans « *des négociations réelles ou symboliques avec autrui* » (p.19) et nous en concluons que le sujet en formation est donc actif dans sa reconstruction identitaire en redéfinissant ses engagements et ses rôles sociaux.

- Une « *transition psychosociale* »

Nous empruntons ici à Dupuy la notion de « *transition psychosociale* » qu'il a utilisée pour qualifier les transitions professionnelles en formation continue et leurs répercussions dans la vie des individus. Replaçant les transitions dans le cours du développement de la personne tout au long de la vie, Dupuy (1998) les définit comme « *des processus d'élaboration du changement [...] qui permettent à un individu dans un espace-temps plus ou moins long [...] de se déplacer vers un nouvel équilibre identitaire et ce, en interaction avec autrui* » (p.53-p.54). Que la formation soit continue ou initiale, elle demeure une « *source externe* » du changement mais « *les situations de formation, ne sont pas considérées seulement comme des événements externes perturbateurs du Système des activités d'un individu qui appellent des conduites de compensation ou d'équilibration. Elles sont aussi appréhendées comme des espaces-temps potentiellement désirés et initiés par lui [...] pour inventer et expérimenter des possibles* » (p.53) ce qui est notamment le cas des stagiaires lauréat.es de concours en reconversion. Pour Dupuy (1998), l'individu en transition est actif et développe des stratégies et des « *conduites [qui] sont reliées et coordonnées par un ensemble de processus psychiques qui rendent compte d'une dynamique et d'un effort continu de personnalisation* » (p.54). La transition est vécue différemment selon les sujets et « *l'épreuve identitaire* » du changement peut être « *vécue différemment parce que signifiée différemment* » par les formé.es (Dupuy, 1998, p.64). La socialisation professionnelle vécue en formation questionne également les pratiques d'accompagnement et Dupuy (1998) note que « *les compétences transitionnelles des uns et des autres ne sont pas équivalentes* » (p.65). La transition professionnelle en formation provoque des « *processus de réorganisation du soi professionnels [qui] s'inscrivent dans un jeu de négociation entre l'individu et ses diverses organisations d'appartenance* » (Dupuy, 1998, p.67).

- Le stage comme « *transition* » diachronique, spatiale et « *socialisatrice* »

Nous avons déjà évoqué les transitions identitaires qui s'effectuent lors des transitions professionnelles (Pérez-Roux, 2016) ou en formation (Kaddouri, 2008a). Le stage en alternance peut être considéré comme un moment de transition multidimensionnel que Kaddouri (2017) définit comme « *un passage spatio-temporel qui porte les traces du sociobiographique* » (p.122). L'alternance mise en place oblige le stagiaire à « *transiter d'un lieu à l'autre, d'une temporalité à une autre, d'une logique de formation à une autre* » (Kaddouri, 2008a, p. 63). Pour Desbiens, Correa, Molina et Habak

⁷⁸ Baubion-Broye, A. et Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches ; présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), 3-8.

(2019) qui ont étudié l'alternance « *par intégration* » (p.70) mise en œuvre au Québec, cette transition est source de difficultés pour les stagiaires car elle provoque une « *discontinuité dans le cours de l'expérience* », discontinuité qui, si elle est « *incontournable* », doit cependant pour être fructueuse être « *intégrée* » (p.79) grâce aux dispositifs mis en œuvre pour accompagner le stage en alternance. Pour ces auteurs, l'enjeu en formation réside dans « *l'identification, la planification et la régulation des conséquences développementales et identitaires de ces transitions répétées* » (Desbiens, Correa, Molina et Habak, 2019, p.79).

Nombreux sont les auteur.trices qui signalent que le vécu de la transition dépend des ressources dont dispose l'individu à ce moment-là, ce que Schlossberg (2005) définit comme le « *Système des 4S : Situation, Self, Soutiens, Stratégies* » (p.3) aidant l'individu à faire face (ou pas) aux bouleversements liés à la transition. Kaddouri (2017) reprend les catégories de Schlossberg (2005) et propose plusieurs dimensions qui doivent être considérées dans les enjeux identitaires des transitions :

- le contexte de la transition ;
- la situation de départ ;
- le projet visé par la transition ;
- la période de transition elle-même qui correspond à un moment fort de la « *socialisation anticipatrice* » dans laquelle se réalise « *le processus d'abandon d'un ensemble de rôles, de relations, d'habitudes et de façons de penser* » (Schlossberg, 2005, p.3, citée par Kaddouri, 2017, p.125) ;
- la personne en transition ;
- l'environnement enfin avec la présence essentielle de « *transiteurs* » venant en soutien (Ferrary, 2009)⁷⁹.

Si les transitions sont diverses, Kaddouri (2017) souligne, en adoptant la trilogie de La Soudière (2000)⁸⁰, qu'elles ont des caractéristiques communes avec « *un avant* » qui correspond à une période de « *séparation* » et de « *deuil* », un « *pendant* » sorte d'« *entre-deux* » et « *un après* » avec un phénomène d'« *agrégation* » (p. 123).

○ « *Champ d'expérience* » et « *horizon d'attente* »

Pour clore notre réflexion sur les temporalités, nous empruntons à Koselleck (2000) les concepts de « *champ d'expérience* » et d'« *horizon d'attente* » même si Tourneville (2021) rappelle que c'est Saint-Augustin le premier qui a proposé de « *regrouper le passé et le futur dans le présent* » au travers du « *souvenir* » et de « *l'attente* » (p.183). Pour Koselleck (2000), « *espoir et mémoire* » ou « *attente et expérience* » (p.310) constituent à la fois l'histoire et sa connaissance en liant le passé, le présent et l'avenir des individus. Selon Koselleck (2000), l'histoire est « *constituée par les expériences et les attentes des hommes agissants et souffrants* » (p.308) et il définit ainsi l'expérience : « *c'est le passé actuel, dont les événements ont été intégrés et peuvent être mémorés* » (p.311). Selon lui, « *dans l'expérience se rejoignent et l'élaboration rationnelle et des comportements inconscients qui ne sont pas ou plus obligatoirement présents dans notre savoir* » (p.311) et l'attente quant à elle « *s'accomplit dans le présent et est un futur actualisé, elle tend à ce-qui-n'est-pas-encore* » (p.311). Pour l'auteur, « *expérience et attente sont [...] des modalités d'être différenciées* » (p.312). L'expression spatiale de « *champ d'expérience* » renvoie au fait que toute expérience « *s'agglomère en un tout dans lequel nombre de strates de temps passés sont présentes en même temps* » (p.312) ; celle d'« *horizon*

⁷⁹ Ferrary, M. (2009). Les capital-risqueurs comme "transiteurs" de l'innovation dans la Silicon Valley. *Revue française de gestion*, 35(190), 179-196.

⁸⁰ La Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70(1), 5-31.

d'attente » à « *cette ligne derrière laquelle va s'ouvrir un nouveau champ d'expérience dont on ne peut encore avoir connaissance* » (p.313). Koselleck (2000) relie attente et expérience mais signale que parfois, « *les choses arrivent autrement [...] qu'on ne le pense* » (p.313). Il pose que « *c'est la tension entre l'expérience et l'attente qui suscite de façon chaque fois différente des solutions nouvelles* » (p.314) et que « *le vraisemblable d'un futur pronostiqué est tout d'abord déduit des données inhérentes au passé* » (p.314). Ainsi, « *champ d'expérience et horizon d'attente [...] imbriquent l'un dans l'autre, mais de façon inégale, le passé et le futur* » (p.315).

Ces concepts empruntés à Koselleck (2000) nous incitent à envisager les différentes postures des stagiaires ayant construit une première expérience de la classe et construisant un « *horizon d'attente* » visant leur développement professionnel et identitaire à venir. Nous faisons l'hypothèse que l'expérience vécue en stage en responsabilité - ou antérieurement - aidera les stagiaires à se projeter dans l'avenir et à envisager leur trajectoire professionnelle.

Pour revenir à Tourneville (2021), « *l'hypothèse selon laquelle les pratiques sociales sont d'autant plus stables que les agents ont la capacité à inscrire leur présent dans une temporalité épaisse (liant passé, présent et futur)* » (p.180) nous semble intéressante. L'auteur évoque les « *liaisons intratemporelles* » de Ricoeur (2000⁸¹, 1985⁸²) qui « *correspondent aux manières dont le passé, le présent et le futur interagissent pour permettre aux acteurs d'agir au sein des situations qu'ils traversent* » (p.181). En citant Bourdieu (2003)⁸³, Tourneville indique que c'est la « *présence du passé au présent qui rend possible la présence au présent de l'à-venir* » (Bourdieu, 2003, p.251 cité par Tourneville, 2021, p.182). À ce « *présent épais* » (Tourneville, 2021, p.183), l'auteur fait correspondre un « *empan dans le récit* » (p.185) qu'il définit comme la « *longueur d'onde dans le récit* », [...] *la longueur d'ancrage du récit dans le passé et le futur* » (p.185). Il cite ainsi certains entretiens concernant l'histoire d'un individu en tant que professeur qui font remonter le chercheur jusqu'à l'histoire « *pré-individuelle* » de ses parents (p.186). Cette longueur d'ancrage du récit nous a amenée à élargir l'empan temporel de notre grille d'analyse en y ajoutant les *temporalités passées et futures* avec pour objectif de rattacher le champ d'expériences passées des stagiaires à leur présent et à l'horizon de leurs expériences futures.

Pour clore ce chapitre sur le concept de temporalités, nous nous proposons en contrepoint d'aborder les « *régimes d'historicité* » de Hartog (2003)⁸⁴ que Fournier (2004) a analysés. Pour Hartog (2003), les « *régimes d'historicité* » correspondent à notre rapport individuel et collectif au temps. Pour cet auteur, le temps perçu par les contemporains est désormais un temps désorienté et il considère que c'est la fin de la tension entre « *champ d'expérience* » et « *horizon d'attente* » définis par Koselleck avec l'inversion possible de ces dimensions. Dans un présent omniprésent et multidirectionnel, la question qui se pose est l'orientation de sa conduite. Selon Ramos (2017), la proposition de Hartog (2003) donne la possibilité de distinguer des profils d'apprenants. Ainsi, pour Demazière et Dubar (2004)⁸⁵ qui s'en sont inspirés, la mention des « *régimes de temporalités a permis de discriminer chez les jeunes quatre types de discours : celui qui se fonde sur l'espérance ("régime utopique"), celui qui croit au retour d'un passé idéalisé ("régime mythique"), celui qui mise sur des jours meilleurs ("régime futuriste"), [...] celui de la résignation et du présentisme, [...] ("régime dramatique")* » (Ramos, 2017, p.4). Pour Demazière et Dubar (2004), « *la notion de régime de*

⁸¹ Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Le Seuil.

⁸² Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*. Le Seuil.

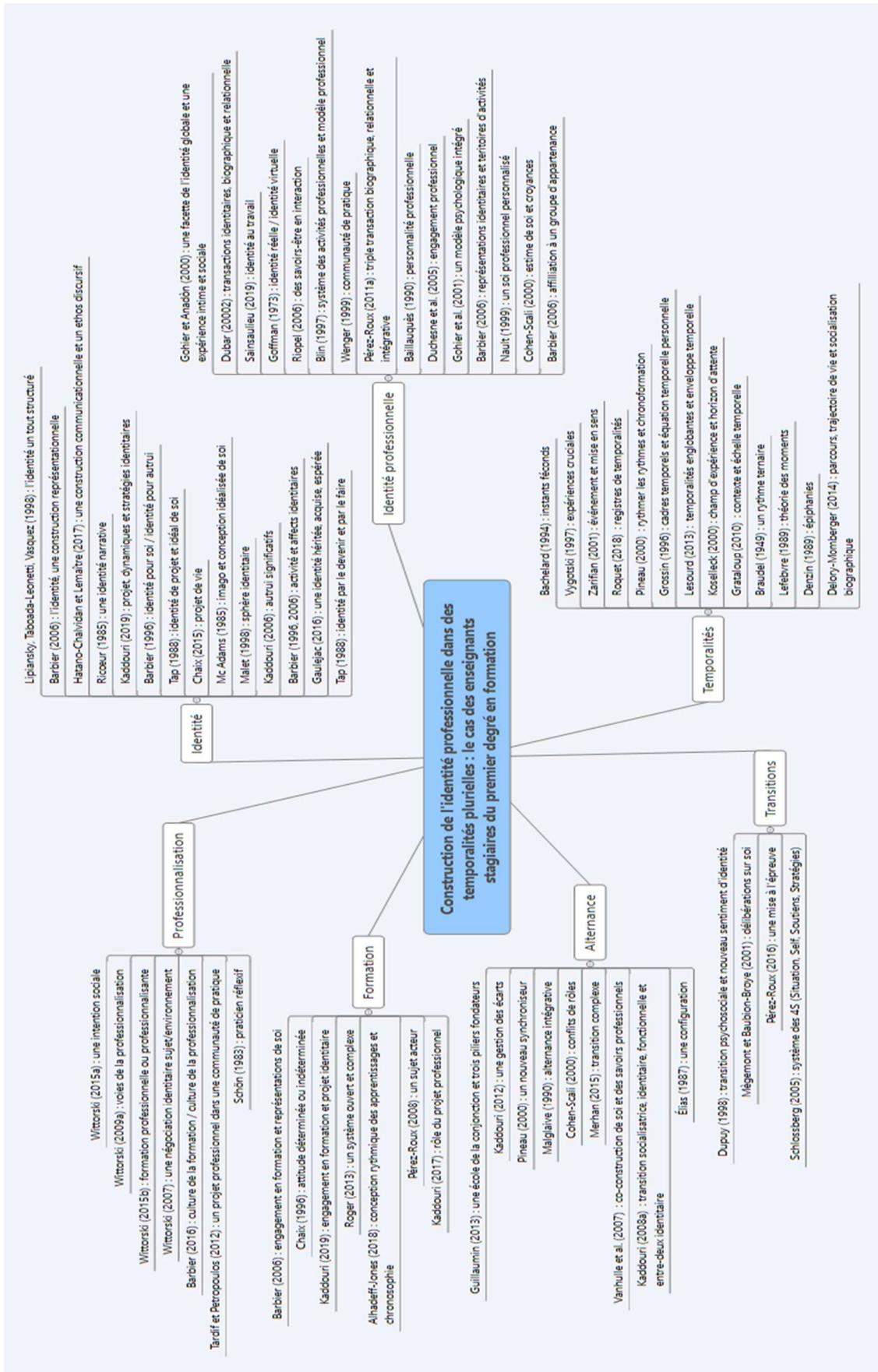
⁸³ Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Le Seuil.

⁸⁴ Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Le Seuil.

⁸⁵ Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion (2e éd.)*. Presses de l'Université de Laval.

temporalité [...] est le résultat d'un inventaire des moyens d'exprimer l'articulation du passé, du présent et du futur dans des récits biographiques, et donc des manières de raconter son histoire » (Demazière et Dubar, 2004, p.98 cités par Ramos, 2017, p.9). Que le temps du sujet ne soit plus orienté mais désorienté ou pas, nous espérons que l'analyse des entretiens rendra possible l'identification des façons qu'ont les stagiaires de se positionner dans leur parcours de vie et de formation et d'envisager l'avenir.

Figure 5 : Synthèse des travaux des chercheur.es et des concepts mobilisés



III. Problématique, hypothèses et choix méthodologiques

Le titre de notre thèse résume la finalité de notre recherche, identifier et comprendre les temporalités en jeu dans la construction identitaire d'enseignant.es stagiaires en formation et nous nous proposons de le faire au travers des discours que ces dernier.es produisent. Pour répondre à nos questionnements initiaux et aux objectifs et enjeux de notre travail doctoral évoqués dans une partie précédente, nous avons fait le choix de réaliser une enquête longitudinale auprès d'enseignant.es stagiaires du premier degré lors de leur année de stage en responsabilité et d'utiliser des entretiens semi-directifs pour recueillir nos données.

A. Problématique et hypothèses

a) Une « perspective bachelardienne »

La problématique qui est la nôtre est la suivante : « *Selon quelles temporalités l'identité professionnelle se construit-elle en formation ?* ».

L'hypothèse que nous formulons est que l'identité professionnelle ne se construirait pas de façon linéaire en formation mais lors d'*instants significatifs* qualifiés par Bachelard (1994) d'*instants féconds* » ou par Vygotski d'*expériences cruciales* » (1997). L'identité professionnelle se construirait ainsi grâce à des temporalités très courtes, lors de « *déclics* » ou d'*épiphanies* » (Denzin, 1989⁸⁶ cité par Lesourd, 2009), les « *instants féconds* » tels que proposés par Bachelard (1994) pouvant être définis comme des temporalités durant lesquelles les différents apprentissages feraient sens pour le sujet et construiraient prioritairement l'identité professionnelle prescrite ou visée. La « *perspective bachelardienne* » de notre hypothèse fait écho à l'article de Roger, Maubant et Mercier (2012) qui ont convoqué les travaux de ce chercheur pour comprendre les temporalités et les logiques de l'apprentissage professionnel en formation pour les enseignant.es du primaire au Québec. Pour Bachelard (1994) repris par Roger, Maubant et Mercier (2012), l'apprentissage est fondé sur une rupture épistémologique et ne s'inscrit donc pas dans une temporalité linéaire mais plutôt dans une « *pédagogie du discontinu* ». Cette discontinuité temporelle posée par Bachelard met en dialogue selon nous des temporalités différentes – l'alternance terrain/formation par exemple – et des espaces différents – la salle de classe à école / la salle de cours à l'INSPE.

Dès lors plusieurs questions se posent : les stagiaires ont-ils conscience de ces instants et quels discours tiennent-il.elles ? Comment ces instants s'articulent-ils entre eux ? S'inscrivent-ils dans une dimension dialogique entre situations d'apprentissage professionnel et temps de formation visant la construction d'une identité prescrite ou visée ? Est-il possible de les reproduire ou susciter en formation ? Notre objectif est bien d'identifier ces instants potentiels au travers du discours des enseignant.es stagiaires, de relever le vécu qui y est associé et leurs effets sur la construction d'une identité professionnelle projetée ou prescrite.

b) Facteurs et variables

Un certain nombre de facteurs doivent être identifiés car ils peuvent avoir une influence sur le parcours de formation des stagiaires. Ces facteurs sont :

⁸⁶ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

- l'appartenance à l'une des deux cohortes d'alternance ;
- l'inscription dans l'un des trois centres de formation de l'académie ;
- l'école d'affectation ;
- la personnalité du binôme du.de la stagiaire enquêté.e ;
- le parcours de vie antérieur ;
- l'environnement familial et personnel des stagiaires.

Deux variables nous semblent pouvoir être mobilisées *a priori* pour l'analyse des résultats : l'âge des stagiaires et l'expérience professionnelle antérieure.

B. Démarche méthodologique : le choix d'une démarche qualitative

Notre objectif étant de repérer des éléments de discours chez les enquêté.es éclairant un processus temporel de construction de leur identité professionnelle, le choix d'une méthodologie de recherche qualitative s'est imposé. Cette démarche nous semble pertinente car elle développe une intelligibilité de la complexité des situations et une analyse liée à l'histoire du sujet, au sens qu'il donne à ce qui lui arrive et au discours qu'il tient.

a) L'intelligibilité d'une « réalité complexe »

- o Une réalité « *complexe* », mouvante et « *multidimensionnelle* »

L'objectif de notre recherche est de tenter de rendre intelligible ce qu'Ardoino (2000) qualifie de « *réalité complexe* », l'identité professionnelle enseignante. Nous faisons l'hypothèse de cette complexité que nous posons à la suite d'Ardoino (1993) comme relevant d'une « *perspective* » de chercheur.se plutôt que comme une « *caractéristique* » ou une « *propriété* » d'un objet sur lequel nous savons que notre regard ou point de vue singulier n'épuisera ni la réflexion ni les tentatives de compréhension. Pour Ardoino (2000), l'analyse des phénomènes humains renvoie à une forme d'« *opacité* » à l'inverse de sciences dites « *positives* » et toute formalisation du savoir est impossible car « *l'être humain a en propre (auto) un pouvoir de négation, de contre-stratégie qui lui donne, au moins en partie, l'intelligence de [ses] déterminismes et une certaine capacité d'y réagir, de s'y adapter, si ce n'est de les contrer ou de les transformer* » (p.256). Par ailleurs, selon cet auteur, « *l'homme, n'est pas indifférent aux productions de savoir qui le concernent et y réagit, par conséquent, il interférera constamment avec les dispositifs d'analyse et d'investigation qui lui seront appliqués* » (Ardoino, 2000, p.257). Il convient donc de prendre en compte « *la dimension du sujet* » (Ardoino, 2000, p.257) pour tenter de comprendre les processus qu'il vit, qui le transforment et qu'il transforme sans que nous ne puissions ni stabiliser ni naturaliser en aucune manière le résultat de nos analyses. Ce sont ces réflexions qui expliquent notre choix d'avoir opté pour une démarche qualitative et compréhensive plutôt qu'une démarche quantitative.

En suivant Ardoino (1993), nous posons que la complexité d'un phénomène ne signifie pas le renoncement à distinguer et repérer des éléments d'une réalité mais qu'il faut accepter sa « *multidimensionnalité* ». En définissant l'établissement scolaire comme une « *organisation* » par exemple, Ardoino (1993) a montré qu'il était le lieu d'un tissage d'histoires collectives et individuelles déterminant les affects et les relations de chacun. Nous avons tenté de notre côté d'inscrire la construction de l'identité professionnelle enseignante dans des dimensions à la fois relationnelle,

sociale et temporelle – ce qui n’est pas sans évoquer la « *multiréférentialité* » d’Ardoino (2000) – en tentant de les « *articuler* » à défaut de les simplifier.

- « *Intelligibilité des activités humaines* » et compréhension du sens pour les acteurs

Nous plaçons donc notre recherche et notre analyse dans une visée compréhensive, au plus près du vécu des acteurs, tout au moins, de ce qu’ils veulent bien en dire. Il s’agit ainsi de saisir ce que perçoivent les « *acteurs locaux, de « l’intérieur », par un processus d’attention profonde, de compréhension empathique (Verstehen), et de suspension ou de mise entre parenthèses de ses propres préoccupations quant aux domaines étudiés* » (Vandenberghe, 2006, p.6). Ces différents objectifs méthodologiques vont avoir des répercussions sur la mise en place des entretiens car se placer dans une écoute active demande du temps, sur le traitement des entretiens puisque nous avons privilégié une analyse exhaustive pour chaque stagiaire ce qui nous a contrainte à limiter notre corpus final et nous verrons que, sur la question de la « *mise entre parenthèses* » de notre vécu, nos missions de formatrice à l’Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation ont nécessité quelques ajustements en début de recherche. Nous empruntons à Barbier (2006) l’objectif de notre recherche, soit l’« *intelligibilité des activités humaines, situées historiquement et socialement* » et la compréhension du sens que les acteurs donnent à une situation vécue au travers de leurs discours (Vandenberghe, 2006).

En suivant Vandenberghe (2006), nous considérons que c’est la complexité des situations qui rend nécessaire une approche qualitative pour notre recherche. À la suite d’Huberman (1986)⁸⁷, Vandenberghe (2006) définit quatre éléments qui influencent les pratiques enseignantes : le « *caractère immédiat et concret des situations* », la « *multidimensionalité et simultanéité des actes d’enseignement* », l’« *instabilité et imprévisibilité de l’environnement* » et l’« *implication personnelle avec les élèves* » (p.58). En envisageant uniquement l’identité dans sa dimension *agie*, nous pouvons faire l’hypothèse que la construction d’une identité professionnelle enseignante est complexe, dépendante de nombreux facteurs aléatoires et peut être mieux circonscrite par des méthodes qualitatives. Pour Vandenberghe (2006), les approches qualitatives permettent mieux que les approches quantitatives de « *décrire et analyser comment et dans quelle mesure le sens est impliqué et créé* » (p.56) par les acteurs qui vivent une situation et nous posons que les temporalités *signifiantes* que nous pourrions identifier le seront de ce fait *du point de vue des sujets* ou déclarées comme telles pour eux. Nous avons fait par ailleurs le choix d’une démarche qualitative fondée sur une double approche biographique et narrative.

b) Les apports de l’approche biographique

Nous avons utilisé certains aspects de l’approche biographique dans la mesure où notre protocole d’entretiens s’est inscrit dans un temps long, quatorze mois en tout, soit toute l’année de stage et les premiers mois de l’année de leur titularisation pour les stagiaires. Par ailleurs, dans la mesure où les entretiens ont permis aux stagiaires de verbaliser les temps qu’ils ont identifiés comme des *nœuds* leur ayant permis de se sentir professionnel.les, de construire leur identité pour eux-mêmes et pour les autres, il nous a semblé que des liens pouvaient être faits avec leurs histoires de vie.

⁸⁷ Huberman, A. M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l’information. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Éds.), *L’art et la science de l’enseignement. Hommage à G. de Landsheere* (p. 151-193). Éditions Labor.

Même si elle les inscrit dans des temporalités sociales, Delory-Momberger (2014) distingue les « *parcours de vie* » des « *trajectoires* » qu'elle définit comme des sortes de déroulés « *modèles* » d'une étape de l'existence dans un champ, celui de la formation par exemple. Dans notre recherche, ce sont davantage les parcours de vie qui nous ont intéressée dans la mesure où Delory-Momberger (2014) les définit comme « *la rencontre et [...] l'interaction des trajectoires dans l'existence individuelle* » (p.132), rencontre qui se réalise « *dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit)* » (p.133). Cette définition nous semble correspondre à ce que vivent les stagiaires en formation lors de leur année de stage qui demeure une temporalité suffisamment longue pour s'inscrire dans la définition de ce « *parcours de vie* ».

Delory-Momberger (2014) pose le « *parcours de vie* » comme un « *processus d'apprentissage biographique* » (p.129) au sein duquel l'individu acquiert « *une connaissance de soi-même et des autres* » (p.137) à travers ses expériences. Nous posons ici l'hypothèse que ces expériences pourraient être les *instants significatifs* que nous cherchons à repérer et qu'elles concourent à la transformation de l'image de soi en tant que professionnel.le. Ainsi, « *le "parcours de vie" tend [...] à s'instituer comme processus de développement de l'individualité et de réalisation de soi-même (d'auto-réalisation), mais aussi comme processus par lequel les individus s'auto-inscrivent dans le monde social et contribuent à leur propre socialisation* » (p.142). Il s'inscrit donc dans le processus de socialisation professionnelle que nous avons évoqué plus haut.

Si Delory-Momberger (2014) explique que l'« *entretien de vie* » révèle une identité à un instant précis, nous avons préféré ne pas faire le choix d'entretiens de vie portant sur un nombre très limité d'interviewé.es mais choisir plutôt des entretiens semi-directifs portant sur un plus grand nombre de sondé.es afin de replacer notre recherche à un niveau plus méso qu'individuel pour étudier les processus en cours. Par ailleurs, l'entretien de vie nous éloignait de notre objectif de recherche en élargissant la temporalité étudiée et sortait de fait de l'année de formation. En effet, une des retombées possibles de notre recherche est de chercher à reproduire ou à susciter en formation les instants significatifs s'ils sont identifiés comme tels. Notre recherche ne s'inscrit donc pas dans le cadre de la compréhension du parcours de vie d'un individu – même si l'entretien donne l'occasion aux stagiaires enquêté.es de conscientiser les logiques à l'œuvre dans leur parcours de vie – mais dans la recherche de temporalités récurrentes en formation et évoqués par les stagiaires.

c) Les apports de l'approche narrative

Dans une partie précédente sur le concept d'identité, nous avons évoqué l'identité narrative proposée par Ricœur (1987) ainsi que la « *mise en intrigue* » et la « *refiguration* » par le sujet de ses expériences biographiques au travers du récit. D'un point de vue méthodologique, l'approche narrative en recherche utilise les récits produits par les individus comme des données de recherche et nous nous sommes questionnée sur la nature des constructions discursives des enquêté.es lors de nos entretiens semi-directifs : pouvons-nous considérer que nous avons affaire à des « *récits* » au travers des longues réponses formulées à la suite de questions ouvertes incitant les enquêté.es à raconter ce qu'il.elles avaient vécu ? Il nous est apparu que nous pouvions les considérer comme tels dans la mesure où les questions de nos guides d'entretien renvoyaient explicitement à la narration d'une période vécue antérieurement ou du parcours de vie antérieur à l'entrée en formation (cf. Annexes 4 à 7, Guides d'Entretien).

Nous posons cependant que les récits produits ne sont pas du genre *récits de vie* renvoyant à la construction singulière de l'histoire de vie des sujets. Selon De Villers et Joassart (2006), les récits de vie permettent de « *comprendre comment se dessine la singularité du sujet par rapport à la norme sociale, dans son histoire personnelle* » (p.214) et pour ces auteurs, l'approche narrative donne la possibilité « *de "faire parler" ce qui n'est pas pris en compte dans les études qui se basent sur la loi des grands nombres, à savoir le caractère exceptionnel de certaines situations [...]. En donnant accès au style propre d'un sujet historique, considéré sous l'angle de sa dissidence par rapport à la norme, cette approche convient bien à l'analyse des phénomènes sociaux marginaux* » (p.217). Ainsi, même si les discours tenus empruntent aux récits de vie, notre objectif n'est pas de prendre en compte cette « *dissidence à la norme* » des individus sondés mais plutôt de tenter d'identifier des temporalités récurrentes vécues par un groupe de stagiaires en formation.

En entretien, nous sommes face à une *identité énonciative* dont nous supposons que l'énonciation ou la narration va aider les formé.es à donner sens à ce qu'il.elles vivent au travers des récits qu'il.elles produisent (Verhesschen, 2006), voire de conscientiser des processus de construction identitaire et de développer un processus d'auto-compréhension d'eux-mêmes. Pour de nombreux.ses chercheur.ses, la recherche narrative est un outil qui éclaire le développement professionnel – tout en étant par ailleurs un outil de développement professionnel – et nous considérons que nous pouvons utiliser cette démarche pour repérer les indices de construction identitaire dans ce que nous nous proposons d'appeler les « *constructions discursives* » des stagiaires en référence à Barbier (2006).

En suivant Verhesschen (2006), nous pouvons poser que le récit reflète aux yeux du.de la chercheur.se l'image du.de la professionnel.le que se fait de lui-même le.la stagiaire mais produire un récit a pour effet également chez le.la stagiaire de construire cette image : « *dans le récit, le narrateur nous offre aussi une image de lui-même. L'identité et l'image de soi se constituent dans le contexte du récit* » (p.208). Inversement, « *en écoutant les récits, nous avons accès aux croyances, aux expériences et aux interprétations, aux intentions et à l'identité (professionnelle)* » (Verhesschen, 2006, p.209) des enquêté.es. L'analyse des récits s'inscrit dans notre visée de recherche qui est de comprendre l'évolution des représentations identitaires professionnelles des stagiaires, représentations qui fondent la définition de l'identité professionnelle telle que nous l'avons préalablement posée.

C. Dispositif de recherche : des entretiens semi-directifs

Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs pour notre dispositif de recueil de données même si certain.es auteur.trices pointent la faiblesse méthodologique de ce dispositif (Palmade, 1988 ; Blanchet, 2005).

- L'entretien, une « *co-production de sens* »

Avec Demazière et Glady (2008), nous définissons l'entretien non comme « *un matériau déjà-là* » mais « *comme une activité de production discursive inscrite dans des échanges* » qui génère une « *co-production de sens* » (p.5-p.6) réalisée dans une « *perspective interactionniste* » (p.8). « *La dynamique de l'entretien est donc traversée, et structurée, par des offres de sens qui ne sont pas fixées à l'avance* » (Demazière et Glady, 2008, p.11) et l'échange peut donc être « *générateur d'incertitudes* » (p.10). Selon Demazière et Glady (2008), les échanges entre enquêteur.rice et enquêté.es relèvent d'un double mouvement d'interprétations et de « *contre-interprétations* » qui vont nourrir la réflexion

du.de la chercheur.se mais, nous en faisons l'hypothèse, également des enquêté.es. En mobilisant le principe de récursivité proposé par Mucchielli et Noy (2005)⁸⁸, nous pouvons poser avec Proulx (2019) que « *l'étude d'un phénomène transforme autant les façons de s'approprier le phénomène que le phénomène lui-même* » (p.56) et que les processus de conscientisation pour les enquêté.es survenus lors des entretiens sont susceptibles de contribuer à construire une identité professionnelle dont on cherche à mesurer par ailleurs les dimensions (Celeri, à paraître).

- Une « *alliance de travail* »

Ainsi, selon nous, « *les pratiques de l'entretien ne sauraient être réduites à un art d'écouter, ou même d'interviewer, elles relèvent de la co-production, de l'échange, de l'interlocution* » (Demazière et Glady, 2008, p.9). Les stagiaires enquêté.es ont partagé en partie cette proposition car, à la deuxième question du guide du premier entretien qui portait sur les raisons qui les avaient poussé.es à entrer dans notre dispositif de recherche, la motivation pour une partie d'entre eux était d'avoir un espace de parole où des échanges libres leur donnerait le moyen de progresser voire de trouver des réponses à des questions professionnelles. « *Ce qui transparait dans [leurs] réponses est une vision de l'entretien proche d'une séance d'analyse professionnelle, un positionnement de la chercheuse attendue comme experte dont le regard va éclairer la pratique, des échanges inscrits dans une forme d'accompagnement vécu comme une maïeutique au sens de Paul (2004)* » (Celeri, à paraître).

Nous posons ici que la conduite des entretiens a pu mettre en place une « *alliance de travail* » au sens de Palmade (1988) et Glady (2008). Pour Glady (2008), « *on peut dire qu'il y a alliance de travail lorsque la demande du chercheur de clarifier les processus sociaux et psychologiques en jeu dans le vécu d'une situation sociale rencontre l'objectif du sujet interviewé d'explorer le sens de ce vécu pour s'en dégager, [...] Dans l'alliance de travail, il y a accord sur la finalité de la recherche* » (Glady, 2008, p.70). C'est ce que nous supposions et qui a été révélé par la réponse à cette question du premier entretien.

Ceci étant posé, l'objectif poursuivi par notre travail de recherche a bien été de produire ce que Blanchet (2005) qualifie de « *connaissance objectivante d'un problème* » et d'élaborer « *un savoir socialement communicable et disputable* » (p.84). Il s'agissait pour nous de produire « *une connaissance à un niveau d'élaboration qui dépasse le témoignage pour s'inscrire dans une visée de généralisation* » (Glady, 2008, p.62).

a) Techniques d'entretien

- Entretiens directifs, semi-directifs et non directifs

Nous avons choisi comme protocole de recherche de réaliser des entretiens semi-directifs. Compte tenu de notre objectif de recherche – engager les enseignant.es stagiaires à témoigner de leur vécu en formation – les entretiens dirigés ne nous semblaient pas pertinents dans la mesure où l'interviewé.e est contraint.e de répondre sous une forme qui lui est imposée et dans des termes qu'il.elles n'auraient peut-être pas choisis. Comme avec l'entretien non directif, il nous est apparu avec Michelat (1975) que la technique de l'entretien semi-directif rendrait possible d'accéder à une information non superficielle ni « *stéréotypée* » ou « *rationalisée* » mais au contraire à une information « *correspondant à des niveaux plus profonds, ceci parce qu'il semble bien qu'il existe une relation entre le degré de liberté*

⁸⁸ Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). *Études des communications : approches constructivistes*. Armand Colin.

laissé à l'enquêté et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir » (Michelat, 1975, p.231). Nos lectures portant sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) nous ont conduite à écarter également cette méthodologie dans la mesure où cette technique vise « *la verbalisation de l'action* » (Vermersch, 2017, p.9) ce qui n'est pas notre objectif premier de recherche. Si nous avons évoqué le fait que l'identité professionnelle se construit aussi dans l'action, nous cherchons à sonder le discours des formé.es sur leur ressenti des différents temps vécus en formation et sur le terrain.

- Une question d'attitude

Lors de la mise en place de notre dispositif de recherche, nous nous sommes interrogée par ailleurs sur l'attitude à avoir lors des entretiens et sur la façon de les mener. Nous avons adhéré à l'attitude définie par Rogers (1988) et reprise par Vermersch (2017) pour la tenue des entretiens, même si pour Rogers (1988) la démarche d'entretien à orientation psychanalytique vise la verbalisation du vécu émotionnel. L'attitude que nous avons adoptée a été fondée sur une relative non directivité dans les digressions réalisées par les interviewé.es, en gardant cependant à l'esprit les objectifs de recherche poursuivis, une réelle écoute de l'Autre et la reformulation pour que l'interviewé.e précise sa pensée. La gestion des silences a permis aux stagiaires de s'approprier plus librement un espace de parole.

Nous avons suivi également les propositions de Van Campenhoudt et Quivy (2011) et Ruquoy (1995) en adoptant une neutralité bienveillante, en acceptant inconditionnellement les propos de l'interviewé.e comme une « *perception légitime [...] sans imposer nos catégories mentales* » et en reconnaissant à l'interviewé.e une compétence réelle et en le plaçant en « *position haute* » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p.64).

Notre lecture de Vermersch (2017) nous a engagée à établir la communication en nous adaptant au comportement de l'interviewé.e tout en faisant attention au rythme et au ton de notre voix. Lors des entretiens, nous avons par ailleurs utilisé les techniques détaillées par Blanchet (2005) dans un double registre « *référentiel* » et « *modal* » avec plutôt des interventions en « *reflet* » ou en « *miroir* » afin de laisser la place à une formulation du ressenti des interviewé.es et limiter les impressions d'interprétation perçues comme non congruentes, mais avec également des demandes de « *complémentation* » entraînant « *une relation intersubjective fondée sur une sorte de coopération commune pour produire le meilleur discours possible : le plus cohérent, le plus complet* » (p.105).

- L'entretien, un « *contenant à expérience subjective* » ?

Blanchet (2005) a identifié les logiques qui prévalent lors des interactions verbales en entretien et souligne qu'avant d'être « *inter-locuteurs* », les interviewé.es sont « *intra-locuteurs* » au sens de Ghiglione (1986). Ce qu'il.elles disent aux autres l'est également à eux-mêmes et « *chaque énoncé adressé à l'autre, l'est aussi à soi* » (Blanchet, 2005, p.117). Les constructions discursives des enseignant.es stagiaires enquêtée.es réalisées lors de l'entretien sont ainsi à la fois destinées à la chercheuse que nous sommes mais également à eux-mêmes. L'entretien fonctionne dès lors comme un espace-temps où l'enquêté.e offre à autrui une image reconstruite de soi (Barbier et Galatanu, 2004 ; Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) et l'entretien devient ainsi « *un nouvel espace d'identification dans lequel se joue l'image à la fois réelle et idéale du professionnel* » (Hatano-Chalvidan, 2015, p.98). Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017) considèrent que l'entretien est ainsi un « *espace de production de soi* » (p.13) et que le discours tenu fait office d'« *espace de construction identitaire par les représentations sur soi, son activité et son environnement que l'on construit, transmet, discute* » (p.16).

Notre lecture de Bourdieu (1993) nous a sensibilisée à l'« intrusion » que constitue cependant un entretien et la potentielle « violence symbolique » qu'il peut déployer. Nous avons été consciente de la « dissymétrie » à la fois sociale et relationnelle - c'est l'enquêteur.trice qui mène le jeu en entretien et l'enquêté.e s'y soumet – et avons tenté de mettre en place une « relation d'écoute active et méthodique » signifiant une « disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée » indiquant la « soumission à la singularité de son histoire particulière » (Bourdieu, 1993, p.1393). Cette écoute active a nécessité par ailleurs en suivant Bourdieu (1993) de ne pas opérer une « projection de soi en autrui dont parlent les phénoménologues » (p.1400) mais d'adopter « une attention à autrui et une ouverture oblique » (p.1401). La maîtrise de cette posture a été réalisée progressivement au cours des premiers entretiens.

Nous avons conscience par ailleurs que la transcription par écrit des entretiens constitue une « traduction » ou une « interprétation » (Bourdieu, 1993, p.1416) de ce qui a été échangé ne pouvant conserver la dimension émotionnelle, gestuelle et sonore mais la réécoute des bandes-sons de certains entretiens a pu pallier cette difficulté.

- Des contrats de communication

Selon Blanchet (2005), l'entretien doit être replacé dans une dimension « interactive » de communication dans laquelle la situation sociale des interlocuteurs joue un rôle et le chercheur souligne que le dialogue est facilité si l'interviewer.euse et l'interviewé.e ont des caractéristiques semblables. Nous avons évoqué plus haut la question de la familiarité du.de la chercheur.se avec le terrain investigué et ses acteurs et nous retrouvons ici l'avantage à partager le même monde de représentations. L'entretien doit donc être fondé sur un « contrat initial » de communication au sens de Ghiglione (1986) – c'est-à-dire un partage de l'objet de recherche – et sur un « cadre contractuel de communication » (Demazière et Glady, 2008, p.9). Vermersch (2017) a défini dans son ouvrage sur l'entretien d'explicitation les différentes dimensions du contrat qui lie enquêteur.rice et enquêté.es lors d'un entretien. Le contrat « implicite » par exemple est d'ordre relationnel – il est lié à la relation sociale entre acteurs – mais également pragmatique du simple fait d'accepter de communiquer ; le contrat « explicite » pose les règles éthiques de la communication et sollicite l'adhésion formelle au dispositif. Dans notre dispositif de recherche, nous avons sollicité l'accord écrit des stagiaires et posé oralement les conditions morales et éthiques de l'entretien, notamment la règle de confidentialité relative à l'anonymisation des données. Ce point était particulièrement sensible pour les stagiaires soucieux de leur évaluation finale par l'employeur et de leur titularisation. La mise en confiance passait par cette formalisation, ce qui n'a pas empêché les stagiaires appartenant aux mêmes groupes de formation de discuter entre eux et d'échanger sur le dispositif de recherche dans lequel il.elles étaient engagé.es.

b) Constitution du guide d'entretien

Les entretiens exploratoires évoqués précédemment nous ont permis de constituer un guide d'entretien avec quelques angles et formulations renouvelés, notamment sur les questions de temporalités. S'il n'a pas été possible de tester le guide d'entretien avant le début du protocole d'enquête au regard des temporalités d'entrée en formation des fonctionnaires stagiaires et de la chronologie de l'alternance, nous avons tenu compte d'un certain nombre de recommandations évoquées par Van Campenhout et Quivy (2011) en évitant de commencer l'entretien par des

questions trop précises mais en installant plutôt les stagiaires dans une posture où il.elles allaient pouvoir exprimer librement leur vision de la réalité. Nous avons de ce fait privilégié les questions ouvertes et une écoute leur donnant la possibilité de prendre le temps de répondre.

Chronologiquement, les premières questions concernaient la période qui venait de s'écouler et les événements qui avaient pu marquer les stagiaires, les suivantes abordaient les différentes facettes de l'identité professionnelle que nous avons définies précédemment mais également les relations professionnelles entretenues par les stagiaires au sein de leurs écoles et leurs représentations du métier.

Chaque bloc de question a été associé à des concepts afin de ne pas nous laisser entraîner dans des digressions mais de garder en mémoire pour quelle raison nous avons posé cette question.

Extrait du guide d'entretien n°1 (septembre-octobre 2019)

Identité de projet Identité visée Projet de soi pour soi	Q : Qu'est-ce qui vous a conduit à choisir cette formation/voie ? <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>identité visée</i> ✓ <i>processus de réalisation (Lipianski)</i> ✓ <i>processus de conservation</i> ✓ <i>stratégie, projet de vie</i> ✓ <i>attitude de détermination (Chaix)</i>
Représentations du métier	Q : Comment vous représentez-vous le métier de professeur des écoles aujourd'hui ? <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>idéal professionnel (Blin)</i>

Pour certaines questions, la mention d'indicateurs à repérer constituait un guide pour faire reverbaler ou développer certains propos tenus en gardant présent à l'esprit l'objectif de notre recherche.

Extrait du guide d'entretien n°2 (février2020)

Parcours Temporalités	Q : Comment s'est passée la période qui s'est écoulée depuis notre dernière rencontre ? Q : Quels événements ont marqué cette période ? <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>rupture identitaire ?</i> ✓ <i>ruptures temporelles ?</i> ✓ <i>déclics ?</i>
--------------------------	---

Lors du tout premier entretien, nous avons ajouté spontanément en fin d'entretien une question ouverte – « *Nous sommes arrivés au terme de cet entretien. Y a-t-il autre chose que vous voudriez évoquer dont nous n'aurions pas parler lors de l'entretien ?* » – question que nous avons ensuite déclinée lors de tous les entretiens et qui a donné lieu souvent à un discours libre parfois très long.

Les guides d'entretien ont été adaptés à la chronologie de l'année – entrée en formation, point d'étape à la fin du premier semestre, fin de formation, début de l'année de titularisation – mais la majorité des questions sont restées identiques d'une passation à l'autre, ce qui a fait dire à un enquêté qu'il attendait avec appréhension telle question de l'entretien qu'il savait que nous allions lui poser. Le fait que les questions aient été toujours identiques a pu contribuer à *ritualiser* l'entretien avec des répercussions que nous ne mesurons pas : rassurer les enquêté.es en établissant une *rythmicité* maîtrisée ? Créer un lien entre les diverses passations en constituant un récit *global* soutenu par une *intrigue* déjà posée ?

Les différents guides d'entretien ont été placés en annexes (Annexes 2 à 7).

c) Temporalités de formation et chronologie des entretiens (2019 – 2020)

Le choix d'une étude longitudinale d'un groupe de fonctionnaires stagiaires a nécessité de se poser la question de la durée de notre enquête ainsi que celle du positionnement des entretiens.

○ « *Périodiser* » l'enquête

La durée de notre enquête peut être considérée comme une période spécifique puisqu'elle correspond à la période du stage en alternance et aux débuts de l'année de titularisation. Si nous considérons que « *périodiser, c'est aussi, déjà, analyser, faire des choix et proposer des orientations de recherche* » (Offenstadt, 2005, p.85), le choix de la durée de notre enquête ancre bien notre recherche dans une période professionnelle particulière pour les enseignant.es stagiaires, celle du stage en responsabilité en formation en alternance et celle de l'entrée dans le monde professionnel puisque les néo-titulaires exercent en pleine responsabilité. Notre enquête a été composée de quatre séries d'entretiens semi-directifs réalisées sur un an, du début de l'alternance jusqu'aux premiers mois après la titularisation.

Le choix des dates prévues pour les passations a été réalisé en fonction des périodes d'alternance des deux cohortes avec un entretien après la première période d'alternance, un à l'issue du premier semestre, un en fin de formation et un en début d'année de titularisation. L'alternance étant différente entre les deux cohortes en formation (Annexe 8) – la cohorte A commençait l'année directement sur le terrain alors que la cohorte B n'intervenait en responsabilité sur le terrain qu'à l'issue d'une période d'observation ou de formation de trois semaines – le contenu des entretiens a pu varier, notamment en début d'année où certain.es n'avaient pas encore pris la classe.

○ La COVID et l'adaptation du dispositif de recueil de données

L'épidémie de COVID et le confinement de mars 2020 ont modifié la passation des entretiens. En effet, deux avaient pu être réalisés en présentiel mais les deux suivants ont dû être réalisés à distance par téléphone ce qui a créé une temporalité singulière et inédite en cours de recherche mais en écho à la temporalité inédite en cours de stage pour les enquêté.es. Le guide de l'entretien n°3 réalisé en juin 2020 n'a été modifié mais les questions ont pris *de facto* un autre sens comme l'indique l'extrait ci-après.

Tableau 7 : Extrait du guide d'entretien n°3 (juin 2020)

Identité agie Pratique professionnelle Compétences professionnelles Légitimité	Q : Comment vous voyez-vous <u>dans la classe</u> / dans vos activités avec les élèves (confinement) en tant que professionnel.le ? Q : Qu'est-ce qui a <u>changé</u> depuis notre dernier entretien ? Q : Quand (à la suite de quoi) avez-vous perçu ce changement ? ✓ <i>sentiment d'efficacité, compétences, modèle théorique de Blin « Système des Activités Professionnelles », lien activités et identités (Barbier)</i>
Formation Projet de soi en formation	Q : Comment avez-vous vécu le dernier semestre de formation ? Q : Qu'est-ce qui vous a été utile dans le dispositif de formation ? A quel moment ?

Nous faisons l'hypothèse que la nouvelle modalité de passation des entretiens n'a pas eu d'effets significatifs sur les discours produits et, la relation de confiance ayant été établie antérieurement, les entretiens se sont poursuivis dans la lignée des précédents.

D. Analyse thématique des entretiens

Après plusieurs lectures et avoir suivi une formation sur le logiciel de traitement des entretiens N'Vivo, nous avons fait le choix de ne pas utiliser de logiciel pour l'analyse du contenu des entretiens que nous avons réalisés en lien avec le fait de ne pas constituer de catégories *a priori* voire de l'impossibilité à le faire. Notre démarche d'analyse a consisté d'abord à écouter et réécouter les bandes enregistrées des entretiens en complétant les notes que nous avons prises lors de l'enregistrement, dans une sorte d'« imprégnation » (Michelat, 1975) ou d'écoute « flottante » (Kaufmann, 2016). C'est au travers de ces écoutes que les entretiens les plus riches ont été choisis, anonymisés et entièrement transcrits. Cinq stagiaires ont été finalement choisis soit un tiers du corpus exploitable, ce qui a représenté un total de 20 entretiens à analyser allant d'une durée de 48 minutes à 1h51 avec une durée moyenne de 1h15 par entretien.

Tableau 8 : Récapitulatif de la durée des entretiens (en minutes)

	durée Entretien 1	durée Entretien 2	durée Entretien 3	durée Entretien 4	Moyenne par stagiaire
Flavie	67	66	75	60	67
Christelle	52	82	79	96	77,2

Anne	70	87	71	84	78
Thibaut	86	111	97	75	92,2
Florence	63	73	69	74	69,7
Moyenne par entretien	67,6	83,8	78,2	77,8	76,8

L'analyse de contenu s'est faite dans un premier temps empiriquement de façon simple pour garder la fonction heuristique de cette démarche et envisager de nouvelles pistes des travail ou de nouveaux concepts (Van Campenhoudt et Quivy, 2011) puis de façon systématique une fois la grille d'analyse élaborée. Les informations récoltées ont été compilées dans de nombreux tableaux EXCEL qui ont permis les comparaisons et les tris.

a) L'analyse du discours comme « recherche de significations »

Selon Paillé et Mucchielli (2016), « une part importante de notre rapport au monde repose sur notre capacité à reconnaître et à nommer des différences » et « l'analyse qualitative est l'une des formes particulières de cet acte de nommer, en ce qu'elle représente des données textuelles en les transposant d'une manière qui fait sens, compte tenu d'une problématique » (p.47). Pour ces auteurs, l'analyse qualitative peut être définie « comme une re-présentation ou une transposition délibérées, systématiques et rigoureuses du système « Moi-Autruï-les-choses » (Merleau Ponty, 1945⁸⁹, p. 84) – ou du système « soi-monde-autruï » (Giorgi, 1997⁹⁰, p. 345) –, de manière à en faire une nouvelle exploration dans l'optique particulière des sciences humaines et sociales, lesquelles s'efforcent de faire surgir le sens » (p.47). L'objectif du/de la chercheur.se est ainsi de créer « une interface entre des concepts et des entités empirico-phénoménales » – ce que nous réalisons via une grille d'analyse établie scientifiquement – et cette interface se construit au travers de notre propre univers de sens et de notre propre langage. L'analyse du discours vise ainsi « la recherche de significations » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.47).

Lors des entretiens, nous sommes face à des *constructions discursives* d'individus dans « une parole relativement spontanée » (Bardin, 1977, p.93). Nous avons défini plus haut l'entretien « comme une activité de production discursive inscrite dans des échanges » générant une « co-production de sens » (Demazière et Glady, 2008, p.5-p.6) et nous notons ici que la recherche de sens est déjà en partie co-produite par l'échange – « le sens auquel nous pouvons légitimement prétendre reste donc bien celui qui prend corps dans la relation interlocutive » dit Messu (1990, p.43) – mais qu'il convient de la formaliser, à froid et à distance des échanges, en mobilisant le cadre conceptuel qui a été défini.

⁸⁹ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

⁹⁰ Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-363). Gaëtan Morin Éditeur.

- Une analyse de contenu « *réflexive* »

Notre choix méthodologique s'est porté sur une analyse de contenu nous donnant la possibilité d'accéder « *au sens et [à l']interprétation du discours tenu* » (Messu, 1990, p.35). Avec Messu (1990), nous qualifions l'analyse de contenu « *d'analyse réflexive* » (p.48) et nous reprenons ici les propos de ce chercheur : « *avec l'analyse de contenu, expliquer revient bien à "déplier", "développer" la pensée de son interlocuteur. Et en même temps, elle permet de prendre la distance nécessaire pour que l'adhésion au sens, ou l'acceptation du sens, ne se fasse pas par simple adhérence à son énoncé* » (p.49). Cette analyse comprend une part d'interprétation du/de la chercheur.se – Messu (1990) considère que cette analyse « *oscille nécessairement entre les pôles opposés de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité* » (p.39) – mais nous posons avec ce chercheur que « *cette subjectivité doit être instrumentale* » (p.46) pour accéder au sens de façon plus pertinente.

Le choix que nous avons fait de ne pas réaliser une analyse *stricto sensu* thématique avec le risque de réduire une partie de données (Bardin, 1977) est fondé sur notre volonté de conserver le plus possible la richesse du contenu des discours produits mais a entraîné un choix finalement limité d'entretiens pour en faire une analyse la plus exhaustive possible.

L'outil technique que nous avons utilisé pour compiler les informations a été un tableur EXCEL qui nous a permis de constituer autant de matrices et de grilles d'analyses que nécessaires avant d'aboutir à une version définitive.

- Un discours produit « *tant bien que mal* »

Si le discours produit par les enquêté.es est à la fois une « *information* » et un « *processus* » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011), Bardin (1977) souligne qu'il est d'abord « *une parole en acte* » (p.224) Dans ce sens, il n'est pas « *la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière* » ni un « *produit fini* » mais « *un moment dans le processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements* » (Bardin, 1977, p.124). Ainsi, « *le locuteur s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits de base, l'incohérence de son inconscient, mais en la présence d'un tiers, sa parole doit subir l'exigence de la logique socialisée. Elle devient alors discours, "tant bien que mal"* » (Bardin, 1977, p.224). Nous devons conserver à l'esprit cette dimension lors de l'analyse afin de ne pas naturaliser des types de discours ni valider nos interprétations au delà du contexte dans lequel le discours a été produit.

- Des « *constructions discursives* »

Nous avons déjà évoqué l'impossibilité à définir les identités au travers d'un discours produit en entretien. Ainsi les « *constructions discursives* » (Barbier, 1996) obtenues reflètent l'image que l'individu souhaite communiquer à la chercheuse ou à lui-même. Nous rappelons ici avec Barbier (1996) que « *les pratiques [...] de caractérisation des composantes identitaires [...] fonctionnent selon une logique d'inférence : les composantes identitaires affirmées sont construites chez un acteur à partir des gestes et des comportements qu'il pose* » et de ses discours rajoutons-nous mais ces composantes « *ne sont pas directement accessibles* » (p.14).

b) Proposition de plan type pour analyse longitudinale des entretiens par stagiaire

Afin de réaliser l'analyse des entretiens de chaque stagiaire, nous avons établi un plan type de classement des données que nous indiquons ci-après. Ce plan type est constitué de deux parties, une présentation des données recueillies pour chaque stagiaire (Partie 1) que nous formalisons sous la forme d'un tableau ci-après et une présentation par entretien (Partie 2).

Partie 1 : Présentation des données pour chaque stagiaire

Tableau 9 : Présentation des données par stagiaire

Données administratives	Nature du concours obtenu Cohorte d'affectation Profil de fonctionnaire École d'affectation Niveau de classes
Données sociologiques et biographiques	Âge Sexe Origine familiale Parentalité
Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation	Cursus scolaire Cursus universitaire Parcours professionnel
Projet de vie	Choix de la formation Représentation du métier à l'entrée en formation

Partie 2 : Présentation type par entretien

Pour traiter chaque entretien avec deux entrées, une première dans laquelle nous rassemblons des indicateurs sur les « *Temporalités recensées et discours tenu par le.la stagiaire sur le vécu rapporté* » et une deuxième entrée analytique avec notre interprétation « *Analyse du discours* ». Ces deux entrées descriptive et analytique sont présentées par entretien dans l'ordre chronologique et dimension temporelle par dimension temporelle, et une synthèse par stagiaire est réalisée après l'analyse de tous les entretiens le concernant.

Nous avons noté que le vécu rapporté par le.la stagiaire lors des entretiens peut avoir été vécu par lui-même mais également par autrui. Le discours ne renvoie pas alors à l'activité propre du stagiaire mais à ce qu'il.elle a entendu, imaginé, interprété et à ses représentations, ses peurs, ce qu'il.elle projette sur son activité propre.

Nous sommes consciente que l'entretien a été propice à des synthèses ou des ré/élaborations par les stagiaires dans leur discours en lien avec le caractère longitudinal et diachronique de notre étude. Nous avons noté que les stagiaires reprenaient parfois spontanément leur récit lors de l'entretien suivant à l'endroit où il.elles s'étaient arrêté.es à l'entretien précédent, organisant leur discours sous la forme d'un récit, d'une mise en intrigue et d'une *refiguration* au sens de Ricœur (1983). Le contexte de

l'entretien a donné l'occasion aux stagiaires de produire un récit sur eux-mêmes, récit qui, dans le cadre de cette année de transition dans leur vie, leur donnait l'opportunité de recréer une continuité dans leur expérience vécue (Delory-Momberger, 2014).

c) Grilles d'analyse

Nous avons réalisé un certain nombre de grilles d'analyse afin de conceptualiser peu à peu notre cadre d'analyse et notre grille finale. Une première analyse transversale a été réalisée avec seulement trois stagiaires pour tester et valider une première grille d'analyse.

- o Une grille d'analyse longitudinale et transversale

L'analyse des entretiens est à la fois longitudinale retraçant le parcours biographique du stagiaire tout au long des 14 mois, et transversale en comparant les discours des stagiaires entre eux. Nous en proposons une formalisation ci-après retraçant l'évolution de notre cadre d'analyse.

Tableau 10 : Étude comparative entre stagiaires et étude longitudinale par stagiaire

	TEMPS 1 1 ^{er} entretien suite à première phase d'alternance	TEMPS 2 2d entretien suite à seconde phase d'alternance	TEMPS 3 3 ^{ème} entretien suite à 3 ^{ème} phase d'alternance	Etude longitudinale par stagiaire = Parcours individuel et biographique
Stagiaire 1				Temporalités personnelles
Stagiaire 2				
Stagiaire 3				
Stagiaire ...				
	Etude comparative entre stagiaire = Typologie de temporalités en T1, T2, T3, T4			

- o Des marqueurs temporels à repérer

Notre démarche méthodologique nous a amenée à tenter de construire des catégories d'analyse associées à des concepts pour mettre en lumière des instants significatifs ou des temporalités dans le processus de construction de l'identité professionnelle que nous avons définie au travers de plusieurs *dimensions identitaires* issues de notre cadre théorique et situées dans ce que Malet (1998) nomme la « *sphère identitaire* » du.de la stagiaire :

- l'identité visée ;
- les représentations du métier ;
- les représentations de soi en tant que professionnel.le ;
- l'identité agie ou en actes ;

- l'identité prescrite ;
- l'identité pour soi ;
- l'identité pour autrui.

Les tableaux ci-après formalisent les liens entre dimensions identitaires, concepts et *marqueurs temporels* que nous définissons comme des évocations ou des *topics* (thèmes) temporels repérables dans le discours des stagiaires (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007). Nous avons donc recueilli les marqueurs temporels *explicites*, c'est-à-dire les expressions ou termes liés directement à des temporalités conscientes et exprimées directement par le.la stagiaire – un événement, une période – mais également les marqueurs temporels *implicites*, au sens d'idées ou de concepts exprimant des temporalités non formalisées ou verbalisées explicitement par le.la stagiaire mais repérables grâce à notre cadre théorique – les « *moments* » au sens de Lefebvre (1989). Nous avons fait le choix de ne pas classer ces marqueurs temporels même si les temporalités qu'ils recouvrent peuvent être caractérisées : elles sont individuelles ou collectives – certaines affectent l'ensemble des stagiaires enquêtés –, elles s'expriment avec des rythmes différents et elles peuvent être endogènes ou exogènes.

Les liens entre dimensions identitaires, concepts et *marqueurs temporels* ont tout d'abord été construits au regard des questions des guides d'entretien (tableau ci-après) en lien avec les premières analyses des données recueillies puis simplifiés (tableau suivant).

Tableau 11 : Dimensions identitaires associées aux concepts et aux marqueurs temporels par question du guide d'entretien

Dimensions identitaires	Concepts issus de la recherche	Marqueurs temporels
Question 2 Identité visée Identité de projet (Tap, 1998) Projet de soi pour soi	Processus de réalisation (Lipianski, 2008) ⁹¹ Projet de vie Trajectoire et parcours de vie Continuité subjective (Cohen-Scali, 2000) Unité et continuité du sujet (Erikson, 1968) Stratégie identitaire (Kaddouri, 2006) Opposant / adjuvant (Greimas, 1995) ⁹² Horizon d'attente (Koselleck, 1990)	Expériences / Attentes Passé / futur Étapes de réalisation Obstacles / ressource Ruptures Accélération
Question 3 Représentations du métier	Idéal professionnel	Représentations préalables du métier Ruptures / continuité Évolution
Question 4 Représentations de soi en tant que (futur.e) professionnel.le	Identification Compétences Sentiment d'efficacité	Expériences fondatrices Rencontres Déclics Passage

⁹¹ Pour Lipianski (2008), plusieurs processus sont à l'œuvre dans la construction de l'identité ; le processus de réalisation définit l'identité comme la poursuite d'un idéal et d'un projet d'accomplissement.

⁹² Le *schéma actanciel* de Greimas (1995, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) permet d'analyser la quête d'un individu – la quête pouvant être un projet professionnel – au travers de la façon dont il se présente et des différents rôles qu'il attribue à autrui. Les *opposants* ou *adjuvants* sont les obstacles ou les ressources que l'individu rencontre sur le chemin de la réalisation de son projet.

	<p>Système d'activités professionnelles (Blin, 1997)</p> <p>Soi professionnel</p> <p>Identité narrative (Ricœur, 2007)</p>	<p>Évolution de la confiance en soi</p>
<p>Q5</p> <p>Identité agie (en actes)</p> <p>Pratique professionnelle</p> <p>Sentiment de compétence</p> <p>Sentiment de légitimité</p>	<p>Action et affects identitaires (Barbier, 2006)</p> <p>Obstacles épistémologiques⁹³</p> <p>Séquences (Bachelard, 1966)⁹⁴</p>	<p>Évolution</p> <p>Événements</p> <p>Phases</p> <p>Linéarité</p> <p>Synchronicité</p> <p>Déclics / blocage</p> <p>Éléments déclencheurs</p> <p>Obstacles</p>
<p>Q6</p> <p>Identité en formation</p>	<p>Attitude de détermination (Chaix, 1996)</p> <p>Engagement en formation (Kaddouri, 2006)</p> <p>Projet de soi en formation (Barbier, 2006)</p> <p>Alternance dialogique (Roger, 2013)</p>	<p>Expériences en formation</p> <p>Instants complexes⁹⁵</p> <p>Instant marqueurs de situation</p> <p>Mise en synergie</p> <p>Résonance</p> <p>Évolution de l'engagement</p>
<p>Q7</p> <p>Identité prescrite</p> <p>Projet de soi pour autrui</p>	<p>Assignation identitaire (Blin, 1997 ; Goffman, 1973)</p> <p>Projet d'un autrui signifiant</p> <p>Rôle (Goffman, 1973)</p> <p>Pouvoir</p> <p>« Bon » professionnel (Wittorski, 2006, 2009)</p> <p>Ethos discursif (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017)</p>	<p>Évolution du regard de l'Autrui significatif</p> <p>Ruptures</p>
<p>Q8</p> <p>Transition de l'identité pour soi</p>	<p>Socialisation au sein d'une communauté de pratiques (Wenger, 1999)</p> <p>Transaction identitaire, biographique, relationnelle (Dubar, 2002 ; Pérez-Roux, 2011a)</p> <p>Performativité biographique (Delory-Momberger, 2014)⁹⁶</p>	<p>Expériences fondatrices</p> <p>Étapes</p> <p>Déclics</p> <p>Connotations positives ou négatives</p>
<p>Q9</p>	<p>Setting / Arena (Lave, 1988)</p> <p>Milieu de comportement⁹⁷</p> <p>Echelles contextuelles⁹⁸</p>	<p>Événements</p>

⁹³ Pour Bachelard (1938) cité par Roger (2013), l'*obstacle épistémologique* permet à l'individu de construire la connaissance en dépassant ses représentations.

⁹⁴ Pour Barthes (1966, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017), les *séquences* sont des unités du récit centrées sur des actions et peuvent incarner un basculement ou un moment de choix.

⁹⁵ Selon Bachelard (2004, cité par Roger, 2013), l'*alternance* met en dialogue les instants vécus par et dans un *instant complexe*.

⁹⁶ Delory Momberger (2014) indique que lors des transitions, le récit sur soi permet à l'individu de recréer une continuité dans son expérience vécue.

⁹⁷ Selon Guillaume (1992 cité par Barbier, 2006), l'individu se représente le milieu dans lequel il agit mais également l'action qu'il y déploie.

⁹⁸ Revel (1996, cité par Demazière et Samuel, 2010) propose d'étudier différents niveaux de contexte plutôt qu'un contexte général, par exemple le groupe, la communauté locale, etc.

Dimension contextuelle de la dynamique identitaire	Entropie/néguentropie (Pineau, 2000) ⁹⁹ Schizo-chronie (Pineau, 2000)	Évolution des représentations du milieu et de soi
Q10 Identité pour autrui Reconnaissance	Légitimité Socialisation Sentiment d'appartenance Affiliation Identité collective Estime de soi	Rites de passage (Bourdieu, 1982) Liminarités (Lesourd, 2009)

Tableau 12 : Dimensions identitaires associées aux concepts et aux marqueurs temporels

Dimensions identitaires	Concepts	Marqueurs temporels types
Identité visée Projet de soi pour soi Projet de soi en formation	Projet de vie Stratégie Attitude de détermination Engagement	Obstacles Attentes dans le futur Étapes de réalisation Parcours antérieur
Représentations du métier	Idéal professionnel	Représentations antérieures Évolution
Représentations de soi en tant que futur.e professionnel.le	Identification/identisation Compétences Sentiment d'efficacité Système d'activités professionnelles Soi professionnel	Expériences fondatrices Déclics Passage Liminarités Étapes
Identité agie	Développement professionnel	Évolution Événements Phases Synchronicité Rythmes Déclics
Identité prescrite Projet de soi pour autrui	Assignment identitaire Projet d'un autrui signifiant Rôle Pouvoir « <i>Bon</i> » professionnel	Évolution
Identité pour soi	Socialisation Transaction identitaire Transition identitaire Estime de soi	Expériences fondatrices Étapes Déclics
Identité pour autrui	Reconnaissance Transaction identitaire Légitimité Socialisation	Rites de passage

⁹⁹ Pour Pineau (2000), certaines temporalités, notamment l'alternance, sont des synchroniseurs mais le travail et la formation deviennent un seul temps formatif lorsque l'alternance est organisée par le.la formé.e. Selon Lerbet (1981) cité par Pineau (2000), l'*entropie* (désorganisation, désynchronisation du temps) ou la *néguentropie* (organisation, synchronisation du temps) sont inverses entre les systèmes sociaux et les systèmes individuels. Pour Pineau (2000) un des objectifs de la formation devrait être que les formé.es maîtrisent leur temps.

	Sentiment d'appartenance Affiliation Identité collective	
--	--	--

Il nous est apparu nécessaire de nous intéresser par ailleurs au ressenti des stagiaires lors les temporalités évoquées : quel sens l'individu donne-t-il à l'événement qu'il a vécu ? Ce ressenti reflète-t-il l'impact de ces temporalités sur la construction de l'identité professionnelle en cours ? Quelles « *dynamiques identitaires* » (Kaddouri, 2006) ont été impulsées par les instants vécus et quelles stratégies identitaires les stagiaires ont-ils développées en réponse à l'événement ?

Nous avons donc retenu les marqueurs temporels qui étaient décrits comme *significatifs* pour le sujet sans hiérarchiser les temporalités décrites. Certains de ces marqueurs peuvent être considérés comme des « *micro-liminarités* » au sens de Lesourd (2009), d'autres comme des événements intrinsèquement majeurs mais tous devaient avoir été impactants aux yeux des stagiaires (Zarifian, 2001). Nous avons considéré tous les marqueurs temporels comme des « *événements liminaires* » (Lesourd, 2009) c'est-à-dire ouvrant sur un nouvel état de conscience pour le sujet.

- Version définitive de la grille d'analyse type

Les différentes grilles produites ont permis la réalisation d'une grille d'analyse combinant temporalités, dimensions identitaires et vécu déclaré par les stagiaires. Après l'écoute et l'analyse des premiers entretiens, il nous a semblé nécessaire d'envisager les temporalités dans leur dimension spatiale et nous avons rajouté à notre grille un premier indicateur qui nous a semblé significatif et que nous avons nommé les *espaces-temps*. Cet indicateur nous a semblé pouvoir inscrire la construction identitaire, envisagée traditionnellement dans une perspective *diachronique*, dans une dimension *synchronique* (Ayraud et Guibert, 2000). Cette dimension spatiale renvoie par ailleurs à l'approche sociologique de la notion d'identité initiée par Weber pour qui la construction de soi se fait dans la relation à Autrui. Nous avons fait l'hypothèse que ces espaces-temps pourraient être le lieu d'une « *transaction* » biographique et/ou relationnelle ou apparaître comme des « *espaces d'identification* » tels que définis par Dubar (2002).

Les premières analyses nous ont amenées également à ajouter un autre indicateur, les « *figures actantes* » au sens de Barthes (1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan-Lemaître, 2017). Nous empruntons à ces auteurs le concept de « *figures actantes* » pour identifier les « *autres significatifs* » liés aux temporalités identifiées. Dans son analyse du récit, Barthes (1986) propose le modèle des « *séquences* » et des « *fonctions* » qui éclaire les logiques de sens à l'œuvre dans le récit et le « *rapport à l'activité* » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.34) du locuteur. Pour Barthes, l'identification des « *figures actantes* » permet, au sein des « *séquences* » qui sont les « *unités fondamentales du récit* », de répondre à la question « *avec qui ? entre qui ?* » question qui, mise en lien avec les « *indices caractériels* » répondant à la question « *comment ? de quelles manières ?* », définit le « *principe organisateur de la praxis* » (Barthes, 1966¹⁰⁰, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.35) d'un individu. Dans le cadre de notre recherche, identifier ces « *figures actantes* » ainsi que leur rôle dans la professionnalisation et dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires lors de temporalités identifiées nous a semblé important pour comprendre les effets identitaires exprimés.

¹⁰⁰ Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.

Nous avons également introduit deux autres temporalités, les temporalités passées et futures pour élargir l'« *empan* » temporel de notre analyse et inscrire le « *présent [des stagiaires] dans une temporalité épaisse (liant passé, présent et futur)* » (Tourneville, 2021, p.180). Nous reprenons avec Tourville (2021) la notion de « *liaisons intratemporelles* » proposée par Ricœur (2000)¹⁰¹ fondant l'hypothèse que « *le passé, le présent et le futur interagissent pour permettre aux acteurs d'agir au sein des situations qu'ils traversent* » (Tourneville, 2021, p.181). Nous compléteront cette approche avec les notions de « *champ d'expériences* » et d'« *horizon d'attente* » de Koselleck (1990).

Tableau 13 : Grille d'analyse définitive

	Alias - Entretien n°...				
Temporalités ↓	marqueurs temporels ⁵	vécu et effets identitaires	dimensions identitaires ⁶	espaces-temps ⁷	figures actantes ⁸
temporalités antérieures (passé) ¹					
événements ponctuels ²					
« <i>moments</i> » ³ types le temps de...					
Périodes ⁴					
Temporalités à venir (futur) ¹					

¹ Nous empruntons à Koselleck (1990) les notions de « *champ d'expériences* » et d'« *horizon d'attente* » qui relie le passé et le futur au travers de l'expérience de l'individu : l'attente – ce qui va advenir dans le futur – est liée au passé expérientiel de l'individu et l'horizon marque la séparation vers un nouveau champ d'expériences. Ces deux dimensions sont présentes dans les discours des stagiaires et nous les avons ajoutées à notre grille car elles élargissent la dimension temporelle de l'année de stage dans une perspective biographique. Nous empruntons par ailleurs à Bulea Bronckart et Bronckart (2012) la notion d'« *axe de référence* ». Si l'on considère des temporalités – l'année de stage, une période, un événement – comme des *axes de références*, ce repérage temporel convoque dans l'analyse du contenu des discours, des faits qui sont « *des états ou actions verbalisés, par établissement d'un rapport de [...] de postériorité ou d'antériorité eu égard à l'axe de référence* », axes de référence qui peuvent être « *bornés, d'une durée limitée ([...] aujourd'hui, hier, ce mois-ci, etc.) ou [...] d'une durée illimitée ([...] habituellement, généralement, etc.)* » (Bulea Bronckart et Bronckart, 2012, p.138).

² Nous entendons le terme *événement* au sens de l'historien Braudel (1949) qui a divisé les temporalités historiques en trois dimensions, l'événement constituant une dimension temporelle individuelle que nous qualifions de type micro. En suivant cet auteur, nous qualifions d'événements,

¹⁰¹ Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.

des instants singuliers et isolés, d'une durée brève qui interviennent dans la vie des interviewé.es. Pour répondre à notre problématique, notre objectif est d'essayer de repérer si ces instants sont significatifs pour le.la stagiaire, « *féconds* » selon Bachelard (1994) ou représentants des « *expériences cruciales* » (Vygotski, 1997).

³ La notion de « *moments* » est empruntée à Lefebvre (1989) qui les définit comme un « *centre du vécu* » ou une « *modalité de la présence* ». Ces moments, répétitifs, sont des « *totalités partielles* » qui réunissent des éléments épars de la vie, le moment du travail par exemple. Pour Lesourd (2009), le moment est « *un nouage spécifique de mots, d'affects, d'actes, d'espaces et de temps* » (p.117).

⁴ Les périodes sont pour nous des temporalités longues qui peuvent correspondre au « *temps social* » de Braudel (1949). Ce temps long – *a minima* supérieur à un jour – est notamment celui de l'alternance.

⁵ Nous entendons par *marqueurs temporels* tous les instants, moments, périodes verbalisés ou non par les interviewé.es qui convoquent une dimension temporelle dans leur récit.

⁶ Nous partageons avec Kaddouri (2019) une définition de l'identité qui serait composée de « *différentes dimensions de soi* » (Kaddouri, 2019, p.113). Les dimensions identitaires que nous avons retenues en lien avec la définition de l'identité professionnelle sont : l'identité visée et de projet, les représentations du métier, les représentations soi (futur.e) professionnel.le, l'identité agie ou en actes, l'identité prescrite, l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

⁷ L'espace-temps est, géographiquement, une configuration qui relie l'espace au sens de contexte spatial et les temporalités au sens d'échelle temporelle (Gataloup, 2010). Au-delà de l'alternance qui est un espace-temps de formation spécifique (Pineau, 2000) d'autres espaces-temps peuvent être identifiés et rattachés à des temporalités particulières. D'autres dimensions peuvent être repérées en lien avec le rapport du sujet au monde : une dimension personnelle et solitaire, une dimension liée de l'altérité (l'expérience formatrice d'autrui) et une dimension cosmique inscrivant le sujet comme « *être-au-monde* » (Malet, 1998).

⁸ Les « *figures actantes* » présentes dans le récit des interviewé.es contribuent à définir le « *principe organisateur de la praxis* » en répondant aux questions « *Avec qui ? Entre qui ?* » (Barthes, 1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017). Ces figures nous aideront à repérer les acteurs jouant un rôle dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires lors des temporalités repérées.

E. Corpus

a) Échantillon

La prise de contact avec les stagiaires a été réalisée par une présentation de notre projet de recherche entre le 18 septembre 2019 et le 3 octobre 2019 auprès de tous les groupes de stagiaires des trois centres en amont d'un des cours magistraux obligatoires. Les enseignant.es qui assuraient le cours ces jours-là, nos collègues, avaient donné leur accord pour notre intervention et ont parfois pu faire des commentaires qui ont pu avoir pour effet d'inciter les fonctionnaires stagiaires à répondre favorablement, en validant notre projet de recherche et son intérêt selon eux ou en formulant des remarques positives à notre rencontre. Certains stagiaires étaient d'ancien.es étudiant.es et ce statut a pu avoir également une influence positive ou négative. Comme mentionné précédemment, la crainte de ne pas avoir suffisamment de réponses favorables nous a incitée à *démarcher* de façon attractive selon nous l'ensemble des groupes. Nous avons par exemple mentionné le possible développement d'une posture réflexive mentionnée dans le référentiel professionnel de compétences des enseignant.es (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013).

Nous avons distribué lors de ces présentations un coupon à remettre dans notre casier ou à nous envoyer par mail et 23 fonctionnaires stagiaires ont rendu le coupon avec une réponse favorable. Lors de notre premier contact par mail pour les solliciter pour le premier entretien, deux n'ont pas donné suite et ce sont 21 fonctionnaires stagiaires volontaires qui ont réalisé le premier entretien. Au cours de l'année de stage 2019-2020, cinq stagiaires ont abandonné le dispositif de recherche et n'ont pas réalisé la totalité des entretiens, certains sans explication, d'autres pour diverses causes (grossesse, maladie). Une des stagiaires n'a pas été comptée dans le corpus final car le premier de ses entretiens n'a pas pu se réaliser normalement. En effet, au bout de quelques minutes la stagiaire s'est effondrée en larmes et nous avons dû adopter une posture de formatrice et user de nos ressources de soutien et d'empathie pour l'aider dans sa détresse. La stagiaire a souhaité par la suite poursuivre les autres entretiens mais dans une posture où elle se sentait « *obligée* » de répondre à nos questions pour ne pas « *ruiner* » notre recherche disait-elle, ce qui a entraîné ouvertement des réponses à nos questions dans le sens qu'elle pensait que nous attendions. Pour ces diverses raisons, nous n'avons pas souhaité la garder dans notre corpus. Au final un corpus de 15 stagiaires a été conservé soit un total de 60 entretiens et après réécoute et sélection nous avons conservé cinq stagiaires.

La sélection des cinq derniers stagiaires a été réalisée en constituant un tableau comparatif du contenu des entretiens des 15 stagiaires. Les critères ont été les suivants : durée de l'entretien supérieure à une heure, richesse du discours produit au regard des indicateurs retenus et attitude de l'interviewé.e adoptant une posture d'« *engagement dans l'interaction* » (Demazière et Glady, 2008). Nous nous sommes inspirée pour ce dernier élément des indicateurs de « *subjectivation* » de Buysse et Vanhulle (2009) en repérant des éléments de langage, des expressions ou des postures de « *parole impliquée* » mais également de la longueur des réponses et de la présence d'un récit dans la parole libre de l'interviewé.e. Nous avons donc écarté les entretiens où les stagiaires se contentaient de réponses courtes répondant succinctement aux questions posées ou ne développant pas après relance de notre part. Tous les entretiens enregistrés ont été passés au crible de la grille d'analyse sans entrer dans le détail de l'analyse mais pour repérer les occurrences des marqueurs temporels choisis et des dimensions identitaires convoquées. Au final, entre discours d'intérêt qui nous semblaient identiques, le statut des stagiaires a été utilisé comme critère de sélection – « *M2 alternants* » (M2 Alt), « *Parcours adaptés* », « *EME* » (Exercice du Métier d'Enseignant.e), « *ACE* » (Acquisition des Compétences pour Enseigner) ou « *APME* » – afin de ne pas constituer un corpus avec un seul type de statut.

b) Profils

- Profils des 21 stagiaires du corpus initial

Les 21 stagiaires ayant réalisé le premier entretien étaient réparti.es ainsi :

- 8 « *M2 Alt* » sans expérience professionnelle dont 7 issus du Master 1 et 1 issue du Master 2 ;
- 3 « *M2 Alt* » en reconversion souhaitant valider le Master 2 ;
- 10 en « *Parcours Adaptés* ».

Nous n'avons pas pu obtenir de chiffres précis auprès des services de scolarité de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation pour vérifier la représentativité de cette répartition des stagiaires vis-à-vis des statuts des stagiaires de l'académie. Nous n'en tirerons donc aucune conclusion.

Lors du premier entretien, nous avons questionné les stagiaires sur les motifs qui les avaient poussé.es à entrer dans notre dispositif de recherche. Dans sept réponses, les entretiens étaient perçus comme porteurs d'une aide potentielle et dans cinq, les entretiens constitueraient un retour bénéfique sur la

pratique ; cinq réponses mentionnaient le soutien à la recherche et cinq indiquaient que le dispositif de recherche pourrait être un espace de liberté de parole. Trois réponses mentionnaient l'intérêt de cette recherche pour aider les autres stagiaires et améliorer la formation future.

Nous faisons l'hypothèse que les stagiaires qui se sont porté.es volontaires étaient soit celles et ceux qui avaient une posture assurée soit celles et ceux qui pensaient que cela allait pouvoir les aider dans leur classe d'un point de vue pédagogique ou professionnel.

- Constitution d'un corpus de 20 entretiens

Comme nous l'avons indiqué précédemment, à la suite de l'écoute flottante de tous les entretiens et des notes prises lors des entretiens, cinq stagiaires ont été retenu.es en lien avec la richesse du discours tenu et la singularité de leur parcours. Les profils des stagiaires retenu.es sont variés : deux relèvent d'un parcours classique Licence-Master et trois sont issus d'une reconversion. Le classement dans le tableau correspond à l'ordre de passage du premier entretien.

Tableau 14 : Données administratives des stagiaires retenus

Alias	Age à l'entrée en formation	Parcours professionnel	Diplôme	Concours	Profil de FSTG
Flavie	23	L1 Licence Biologie L2 Bio et sciences de l'enseignement L3 Sciences de l'enseignement et médiation scientifique	L3 Sciences de l'enseignement et médiation scientifique	Concours externe après Master 1	M2 Alt
Christelle	37	L1 Mathématiques-Physiques Salariée dans la restauration Expatriée 6 ans BTS Transports obtenu au retour en France	BTS Transports	Concours externe 3ème voie	PA EME
Anne	30	BTS Communication des entreprises Congé individuel de formation et VAE	BTS Communication des entreprises	Concours externe après Master 1	M2 Alt
Thibaut	22	Licence Sciences de l'Education	Licence Sciences de l'Education	Concours externe après Master 1	M2 Alt
Florence	37	Un an de formation en École de commerce Salariée dans la grande distribution	sans	Concours externe dispensée de titre	PA EME

Les analyses des entretiens vont suivre l'ordre de ce tableau.

IV. Analyse des entretiens par stagiaire : temporalités recensées et analyse des discours tenus

A. Flavie

a) Présentation de la stagiaire

Flavie est une jeune femme de 23 ans à l'entrée en formation. Elle a obtenu son concours à l'issue de son Master 1 MEEF « *Parcours Professeur des écoles* » à la suite de sa licence. Elle appartient à la cohorte A, c'est-à-dire la cohorte qui commence en classe dans le dispositif d'alternance : employeur et INSPE ont décidé d'affecter en cohorte A plutôt les stagiaires avec une expérience d'enseignement c'est-à-dire qui ont suivi des stages en Master 1 ou en Master 2 ce qui est son cas, et en cohorte B, les stagiaires plus « *néophytes* », c'est-à-dire issu.es de reconversions, sans diplôme ou avec des diplômes sans lien avec l'enseignement, afin de leur laisser un peu plus de temps avant de prendre la classe seul.e en responsabilité. Flavie a donc le statut de « *M2 Alternant* », c'est-à-dire qu'elle devra, durant son année de stage valider son Master 2 pour être titularisée. Elle a été affectée dans une classe à double niveau, un CE1/CE2, dans une école d'un quartier sensible d'une ville moyenne. Elle n'a pas d'enfants et elle ne nous a pas communiqué d'information particulière sur son milieu familial.

- Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation

Flavie nous indique avoir eu une « *scolarité banale* » mais, grâce au comité d'entreprise de ses parents, elle a pu faire en tant qu'enfant de nombreuses colonies de vacances qui dit-elle, l'ont « *pas mal ouvert[e] sur les voyages, l'envie de partir à l'étranger* ». Dès l'année de terminale, titulaire du BAFFA, elle devient animatrice de colonies lors de « *toutes les vacances scolaires* ».

Après son baccalauréat, ne sachant trop quoi « *faire de la vie* », réalisant qu'elle « *aimai[t] vraiment les enfants* » sans savoir « *trop quoi faire avec* », elle commence une licence de Sciences de la Vie et de la Terre dans l'académie de Versailles, afin de préparer « *un métier plus professionnel* » aux yeux de ses parents . C'est lors de ces premières années de licence que des « *rencontres* » — une enseignante à l'université, une directrice de colonie de vacances — lui font réaliser l'intérêt du métier d'enseignant.e et elle explique : « *j'hésitais entre le premier et le second degré en SVT. Ça c'était pendant ma L1. En L2, du coup j'ai intégré une licence de Biologie et Sciences de l'enseignement où on voyait du premier degré et du second degré SVT. Donc ça me permettait de voir le pour et le contre. [...] qui m'a permis vraiment de voir que je voulais être professeure des écoles* ».

Une de ses enseignantes de Licence 2 repère son « *désir d'en savoir plus, de travailler* » et lui parle du dispositif EAP (Étudiant.e Apprenti.e Professeur.e)¹⁰². Pendant deux ans, Flavie va être en alternance

¹⁰² Le dispositif EAP (Emploi d'Avenir Professeur.e) est un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2012 dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignant.es. Il a été remplacé en 2017 par le dispositif EAP (Étudiant.e Apprenti.e Professeur.e) puis par le Parcours de Professionnalisation en 2019. Les étudiant.es avaient un emploi à temps partiel rémunéré au sein d'un établissement scolaire et étaient encadré.es par un tuteur ou une tutrice sur le terrain.

dans la classe d'une MAT (Maîtresse d'Accueil Temporaire)¹⁰³ où elle déclare avoir « *appris énormément de choses* ». Elle poursuit : « *je suis allée dans tous les niveaux, j'ai assisté à tous les types de réunions qui est possible et inimaginable, j'ai fait des classes de découvertes etc...* ».

Ce dispositif a permis à Flavie de valider son choix de travailler avec des enfants : « *depuis que j'avais commencé l'EAP, je savais que ça serait ça et je m'accomplissais vraiment, ça m'enchantait* ». En parallèle, elle poursuit la participation à des colonies de vacances et ces deux activités qu'elle peut mener de front, sans avoir à choisir, la passionnent. Du côté universitaire, elle se spécialise en Licence 3 « *en Sciences de l'Enseignement et de la Médiation scientifique* » et dit avoir suivi un cursus exigeant : « *on nous poussait vraiment plus, on retrouvait les bases du français, des maths très, très poussées, des sciences générales et à chaque fois qu'on faisait quelque chose, on l'appliquait aux enfants* ».

C'est son projet de vie ultérieur – aller enseigner dans une école française à l'étranger – qui décide du choix de la localisation de son master. En effet, dans l'académie de Versailles, est organisé un Master 1 en alternance : « *c'était un M1 en alternance qui était vraiment génial, on était en alternance, un peu comme là on l'est, sauf qu'on restait pas dans la même classe toutes les trois semaines. On allait remplacer des PEMF¹⁰⁴ qui partaient en formation et la condition de ce contrat-là, c'était de passer le concours dans l'académie de Versailles* ». C'est cette clause du contrat, incompatible avec sa volonté de partir au bout de deux ou trois ans à l'étranger, qui lui fait choisir la Normandie, qui lui semble « *sympa* » et un site de formation universitaire qui est situé à proximité du domicile de ses parents.

Durant son Master 1 à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, Flavie indique qu'elle finit par choisir l'Asie pour son deuxième stage de pratique accompagnée du second semestre. Elle explique : « *je m'étais dit que vu que j'avais eu ma formation en EAP, une école classique où j'aurais été en élémentaire, puisque j'avais fait mon premier stage en maternelle, vu que je connaissais, donc ça ne m'intéressait pas spécialement, et j'ai donc regardé la carte du monde cette fois-ci pour regarder les écoles labellisées avec l'AEFE¹⁰⁵ et je savais que je voulais pas une école avec un type occidentalisé, que je voulais vraiment quelque chose qui changeait mais que ça soit quand même une école française, qui respecte les programmes du coup français mais avec une population qui n'avait rien à voir avec un milieu occidental. Et je me suis déportée sur l'Asie du Sud Est puisqu'ils sont dans l'hémisphère nord et donc n'étaient pas en vacances scolaires d'été à ce moment-là* ». Sa stratégie de choix, en tenant compte de ses expériences antérieures, la fait arriver au Népal et elle témoigne : « *j'ai passé un des meilleurs stages de ma vie et qui m'a appris énormément de choses. Je pense que ce mois passé au Népal m'a fait grandir et m'a appris bien plus de choses que m'ont appris mes deux ans d'EAP* ».

Parallèlement, elle explique que c'est son passage par l'animation qui lui a donné envie de devenir professeure des écoles : « *quand j'étais animatrice, à force de faire des activités avec les enfants, je comprenais pas les animateurs qui faisaient les choses sans sens, sans visée, sans objectifs autres que purement éducatifs, bien s'entendre, le respect des autres. Je trouvais que c'était sympa aussi de faire des activités où bah à la fin, l'enfant, il avait appris quelque chose, que si [il] y avait eu une réelle activité à ce qu'on lui avait proposé* ». Être lycéenne lui fait prendre conscience que ce sont les enseignant.es qui ont ce rôle pédagogique : « *je suis arrivée au lycée mais en fait, c'est les profs qui font ça et du coup j'étais là "bah [Flavie] pourquoi tu ferais pas ça toi aussi, enfin... faudrait tenter, faudrait regarder, en apprendre plus"* ». Une rencontre finit par la décider : « *à ce moment-là ma directrice de colo, passait*

¹⁰³ Les MAT sont des enseignant.es repéré.es par les inspecteur.trices de circonscription comme ayant des pratiques pédagogiques pertinentes aux yeux de l'institution ce qui valide le fait de pouvoir leur confier des stagiaires.

¹⁰⁴ PEMF : Professeur.e des Écoles Maître.sse Formateur.trice.

¹⁰⁵ AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger.

le concours de professeur des écoles. Elle avait eu un parcours totalement... enfin ça allait dans tous les sens ; elle avait été prof de cirque, elle avait fait un doctorat en maths... enfin c'était vraiment atypique et elle est devenue professeure des écoles et à force d'échanges, je me suis dit bah ça serait carrément à tenter et que ça pouvait être super intéressant ».

Flavie lors du premier entretien précise ce qu'est pour elle le métier d'enseignant.e : *« pour moi, c'est un métier où on permet aux enfants de grandir et de s'approprier des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être... de manière générale, je dirais que c'est plutôt comme ça que je le vois. Qu'on est aussi dans un certain sens co-éducateur, mais... c'est surtout le premier mot que je retiendrais ».*

- Premiers éléments d'analyse

Flavie témoigne d'un parcours de vie et d'un bagage expérientiel qui fondent une identité de projet forte en début de formation. Le premier entretien dégage dans le parcours de vie de Flavie des temporalités antérieures à son année de stage en responsabilité qui ont contribué à construire son projet professionnel et ses premières représentations d'un soi professionnel.

Pour Flavie, c'est à l'origine son intérêt pour les enfants qui va l'amener d'abord à l'animation puis au métier de professeure des écoles. Au lycée, elle réalise que les enseignant.es font ce qu'elle désirerait faire en animation – proposer autre chose que des seules activités éducatives pour elle *« sans sens, sans visée, sans objectifs autres que purement éducatifs »* – et souhaite que les enfants aient *« appris quelque chose »* lors des activités. Elle se dit qu'elle pourrait peut-être *« tenter »* d'être enseignante elle aussi.

Certaines rencontres qu'elle fait et qu'elle identifie clairement contribuent à construire son projet professionnel et une *« identité de projet »* au sens de Tap (1980). Ces rencontres qui ont lieu à l'adolescence aident Flavie à construire son projet de vie en lien avec le projet parental conseillé pour elle – *« avoir un autre métier plus professionnel »* que l'animation – ce qui lui fait choisir initialement la biologie. Les personnes rencontrées engendrent une identification que Tap (1980) nomme *« identité par le devenir »* (p.250) qui correspond à un *« idéal du moi »* ou à un *« idéal de société »*, pour Flavie, donner aux enfants l'occasion d'apprendre : *« quand je voyais juste ceux qui étaient au devant en train de s'occuper des enfants, combler des trous dans une journée, je comprenais pas trop l'utilité »* explique-t-elle. La directrice de colonie fait figure ici de personne à laquelle Flavie a pu s'identifier. Elle est, par son parcours atypique et sa réussite au concours de professeure des écoles, porteuse d'un *« projet d'identité »* (Kaddouri, 2006, 2017) pour Flavie et nous posons qu'elle peut être considérée comme une *« figure actante »* (Barthes, 1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) dans le parcours de Flavie, soit une personne jouant un rôle dans le récit des interviewé.es et dans la construction de l'identité professionnelle de la stagiaire. Son parcours *« atypique »* est inspirant pour Flavie et l'engage à envisager, *« à force d'échanges »*, de devenir professeure des écoles : *« je me suis dit bah ça serait carrément à tenter et que ça pouvait être super intéressant ».*

Pendant un temps long, durant ses deux années de Licence 2 et de Licence 3, Flavie mène de front l'animation en colonie et son alternance dans le cadre du dispositif EAP et ces deux activités la passionnent. Elle déclare être particulièrement heureuse de ne pas avoir eu à choisir. En suivant Kaddouri (2008b), nous pouvons considérer que ces deux expériences parallèles dans une alternance temporelle liée au calendrier universitaire proposent à Flavie deux espaces de socialisation distincts qui lui offrent l'opportunité d'avoir deux facettes complémentaires du travail avec les enfants et vont l'inciter à s'orienter au final vers l'enseignement d'une part et le premier degré d'autre part. Ces deux

espaces ne sont pas en opposition et ne provoquent pas de difficultés particulières pour Flavie mais au contraire lui propose deux *offres identitaires* (Desbiens, Correa Molina, Habak, 2019). Ainsi, dans le champ de l'animation, on lui a « *proposé plusieurs fois d'avoir des postes à temps plein dans différents types de structures en France et à l'étranger* ». Cette entrée précoce dans l'activité professionnelle, via l'animation et le contrat d'EAP, construisent chez Flavie ce que Dubar (2002) appelle une « *identité "professionnelle" de base* » constituant « *une projection de soi dans l'avenir* » (p.117).

On peut donc supposer que Flavie va disposer durant son année de stage en responsabilité d'un bagage expérientiel qui pourrait l'aider à d'aborder les situations professionnelles relativement armée. Elle témoigne de deux situations professionnelles qui ont été particulièrement formatrices, l'alternance qu'elle a vécue au sein du dispositif EAP en Licence 2 et en Licence 3 et son stage au Népal en Master 1. Elle indique que ce dernier stage lui a appris en un mois plus que dans ses deux années d'EAP mais il y a lieu de penser que c'est parce qu'elle a vécu cette alternance en licence qu'elle a pu profiter des apports du stage en Master 1. Elle affirme que ce stage l'a fait « *grandir* » et l'on perçoit ici que cette expérience professionnelle fondatrice est vécue comme une temporalité singulière qui l'a fait avancer vers l'âge adulte.

Ainsi, quand Flavie arrive dans son école en tant que fonctionnaire stagiaire, elle bénéficie d'un capital expérientiel relativement important en comparaison d'autres stagiaires et d'une forme de continuité dans son parcours. Par sa participation au dispositif EAP, elle a bénéficié d'une pré-professionnalisation et d'un parcours de formation que nous pouvons avec Barbier (2016) qualifier de « *parcours d'évolution* », c'est-à-dire un parcours de formation qui tient compte également des transformations que vivent les individus en dehors des lieux de formation, pour Flavie dans le cadre de ses activités d'animatrice. Desbiens, Correa Molina et Habak (2009) soulignent l'importance de la « *continuité* » lors du stage en responsabilité des fonctionnaire stagiaire en formation initiale. Ainsi, « *l'expérience [...] de l'enseignant stagiaire ne se construit pas dans un vacuum expérientiel, mais plutôt sur la base de ses expériences personnelles et professionnelles antérieures. Tout apprentissage expérientiel comme celui réalisé en stage suppose qu'il fasse partie d'un processus cohérent, qu'il y ait continuité* » (Desbiens, Correa Molina et Habak, 2009, p.72). Ces auteurs citent Illeris (2007)¹⁰⁶ pour qui cet apprentissage expérientiel ne se comprend que si « *les événements singuliers peuvent être compris dans le contexte d'expériences antérieures et d'occasions futures d'expériences* » (Desbiens, Correa Molina et Habak, 2009, p.72). Nous pouvons faire l'hypothèse dès lors, en reprenant le « *principe de continuité* » proposé par Dewey (2013) que le stage en responsabilité de Flavie va être une expérience qui va pouvoir s'appuyer sur l'expérience antérieure vécue par la stagiaire et s'inscrire dans une « *continuité d'expérience* » (Gremion, 2018). Flavie lors de son stage en responsabilité pourra « *donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours d'élève, d'étudiant* » (Pérez-Roux, 2012, p.106). Reste à savoir quelles ressources biographiques ou « *savoir biographique* » elle a pu construire lors de son parcours de vie antérieur et qu'elle pourra mobiliser pour construire son identité professionnelle (Delory-Momberger, 2014). Nous constatons dès le premier entretien que son *identité en actes* a commencé à se construire et elle en témoigne : « *pour l'instant je préfère y aller petit à petit que avoir des grands objectifs et pas réussir à les réaliser parce c'est ce que je faisais quand j'étais en alternance et du coup j'étais dégoûtée à chaque fin de journée "oh bah j'ai pas réussi à finir" et du coup on m'avait dit d'y aller petit à petit [...] mes objectifs j'essaie de les temporiser, ne pas avoir de trop grands objectifs pour que les élèves arrivent à les atteindre sans qu'ils soient non plus [...] trop faciles pour autant* ». Dans ses premières programmations de classe en responsabilité, Flavie s'appuie sur une des expériences

¹⁰⁶ Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.

vécues lors de son alternance précédente, la nécessité de se fixer des objectifs raisonnables avec les élèves.

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que le parcours de Flavie antérieur à son entrée dans son stage en responsabilité a permis l'incorporation d'*habitus* ou de « *schèmes intériorisés* » (Ayraud et Guibert, 2000, p.237), composantes d'une identité professionnelle qu'il nous appartiendra de repérer dans les entretiens ultérieurs.

b) Entretien 1 (2 octobre 2019)

- o Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Cinq événements singuliers apparaissent dans le discours de Flavie lors du premier entretien qui a lieu le mercredi 2 octobre 2019, soit quatre semaines après la rentrée des classes. Appartenant à la cohorte A, Flavie a laissé ses élèves en fin de semaine précédente, au bout de quatre semaines passées en classe depuis la rentrée et c'est son troisième jour de formation à l'INSPE. Ces cinq événements renvoient à des temporalités qui n'ont pas la même résonance dans le ressenti de Flavie et témoignent d'aspects différents de sa construction identitaire.

Un événement proche que signale Flavie est un cours qu'elle a suivi sur la pédagogie Freinet l'après-midi même qui précède l'entretien et qu'elle a trouvé « *absolument génial* ». Elle poursuit : « *j'ai bu les paroles, j'ai tout noté, je trouve ça absolument génial, ça nous apprend beaucoup et j'espère qu'on aura pas mal de cours de ce type-là où on apprend vraiment sur des choses réellement pratiques qui nous resserviront* ».

Le deuxième événement qu'elle mentionne est une réunion organisée en circonscription au sein de laquelle Flavie va rencontrer d'autres fonctionnaires stagiaires qui sont déjà titulaires d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation et qui n'ont donc pas de mémoire à valider. Elle ne partage pas leur vision du rôle du mémoire qui selon elle doit leur donner l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses : « *ils faisaient comprendre, bah le mémoire, fallait pas non plus se donner, un 10 suffisait. Ce que je trouve ça dommage de se contenter d'un 10 juste pour avoir son master et qu'un mémoire c'est plutôt fait pour en apprendre sur le sujet qu'on a choisi [...], c'est pas imposé donc c'est vraiment quelque chose qui vient de nous-mêmes donc pourquoi juste se contenter juste du minimum syndical, alors qu'on pourrait pousser plus loin quoi* ». Elle indique ne pas avoir « *envie de rendre un mémoire passable* » et déclare : « *j'ai envie de donner le mieux de moi-même dans chaque catégorie* ».

Un autre événement significatif pour Flavie a été la journée de tuilage¹⁰⁷ vécue le vendredi précédent. Lors de cette journée, elle a partagé la classe avec sa binôme pour assurer le suivi des enseignements et la passation entre les deux enseignantes et elle témoigne de la difficulté à laisser la classe : « *ça a été dur de la voir [ma binôme] la journée de tuilage, dans la classe, parce qu'on se dit "ça y est, je vais devoir partir, faut quand même que je la laisse ma classe, je l'aime bien ma classe"* ». Elle explique la

¹⁰⁷ Les journées de tuilage sont des journées fixées les vendredis en fin de période d'alternance durant lesquelles les deux stagiaires du binôme sont présents dans la classe pour organiser la passation de relais entre le stagiaire qui arrive en classe et celui qui part (Annexe 7).

difficulté relative qu'elles ont eue à être ensemble en classe pendant les deux premières semaines mais témoigne de la confiance qui s'est instaurée : *« même si on se marchait un peu sur les pieds, parce que on est là, [...] enfin c'est dur de laisser l'autre totalement etc., et on s'observe, mais du coup on a pu s'observer et savoir qu'on pouvait se faire confiance et que ça roulerait »*. Ce qui la rassure c'est la personnalité de sa binôme et sa formation : *« je pense que j'aurais eu beaucoup plus de mal si ça n'avait pas été elle, ma binôme, si y avait eu quelqu'un d'autre avec un autre état d'esprit, un autre type de formation »*. Elle a par ailleurs anticipé ce moment : *« Déjà que c'est compliqué, mais je m'étais déjà préparée de toutes façons à l'accepter, donc ça va »*.

Un événement est signalé comme perturbant par Flavie, la réunion parents-enseignant.es du début d'année. Elle indique : *« on a eu des regards très accusateurs, durs, donc ça nous a fait un peu paniquer, des questions très virulentes »*. Pourtant elle remarque : *« ces mamans qui ont posé ces questions comme ça, sont restées après, et n'étaient pas du tout pareilles, [...] elles nous disaient qu'elles étaient rassurées, que leurs enfants avec des maîtresses comme ça, avec des pédagogies comme ça qu'elles comptaient différencier etc... alors que ça n'avait jamais été le cas avec les autres enseignants »*. Cette double attitude perturbe Flavie et sa binôme : *« de voir qu'on avait eu des regards assassins, des questions très virulentes, ben à côté en fait, elles étaient super sympas les mamans et elles nous complimentaient alors qu'on venait juste de présenter ce qu'on comptait faire dans l'année. C'était pas non plus mirobolant »*. Cette réunion est rattachée au *« stress du départ, par rapport aux familles »*, à ce que Flavie perçoit comme une *« appréhension »* des parents et le fait qu'elle sente devoir *« convaincre »* qu'elle est *« une maîtresse »*.

Le dernier événement évoqué concerne la visite d'une enseignante de l'école dans la classe des deux stagiaires : *« [il] y a une enseignante qui est dans la classe en face qui a des CM2, qui part à la retraite cette année et qui est venue dans notre classe qui nous fait : "oh bah en fait votre classe, elle est super sympa, je vais regarder comment vous avez positionné, oh vous avez cette affiche-là, est-ce que je peux les prendre pour faire des photocopies ?" etc... »*. Pour Flavie cet épisode reflète la bonne ambiance dans l'école et le bon accueil qui leur est fait en tant que PES (Professeur des Écoles Stagiaires), avec des titulaires qui appellent les stagiaires leurs *« bébés »*, ce qui lui fait *« plaisir »* mais l'étonne car selon elle, *« il y a des enseignants qui ne veulent pas avoir de PES dans leur école »* et certaines écoles ne *« voulaient pas spécialement accueillir des classes PES »*. Ainsi, pour elle, *« c'est d'autant plus facile de se sentir bien et à sa place, quand l'équipe enseignante nous accueille bien »*.

- Analyse du discours : les événements

Les temporalités que nous qualifions d'événements au sens de temporalités de type micro, brèves et singulières, ont des résonances diverses dans le discours de Flavie. Certaines sont vécues comme plutôt positives, d'autres plus difficilement.

Le cours sur la pédagogie Freinet que Flavie signale parmi ceux qu'elle a suivis lors de ses trois premiers jours de formation – au-delà du fait que c'est un souvenir très récent – témoigne de son intérêt pour certaines pratiques pédagogiques et donc d'une représentation du métier déjà partiellement construite. Nous notons ici que la remémoration d'événements peut être plus aléatoire lors des entretiens en fonction du temps écoulé entre la date de l'événement et celle de l'entretien et de l'oubli inévitable de certaines temporalités. Le positionnement du cours évoqué, l'après-midi même de l'entretien, contribue à en faire un souvenir vif qui a plus de chance d'être relaté. L'intérêt de Flavie pour ce cours et la pédagogie Freinet, voire son enthousiasme – elle déclare avoir littéralement *« bu les paroles »* du formateur et *« tout noté »* – renvoie à l'intérêt immédiat du contenu du cours que la

stagiaire perçoit pour sa pratique de classe : elle souligne qu'elle souhaite ainsi avoir d'autres cours abordant des choses utiles à sa pratique et qui « *resserviront* ». La formation est donc perçue au travers de son utilité immédiate mais cela reflète l'intérêt de Flavie pour un certain type de pédagogie qui lui correspond et renvoie aux représentations que la stagiaire s'est déjà faites du métier. Dans le « *système des activités professionnelles* » de Blin (1997), une configuration particulière relie l'identité professionnelle aux pratiques et aux représentations que cet auteur définit comme des savoirs partagés au sein d'un groupe. Ainsi, « *le système des représentations situe le rapport d'un individu à son travail et à sa pratique, c'est le modèle explicatif, la grille de lecture, le code, qui lui permettent de donner un sens, une signification aux activités qu'il effectue et à l'environnement qui l'entoure* » (Blin, 1997, p.67). Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'intérêt de Flavie pour cet enseignement est lié aux représentations qu'elle a construites et qu'il va déterminer un *style d'intervention* qui lui est propre dans sa pratique, ici le modèle de la pédagogie Freinet. « *L'activité professionnelle se fonde en partie sur un système plus ou moins cohérent et plus ou moins conscientisé de représentations de ce qu'est la profession et son activité. Un tel ensemble de représentations professionnelles correspond à un modèle professionnel. Chaque modèle se caractérise par des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui [...] orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions* » (Blin, 1997, p.80). Chaque stagiaire construit ainsi son « *style* » personnel au sens de Clot (2006) en lien avec un « *modèle professionnel* », ici la pédagogie Freinet, et cette construction peut être considérée comme un des processus interne de l'identité professionnelle (Tap, Roudès, Antunes, 2013).

Le deuxième événement mentionné par Flavie est la rencontre avec des stagiaires déjà titulaires d'un master MEEF lors d'une réunion à la circonscription. Ces stagiaires suivent une formation adaptée et n'ont plus à rendre un mémoire puisqu'ils l'ont validé l'année précédente. Leur conseil aux « *M2 Alternants* » de se contenter d'un 10/20 – le « *minimum syndical* » pour elle – pour valider leur mémoire déplait à Flavie pour qui la rédaction du mémoire est l'occasion d'approfondir un sujet. Flavie fait preuve d'ambition, d'une volonté de donner « *le meilleur* » d'elle-même au lieu de se contenter d'un « *mémoire passable* » et la réalisation d'un bon mémoire semble avoir une importance particulière pour elle. En suivant Snoeckx (2000), nous postulons que cette importance renvoie à une transaction entre un « *processus biographique* » lié à l'identité pour soi – donner le meilleur de soi-même – et « *une sorte d'investissement dans une identité professionnelle* » (p.227) en lien avec « *l'attribution* » (p.230) par l'institution universitaire d'une capacité réflexive au travers d'une bonne note à son mémoire, gage d'une identité professionnelle enseignante. Avec Snoeckx (2000) nous reprenons ici l'idée d'« *étiquetage* » produisant ce que Goffman appelle les identités sociales « *virtuelles* » des individus » (p.230). La bonne note à son mémoire traduira pour Flavie le fait qu'elle a atteint les compétences professionnelles requises, notamment la « *compétence commune numéro 14* »¹⁰⁸ portant sur la réflexivité précise-t-elle. Pour elle, le mémoire « *fait partie d'un tout qui sert les attentes de l'Éducation nationale* » et les « *notes au master* » vont permettre de « *juger, [...] jauger au mieux* », vérifier qu'elle s'est « *améliorée* » ou a « *dépassé ce que l'on attendait* » d'elle et « *dire à l'éducation nationale* » qu'elle est « *validé[e], évalué[e] et validé[e]* ». Grâce à sa note au mémoire, elle sera « *étiquetée* » comme une enseignante prête à être titularisée.

La journée de tuilage apparaît comme une temporalité particulière dans le discours de Flavie mais la passation de la rotation d'alternance ne l'affecte pas outre mesure même si elle relate : « *ça m'a fait*

¹⁰⁸ La compétence commune n°14 du référentiel des compétences des métiers du professorat paru au *Bulletin officiel* n° 13 du 26 mars 2015 est intitulée « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » et comprend quatre volets : actualiser ses connaissances scientifiques, se tenir informé.e des acquis de la recherche, réfléchir sur sa pratique et identifier ses besoins de formation.

un petit pincement le vendredi soir en partant quand même ». Après quatre semaines en classe – mais deux semaines seule à enseigner – elle témoigne de la difficulté à voir sa binôme revenir dans la classe et à quitter ce qu'elle considère comme « sa » classe et qu'elle « aime bien ». En quatre semaines, elle a développé un sentiment d'appropriation de ce que nous qualifions d'*espace-temps* de la classe, appropriation nuancée par le fait qu'elle a le sentiment de partager cet espace avec sa binôme avec qui elle est solidaire : « *quand on y est à 100 %, c'est ma classe mais dès qu'on parle de projets ou quand on a une réunion ou quand il y a quelque chose qui se passe mal avec les enfants, ça devient notre classe* » explique-t-elle. Elle rajoute : « *on n'est pas dissociée, quand je parle à d'autres personnes de ma classe, mais quand je la pense, c'est la mienne pendant trois semaines rien qu'à moi. Voilà* ». Nous empruntons à Malet (1998) le concept d'*espace-temps de formation* » qui nous semble convenir pour analyser le rapport de Flavie à sa classe. Ainsi pour Flavie, l'*espace-temps* de la classe est à la fois un *espace-temps « personnel »* où elle se développe professionnellement dans une « *solitude partagée* » mais également un *espace-temps « de l'altérité »* : « *l'expérience formatrice d'autrui est à comprendre dans cette expérience fondamentale d'un soi comme un autre, une extériorité à soi qui autorise la co-expérience de l'autre, laquelle affecte le sujet* » (Malet, 1998, p.135), par exemple quand la binôme revient ponctuellement en classe. Lors du partage de sa classe avec sa binôme, Flavie va mobiliser à nos yeux deux des trois sphères identitaires du sujet que Malet identifie en formation, une sphère de la « *coexistence [...] espace identitaire du nous et du eux* » où le sujet est avant tout « *sujet social* » – « *on s'observe* » dit Flavie les quinze premiers jours ou lors des journées de tuilage par exemple – et une sphère propre ou « *égologique* » représentant « *la quête d'un soi affranchi* » (Malet, 1998, p.136) lorsque Flavie enseigne seule et où elle « *prend vraiment ses marques* » dit-elle dans la classe. Pour Flavie, quitter sa classe ce soir-là et pour trois semaines, c'est également la possibilité « *de souffler et de [se] remettre en question et de mieux préparer notre retour, que d'y être constamment* ». Elle est confiante sur son retour en classe : « *quand je reviendrai, j'aurai appris plus de choses donc j'aurai plein de choses à mettre en place [...] elle, elle aura aussi fait plein de choses et [...] on apporte toutes les deux notre pierre à l'édifice du temps où on est là* ». Ce sentiment de pouvoir s'appuyer sur sa binôme tient à la « *confiance* » qu'elle a pour elle et au fait qu'elles ont « *les mêmes objectifs* » et quitter provisoirement la classe va lui laisser l'opportunité de mieux y revenir.

La réunion de début d'année avec les parents est apparue à Flavie comme un événement particulièrement stressant. Elle y a perçu des « *regards accusateurs, durs [...] assassins* », des questions qui lui ont semblé « *virulentes* » qui les ont fait « *paniquer* » sa binôme et elle. Elles ont été déstabilisées par le retournement de situation en fin de réunion : « *ces mamans qui ont posé ces questions comme ça, sont restées après, et n'étaient pas du tout pareilles [...] là elles nous disaient qu'elles étaient rassurées, que leurs enfants avec des maîtresses comme ça, avec des pédagogies comme ça qu'elles comptaient différencier, etc... alors que ça n'avait jamais été le cas avec les autres enseignants* ». Cette réunion avec les parents est la première occasion pour le binôme de stagiaires de se présenter aux parents de leurs élèves. Nous pouvons qualifier cet événement d'*« épreuve subjective »* (Périer, 2013) ou de « *mise à l'épreuve* » au sens de Pérez-Roux (2016). Ce qui est en jeu pour les stagiaires lors de cette réunion est un « *enjeu de reconnaissance* » (Barrère, 2017) vis-à-vis des parents mais surtout en comparaison avec les autres enseignant.es de l'école. À l'issue de la réunion, les stagiaires sont surprises du revirement des mamans qui les complimentent et qui apparaissent convaincues par le projet pédagogique des deux stagiaires, alors que pour Flavie, elles n'avaient rien présenté de « *mirobolant* ». L'attitude des mamans décrite par Flavie fonctionne comme une sorte de validation de leur proposition pédagogique pour l'année et à travers elle, une forme de validation implicite de son identité de projet. Pour Chaix (1994), cette identité ne pourra se construire qu'une fois que le projet du stagiaire sera « *reconnu valide* » par des « *figures signifiantes du monde*

socio-culturel »(p.175), ici les parents. Cette réunion paraît bien être une « *mise à l'épreuve de l'identité visée* » (Chaix, 2015, p.30). Si l'année de stage est une « *sociogénèse* » (Malet, 1998), elle passe en ce début d'année par une « *épreuve de l'altérité* » (Pérez-Roux, 2016) qui n'est pas sans affecter la stagiaire et une fois l'épreuve passée, « *ça va mieux* », confie Flavie.

Pour clore sur le thème les événements, nous indiquons un événement qui nous semble significatif mais qui n'est pas verbalisé comme tel par Flavie, celui de l'épisode de l'enseignante de la classe située en face qui emprunte un document aux stagiaires pour en faire des photocopies. Cet épisode est mentionné par Flavie dans le cadre d'un discours sur les bonnes relations avec ses collègues au sein de l'école et elle ne s'y attarde pas, peut-être parce qu'il concerne sa binôme et elle. Le fait qu'elle le signale cependant indique qu'il est important pour elle. Nous analysons le fait que cette enseignante parte à la retraite l'année suivante comme une indication de son contentement que leur travail ait pu attirer l'attention de cette collègue beaucoup plus expérimentée qu'elles. Pour elle, c'est principalement le signe des bonnes relations qui existent entre collègues au sein de l'école et témoigne du fait que les professeur.es des écoles stagiaires (PES) ne soient pas stigmatisé.es dans son école alors que c'est le cas dans d'autres selon elle. Elle indique que dès le début de l'année les titulaires les ont appelées leurs « *petits bébés* », ce qui lui a fait « *plaisir* » et les deux stagiaires se sont senties bien accueillies. Nous pouvons évoquer ici que cela nous semble renvoyer à la « *participation périphérique légitime* » de Wenger (2005) par laquelle une communauté de pratiques accueille et forme de nouveaux arrivants en son sein. En affublant les stagiaires du terme « *bébés* », les enseignant.es titulaires se sont placé.es d'emblée dans une posture de mentorat et de tutorat collectif comme a pu le montrer Wenger (2005). Nous faisons l'hypothèse que la mention de cet événement qui semble anodin mais qui s'est déroulé dans les quinze premiers jours de classe des deux stagiaires, est perçu comme positif par Flavie au regard d'une possible reconnaissance par ses pairs de sa pratique, même si cela ne touche que l'aménagement de sa classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

De rares « *moments* » sont verbalisés par Flavie lors du premier entretien. Ces moments relèvent des deux espaces-temps de formation que sont l'école et l'INSPE puisque Flavie vient d'arriver en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

Lors des premières formations, le comportement de certain.es stagiaires qui bavardent en cours l'agacent. Elle déclare se mettre « *à la place des enseignants, des maîtres de conférences qui nous donnent les cours et typiquement j'ai vraiment du mal à supporter que les gens parlent en cours alors que le prof est en train de parler quoi. C'est.... Alors qu'avant, j'étais la première à parler* ».

Si le stress du début d'année est passé pour Flavie, certains « *moments très courts* » font revivre à Flavie cette inquiétude à bien faire aux yeux des parents, voire de l'inspecteur : « *[il] y a toujours un petit pic, c'est quand [il] y a un enfant qui me tend son cahier et qu'il nous dit qu'il a un mot, on est toujours en mode "est-ce que ça me concerne ou pas ?". En plus en CE2, on a la fille d'un inspecteur dans notre classe, donc c'est pareil, quand c'est sa semaine, on se dit faut que tout soit nickel, ça fait une pression, en plus de bien faire* ».

Certains moments redoutés, les plaintes des parents, sont inexistantes : « *sinon ça va, ça va plutôt bien, je pense que s'il y avait eu des problèmes, de toutes façons, on en aurait vraiment entendu parler et ils*

l'auraient dit aux autres enseignants qui nous l'auraient dit, etc... et je pense que si personne nous dit rien et que les tuteurs nous disent que tout va bien, c'est que tout va bien, donc ça sert à rien de s'angoisser alors qu'il y a pas de problèmes ».

○ Analyse du discours : les moments

Lors de ce premier entretien, nous ne relevons que quelques moments au sens de Lefebvre (1989). Dans sa théorie des « *moments* », Lefebvre (1989) définit les moments non pas comme des instants de courte durée mais plutôt comme des « *modalités de la présence* » (p.234) qui « *condense[nt] autour d'une image centrale ce qui existe mais épars dans la vie spontanée* » (p.253). Pour Lesourd (2009), le moment est un « *centre du vécu* », un « *nouage spécifique de mots, d'affects, d'actes, d'espaces et de temps* » (p.117) qui regroupe des moments épars mais en interaction entre eux. Ainsi définis, nous identifions deux moments dans le discours de Flavie : un moment qu'elle vit en formation et un autre, où elle s'angoisse de « *bien faire* ».

Un premier « *centre du vécu* » correspond aux cours auxquels Flavie assiste. Lors des formations, le comportement de certains stagiaires qui bavardent l'énerve et elle déclare : « *on se met à la place des enseignants, des maîtres de conférences qui nous donnent les cours et typiquement j'ai vraiment du mal à supporter que les gens parlent en cours alors que le prof est en train de parler* ». Elle reconnaît « *qu'avant, [elle] étai[t] la première à parler* » mais le fait d'être devenue enseignante à son tour a changé sa posture en formation ce qu'elle explique : « *plus il y a de stages et de pratique côté enseignant, plus on devient un meilleur étudiant, dans le sens où on va plus être assidu parce qu'on va se dire que nous à l'inverse, [...] on aimerait bien à ce moment-là qu'on soit écouté* ». Nous pouvons poser que, pour Flavie, et en suivant Lesourd (2009), suivre un cours est un *moment* dans le sens où il correspond à une « *imago* » telle que la définit Mc Adams (1985¹⁰⁹, cité par Lesourd, 2009) c'est-à-dire une conception de soi idéalisée et personnifiée correspondant à un type d'activité, ici, faire cours, ou exprimé différemment, le *soi en train de faire cours*. Par effet miroir, assister à un cours renvoie Flavie à ce que nous pourrions qualifier de *moments-images* révélateurs d'une identité professionnelle partagée, donc en partie construite.

Le second moment que nous identifions est lié à l'image de soi pour autrui, une des composantes de l'identité professionnelle que nous avons définie. Si le stress du début d'année est passé pour Flavie, certains « *moments très courts* » font revivre à Flavie cette inquiétude de bien faire au yeux des parents, voire de l'inspecteur, lui-même père d'une élève. C'est le « *petit pic* » qu'elle ressent lorsqu'un élève lui tend son cahier et qu'elle se demande « *est-ce que ça me concerne ou pas ?* » et la « *pression* » dont elle témoigne parce qu'elle « *a la fille d'un inspecteur dans [sa] classe* » et qu'elle se dit que « *quand c'est sa semaine, [il] faut que tout soit nickel* ». Dans sa pratique de classe, Flavie est sensible à ces moments qui peuvent révéler potentiellement une remarque des parents, remarque qui pourrait venir déstabiliser une identité professionnelle en construction. Elle se sent obligée de faire en sorte « *que tout soit nickel [...] en plus de bien faire* » afin d'être irréprochable, ce qui renforce la pression. Lipianski (2008) a montré que l'identité est la perception de soi mais que cette perception est en quelque sorte « *médiatisée* » par le regard de l'Autre et par son discours. Ce regard d'autrui peut être réel ou, comme ici avec le parent inspecteur, intériorisé par la stagiaire.

¹⁰⁹ Mc Adams, D. (1985). The « *imago* » : A key narrative component of identity. *Review of personality and social psychology*, 6, 114-141.

En effet et pour clore sur les moments, nous pouvons signaler que certains moments redoutés, les plaintes des parents par exemple, sont inexistantes pour l'heure. Flavie se rassure : « *je pense que s'il y avait eu des problèmes, de toutes façons, on en aurait vraiment entendu parler et [les parents] l'auraient dit aux autres enseignants qui nous l'auraient dit, etc... et je pense que si personne nous dit rien et que les tuteurs nous disent que tout va bien, c'est que tout va bien, donc ça sert à rien de s'angoisser alors qu'il y a pas de problèmes* ». L'absence de remarques des parents ou des tuteur.trices vient par défaut conforter l'identité agie et vécue de la stagiaire.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Une première période apparaît comme « *horrible* » dans le discours de Flavie, la semaine de pré-rentrée fin août où elle a participé à l'accueil institutionnel organisé par l'académie et à quelques heures de formation à l'INSPE. Lors de cet accueil et des réunions auxquelles elle assiste, elle est particulièrement sensible aux discours tenus sur les difficultés de l'année à venir et d'un échec possible : « *tout ce que j'ai retenu de la formation la première semaine, c'était que on allait vraiment devoir en donner beaucoup pour s'en sortir, qu'il y avait de grandes chances qu'on ne s'en sorte pas et qu'il y avait des cellules psychologiques qui étaient là pour nous* ». La mention à plusieurs reprises du terme « *cellules psychologiques* » la panique. Ces discours, associés à la fatigue de l'été et au stress de la rentrée font que Flavie avoue : « *ça fait sacrément peur, au point que j'ai craqué la première semaine, j'ai appelé mes parents en larmes. J'en pouvais plus, je disais "oh mon dieu, est-ce que j'ai bien fait ?". Donc c'était vraiment une semaine un peu horrible* ».

Cette période l'entraîne à questionner son projet : « *j'étais quand même un peu en panique la semaine de pré-rentrée sur [...] ce que je pensais faire du coup dans la vie en fait, bah d'être professeure des écoles est-ce que c'était une bonne idée ou pas* ». Elle raconte : « *un soir je suis rentrée chez moi, je me suis assise sur mon canapé et j'étais là "mais [Flavie] qu'est-ce que tu fais ? Enfin ça fait des années que tu en as envie" mais il y avait d'autres envies aussi liées aux enfants qui pouvaient être concrétisées* ». Elle repense aux opportunités de carrières auxquelles elle a renoncé : « *je fais énormément d'animations l'été et du coup j'ai de plus en plus de responsabilités et je sais qu'on m'a proposé plusieurs fois d'avoir des postes à temps plein dans différents types de structures en France et à l'étranger* ». Ce qui l'inquiète, c'est qu'on leur « *en demande autant* » et une « *allusion* » au fait que « *beaucoup échouent* ». Flavie reconnaît que ce n'est pas exactement le discours qui a été tenu aux stagiaires mais témoigne de son « *ressenti* », de son « *interprétation* ». Parallèlement, la réussite au concours ne lui semble pas un gage de réussite sur le terrain puisque selon elle, « *le concours ne veut absolument rien dire, [...] ça n'a pas de lien réel avec l'enseignant qu'on devient ou qu'on pense être* ».

A ce moment-là, elle reconnaît avoir bénéficié de l'appui de ses proches : « *heureusement, qu'il y avait ma famille et mes amis pour tout mettre à plat, pour m'aider là-dessus* ». La remémoration de son parcours l'aide par ailleurs à relativiser et à se rassurer : « *j'ai eu l'occasion en licence d'être en alternance, donc je connais très, très bien le milieu de l'école, donc pendant deux ans, au moins deux jours par semaine, j'étais en classe avec des élèves et du coup je me dis aussi à côté, que ceux qui n'ont jamais mis les pieds en classe avec ce statut d'enseignant et pas d'élèves, ça doit être pire et ça m'a permis de relativiser* ». Finalement, Flavie est rassurée par sa visite de l'école et la pré-rentrée : « *j'ai fait une première visite à l'école où ça s'est plutôt bien passé. La journée de pré-rentrée s'est très, très bien passée avec l'équipe et donc ça m'a complètement bien rassurée* ».

La période de la rentrée est en revanche un peu plus complexe pour Flavie. A la rentrée, elle et sa binôme sont apparues, aux dires de Flavie, « *plus jeune[s] que l'équipe enseignante* » et ont perçu l'« *appréhension* » des parents à voir que leur enfant était dans une classe gérée par un binôme de débutantes : « *c'est la quatrième année qu'il y a des PES dans cette école donc ils connaissent le système, il y avait eu des retours quand on a affiché la semaine de pré-rentrée, les listes, des parents qui allaient voir les enseignants et qui disaient : "mais comment ça se fait que notre fille, elle soit avec un binôme comme ça, est-ce que ça se passera bien ?" etc...* ». Il semble à Flavie à ce moment-là qu'elle est « *redevvenue une petite fille* » et elle rajoute « *j'avais l'impression [...] de devoir faire la maîtresse, enfin de devoir convaincre que j'étais une maîtresse, et pas juste à dire "ben voilà, c'est moi [Flavie], je suis la maîtresse des CE1-CE2"* ».

Une période à l'inverse va conforter Flavie dans son projet, celle où elle est seule en classe, deux semaines après la rentrée : « *une fois que j'étais vraiment seule en classe, j'avais l'impression d'avoir trouvé ma place, vraiment de me sentir à ma place, dans ce milieu, dans ce que je fais* ». Elle est heureuse de la relation qu'elle a mise en place avec ses élèves : « *je me suis sentie écoutée et je sentais que les élèves aimaient ce que je disais, mon dynamisme [...]. J'ai trouvé ça vraiment génial de, euh enfin je sais pas, c'était vraiment le type de relation que je voulais avec mes élèves, j'arriverais pas forcément à le définir, pas juste l'enseignant et l'élève enfin je sais pas comment caractériser cette relation. Mais y a un échange qui se fait, enfin, ils m'apprennent des choses et je leur apprends des choses en retour, c'est pas en sens unique* ». Elle est « *contente* » de ce qu'elle a fait, de ce qu'elle a réussi à mettre en place « *sur la classe, la gestion de classe, les enseignements, [...] de ce qui se passe même pendant la récréation, pendant que je suis de service, etc... J'ai réussi à installer des choses et qui s'est pas rien passé et j'ai l'impression de donner à peu près du sens à plusieurs choses donc cet aspect-là où je suis contente de moi d'avoir réussi à instaurer des petites, des petites... d'avoir semé des graines dans de multiples petits endroits...* ».

La période qui débute à l'INSPE pour trois semaines en revanche affecte Flavie qui témoigne du « *flou* » de cette période qui « *change du tout au tout* » son quotidien. La formation à l'INSPE correspond pour Flavie à une « *gestion du creux* ». Pendant sa période en classe en septembre, ses journées étaient rythmées par un travail intense : « *j'arrivais à l'école à 7h30 le matin et je repartais à 18h30 parce qu'il y avait l'alarme qui se mettait en place mais chez moi je travaillais jusqu'à 22h-22h30, [...] j'étais à fond et ça ne me dérangeait pas et ça me plaisait même de passer autant de temps parce que ça me permettait d'avoir des choses plus construites après* ». L'arrivée à l'INSPE représente un changement de rythme brutal : « *quand je suis revenue à l'ESPE, je me sentais un peu vide, je me sentais carrément inutile, enfin y avait rien que je pouvais apporter* ». Physiquement, le changement de posture lui semble « *perturbant* » : « *quand on est en alternance, pendant trois semaines, on va bouger, on est levé, on fait des choses et on passe à un statut d'apprenant où on est assis à écouter et à noter* ». Par ailleurs elle ne peut pas travailler pour sa classe car elle ne sait pas où en sera sa binôme dans trois semaines : « *quand j'arrive le soir, je me dis, qu'est-ce que je pourrais faire pour la classe ? Et bien pour l'instant tu ne peux rien faire, t'as rien à avancer, de toutes façons tu ne reviens que début novembre* ». Elle rajoute : « *ce matin [il n'] y avait pas cours et je me suis ennuyée à mourir chez moi* ». Elle habite seule et une fois arrivée chez elle, elle se questionne : « *on est là, bon qu'est-ce qu'on fait ? C'est long...* ». Elle reconnaît malgré tout que redevenir étudiante est reposant – « *ça fait du bien de repasser quelques temps au statut d'étudiante sans responsabilité* » – mais indique que « *ça revient vite la classe* ». Elle témoigne : « *on pense tout le temps à la classe, même si on n'y est pas, on y pense tout le temps, comment je vais faire ci quand je reviendrai, est-ce que ça se passe bien, ma binôme, est-ce qu'elle y arrive bien, est-ce que les élèves ils sont bien, etc... Ça sort jamais de notre tête* ». Le fait qu'elle s'entende bien avec sa binôme est la condition selon elle pour que le contact ne soit jamais rompu

réellement avec la classe quand elle est à l'INSPE : « *parce que c'est ma binôme et qu'on s'entend super bien, [...] elle me fait des bilans tous les soirs de comment ça se passe et moi je lui en faisais pareil, le lien n'est jamais brisé alors qu'il y en a qui vont arriver à la journée de tuilage et ils ne savent pas du tout ce qui s'est passé pendant trois semaines, les difficultés, etc...* ».

La fin du mois de septembre qui correspond à la fin de la période en classe pour Flavie correspond à un changement de place au sein de l'école : elle a selon elle désormais « *totalement la place d'une enseignante* » depuis fin septembre.

- Analyse du discours : les périodes

La première période que verbalise Flavie est la semaine de pré-rentrée fin août qu'elle qualifie d'« *horrible* ». Lors de cette semaine qui a précédé le jour de la pré-rentrée et la prise en main de la classe, Flavie a retenu que le terme « *cellules psychologiques* » avait été utilisé plusieurs fois et elle en a déduit que beaucoup de stagiaires étaient mis en difficulté ou échouaient. Elle avoue avoir « *craqué* » lors de cette semaine-là et nous postulons que c'est ce qu'elle a perçu comme la remise en question de son projet professionnel, donc de son identité de projet, par un discours qu'elle a ressenti comme alarmiste qui a été problématique pour elle. Elle perçoit qu'il y a « *de grandes chances qu'on ne s'en sorte pas* » ce qui remet en question son choix de devenir enseignante plutôt qu'animatrice – « *est-ce que c'était une bonne idée ou pas* » – et la réalité du métier qui se dessine lui fait douter de sa réussite. Elle ne peut pas non plus s'appuyer sur sa réussite au concours puisque « *le concours ne veut absolument rien dire [...], ça n'a pas de lien réel avec l'enseignant qu'on devient ou qu'on pense être* ». Le concours lui apparaissant comme déconnecté de la réalité du métier, sa réussite n'est pas le gage qu'elle va réussir sur le terrain. Lors de cette période, Flavie a pu bénéficier du soutien de sa famille et de ses amis qui l'aident à « *tout remettre à plat* ». La famille est la première communauté d'appartenance du sujet et c'est là qu'a commencé à se construire son identité. Flavie a sans doute eu besoin de refonder ce que Barbier (2006) nomme « *représentations projectives de soi* » développées dans l'espace familial. C'est au sein de sa famille que l'individu construit son identité et le discours des parents « *anticipe et oriente la formation de l'identité ; il [...] projette [l'enfant] dans l'avenir à travers l'image suggérée de son destin futur* » (Marc, 2016, p.29-p.30). Il est donc logique que Flavie se tourne vers ses parents lors de cette période de doute. Flavie parvient par ailleurs à « *relativiser* » en se remémorant son parcours d'alternante et se rassure en se disant que « *pour ceux qui n'ont jamais mis les pieds en classe avec ce statut d'enseignant et pas d'élèves, ça doit être pire* ». Elle est finalement rassurée par sa journée de pré-rentrée à l'école et par ses premiers jours en classe ainsi que la première visite de ses tuteurs.

La seconde période est celle de la rentrée qui est une épreuve pour les deux stagiaires : leur jeune âge les désigne comme des « *PES* » (Professeures des Écoles stagiaires) aux yeux des parents qui, selon Flavie, ne sont pas dupes puisque « *c'est la quatrième année qu'il y a des PES dans cette école donc ils connaissent le système* ». Les parents, inquiets de voir le nom de leur enfant dans la classe du binôme, questionnent les enseignant.es déjà en poste pour avoir des informations et témoigner de leurs inquiétudes. Du côté de Flavie, au-delà de se présenter, elle a l'impression de redevenir « *une petite fille* » et de « *devoir convaincre* » qu'elle est « *une maîtresse* ». Comme pour la réunion des parents, ce qui se joue lors de cette période-là est la reconnaissance par les familles du statut d'enseignantes des deux stagiaires. De cette reconnaissance dépend le sentiment de légitimité du binôme qui entraînera la construction d'une identité pour autrui elle-même composante de l'identité professionnelle. Pour Kaddouri (2019), « *la reconnaissance, c'est aussi une validation d'une définition de soi ou d'un projet de soi. Au-delà de l'importance et de la valeur que l'individu s'attribue, il est*

tributaire du regard de l'autre » (p.114). Selon Ricœur (1969)¹¹⁰, les étapes de la reconnaissance identitaire sont de l'ordre « *de l'avoir, du pouvoir et du valoir* » (1969, cité par Snoeckx, 2000, p.219) et la « *naissance du SOI* » de Ricœur passe nécessairement par la reconnaissance d'autrui. Être reconnues comme légitimes par les parents relève pour les deux stagiaires d'un processus que Pérez-Roux (2012a) nomme « *devenir capable – être reconnu – se (re)connaître* » ou de ce qu'elle qualifie de « *triple transaction biographique-relationnelle-intégrative* » (Pérez-Roux, 2011a). L'inquiétude de Flavie est d'autant plus vive qu'elle sait que les parents « *connaissent le système* », c'est-à-dire qu'ils ont peut-être déjà vécu des expériences avec d'autres professeur.es stagiaires les années précédentes, stagiaires dont elle ne sait rien de la pratique passée.

À l'inverse de la période de la rentrée, la période des deux semaines où Flavie se retrouve seule en classe est vécue positivement par elle : « *j'avais l'impression d'avoir trouvé ma place, vraiment de me sentir à ma place, dans ce milieu, dans ce que je fais...* ». Nous pouvons noter que l'organisation matérielle de l'alternance, avec la nomination de deux stagiaires sur un poste fonctionnant en alternance trois semaines/trois semaines, si elle rend possible une formation en alternance, ne favorise pas forcément la construction de l'identité en actes en début d'année. En effet, pendant les deux premières semaines, les deux stagiaires restent toutes les deux dans la classe, partagent l'autorité et doivent travailler en concertation. Dans le cas de Flavie, c'est au moment où elle se retrouve en autonomie seule dans la classe qu'elle peut vérifier que les représentations – ou *images de soi* au sens de Barbier (2006) – en tant que future professionnelle sont congruentes avec son vécu. Nous avons vu que pour Barbier (2006), les identités sont des « *constructions représentationnelles et discursives opérées par des sujets sur eux-mêmes* » (p.23) et dans le cas de Flavie, elle se reconnaît à sa place dans ce nouvel espace-temps de la classe qui correspond à la réalité de ce qu'elle vivra une fois titularisée. Ce qu'elle décrit de sa pratique et de sa relation avec les élèves lors de ces deux semaines – « *les élèves aimaient ce que je disais* » et « *c'était vraiment le type de relation que je voulais avec mes élèves* » ou « *je suis contente de moi d'avoir [...] semé des graines dans de multiples petits endroits* » – indique qu'elle se sent confortée dans son identité de projet et dans son identité en actes de stagiaire en responsabilité. La pratique et la relation qu'elle a mises en place sont conformes à ce qu'elle espérait.

La période de formation qui débute à l'INSPE représente au moment où a lieu l'entretien une rupture de rythme importante pour Flavie, de l'ordre d'une décélération qui lui est difficile à vivre. Après le rythme intense de la première période – Flavie travaillait de « *7h30 [...] à 22h30* » en semaine – elle expérimente un rythme de formation plus lent. En suivant Lesourd (2009), nous pouvons considérer que cette entrée en formation provoque une rupture qui « *altère[...] l'ancien équilibre des temps alloués aux différentes sphères de la vie quotidienne* » (p.1). Pour Flavie, c'est la « *gestion du creux* », le sentiment du vide, de la longueur, voire de l'ennui « *à mourir* ». Lesourd (2009) considère que c'est l'« *enveloppe temporelle* » de chacun.e (p.54), sorte d'interface temporelle malléable, qui aide l'individu à s'adapter aux nouvelles temporalités vécues et de « *réguler les échanges et résonnances entre les temporalités et les rythmes du monde intérieur et du monde extérieur* » (p.67). Cette enveloppe a également une fonction de cohérence en reliant les éléments temporels d'une vie. Pour Lesourd (2009) « *la consistance ou la souplesse de l'interface temporelle apparaissent comme essentielles à la prise en main par le sujet de son propre processus de formation* » (p.61) ce qui ne semble pas pour l'heure possible pour Flavie. Elle renvoie son vide d'activités à l'impossibilité pour l'heure de travailler sur son mémoire – trop de questions sont en suspend – ou pour sa classe – située trop loin dans le temps. Notons cependant que cela fait seulement trois jours que Flavie est arrivée en

¹¹⁰ Ricœur, P. (1969), *Le conflit des interprétations*. Le Seuil.

formation. C'est la résonnance, l'« *altération réciproque* » (Lesourd, 2013) entre la temporalité personnelle de la stagiaire issue d'un parcours et d'une trajectoire qui lui sont propres, et une temporalité collective ou de formation qui déstabilise Flavie, incapable pour l'heure d'articuler ces temporalités et de se créer son « *propre milieu temporel* » (Alhadeff-Jones, 2013, p.112).

Jusque-là, c'était le rythme de la classe qui était le synchronisateur de toutes les temporalités vécues par Flavie. L'arrivée en formation représente une forme d'asynchronie ou de « *schizochronie* » au sens de Pineau (2000), c'est-à-dire une coupure du temps en temporalités séquentielles clairement identifiées, coupure qui reconfigure le temps personnel de Flavie et provoque « *une altération de l'ancien équilibre des temps* » de la stagiaire (Lesourd, 2009, p.1). Nous verrons lors des entretiens ultérieurs comment Flavie a pu « *orchestrer* » ces temporalités hétérogènes (Bachelard, 2022) ou apprendre à « *rythmer les rythmes* » (Pineau, 2000, p.119). Il est à noter que l'arrivée en formation ne pose pas de problème de rôle à Flavie qui déclare : « *ça fait du bien de repasser quelques temps au statut d'étudiante sans responsabilité, le soir on arrive, on est tranquille* ». Kaddouri (2008a) souligne que la formation en alternance proposée aux stagiaires réalise une « *double transition* », à la fois fonctionnelle – entre deux lieux et deux temporalités – et socialisatrice et identitaire. Pour Kaddouri, cette transition constitue un « *passage spatio-temporel* » (Kaddouri, 2017, p.122) à travers lequel les formé.es doivent « *endosser différents rôles* » (Kaddouri, 2008b, p.177), lequel.les formé.es éprouvent parfois des difficultés en retournant dans l'un ou l'autre des espaces de socialisation qu'il.elles traversent à réendosser le rôle attendu. Si Kaddouri le signale dans les entretiens qu'il a pu analyser – c'est le retour au statut d'étudiant.e qui est difficile à vivre – ce n'est pas ce que nous constatons pour Flavie en ce début d'alternance, mais nous répétons ici que cela ne fait que trois jours qu'elle est arrivée en formation. Elle indique seulement que le fait de retrouver « *un statut d'apprenant où on écoute assis* » la perturbe au regard de son activité en classe où elle était debout et active.

Cette période de formation qui commence n'est en revanche pas du tout cloisonnée par rapport à la classe. Flavie explique que « *l'idée de la classe a repris le dessus* » et rajoute : « *on pense tout le temps à la classe, même si on n'y est pas [...] Ça sort jamais de notre tête* ». Lesourd (2013) met en avant que « *les temps sociaux, institutionnels, groupaux, intrapsychiques, etc., s'altèrent réciproquement* » (p.41) et il qualifie de « *résonnance feuilletée* » cette altération (Lesourd, 2009, p.74). Pour Flavie, c'est le temps de l'école qui altère le temps de la formation et qui met en résonnance d'autres temporalités, le temps de la binôme, le temps de la prochaine rotation, etc. En reprenant l'idée de « *temporalités englobantes* » et de « *temporalités englobées* » (Lesourd, 2013, p.41), nous pouvons constater que la temporalité qui devient « *englobante* » est celle de la classe : même arrivée en formation, c'est la pensée de l'école qui domine l'univers intrapsychique de la stagiaire.

- Temporalités recensées et discours tenu sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Plusieurs temporalités futures sont verbalisées par Flavie en ce début d'année de stage.

C'est tout d'abord la rédaction du mémoire qui inquiète Flavie, à la fois « *enthousiaste* » et « *effrayée* » par le temps qu'elle va devoir y consacrer. Chez des collègues ou ami.es, elle a pu constater que cette rédaction était « *chronophage* » et elle se demande quand elle va pouvoir la situer. Pour elle, ces temps consacrés à « *la rédaction du mémoire, ça va pas se faire sur les petits temps où on est [...] à l'INSPE et où on aura aussi des choses à fournir pour les autres cours* ». Sa crainte de ne pas pouvoir « *tout*

conjuguer » mais également du temps qui va rester disponible « *par rapport au temps d'enseignement* » en classe, reflète son inquiétude sur les différentes exigences de la formation.

Elle a par ailleurs des attentes sur les futurs moments de formation, souhaite « *apprendre beaucoup de cette année* » et espère « *que ça ne sera pas juste une année où pendant trois semaines par période je venais, j'étais assise, je signe un papier et j'écrivais les cours* ».

La future visite des tuteurs ne l'inquiète pas parce qu'elle les trouve « *bienveillants* » et elle complète : « *ça fait du bien d'avoir du coup quand ils font un retour sur leur visite du côté, enfin de dire le positif et de dire ce qu'il y a à améliorer etc... mais de commencer par le positif, plutôt que pas le dire* ». Elle se déclare « *très chanceuse* » d'avoir ces tuteurs, mais également cette binôme, ces collègues et cette école, et pense que « *c'est de bon augure pour cette année* ».

Elle est enfin surprise d'envisager dès ce début octobre l'année prochaine et de se projeter après sa titularisation : « *je me surprends à me demander, à me questionner sur ce que je ferai l'année prochaine, enfin à me dire que je serai titularisée et après de me dire est-ce que je préférerais avoir ma classe, ou être ZIL¹¹¹, ou être brigade. Je pensais pas que j'y penserai dès le mois de septembre alors que je viens de commencer, quoi j'arrive à me projeter je trouve ça plutôt bien et encourageant mais inattendu* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

La première temporalité future évoquée par Flavie en ce début de stage concerne son mémoire. Dans le cadre de sa formation à l'INSPE, les moments à venir de la rédaction du mémoire l'inquiètent et elle se déclare à la fois « *enthousiaste* » et « *effrayée* ». Pour elle, « *la rédaction du mémoire, ça va pas se faire sur les petits temps où on est [...] à l'INSPE et où on aura aussi des choses à fournir pour les autres cours* ». Elle craint de ne pas pouvoir « *tout conjuguer* », elle a « *peur du temps* » qu'elle va « *laisser à la formation par rapport au temps d'enseignement* ». Flavie verbalise une tension entre les multiples exigences de sa formation qui reflètent les différentes temporalités qui s'entremêlent en alternance et qui sont potentiellement « *contradictoires* » (Roquet, 2018, p.34). Si pour Roquet (2018) « *l'alternance entre des temporalités de différentes durées [...] dans les dispositifs de formation en alternance* » peut s'inscrire « *dans une perspective formative des processus porteurs de production de professionnalité, de professionnalisation (Demazière et al., 2012)* », il revient aux formé.es d'« *intégrer ces temporalités multiples, et parfois contradictoires, dans leur parcours formatif et professionnel* » (p.34), ce qui semble à Flavie problématique en ce début d'année. Ce que redoute Flavie nous semble-t-il est la tension entre ce que Roquet (2018) appelle les « *différents registres de temporalités* » – que nous identifions comme les moments en formation, le temps de la classe, les moments de rédaction – qui sont porteurs de travaux de préparation à venir et qu'elle va de voir « *“faire vivre” au sein de [sa] dynamique temporelle individuelle* » (Roquet, 2018, p.36).

Flavie a également des attentes sur les futurs moments de formation, souhaite « *apprendre* » et espère ne pas être passive en formation et « *que ça ne sera pas juste une année où pendant trois semaines par période je venais, j'étais assise, je signe un papier et j'écrivais les cours* ». Elle verbalise ici « *son*

¹¹¹ Les « ZIL » sont les enseignant.es affecté.es sur une Zone d'Intervention Localisée pour assurer des remplacements courts. Les « brigades » sont des enseignant.es titulaires affecté.es comme remplaçant.es dans une « *brigade départementale de remplacement* » et sont chargé.es d'assurer des remplacements de longue durée (Source : <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-du-remplacement-des-enseignants-11321>)

projet de soi en formation » au sens de Barbier (2006). Pour cet auteur, « *tout se passe comme si, à l'occasion des expériences en formation, se formait une image d'un "moi en formation" ou d'une "identité en formation", positive ou négative, constituant le point de départ de l'élaboration d'un "projet de soi en formation"* » (Barbier, 2006, p.37). Les trois premiers jours de cours, que Flavie juge plus ou moins intéressants – le cours sur la pédagogie Freinet « *génial* » ou le cours de culture numérique « *vraiment utile* » mais le « *cours d'arts* » inutile car « *sans application réelle* » – l'aident à se projeter dans la formation en fonction de son projet identitaire de devenir et d'être reconnue comme une professeure des écoles. Selon Barbier (2006), le « *projet de soi en formation* » est d'autant plus précis qu'il est lié à un « *projet de soi professionnel* » et dans le cas de Flavie, nous rappelons que son projet de soi professionnel est construit depuis sa première année de Licence.

Autre temporalité future, la visite à venir de ses tuteur.trices qui ne semble pas l'inquiéter parce qu'elle les trouve – pour ce qu'elle a déjà vu d'eux – « *bienveillants* ». Elle souligne qu'elle est satisfaite d'avoir « *un retour sur leur visite* » afin de voir « *le positif* » et de repérer les points à « *améliorer* » ce qui lui donne la possibilité d'anticiper des difficultés ultérieures : « *qu'ils me le disent dès maintenant et ben c'est d'autant plus bénéfique que si j'avais ces points-là dans quelques mois* » explique-t-elle. Le tutorat « *mixte* »¹¹² organisé dans le cadre du suivi des stagiaires et le regard de ces « *autres significatifs* » (Kaddouri, 2006) lui semblent porteurs de développement professionnel. Elle se déclare par ailleurs « *très chanceuse* » d'avoir ces tuteur.trices-là mais également cette binôme, ces collègues et cette école, et pense que « *c'est de bon augure pour cette année* ».

Elle est enfin surprise d'envisager dès ce 2 octobre l'année prochaine et de se projeter après sa titularisation : « *est-ce que je préférerais avoir ma classe, ou être ZIL, ou être brigade* ». Elle indique : « *Je pensais pas que j'y penserai dès le mois de septembre alors que je viens de commencer [...] j'arrive à me projeter, je trouve ça plutôt bien et encourageant mais inattendu* ». Si la construction identitaire constitue « *une projection de soi dans l'avenir* » (Dubar, 2002), nous constatons que Flavie se sent suffisamment sûre d'elle en ce début d'année pour envisager où elle sera après sa titularisation, titularisation qui ne lui semble pas devoir être mise en doute.

c) Entretien 2 (27 janvier 2020)

Flavie est une stagiaire qui a été sélectionnée pour la richesse de son discours et pour son parcours marqué par une rupture au deuxième entretien qui a lieu le 27 janvier 2020. Nous qualifions de *schizo-chronie* (Pineau, 2000) cette rupture car elle affecte un parcours antérieur relativement linéaire et une identité visée et de projet stable (Tap, 1980). L'événement évoqué nous semble provoquer un sentiment de rupture dans le sentiment d'identité et de la continuité du sujet (Erikson, 1968¹¹³, cité par Barbier, 2006) mais l'attitude de détermination de cette stagiaire ne semble pas affectée (Chaix, 1996). Une grande partie du deuxième entretien est constitué d'un discours sur cet événement. L'analyse des entretiens postérieurs montrera que cet événement ne constitue pas une rupture dans la trajectoire et le parcours de vie de cette stagiaire avec des effets à long terme (Delory-Momberger, 2014).

¹¹² Le tutorat « *mixte* » a été mis en œuvre dans le cadre de la réforme des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) et consiste en un suivi assuré par un.e professeur.e des écoles « *maître-formateur* » (PEMF) et un.e enseignant.e universitaire apportant un regard croisé sur la pratique du/de la stagiaire.

¹¹³ Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. Norton.

Les temporalités recensées – événements, moments, périodes – relèvent de trois registres temporels macro, méso, micro, qui sont comme des couches de temporalités au sens de Roquet (2018) mais qui peuvent également être mis en synergie dans une analyse « *multiniveau* » au sens de Mazereau (2015). Mazereau (2015) définit la « *perspective analytique multiniveau* » comme « *une démarche qui cherche à rendre compte de l'état des interactions entre les niveaux macro-méso-micro des réalités sociales afférentes à l'évolution des groupes et activités professionnels, en intégrant la dimension historique* » (p.46). Dans le deuxième entretien de Flavie, nous constatons une mise en synergie des différents registres temporels qui sont affectés par les événements décrits. Dans le discours de la stagiaire, nous relevons également des temporalités relevant du passé vécu par la stagiaire et du futur qu'elle envisage, convoquant d'une part un « *horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) lié à la titularisation qui transforme le statut de stagiaire en statut de fonctionnaire libéré.e des évaluations liées au master et, d'autre part, un « *champ d'expériences* » lié au passé expérientiel de la stagiaire, la première visite des tuteur.trices en début d'année par exemple. Dans le discours tenu par Flavie, toutes les temporalités semblent affectées par les événements que représentent la visite évaluative suivie du bilan de positionnement et de la visite conseil postérieure. On assiste à ce que Lesourd (2009) qualifie de « *résonance feuilletée* » : le ressenti lié à la visite, « *ça affecte même le côté personnel, on y pense tout le temps* » révèle Flavie. On constate une « *résonance* » entre les temporalités du monde intérieur et extérieur à l'individu que ce que Lesourd (2013) nomme « *enveloppe temporelle* » de Flavie ne parvient pas à réguler (Lesourd, 2009).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le deuxième entretien réalisé avec Flavie est largement consacré à trois événements qui sont successifs et qui ont une répercussion importante sur la stagiaire.

Tout d'abord, elle évoque une visite évaluative qui a eu lieu fin novembre et a été vécue comme un événement qui l'a « *chamboulée* », considérant que « *ça a totalement changé après* » et déclarant que « *c'est la visite qui a tout déclenché* », c'est-à-dire une dévalorisation personnelle et une « *remise en question de tout [son] travail, de [s]es méthodes, [s]es manières de faire* ». Depuis cette visite évaluative, elle déclare : « *je ne sais plus ce que je vau* », se sent professionnellement « *plus faible* », toujours « *un peu légitime* » cependant. Ce qui provoque ce ressenti est le fait que sa tutrice lui a semblé « *déçue* » à l'issue de la visite : « *je savais que j'avais déçue ma tutrice-terrain. Ce qui m'avait énormément chamboulée mais je m'étais dit : "Bon [Flavie] tu vas beaucoup plus travailler pour que la prochaine fois, cette fois-ci elle sera réellement fière de toi." Donc les trois semaines qui ont suivi j'étais à l'INSPE, j'ai beaucoup travaillé sur mon retour en classe qui serait en janvier. J'avais vraiment tout anticipé pour que tout se passe bien* ».

Le deuxième événement relaté par Flavie est le bilan de positionnement qui s'est déroulé la semaine précédant les vacances de Noël lors duquel la tutrice verbalise « *tu m'as déçue* » à Flavie en présence de sa binôme. Flavie raconte : « *donc avoir ces mots-là... Le savoir de manière implicite, l'avoir compris, avoir travaillé dessus, c'était déjà compliqué, mais au moins j'avais cette volonté d'avancer. Mais avoir mot pour mot devant nos tuteurs et devant ma binôme ça m'a extrêmement blessée* ». Flavie déclare avoir eu dès lors des « *crises d'angoisse* », avoir dû consulter un « *sophrologue* » et révèle que la découverte d'une « *autre facette de soi* » a été perturbante pour elle.

Le troisième événement mentionné par Flavie est la visite conseil lors de la troisième semaine de janvier que Flavie aborde avec beaucoup de stress. Elle témoigne : « *ils ont fait ma visite et au moment du retour j'ai eu quasiment que des points à améliorer. Et c'est qu'à la fin où ils ont vu qu'il leur restait un peu de temps qu'ils ont dit "Bon, on va quand même parler du positif". Et donc ça m'a vraiment bloquée, le fait de parler que des choses à améliorer et de ne parler qu'à la toute fin, parce que ils avaient du temps, des choses positives. Alors que du coup pour moi il n'y en avait pas, de choses positives. Donc j'étais vraiment blessée et mal dans ma peau jusqu'à ce qu'ils me disent qu'il y avait quand même du positif* ». Flavie ne relève dans le discours de ses tuteurs « *que des points à améliorer* » ce qui renforce son mal-être professionnel.

Un autre événement, mineur dans le discours de Flavie qui ne le détaille pas, est survenu, un accident du travail qui donne lieu à deux discussions, une avec l'inspectrice en charge du traitement du dossier administratif qui la rassure sur sa pratique – « *on a vraiment bien parlé et du coup ça rassure entre guillemets* » – et l'autre avec la directrice de son école, discussion qui apaise la relation avec cette dernière, à l'inverse de ce qui se passe pour le binôme de Flavie : « *avec la directrice, ça a été compliqué dans le sens de manque de communication. Sa manière de parler à certains moments. Au début de l'année, je pensais même du coup qu'elle ne m'aimait vraiment pas. Mais avec l'accident de travail j'ai passé toute la journée avec elle parce que c'est elle qui devait m'emmener au médecin, à l'inspection, etc. Donc on a vraiment bien parlé. Et depuis j'ai l'impression c'est plus..., que de manière générale ça s'est reporté sur ma binôme encore plus que ça ne l'était. Parce qu'à la journée de tuilage, elle s'en est vraiment pris plein la tête et j'étais assez choquée des mots employés* ».

- Analyse du discours : les événements

Les trois événements que nous avons relevés dans le discours de Flavie sont la visite évaluative de novembre, le bilan de positionnement de décembre et la visite conseil en janvier.

La visite évaluative a lieu fin novembre pour Flavie et les répercussions de cette visite sont décrites comme considérables par la stagiaire. Le sens que cette dernière donne à cet événement est profondément subjectif et affectif et renvoie à ce que Zarifian (2001) nomme la *contre-effectuation* : c'est bien la face subjective de l'événement qui est verbalisé alors que la *signification*, au sens des conventions sociales est finalement positive puisque l'avis émis par les tuteurs est, en définitive, satisfaisant, ce qui déclenche le soulagement de la stagiaire. Cet avis est annoncé à la toute fin de la visite ce qui explique peut-être que le ressenti de cette visite soit globalement négatif. Ce ressenti est d'autant plus fort que la première visite conseil en début d'année « *s'était bien passée* » même si Flavie reconnaît que cette première visite était plutôt « *une visite pour dire bonjour au final* » donc sans enjeux. Cet événement constitué par la visite est interprété par Flavie comme une rupture – « *ça a totalement changé après* » – et nous pourrions le qualifier de « *schizo-chronie* » au sens de Pineau (2000) mais également d'« *épiphanie* » car il semble constituer un tournant de vie qui transforme le sujet (Denzin, 1989¹¹⁴, cité par Lesourd, 2009). Cette qualification devra être revue après l'analyse des entretiens postérieurs puisque, lors du troisième entretien, cet événement n'apparaît plus. Sur le long terme, l'événement ne semble plus faire partie des préoccupations de la stagiaire et la remise en question évoquée lors du second entretien n'est plus verbalisée, ce qui ne signifie pas forcément qu'elle ait disparue mais indique que la stagiaire a dépassé cet événement dans sa construction identitaire et que les répercussions ne l'ont affectée que sur le court terme. Nous rappelons que le deuxième entretien a lieu le 27 janvier, c'est-à-dire la semaine suivant la visite conseil, et le discours

¹¹⁴ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

est produit pratiquement « à chaud » après cette visite qui réactive le ressenti de la visite évaluative et du bilan de positionnement.

Ce qui provoque chez Flavie un ressenti de rupture dans le sentiment d'identité et de la continuité du sujet (Erikson, 1968, cité par Barbier, 2006) est l'impression que sa tutrice a été « déçue » par ce qu'elle a observé de sa pratique. Ce ressenti, ce « *savoir [...] implicite* », provoque chez Flavie, qui se dit « *chamboulée* », un sentiment de perte de confiance en ses compétences : « *je me sens plus faible* », « *je ne sais plus ce que je vauds* », sentiment qui sera renforcé lors du bilan de positionnement où la tutrice verbalisera explicitement sa déception. La « *continuité subjective* » du sujet semble ici affectée au travers de l'estime de soi (Cohen-Scali, 2000) et différentes composantes de l'identité professionnelle sont affectées : l'identité pour soi, l'identité pour autrui et la représentation de soi en tant que (future) professionnelle. L'identité en actes est également atteinte puisqu'une seule visite ponctuelle jette aux yeux de Flavie un discrédit sur l'ensemble de son travail. Cette temporalité brève ne développe un regard que sur un temps donné mais « *comment savoir ce qu'on vaut ?* » le reste du temps. Flavie explique : « *à ces visites j'ai su que j'avais déçu donc je me suis dit que ça valait pour tout mon travail* » car « *à part la séance de la visite évaluative qui est très ponctuelle, qui dépend de tout un tas de choses, ben on a aucun retour* ».

La visite est un espace-temps de formation professionnelle qui est pensé, en lien avec l'analyse réflexive postérieure qui est demandée aux stagiaires, comme un temps d'échanges et de réflexion sur la pratique contribuant à construire une identité professionnelle en actes conforme aux attentes des institutions. La visite organisée par les institutions pilotant la formation fait ainsi partie des « *situations, permettant, en amont, la prescription de qualités attendues et, en aval, l'attribution [...] de compétences à des procès d'action donnant lieu à réussite* » (Wittorski, 2015, p.217) et selon Wittorski (2009), cette attribution de compétences est l'« *un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail* » (p.217). Pour Pérez-Roux (2012c), dans le cadre de la formation en alternance, chaque stagiaire « *élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Or, dans la formation, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, [...]. Cet ensemble d'éléments conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes* » (p.135). Dans le cas de la visite de Flavie, l'image qui lui est renvoyée par sa tutrice lors de la visite transforme l'image qu'elle se fait d'elle-même en tant que professionnelle. Flavie est en « *demande identitaire* » vis-à-vis de ses tuteur.trices (Snoeckx, 2000) et cette reconnaissance identitaire par autrui peut être définie comme relevant de l'ordre « *de l'avoir, du pouvoir et du valoir* » (Ricœur, 1969¹¹⁵ cité par Snoeckx, 2000, p.219). Dans le cas de Flavie, l'*espace de reconnaissance identitaire* qu'est la visite ne lui permet pas d'obtenir la reconnaissance attendue (Dubar, 2002) ni de savoir ce qu'elle « *vaut* ». Lors de l'entretien, « *les formes de reconnaissance de cet autrui significatif qu'est le formateur de terrain, renforcent en miroir le degré d'estime de soi et un sentiment de compétence* » (Pérez-Roux, 2012a, p.3). Cette « *reconnaissance au travail* » partielle – l'avis est satisfaisant mais la tutrice déçue – n'autorise pas à Flavie de développer le processus amenant à construire son identité professionnelle au travers du processus de « *devenir capable - être reconnu - se reconnaître* » (Pérez-Roux, 2012a).

Cette reconnaissance est d'autant plus importante aux yeux de la stagiaire que l'autrui qui la délivre est un « *autrui significatif* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006). Snoeckx (2000) définit « *trois catégories d'autrui significatif* » (p.233) : la communauté enseignante, les élèves et les formateur.trices

¹¹⁵ Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. L'ordre philosophique/Seuil.

universitaires. La tutrice fait partie de cette dernière catégorie. Lors de la visite, la remarque de la tutrice engendre une dissonance entre identité pour soi et identité pour autrui et amène la stagiaire à une transaction biographique et relationnelle qui va se traduire par le projet de « *travailler plus* » pour rendre sa tutrice « *fière* ». Cette « *transaction relationnelle* » définie comme une « *négociation [...] complexe [...] avec des autres significatifs* » a pour objectif de « *se faire reconnaître dans des rapports sociaux situés dans un temps et un espace donné* » (Pérez-Roux et Salane, 2013, p.10). Pour Flavie, cette transaction vise à rapprocher son « *identité virtuelle* » attribuée par autrui et son « *identité réelle* », vécue et incorporée (Goffman, 1973 ; Dubar, 2002). C'est bien la dissonance entre ces deux identités et la tension entre le projet de soi pour soi et le projet de soi pour autrui qui entraîne une double transaction pour Flavie, une transaction « *externe [...] ou objective [...]* » entre elle-même et sa tutrice en tant qu'autrui significatif « *en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui* » et une transaction « *interne [...] ou subjective [...]* » avec « *le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée)* » (Snoeckx, 2000, p.230), pour Flavie, devenir la professionnelle attendue.

Nous notons cependant que « *l'attitude de détermination* » de la stagiaire ne semble malgré tout pas affectée par cette visite (Chaix, 1996) : elle décide de travailler plus afin que sa tutrice soit « *fière* » d'elle lors de la prochaine visite. Elle relate : « *je savais que j'avais déçue ma tutrice-terrain. Ce qui m'avait énormément chamboulée mais je m'étais dit : "Bon [Flavie] tu vas beaucoup plus travailler pour que la prochaine fois, cette fois-ci elle sera réellement fière de toi." Donc les trois semaines qui ont suivies j'étais à l'INSPE, j'ai beaucoup travaillé sur mon retour en classe qui serait en janvier* ». C'est la dissonance entre identité pour soi et identité pour autrui qui va amener la stagiaire à développer une « *stratégie identitaire* » (Kaddouri, 2006 ; Camilleri et al., 1998) afin d'« *éviter une image négative* » mais également de retrouver une « *image positive* » d'elle-même (Merhan, 2015). Suivant Kaddouri (2006), nous pouvons considérer que la dynamique adoptée par Flavie est une dynamique de « *gestation identitaire* » c'est-à-dire un « *projet de confirmation de soi* » mais également un « *projet de reconstruction de soi* ». Cette stratégie identitaire a pour « *objectif [...] la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est-à-dire du projet identitaire)* » (Kaddouri, 2006, p.122).

Si la visite provoque une rupture et des « *émotions* » (Barbier, 2006, p.49), elle n'est pas ce que cet auteur appelle une « *délibération sur soi* » ni une « *transition de vie* » au sens de Mègemont et Baubion-Broye (2001) dans la mesure où le projet initial de la stagiaire n'est pas remis en question mais à l'inverse conforté : Flavie veut plus que jamais aller travailler à l'étranger et y enseigner dans des écoles « *plus tranquille[s]* », ce qu'elle a évoqué lors du premier entretien. Son « *projet de vie* » (Tap, 1988), nourri de ses expériences, notamment son stage au Népal mentionné dans l'entretien 1, et de ses représentations – les écoles à l'étranger sont plus calmes et il y règne une plus grande « *tolérance* » entre élèves – et son identité visée et de projet demeurent inchangés. La logique biographique du parcours de Flavie semble relever, au moment du second entretien, d'une logique de continuité (Fond Harmant, 1995) malgré le chamboulement dont elle témoigne et le « *projet de soi pour soi* » (Kaddouri, 2006) évoqué antérieurement demeure.

Le bilan de positionnement est le second événement significatif mentionné par Flavie lors de ce second entretien. Lors de ce temps d'entretien avec ses tuteur.trices pour faire le bilan des visites du premier semestre, la tutrice verbalise ouvertement sa déception. La phrase prononcée « *mot pour mot* », « *tu m'as déçue* », rend tangible le ressenti de Flavie sur sa visite évaluative. Elle se dit « *blessée* » par ces paroles, prononcées, caractère aggravant pour elle, devant sa binôme, autre *autrui significatif*. On peut supposer que ce qui l'affecte, c'est le regard que sa binôme porte sur elle et sur sa pratique, la redéfinition éventuelle du rôle de Flavie dans le partenariat qu'elle forme avec sa binôme et le fait

d'être dévalorisée devant sa binôme. L'image de soi donnée à voir à autrui est affectée. Si la visite évaluative avait provoqué chez Flavie une stratégie de « *gestation identitaire* » l'aidant à rétablir l'image d'elle-même (Kaddouri, 2006), le bilan de positionnement a des conséquences plus importantes puisqu'il déclenche chez Flavie la survenue de « *crises d'angoisse* » qui l'obligent à être suivie par un sophrologue, ce qui est une nouveauté pour elle. Elle a le sentiment de découvrir « *une autre facette* » d'elle-même, ce qu'elle trouve « *perturbant* ». Comme pour la visite évaluative, la « *continuité subjective* » du sujet semble être affectée au travers de l'estime de soi (Cohen-Scali, 2000) mais là de façon plus profonde. Composante identitaire, l'estime de soi est « *la façon dont on s'évalue* » mais « *si l'individu se reconnaît une identité, c'est pour une large part en adoptant le point de vue des autres* » (Marc, 2016, p.34). Kaufmann (2004) cité par Pérez-Roux (2012c) souligne que l'estime de soi est très liée au sentiment de reconnaissance par autrui.

Le caractère officiel du bilan de positionnement que nous qualifions de « *rite de passage* » (Bourdieu, 1982) vers la titularisation, contribue à renforcer l'effet négatif sur la stagiaire. Ce dispositif a l'« *efficacité symbolique des rites d'institution* » c'est-à-dire qu'il a « *le pouvoir [...] d'agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel* » (Bourdieu, 1982, p.124) : la personne qui y est soumise est transformée par ce rite et pour Flavie, l'investiture espérée – valider les compétences attendues d'un « *bon professionnel* » (Wittorski, 2009) – n'est pas totalement au rendez-vous. L'image qui lui est renvoyée ne correspond pas à l'« *identité prescrite* » (Wittorski, 2015) par les institutions organisatrices de la formation représentées par les tuteur.trices. Cette distorsion entre « *une identité prescrite ou attendue d'un côté et [...] une identité vécue [...] de l'autre* » place Flavie dans une « *question identitaire [...] au cœur de la dialectique sujet [...] et environnement* » (Wittorski, 2015, p.217), environnement défini ici comme l'environnement de formation. Flavie se dit « *bloquée* » par les paroles prononcées, ce qui laisse augurer des conséquences négatives pour son développement professionnel et la construction d'une identité en actes. Visite évaluative et bilan de positionnement ont provoqué un « *stress permanent* » courant janvier, un questionnement anxiogène – est-ce que « *je fais bien* » ? – et une appréhension de la visite suivante, la visite conseil de fin janvier.

La visite conseil lors de la troisième semaine de janvier est le troisième événement mentionné par Flavie. Cette visite renforce le mal-être de Flavie qui reprochent à ses tuteur.trices de ne lui avoir communiqué lors de l'entretien qui a suivi la visite « *que des points à améliorer* » sans évoquer des points positifs qui auraient pu engager une « *renarcissisation* » identitaire au sens de Barbier (2006). La visite est vécue par Flavie comme un moment ponctuel, isolé, qui ne rend pas possible la validation de sa pratique ni d'avoir un « *retour* » sur soi valable pour le reste du temps en classe : « *les visites conseils, c'est à un moment donné, mais au final un moment donné ne vaut pas le mois et demi qu'on a fait* ». Elle s'interroge : « *Comment savoir au final ?* ». Le ressenti négatif de Flavie sur les événements mentionnés, ses doutes pour une visite se déploient sur tout le reste du temps en classe. Elle met en doute sa pratique durant toute la temporalité en classe lorsqu'elle est seule et elle se sent isolée sans savoir à qui demander de l'aide, d'autant qu'elle perçoit une différence de pratiques pédagogiques entre ses collègues et elle : « *même si on a les collègues à côté, ben ils n'ont pas les mêmes méthodes que nous. Je suis consciente que sur certaines choses je fais des trucs beaucoup plus innovants. Ils sont vraiment dans les anciennes méthodes pour la plupart. Donc je sais que je ne peux pas forcément aller les voir. Mais du coup qui est-ce que je peux aller voir ?* ». Le fait que Flavie perçoive sa pratique professionnelle comme plus « *innovant[e]* » que celle des autres membres de l'équipe pédagogique lui semble être un frein à la demande d'aide qu'elle pourrait formuler. Elle ne semble pas pouvoir entrer dans la « *communauté* » constituée dans son école ou y participer pleinement faute d'un « *répertoire partagé* » de pratiques (Wenger, 2005).

Globalement, les trois événements décrits, visite évaluative, bilan de positionnement et visite conseil, altèrent la relation de Flavie avec ses tuteur.trices qu'elle considérait jusqu'alors comme « *bienveillants* ». « *J'ai un avis qui s'est un peu [...] altéré on va dire* » déclare-t-elle. Barbier (2006) indique que si la valorisation de l'action par un autrui significatif rend possible une « *renarcissisation* » identitaire, la conséquence d'une dévalorisation de l'action peut avoir pour conséquence une dévalorisation de cet autrui par le sujet, ce qui en retour rend cet autrui moins significatif. Dans le cas de Flavie, les tuteur.trices restent des « *autrui significatifs* » mais elle devient plus prudente à leur sujet.

L'accident du travail mentionné par la stagiaire semble en comparaison des événements précédemment évoqués, un événement mineur. Il est l'occasion de discuter avec la directrice de l'école et l'inspectrice mais ces événements plus positifs ne compensent pas le sentiment très négatif suscité par les événements préalablement évoqués. C'est un soulagement pour Flavie que la directrice semble désormais l'apprécier – « *j'avais l'impression qu'elle ne m'aimait pas* » – et que les relations avec ce personnage clé à l'école pour une stagiaire s'améliorent pour elle, ce qui la rassure sans doute. De la même manière, le traitement administratif de son accident du travail lui a permis d'échanger avec l'inspectrice de circonscription, ce qui lui a permis d'être « *rassur[é]e* » sur sa pratique à l'école. Ces deux discussions avec deux autrui significatifs provoquées par son accident du travail confortent chez Flavie son identité pour autrui et son identité en actes malmenées par les événements cités précédemment.

Pour clore sur la temporalité liée aux événements, les trois événements évoqués ne semblent pas relever *a priori* des « *instants féconds* » au sens de Bachelard (1994) ni des « *expériences cruciales* » au sens de Vygotski (1997) mais il conviendra d'étudier leur impact à long terme sur les composantes identitaires de la stagiaire.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Différents moments peuvent être repérés dans le discours de Flavie et renvoient à des espaces-temps spécifiques.

Le temps de la classe tout d'abord dans lequel Flavie se sent à sa place avec ses élèves sauf quand les tuteur.trices viennent l'observer. Elle raconte : « *quand je suis vraiment dans la classe, et qu'il y a les élèves, je me sens toujours autant à ma place. J'aime vraiment bien faire des projets avec eux, etc. On est vraiment dans la bonne humeur, la bienveillance. Oui, vraiment un climat de confiance qui est instauré, paisible. C'est un peu comme une impression qu'il y a un beau soleil, malgré le fait qu'il fasse bien gris, qu'il pleuve tout le temps, qu'il fasse bien froid, il y a un beau soleil dans la classe [...] Quand [les tuteurs] arrivent, après quand ils sont dans un coin de la pièce, je ne les vois plus donc je fais comme s'ils n'étaient pas là. C'est vraiment j'ai l'impression d'être juste moi et qu'ils ne sont pas là du tout, et du coup quand les élèves repartent, ça revient. Le soleil repart* ».

Grâce aux temps des projets à l'école ensuite, Flavie a la sensation d'avoir la place d'une collègue comme les autres, de « *collaborer dans des projets pleinement* ». Le temps de la formation enfin avec des cours utiles – l'accompagnement de stage, le tronc commun et le Français – et d'autres où elle s'ennuie et se demande si elle « *aurai[t] pas mieux fait de rester chez [elle] à travailler [s]a classe* ». Les enseignements au sujet de son mémoire ne lui conviennent pas. Elle explique : « *le mémoire je*

conçois pas que ce soit tel qu'il est en tout cas dans mon groupe. Où on a que des cours fixes. Du coup on n'a pas de rendez-vous individuels, de moment où on peut parler que de notre cas. Parce qu'il y a des informations qu'on a comprises, donc au bout d'un moment quand c'est la quinzième fois qu'on nous le redit, ça commence à être long de se déplacer, même à un moment on est en école, [...] de venir là juste pour ça au final ». Enfin, elle évoque le temps des exigences administratives qu'elle découvre – « *les demandes administratives, que je savais conséquentes mais pas à ce point-là* » – et qui freinent son enthousiasme à faire des projets avec ses élèves.

D'autres moments sont identifiés en lien avec les relations avec de jeunes adultes hors du contexte de travail. Tout d'abord, le moment des discussions avec ses ami.es où elle prend conscience qu'elle a désormais un travail et des responsabilités d'adulte : « *quand j'en parle avec tous mes amis qui sont soit en étude, ou soit [...] ... de toute façon ceux qui ne sont plus en étude ils sont en doctorat donc au final c'est un peu pareil, même eux ils me disent "Mais [Flavie] t'es plus étudiante, maintenant t'as des responsabilités, t'es dans la vie active. T'es réellement adulte."* Et c'est vraiment ça, quand on y repense on a plus du tout les mêmes réflexions qu'avant. On [n']a plus les mêmes envies ». Elle mentionne également des moments qu'elle a vécus lors du co-voiturage avec des étudiant.es où elle réalise qu'elle a une réflexion sur la vie qui est différente : « *J'ai pris en covoiturage [...] des étudiants qui sont sur Mont Saint Aignan, qui ont 20/22 ans, donc on n'est pas éloignés en âge. Mais les pensées, etc., les objectifs, la réflexion sur la vie de manière assez générale est tellement différente. C'est arrivé sans prévenir un peu. On se surprend un matin "oh ben dis donc! Zut alors!"* ».

Un autre type de moments apparaît comme important pour Flavie, ce sont les temps de rencontre avec son tuteur INSPE dont elle réalise le poids institutionnel.

- Analyse du discours : les moments

Pour Lefebvre (1989), la temporalité n'est pas linéaire mais se déroule telle une « spirale » qui laisse advenir des temporalités répétitives ou récurrentes, les « moments ». Le moment peut être défini comme un « centre du vécu » (Lefebvre, 1989) ou « un nouage spécifique de mots, d'affects, d'actes, d'espaces et de temps » (Lesourd, 1989, p.117). Différents moments sont verbalisés par Flavie et renvoient à des espaces-temps particuliers.

Le temps de la classe tout d'abord, sorte de monde protégé, où la stagiaire se sent à sa place et où les élèves sont « le soleil » par opposition aux moments de visite de ses tuteur.trices dans la classe qui la renvoient aux attentes angoissantes de l'institution. Le temps de l'école ensuite, notamment lors des projets où elle peut « donner [s]on avis » et « collaborer pleinement ». Il y a lieu de penser que l'engagement et la participation de Flavie à la « communauté de pratique » de son école (Wenger, 2005) contribue à façonner son identité professionnelle. Le temps de la formation ensuite, durant lequel elle identifie des cours « utiles » pour sa pratique et qui la rendent « content[e] de [sa] journée ». Ces cours « utiles » pour Flavie sont les séances d'analyse de situations professionnelles, les cours de tronc commun¹¹⁶ et ceux de Français. Lors de ces cours-là, elle indique : « *on sait très bien qu'on ne peut pas les mettre en place tant qu'on n'a pas notre classe à nous, etc. mais on prend et on assimile [...] et c'est vraiment que du positif* ». Elle fait preuve ici d'un développement de l'identité en actes suffisamment avancé pour profiter de ces apports qui ne répondent pas encore à des problématiques ou des besoins professionnels qu'elle vit dans sa classe. A l'inverse, d'autres temps de formation

¹¹⁶ Les cours de « tronc commun » sont des enseignements mis en place lors de la réforme de 2013 et dédiés dans les masters MEEF à des questions transversales non disciplinaires. Ces cours sont suivis par des étudiant.es des premier et second degrés.

provoquent son ennui ou le sentiment de « *perdre trois heures* », les cours sur le mémoire par exemple, dont elle qualifie le contenu de répétitif – « *quand c'est la quinzième fois qu'on nous le redit, ça commence à être long de se déplacer, même à un moment on est en école, [...] de venir là juste pour ça au final* » – et l'absence de « *rendez-vous individuels* » ne lui donne pas la possibilité selon elle de progresser sur son sujet. Dans le contexte d'entrée dans le métier vécu par les néo-enseignant.es, le rapport au temps est particulier : l'idée de perdre son temps est vécue d'autant plus difficilement que le. la stagiaire identifie des besoins qui ne trouvent pas de réponse en formation. Lors de ce genre de séance, Flavie avoue qu'elle finit par « *travailler sa classe pendant le cours* » ce qui lui pose problème parce qu'elle s'identifie au formateur ou à la formatrice qu'elle a devant elle car elle déclare : « *on n'aimerait pas que nous, ça nous arrive* ». Ce phénomène d'identification à l'enseignant.e de l'INSPE renvoie au contexte de l'alternance dans lequel les stagiaires vivent une « *transition de la position d'étudiant à celle d'enseignant* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.36). C'est dans cette configuration de l'alternance que se développe la professionnalisation que nous pouvons qualifier avec Vasconcellos (2008) de processus complexe d'identification et de reconnaissance sociale contribuant à créer chez des professionnels un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Ce témoignage de Flavie nous incite à avancer l'hypothèse qu'elle commence à acquérir une sorte de « *culture de métier* » (Wittorski, 2008) et une « *identité réelle* » au sens de Goffman (1973). Si l'identité professionnelle est « *entendue comme la résultante d'un double processus d'identification et d'identisation* » (Tap, 1991 cité par Alin, 2000, p.32), la participation de Flavie à certains cours engage le développement de ce premier processus. Quant au second, il est verbalisé par Flavie qui est consciente de se démarquer de ses collègues de terrain qui ne peuvent lui apporter l'aide dont elle aurait besoin parce qu'« *ils n'ont pas les mêmes méthodes* » et parce qu'« *ils sont vraiment dans les anciennes méthodes* » selon elle.

Le temps des exigences administratives, enfin, lui semble particulièrement « *affolant* ». Elle découvre cet aspect du métier qu'elle n'anticipait pas, lors des évaluations nationales, du remplissage du LSU (Livret Scolaire Universel) et de la préparation d'une sortie liée à un projet au quai Branly qu'elle organise pour ses élèves. Elle témoigne que la découverte de cette réalité du métier « *freine* » ses envies. L'entrée dans le métier a pour effet chez les stagiaires de prendre conscience que le métier est plus complexe que ce qu'ils imaginaient (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012). Pour Flavie, ce n'est pas un temps qualifié de difficile mais plutôt une découverte qui affecte ses « *envies* » et ces propos ne trahissent pas une tension ni l'incapacité à faire face aux « *exigences du métier* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.36).

Ces différents moments évoqués par Flavie peuvent traduire ce qu'Hubermann (1989) a identifié, dans l'entrée dans le métier, comme un double processus de « *survie* » lié au « *choc du réel* » avec le « *décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe* » et de « *découverte* » se traduisant par « *l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué* » (Hubermann, 1989, p.7).

D'autres moments sont identifiés en lien avec les relations avec des jeunes hors du contexte de travail, le temps avec les ami.es lors de rencontres ou le temps de co-voiturage avec des étudiant.es, moments qui donnent lieu à une prise de conscience de son nouveau statut d'enseignante. Ainsi lors des discussions avec ses ami.es et lors de leurs demandes de participation à des soirées étudiantes, elle évoque le fait qu'elle a désormais « *un travail* » et « *des responsabilités* ». Elle prend conscience lors des moments de co-voiturage avec des étudiant.es qu'elle ne partage plus le même point de vue ni « *la [même] réflexion sur la vie* ». Elle a conscience d'avoir vécu une « *transition* » qui lui fait dire qu'elle est désormais dans la vie active et qu'elle ne se « *considère plus du tout comme étudiante* ». Cette

prise de conscience a eu lieu pendant et après les vacances de la Toussaint selon elle, vacances durant lesquelles elle témoigne s'être rendu compte de ne plus avoir les mêmes préoccupations : « *c'est arrivé sans prévenir un peu. On se surprend un matin...* ».

Un autre moment est repérable dans le discours de Flavie, ce sont les moments passés avec son tuteur universitaire. Les visites évaluative et conseil, le bilan de positionnement, ont transformé son relationnel avec son tuteur universitaire par ailleurs son tuteur pour son mémoire également. Ce qu'elle identifiait comme un atout en début d'année lui semble désormais problématique : « *vu qu'il juge les deux tiers de mon master, moi qui y allais sans pression parce que je le connaissais, je savais qu'il était très bienveillant, maintenant il y a une pression énorme* ». Elle se rend compte qu'elle est amenée à le voir beaucoup et avec Greimas (1995¹¹⁷, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) nous pouvons nous demander si, dans le « *schéma actanciel* » qui traduit la quête d'un individu, son tuteur de stage et de mémoire ne deviendrait pas un « *opposant* » considéré comme un obstacle sur le chemin de la réalisation de son projet alors qu'au départ elle le considérait plutôt comme un « *adjuvant* », c'est-à-dire comme une ressource.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Les périodes qui indiquent des évolutions dans sa construction identitaire et que nous identifions dans le discours de Flavie correspondent au calendrier scolaire et à celui de l'alternance.

Les vacances de la Toussaint, première période de repos depuis la rentrée, permettent à Flavie de « *se pose[r]* » et de se « *rendre [...] compte* » de sa « *transition* » vers l'âge « *adulte* » : « *parce qu'au début c'était la course [...] et quand on se pose un peu, et c'est là qu'on s'en rend compte* » ; elle réalise : « *je pensais pas que la transition étudiant/enseignant ça passerait aussi du statut de jeune à adulte* » ; à l'inverse, les vacances de Noël sont très chargées pour Flavie qui doit rendre toutes les évaluations liées au master.

Après les vacances de la Toussaint, lors de sa deuxième période, elle indique renoncer aux soirées étudiantes en semaine parce qu'elle a du travail, des responsabilités et un statut d'enseignante : « *c'était après les vacances de la Toussaint. Tous mes amis parlaient de soirées étudiantes en semaine et moi je disais "ben non, moi j'ai un travail. Je peux pas forcément, [...] il faut que je sois en forme. J'ai du travail à faire"* » et elle indique : « *on va penser plus aux conséquences des choses alors qu'avant on se dit "bon, au pire il m'arrive ça". Et maintenant on se dit "ben non en fait. S'il m'arrivait ça franchement ce serait un peu gênant"* ».

Sa deuxième période en classe en novembre est une période où elle déclare avoir beaucoup travaillé sans savoir si sa pratique est réellement « *efficace* » : « *au moment de la visite évaluative c'était en plein dedans, je voyais que je travaillais beaucoup mais j'arrivais pas à savoir si c'était efficace* » relate-t-elle. C'est l'absence de regard sur sa pratique qui la fait se questionner : « *parce qu'à part la séance de la visite évaluative qui est très ponctuelle, qui dépend de tout un tas de choses, ben on a aucun retour. Donc on ne sait pas au final* ».

¹¹⁷ Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. PUF.

La semaine avant Noël est une période vécue comme positive par Flavie car elle reçoit des « mots » des parents : « *le moment où on a les fameux chocolats qui arrivent, avec les mots qui sont marqués dessus [...] Donc avoir ces mots-là c'est impressionnant le bien que ça nous a fait. On s'est vraiment senties rassurées, à notre place, encore plus avec tout ce que nous dégagent les enfants et les parents, on a vraiment du positif* ».

Le mois de janvier est déclaré en revanche comme une période de doute et de « *stress permanent* » après la visite évaluative et le bilan de positionnement. Lors de cette rotation en classe, Flavie a eu le sentiment de devoir « *brusquer* » ses élèves pour finir ce qu'elle avait prévu afin de ne pas laisser des choses inachevées à sa binôme mais « *d'en perdre à moitié certains* ».

- Analyse du discours : les périodes

Lors du second entretien daté du 27 janvier 2020, plusieurs périodes sont évoquées dans le discours de la stagiaire, périodes qui sont liées à son appartenance à la cohorte A, ce qui régit son rythme d'alternance.

Les vacances de la Toussaint, première période de repos depuis sa rentrée en tant que stagiaire, sont l'occasion pour Flavie de « *se rendre [...] compte* » de sa « *transition* » vers l'âge « *adulte* ». Avec Blanchard-Laville et Toux-Alavoine (2000), nous posons que l'année de stage et la formation initiale que la stagiaire traverse correspondent à « *un temps de l'entre-deux* » engendrant, à la manière d'un « *temps d'adolescence professionnelle* » (p.181), une *identification* et une *désidentification* (Sibony, 1997¹¹⁸, cité par Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p.181). Flavie témoigne : « *je pensais pas que la transition étudiant/enseignant ça passerait aussi du statut de jeune à adulte* ». Pour Zimmermann (2012), c'est le contexte de l'alternance qui impulse cette « *transition de la position d'étudiant à celle d'enseignant* » (p.36) et nous pouvons considérer que, dans le cas de Flavie, son parcours de vie intègre à cette période sa trajectoire de formation « *dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit)* » (Delory-Momberger, 2014, p.133).

Après vacances de la Toussaint, lors de sa deuxième période, Flavie annonce avoir renoncé aux soirées étudiantes en semaine pour des raisons pratiques – elle doit travailler le soir pour préparer sa classe et dit-elle, « *il faut que je sois en forme* » le lendemain – mais également parce qu'elle perçoit qu'elle a de nouvelles responsabilités et un nouveau statut qui l'incite « *à penser plus aux conséquences des choses* » et à éviter des situations qui pourraient être « *gênant[es]* ». Après deux rotations en classe et en responsabilité, elle a une nouvelle perception d'elle-même et de son rôle social (Goffman, 1973). L'identité professionnelle de l'enseignant.e ne se résume pas seulement à un « *rôle social* » ni à « *une identité partagée par les autres membres du groupe* » mais elle est « *la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit [...] par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (Gohier et Alin, 2000, p.22). Pour Flavie, c'est la prise de conscience de ce que désormais son nouveau statut implique : être enseignant.e signifie qu'il ne lui est plus permis d'agir inconsidérément. Cela rejoint l'idée de « *face* » de Goffman, définie comme une valeur sociale positive, l'image de soi qu'une personne revendique à travers la ligne de conduite qu'elle adopte dans les relations sociales où elle est engagée (Lipianski,

¹¹⁸ Sibony, D. (1997). *Entre-deux. L'origine en partage*. Le Seuil.

2008) et renvoie à la notion de représentation de soi ou « *image de soi dans les interactions sociales* » (Merhan, 2015, p.150). Les échanges avec ses ami.es donnent lieu chez Flavie à un nouveau positionnement dans une nouvelle représentation d'elle-même en tant que professionnelle.

Sa deuxième période en classe en novembre est par ailleurs une période où elle déclare avoir beaucoup travaillé sans savoir si sa pratique était réellement « *efficace* » du fait de l'absence du regard ou d'un « *retour* » d'un.e praticien.ne plus expérimenté.e qu'elle sur sa pratique. Le sentiment d'efficacité est lié au développement professionnel des stagiaires (Zimmerman et Flavier, 2010) et au processus de professionnalisation (Wittorski, 2008). Se sentir professionnelle passe pour Flavie par le regard d'un autrui significatif, garant de la validation de ses pratiques mais l'absence de sentiment d'efficacité pour Flavie s'explique peut-être également par le manque de « *cohérence de la formation entre l'université et le lieu de travail* » (Merhan, 2015, p.167) qu'il soit réel ou que la stagiaire le vive comme tel. Flavie ne semble pas pouvoir relier de façon dialogique ce qu'elle vit sur le terrain avec les éléments de formation qu'elle a reçus, ce qui lui permettrait de gagner « *une forme d'efficacité malgré tout* » (Clot 2008) [qui] serait à l'origine d'une augmentation de son pouvoir d'agir et de son développement » (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012, p.42). Le stage en responsabilité à mi-temps ne semble pas renforcer le sentiment d'« *auto-efficacité* » de Flavie (Bandura, 2019).

La période avant Noël est vécue comme positive par Flavie car elle reçoit les mots des parents accompagnant « *les fameux chocolats qui arrivent, avec les mots qui sont marqués dessus* ». Elle témoigne de l'effet de ces « *mots* » sur son moral et sur le fait qu'elle se sent « *à [sa] place* » ainsi que sa binôme. Si « *se sentir enseignant* » se construit [...] au cours des interactions avec les enseignants en exercice, les autres membres du collectif de travail, les parents et les élèves » (Zimmerman, 2012, p.37), pour Flavie, les peurs et les tensions exprimées au sujet des parents lors du premier entretien concernant la réunion parents-professeur.es à la rentrée expliquent le soulagement qu'elle ressent à lire ces mots qui la confortent à la fois dans son identité pour soi, son identité pour autrui et son identité en actes. On perçoit au travers de ces mots qui accompagnent les chocolats de Noël, les « *transactions d'ordre relationnel qui articulent [la] reconnaissance sociale* » des parents comme « *acteurs* » (Pérez-Roux, 2011b, p.97). « *Selon Martineau et Presseau (2007), les doutes identitaires vécus par les enseignants débutants sont alimentés par les difficultés qu'ils ont à faire reconnaître leurs compétences par les professionnels et les usagers* » (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012, p.37) : on perçoit ici la satisfaction de Flavie à avoir obtenu cette reconnaissance, essentielle pour construire sa nouvelle identité d'enseignante.

A l'inverse, le mois de janvier a été vécu par Flavie comme un moment de doute et de « *stress permanent* » après la visite évaluative et le bilan de positionnement ; lors de cette rotation, Flavie a eu le sentiment de devoir « *brusquer* » les élèves pour finir ce qu'elle avait prévu afin de ne pas laisser des choses inachevées à sa binôme mais « *d'en perdre à moitié certains* ». La tension entre le rythme de l'alternance et celui de ses élèves l'a mise dans un inconfort qui a questionné son identité en actes : « *on se dit qu'on aurait pu faire tellement mieux en ayant quelques jours de plus* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Deux événements à venir sont verbalisés par Flavie, la prochaine visite conseil prévue pour la prochaine rotation de l'alternance et qui selon elle ne remettra pas en cause sa titularisation en fin

d'année et l'obtention des notes à la fois de l'analyse réflexive sur sa pratique qu'elle a rendue mais également de sa première version du mémoire.

Deux périodes à venir sont mentionnées par Flavie. Dans un premier temps, la prochaine période d'alternance qui arrivera fin mars après que sa binôme ait passé deux rotations en classe et qui l'inquiète : « *deux mois sans être en classe et avoir directement le retour, c'est un peu inquiétant [...] les élèves du coup je sais très bien qu'ils risquent d'être horribles parce que ça fera deux mois qu'ils nous auront pas vus. Donc la reprise en main..., ils auront vraiment été habitués à une autre manière de faire pendant ces six semaines d'affilée. En plus on sera en fin de période. Mais bon il y aura les beaux jours qui arrivent donc peut-être que...* ». Dans un deuxième temps, Flavie évoque l'année prochaine comme une période plus facile, sans « *la pression du mémoire et des visites des tuteurs* », sans alternance : « *on sera vraiment tout le temps dans le même rythme de travail. On l'aura le rythme. Et ce sera moins dur de reprendre à chaque fois parce qu'au final c'est vraiment un changement de rythme assez flagrant. On s'habitue au bout d'un moment à avoir nos mercredis. Quand on les reperd c'est compliqué [...] Alors que si on avait continuellement le même rythme, je pense que physiologiquement ça irait mieux* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Deux événements à venir sont verbalisés par Flavie et le premier est la prochaine visite conseil programmée pour la période suivante qui ne l'inquiète pas puisque l'avis satisfaisant obtenu lors de la visite évaluative ne remet pas en cause sa titularisation à venir. A l'inverse, elle témoigne de la peur de ne pas valider son master à la fin de l'année. Avec Martineau et Gautier (2000), nous pouvons avancer qu'« *à travers [...] l'acquisition d'un diplôme se joue la trame complexe de la construction de l'estime de soi ainsi que la réalisation de ses aspirations* » (p.88). En lien avec cette inquiétude, la seconde temporalité à venir est l'obtention des notes de son analyse réflexive et de sa première version du mémoire. La rédaction du mémoire, déjà évoquée lors du premier entretien, apparaît comme problématique pour la stagiaire. Snoeckx (2000) souligne que lors de cette rédaction, « *il se passe quelque chose de l'ordre d'une transaction, sans aucun doute sociale, le mémoire est un objet public, entre un processus biographique (identité pour soi qu'elle nous révèle [...]) et une sorte d'investissement dans une identité professionnelle* » (p.227). L'auteure cite Dubar (1996, p.121) pour qui « *il ne s'agit donc plus seulement [...] d'obtention de diplôme mais de construction personnelle d'une stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs* » (Snoeckx, 2000, p.227). Dubar décrit ce phénomène lors de l'entrée dans le monde du travail et Snoeckx (2000) l'identifie lors de la rédaction du mémoire. On comprend dès lors tout l'enjeu pour Flavie de cette note.

Deux périodes à venir sont par ailleurs verbalisées par Flavie. La prochaine période d'alternance qui débutera fin mars après « *deux mois sans être en classe* ». Cette période, dans le contexte de l'entretien où elle témoigne de ses doutes et de son mal-être liés aux événements évoqués précédemment, lui apparaît comme « *inquiétant[e]* » : dans quel état va-t-elle retrouver ses élèves après six semaines de classe assurées par sa binôme ? Saura-t-elle les gérer ? Ne seront-ils pas « *horribles* » ? La double contrainte liée aux modalités spécifiques de mise en place de l'alternance dans l'académie de Rouen – implantation d'un binôme de stagiaires en responsabilité sur un même poste, inversion du rythme de l'alternance à mi-parcours afin que ce ne soit pas toujours le la même stagiaire qui ait la classe en fin de période – suscite dans le contexte du second entretien une inquiétude notable chez Flavie. La longue période durant laquelle c'est sa binôme qui va gérer la classe

lui semble devoir imprimer des méthodes de travail et de gestion qui risquent de lui rendre la tâche difficile à son retour et elle ne se sent peut-être pas suffisamment armée pour y faire face. Pour Flavie, enseignante débutante, cette longue absence de la classe pendant laquelle sa binôme va avoir la classe en charge questionne la place qu'elle va devoir peut-être reconquérir auprès de ses élèves et par là-même son identité pour les autres que sont ses élèves.

La prochaine année scolaire à l'inverse est évoquée par Flavie comme une période plus facile, sans « *la pression du mémoire et des visites des tuteurs* » car sans évaluation liée à l'obtention du master et sans alternance. Le fait d'être « *tout le temps dans le même rythme de travail* » lui semble une meilleure solution physiologique et organisationnelle. Pourtant, elle concède que l'alternance est un bon « *entraînement* », comme lorsqu'on apprend à faire du vélo, « *avant d'enlever les petites roues* ».

d) Entretien 3 (15 juin 2020)

Nous rappelons ici que le deuxième entretien avait été centré sur les visites et le bilan de positionnement de fin de premier semestre vécus de façon assez traumatique par la stagiaire. Lors de ce troisième entretien réalisé en fin d'année, le 15 juin 2020, Flavie ne mentionne plus du tout ces événements, elle déclare même que la visite de sa tutrice terrain en janvier s'est bien passée. L'essentiel du discours de la stagiaire est centré sur le confinement et le déconfinement et leurs répercussions sur la vie de la classe et l'organisation de l'alternance.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Trois événements ponctuels sont verbalisés par Flavie lors du troisième entretien qui a lieu en fin d'année scolaire, le 15 juin 2020. À cette date, le confinement débuté le 16 mars 2020 a été levé et les élèves sont revenus dans les classes avec une organisation hybride où les cours sont organisés en présentiel et en distanciel. À notre première question sur les événements qui ont marqué cette période, Flavie n'en signale aucun : « *non, il n'y a pas eu... C'est ce qui est étrange d'ailleurs, c'est que, en soi on n'a pas eu d'éléments réellement impactants. On a réussi à continuer à travailler* », et ce malgré le confinement. Le premier événement notable qu'elle signale est un élève « *qui a été touché par le COVID* » ce qui l'a inquiétée avec sa binôme : « *on a été vraiment très impactés psychologiquement. On a eu très, très peur. Mais tout s'est bien fini* ».

Le second événement qui est verbalisé par Flavie est la soutenance orale de son mémoire, le « *lundi de la semaine de l'Ascension* », soutenance qui, dit-elle, s'est bien passée – « *j'ai eu de très bons compliments* » – ce qui l'a « *confort[é]e* » et « *réconfort[é]e* ». Elle se rend compte alors qu'elle n'avait « *pas d'obstacle au final* » et c'est après cette soutenance qu'elle déclare ne plus se sentir étudiante : « *trois minutes après l'oral du mémoire. En gros quand il y a eu la phase de commentaires après la délibération du jury de mémoire. [...] Après j'avais juste l'excitation de voir mes notes de master, enfin du semestre. [...] C'était vraiment un clap de fin [...] je savais que si le mémoire et l'oral étaient validés, ça veut dire que j'avais mon année. Et donc que j'étais plus étudiante* ». La perte de son statut d'étudiante signifie pour Flavie le fait de ne « *plus [avoir] à rendre compte, de [...] devoirs* » pour son master. En revanche, « *l'oral du mémoire* » ouvre une nouvelle période où la stagiaire déclare ressentir un « *gros vide* » : en effet, une fois le mémoire soutenu, il ne reste à Flavie que « *la classe à préparer et c'est tout* ».

Le troisième événement que relate Flavie lors de l'entretien est une « *révélation* » qu'elle vit la semaine du 25 mai 2020 lors du retour en classe avec ses élèves. Depuis le début de l'année, Flavie explique qu'elle a laissé peu à peu et « *inconsciemment* » les élèves « *de plus en plus travailler seuls* » : « *je m'en suis rendu compte au fur et à mesure de le faire inconsciemment, que ben, je les laissais vraiment beaucoup plus travailler tout seuls* » explique-t-elle. La révélation survient cette semaine-là : « *c'était à la récréation de 10h, je suis allée voir ma binôme qui du coup était en aide au niveau de la direction et je lui ai dit "tu peux pas te rendre compte, là, c'est impressionnant". On a des élèves qui demandaient constamment de l'aide, qui étaient toujours un peu en retard, qui avaient du mal à se concentrer, etc. Enfin, une élève en particulier. Là c'est celle qui finit le plus vite. Qui fait tout bien, tout bon, qui est ultra appliquée. Impressionnant. Impressionnant* ». Ce jour-là, elle témoigne à sa binôme de son étonnement à voir les élèves être bien plus autonomes qu'auparavant. Le confinement, avec des parents qui « *ne leur ont pas laissé le choix* » puis l'organisation en classe sans pouvoir « *prêter du matériel* » et en laissant les élèves « *faire des manipulations* » ont permis aux élèves de développer une plus grande autonomie, même si elle reconnaît que parallèlement ils ont grandi, ce qui explique peut-être cette plus grande autonomie.

L'organisation des activités dans la classe, sans « *manipulations* » et sans « *prêt [...] de matériel* », laisse à Flavie le loisir d'observer ces élèves : « *le fait que ça soit interdit, [...] quand ils sont sur leurs exercices etc., nous en tant qu'enseignants on a rien à faire parce qu'ils sont à ce moment-là en train de réfléchir. On va pas non plus à être à réfléchir avec eux et donc on se met en distance et là, c'est vraiment flagrant de voir leurs progrès, surtout leurs progrès, leurs réussites* ». Le fait que les élèves des deux niveaux de sa classe participent aux phases d'oral en même temps lui donne l'opportunité également d'observer ses élèves, ce qu'elle ne pouvait pas faire auparavant : « *avant quand on essayait de le faire, on n'y arrivait pas parce qu'ils nous demandaient constamment de l'aide alors que là c'était pas le cas* ». A rebours de la révélation de l'autonomie acquise par ses élèves, Flavie constate que ce n'est pas le cas d'une élève dont les parents n'ont « *pas assuré la continuité pédagogique avec leur fille [...] [et] ont plus considéré ça comme ses vacances* ». A l'inverse du reste de la classe, Flavie constate pour cette élève une perte des « *acquis* » et le souvenir de cette élève en contrepoint de la première élève citée, est une sorte de « *révélation dans [un] sens un peu plus malheureux* ».

- Analyse du discours : les événements

À notre question sur d'éventuels événements marquants qui auraient marqué la période précédente, le seul événement que signale Flavie est la maladie d'un élève atteint du COVID ce qui provoque chez elle une réaction notable : elle se déclare « *impacté[e] psychologiquement* ». Comment pouvons-nous analyser cette peur qu'elle a eu pour la santé d'un de ces élèves et l'impact psychologique qu'elle dit avoir ressenti ? Est-ce à mettre en relation avec le lien affectif qu'elle a construit avec ses élèves tout au long de l'année ? Cette peur nous semble devoir être questionnée dans le cadre de la construction de son identité professionnelle. En effet, la temporalité singulière de la crise sanitaire a transformé les relations des enseignant.es avec leurs élèves en modifiant les modalités de mise en œuvre pédagogique et en développant un climat sociétal global particulier et anxiogène. Flavie témoigne de cette angoisse en parlant de son élève. La question que nous pouvons nous poser ici est le lien entre professionnalisation et affect dans une logique développementale. En nous appuyant sur Rochex

(1998)¹¹⁹ qui a travaillé sur l'expérience scolaire et la formation, nous pouvons émettre l'hypothèse que la professionnalisation de la stagiaire ne relève pas uniquement d'un « *développement intellectuel et cognitif* » (p.193) en lien avec les « *réquisits des activités sociales* » (p.196) mais renvoie à un « *travail d'élaboration et de transformation de soi* » (p.195) engageant la dimension affective et subjective du sujet. L'identité « *vécue* » ou « *agie* » au sens de Wittorski (2015) se construit dans l'interrelation avec les élèves dans l'activité de la classe et la pandémie est un révélateur des liens affectifs construits par la stagiaire avec ses élèves. L'« *investissement affectif* » démontré par Wittorski (2008) dans le cadre de l'action et de l'identité collectives nous semble ici notable dans l'identité professionnelle de cette stagiaire confrontée à la maladie – potentiellement mortelle – d'un de ses élèves. Barbier et Galatanu (1998) ont par ailleurs mis en lien l'action, l'affect et le développement des identités et évoquent des « *complexes cognitivo-affectifs construits à partir de [l']intériorisation des expériences* » (p.55). Pour Barbier et Galatanu (1998), l'intériorisation de l'expérience donne naissance à des « *images identitaires* », « *image de soi pour soi* », « *représentation de soi par autrui* » et « *représentation de soi proposée à autrui* ». L'image que Flavie nous donne à voir d'elle-même est ici celle d'une enseignante inquiète pour la santé de son élève et affectée émotionnellement par sa maladie. Si le rôle d'un.e professionnel.le peut être défini en trois dimensions selon les sociologues fonctionnalistes (Parsons, 1968¹²⁰ cité par Blin, 1997) comprenant savoirs pratiques, compétences spécialisées et éthique dans laquelle on trouve l'idée de neutralité affective, on peut s'interroger sur le fait que la pandémie a peut-être revu le positionnement des enseignant.e.s dans cette dernière dimension. Enfin, pour Gremion (2018), en formation, les autres peuvent être définis comme des « *moments d'apprentissage* » : « *ces autrui significatifs aident à médiatiser et à analyser les situations, mais également à conscientiser la "dimension émotionnelle/affective de l'expérience"* (Albarelo, 2016)¹²¹ » (p.69). C'est la maladie d'un élève qui suscite chez Flavie la prise de conscience du lien affectif qu'elle a développé avec ses élèves et dont elle témoigne. Les élèves nous apparaissent comme des « *figures actantes* » dans la construction de l'identité professionnelle dans sa dimension affective et la maladie d'un élève nous semble prendre non seulement une « *signification* » professionnelle pour Flavie mais également un « *sens* » chargé affectivement (Zarifian, 2001). Ce sens rattaché à l'événement qui touche cet élève est profondément subjectif et, selon Zarifian (2001), proche des « *motivations personnelles* » des acteurs. Pour Flavie, cela peut être rattaché à son intérêt pour les enfants dont elle a témoigné lors du premier entretien.

Le deuxième événement évoqué par Flavie est la soutenance de son mémoire qui prend pour la stagiaire une importance particulière. C'est un événement dont elle est capable de citer la date précisément. Elle se dit « *confort[é]e* » et « *réconfort[é]e* » et témoigne des « *compliments* » qu'elle a reçus. Sa réussite dans la réalisation et la soutenance de son mémoire – dont témoignent les compliments qu'elle dit avoir reçus – confortent la stagiaire dans le niveau de réflexion qu'elle a atteint dans le champ de recherche qu'elle a choisi. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la réussite dans la rédaction et la soutenance de son mémoire confortent également la stagiaire dans son identité professionnelle car le thème de son mémoire est très ancré dans la pratique de classe et la pédagogie. Ce qui reconforte Flavie est le fait qu'elle réalise qu'il n'y avait « *pas d'obstacle au final* » pour elle dans la réalisation de son projet et nous comprenons ici le mal-être qui l'étreignait lors du second entretien.

¹¹⁹ Pour Rochex (1998) la formation tout comme « *l'expérience scolaire* » transforment l'individu d'un point de vue à la fois intellectuel et affectif. Le développement d'un individu et l'affirmation de soi se font donc dans toutes les dimensions.

¹²⁰ Parsons, T. (1968). Profession. *International Encyclopedia of Social Sciences*, 12, 536-547.

¹²¹ Albarelo, L. (2016). Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation. Dans M. Mebarki, S. Starck et A. Zaïd (dir.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux* (p. 69-81). Octares éditions.

Les visites ou la réalisation du mémoire étaient un frein potentiel, un « *obstacle* » perçu à son projet de devenir enseignante. La soutenance lui apparaît également comme un « *clap de fin* » de sa vie d'étudiante dans laquelle elle devait « *rendre compte* » et rendre des « *devoirs* » pour son master à l'INSPE. Elle ne se situe plus dans une posture de dépendance vis-à-vis de l'institution et en ce sens, nous pouvons considérer avec Bourdieu (1982) que la soutenance relève pour Flavie du rite de passage ou d'institution. Ce rite ou rituel de soutenance au sens de Bourdieu (1982) contribue à transformer la représentation que se fait Flavie d'elle-même – elle déclare qu'elle n'est plus étudiante – et assigne à la stagiaire « *une essence sociale* » (p.125) mais également une compétence. Cet « *acte d'institution* » est un « *acte solennel de catégorisation* » (Bourdieu, 1982, p.126) qui fait basculer Flavie du côté de ceux qui ont validé leur unité d'enseignement de recherche – dont la note est non compensable dans la maquette du master ce qui en fait une vraie épreuve de barrage – ce qui lui ouvre la voie vers la titularisation. Si Flavie ne se sent plus étudiante, elle n'est pas encore titulaire et le prochain rite d'institution sera le jury de titularisation mais elle sait qu'elle n'aura plus d'obstacle : « *je savais qu'elles étaient bonnes [ses notes] je savais que si le mémoire et l'oral étaient validés [...] j'avais mon année* ».

Avec Lesourd (2009), nous pouvons également analyser la soutenance comme une « *liminarité* », une coupure temporelle, une sorte de « *seuil* » au sens de Laughlin, Mc Manus et Shearer (1993)¹²² cités par Lesourd (2009) qui marque le passage d'un état à un autre. Ici Flavie est tout à fait consciente de cette coupure temporelle et l'événement prend tout son sens immédiatement : il n'y a pas comme l'a mentionné Denzin (1989)¹²³, cité par Lesourd, 2009), deux temps distincts, un temps de l'expérience et un temps de la signification pour soi ou pour autrui. La soutenance est un événement programmé, un rite au sens de Bourdieu (1982) qui marque une validation de fin de master. Ici cet événement est vécu immédiatement comme libérateur parce que Flavie sait déjà que le reste de ses notes et surtout les avis pour les différentes visites ne seront pas des obstacles à sa diplomation et à sa titularisation. Cette soutenance est vécue par Flavie comme une reconnaissance de ses compétences et de sa légitimité par l'institution (Dubar, 2002) ce qui conforte son identité de projet et la représentation du soi professionnel. Il est à noter qu'à partir de cet événement, le temps personnel de Flavie est bouleversé : le travail sur le mémoire l'a occupée longuement et une fois le mémoire soutenu, elle ressent un « *énorme vide* » car elle n'a plus non plus de travaux ou de « *dossiers* » à réaliser pour l'INSPE en fin d'année. Cette absence de travail ne lui était pas arrivée « *depuis la petite section* » témoigne-t-elle et les semaines où elle n'est pas en charge de la classe, elle déclare s'ennuyer.

Le troisième événement signalé par Flavie est une « *révélation* » sur ses élèves – et plus particulièrement sur une élève – dont elle se rend compte qu'ils sont devenus autonomes, ce qu'elle va évoquer avec sa binôme. Cet événement est ici encore situé très précisément par la stagiaire – « *c'était la semaine du 25 mai* » – et elle situe précisément le moment où elle témoigne à sa binôme : « *c'était à la récréation de dix heures* ». Ce jour-là, elle prend conscience que les élèves sont devenus autonomes et qu'ils ne demandent plus d'aide alors qu'ils sollicitaient leurs enseignantes constamment auparavant. Elle se rend compte de façon brutale du changement de comportement des élèves et du fait qu'elle les laisse bien plus qu'au début d'année travailler tout seuls. Elle explique cette évolution par le fait que cela fait longtemps qu'elle ne les a pas vus – « *il s'est quand même passé trois mois, cinq depuis que je l'es ai eus en classe* » – que les parents n'ont sans doute « *pas laissé le choix* » aux enfants que de se débrouiller seuls et que la nouvelle organisation de la classe en déconfinement

¹²² Laughlin, C. D., Mc Manus, J. et Shearer, J. (1993). The function of dreaming in the cycles of cognition. Dans A. Moffitt et al. (Eds), *The function of dreaming* (p. 21-50). Albany SUNY Press.

¹²³ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

et ses « restrictions de matériel », l'absence de « manipulations » et d'« ateliers » y est pour beaucoup. C'est bien l'identité professionnelle en actes qui semble transformée par cette révélation : Flavie prend conscience d'avoir peu à peu laissé travailler davantage seul.es ses élèves. Le contexte du confinement et du déconfinement a fait évoluer ses pratiques et celles de ses élèves et Flavie en fait la découverte à cet instant-là.

- Temporalités recensées et discours tenu sur le vécu rapporté : les moments

Un premier type de moment est verbalisé par Flavie, celui des rencontres avec les parents. Elle explique qu'elle « *communique beaucoup plus* » avec les parents depuis le confinement « *qu'avant* ». Elle explique : « *avant on les voit un peu de loin, fondus dans la masse de tous les parents de l'école. Alors que là ben du coup les mails c'est individuel, on se parle individuellement, on les appelle régulièrement. En visio pareil, à la fin les parents qui veulent nous parler, on se parle ensemble et pour ceux qui sont revenus à l'école, ben tous les soirs en fait on a une autre entrée, du coup [...] c'est un lieu unique, uniquement pour notre groupe, ce qui fait que c'est uniquement les parents de notre classe. Ça permet je trouve un meilleur lien parce que on ne les lâche pas à 10-15 mètres où sont les parents, ils sont vraiment devant le portail et on peut vraiment beaucoup plus parler avec eux* ». Ces temps d'échange sont vécus positivement par Flavie car ils donnent lieu selon elle non seulement « *un réel bon suivi* » de ses élèves ce qui rend possible de « *mieux anticiper l'année prochaine, dans les informations qu'on transmet aux futurs collègues* » mais également « *de mieux connaître les parents, mieux les comprendre* ». Parmi ces échanges, elle évoque notamment les moments où elle reçoit les messages de « *remerciements* » des parents : « *les messages des parents [...] étaient très, très bienveillants. [...] Mais vraiment je pensais pas que ça serait à ce point-là. Ils nous ont vraiment remerciées que ce soit par mail ou après le retour à l'école. Quand on se voyait c'[était] des remerciements* ». Ces messages « *réconforte[nt]* » et « *conforte[nt]* » Flavie dans son projet.

Les seconds moments que nous identifions dans le discours de Flavie sont les différentes annonces du gouvernement lors des différentes phases du confinement et du déconfinement. Elle s'étonne de la temporalité de la réception des informations officielles : « *ça a été particulièrement remarquable d'avoir à chaque fois les annonces au tout dernier moment et de devoir s'adapter aussi vite. Je pensais pas que ça serait possible* ». Elle regrette – « *c'est aussi le fait, la déception d'être toujours prévenus en dernier, au même moment que tout le monde* » – et s'étonne : « *je trouve pas ça normal d'être prévenue, enfin, qu'on soit prévenus en tant que professionnels en regardant les infos à la télévision quoi* ». Elle ne comprend pas la chaîne de diffusion de l'information « *parce que ça donne l'impression que le ministère est prévenu après les journalistes. C'est pas normal [...]. Normalement ça devrait suivre toute une suite logique avant d'aller sur les médias* ». Ce mode de fonctionnement lui semble problématique dans sa relation aux parents car elle ne sait pas quoi leur répondre : « *c'est compliqué parce que les parents nous demandent plein d'informations qu'on a pas. Et leur dire "ben, regardez la télé, on apprendra tout ça en même temps", c'est un peu délicat quand même. Et je trouve [que] ça enlève du côté professionnel. Mais bon, on y est pour rien* ». Le fait de renvoyer les parents vers les informations délivrées par la télévision ne lui semble pas l'attitude professionnelle qu'elle souhaiterait avoir. Ainsi, « *quand les parents nous demandent tout le temps "mais du coup, qu'est-ce qui va se passer ? Quand est-ce qu'on reprendra ? Quand est-ce que ci ? Quand est-ce que ça ?" et qu'on dit "le plus simple c'est d'allumer BFM TV". C'est pas la réponse qu'on aimerait apporter* ». Flavie cependant reconnaît le caractère inédit de cette période : « *c'est lié à ce moment-là, on peut pas le comparer à un moment sans cette crise* ».

La troisième catégorie de moments verbalisés par Flavie renvoie aux moments de formation dont certains lui sont apparus utiles mais rarement : « *il y a eu une poignée d'heures qui était réellement utiles à notre présence* ». Les cours qui lui ont semblé utiles sont « *les accompagnements de stage [...], les cours de mémoire* » et « *ce qui relève du tronc commun qui n'est pas disciplinaire [...] sur la gestion d'élève, relation aux familles* ». Pour ces cours-là, elle juge que « *c'est vraiment les cours où on sort et on dit "oui, ça y est, on a appris des choses, ça va nous servir"* ». Elle considère que « *le reste [...] c'était en trop* » et regrette : « *on aurait appris plus en allant par exemple sur le terrain, dans les classes de nos PMF¹²⁴, ou voir des ULIS¹²⁵* ». Elle se plaint de « *beaucoup de redits de M1* » et trouve une justification à la présence des cours disciplinaires : « *ça donne l'impression qu'il faut qu'ils soient mis là parce que vous en tant que formateurs vous avez des heures à faire. Mais nous au final, on est là, on assiste mais on retire rarement grand-chose* ». Elle déclare qu'en formation pendant six semaines, « *le temps était très, très long* ».

Les derniers moments verbalisés portent sur les temps où Flavie est venue en soutien à la direction de son école et où elle découvre les tâches de direction : « *j'ai vu tous les tableaux qui sont à remplir. Là c'est une énorme masse, une énorme demande. Où il y a plein de tableaux qui ne servent absolument à rien mais bon il faut les faire* ». Elle juge qu'il y a « *trop, beaucoup de paperasse inutile à certains moments* » mais reconnaît que « *ça n'a rien à voir en soi avec ce [qu'elle est] censée faire en classe* ».

- Analyse du discours : les moments

Le confinement puis le déconfinement ont donné naissance à des temps spécifiques. C'est d'abord de nouveaux moments d'échange avec les parents. Lors du confinement, l'organisation de visios, les prises de contact par mail puis les rencontres à la sortie de l'école lors du déconfinement ont permis à Flavie de « *mieux connaître les parents* » et de « *mieux les comprendre* ». L'organisation des sorties de sa classe via une issue dédiée à sa classe a permis des contacts individualisés inédits et grâce à ce « *lieu unique* », Flavie est en contact « *uniquement* » avec les parents de ses élèves et développe un « *meilleur lien* » avec les parents. Le développement de ce nouvel espace-temps transforme sa relation et sa représentation des parents et cette dimension du métier d'enseignant.e – le lien avec les parents – s'en trouve transformée.

Les sorties de classe pour les parents présents ou les échanges par mail donnent naissance à des moments particuliers que Flavie vit de façon très positive : ces moments sont ceux des remerciements adressés aux deux stagiaires par les parents. Flavie se déclare étonnée par ces messages et (ré)confortée. Les parents restent des autrui significatifs aux yeux de Flavie mais le malaise ressenti en début d'année – « *on se sentait pas forcément à l'aise* » – a été « *gommé* » face à des parents dont les messages sont « *bienveillants* ». Même la différence d'âge qu'elle signale – ils ont plutôt 30 ans et elle 23 – ne pose plus problème. L'identité vécue et l'identité pour autrui sont transformées par ces messages qui renvoient une image positive à la stagiaire.

D'autres moments sont décrits plus négativement par Flavie : ce sont les différentes « *annonces* » du gouvernement pour faire face à la crise sanitaire. Pour Flavie, ces annonces « *au tout dernier moment* » nuisent à l'image professionnelle des enseignant.es. Flavie déclare qu'elle « *n'y est pour*

¹²⁴ Les PMF sont les Professeur.es Maître.sses Formateur.trices.

¹²⁵ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) organisent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

rien », ce qui indique qu'elle ne se sent pas responsable de la situation et ce qui laisse entendre que l'image de soi en tant que professionnelle n'est pas affectée mais également que cela nuit à son image en tant que professionnelle vis-à-vis des parents. La composante « *identité pour autrui* » de l'identité professionnelle est ainsi mise à mal dans ce contexte particulier. L'image que Flavie se faisait de l'institution et du métier est également affectée et Flavie déclare qu'elle ne pensait pas que l'information suivrait ce cours-là : « *normalement ça devrait suivre toute une suite logique avant d'aller dans les médias* » explique-t-elle. Ce n'est pas tant le fait de devoir s'adapter rapidement qui dérange la stagiaire mais le fait d'être prévenue au dernier moment, « *en regardant la télévision* ». Elle reconnaît que la situation qu'elle décrit est exceptionnelle et que c'est la crise sanitaire qui a donné naissance à ces situations particulières et que l'on ne peut pas « *comparer* » avec un autre « *moment* ». Si son image du métier a été modifiée, Flavie reste prudente : cette situation ne relève pas de l'habituel donc elle ne s'autorise pas à tirer de conclusions hâtives : « *on ne peut pas forcément se baser sur les éléments de cette crise* » dit-elle. A aucun moment dans son discours elle ne se place pas dans une posture revendicatrice ou contestataire : son discours est mesuré – elle ne « *trouve pas ça normal* » – mais reste prudente. Ce ton mesuré tend à prouver que son identité professionnelle dans ses diverses composantes est suffisamment construite pour que la stagiaire ne se sente pas affectée personnellement par ces moments qu'elle juge négativement. Tous les éléments du contexte sont pour elle positifs : les parents la remercient, ses élèves ont acquis les notions et n'ont pas pris de retard dans le programme donc elle se sent plutôt confortée malgré le contexte.

Certains moments de formation sont identifiés, positivement ou négativement. Flavie déclare qu'une « *poignée d'heures* » seulement lui ont été « *utiles* ». Il est à noter que nous sommes en fin d'année et que le second semestre semble peut-être moins utile à Flavie qui est déjà plus expérimentée. Elle déclare qu'elle aurait plus « *appris plus en allant [...] sur le terrain* » et s'interroge sur l'utilité de certains cours disciplinaires placés là parce que les formateurs auraient « *des heures à faire* ». Le temps de la formation lui a semblé « *très, très long* » et les seuls moments de formation que Flavie juge utiles sont ceux liés à l'accompagnement du stage en lien direct avec sa pratique – « *ça va nous servir* » – et ceux en rapport avec le mémoire. Nous avons signalé plus haut l'importance accordée par Flavie à la validation de son mémoire mais ici la stagiaire signale le caractère « *indispensable* » des cours dédiés au mémoire. Le discours de Flavie renvoie à ce que Ayraud et Guibert (2000) ont repéré comme un « *idéal-type à dominante temporelle* » dans la construction de l'identité professionnelle de stagiaires à l'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) qu'ils ont enquêtés sur leur rapport à la formation. Ces auteurs ont classé dans cet idéal-type, les discours proposant des références temporelles et s'inscrivant dans la diachronie. Nous retrouvons chez Flavie comme dans les discours des stagiaires relevant de cet idéal-type, l'intérêt pour les contenus théoriques de la formation et notamment l'intérêt pour le mémoire considéré selon Ayraud et Guibert (2000) comme une manière de se projeter dans l'avenir. Pour ces auteurs, « *le rapport au mémoire n'est pas vécu comme un rite d'institution mais déjà comme une inscription dans le métier* » (p.252). Les discours des stagiaires inscrits dans cet idéal-type temporel développent par ailleurs une conception du temps qui construit les apprentissages avec un « *recul par rapport aux événements vécus* » (p.253) lié à l'expérience antérieure et une dédramatisation des crises, ce que nous avons remarqué pour Flavie et son expérience du confinement. Pour Ayraud et Guibert (2000), « *le fait de mettre en avant une construction personnelle dans le temps permet de "dédramatiser" [la formation et] la crise au sens concret du terme* » (p.254). Dans cet idéal-type, ces auteurs indiquent également que les stagiaires se positionnent en « *médiateurs entre l'institution et les "autres", ceux [qui] leur semblent rencontrer des difficultés plus importantes que les leurs* » (p.251) ce que nous retrouvons également dans le discours de Flavie qui « *s'inquiète* » pour les stagiaires qui, contrairement à elle, ont eu « *des avis réservés ou des avis défavorables* » et pour qui le confinement a dû être une période « *beaucoup plus*

compliqué[e] ». « *On s'inquiète un peu pour ces personnes-là* » dit-elle, ce que Ayraud et Guibert ont identifié comme une posture de « *porte-parole du groupe* ».

Les derniers moments identifiés dans le discours de Flavie sont ceux liés à la nouvelle organisation de l'école lors du déconfinement durant lequel Flavie découvre le travail de la directrice. En effet, elle va, sur le temps où elle n'est pas en charge d'élèves, faire de « *l'aide à la direction* » et y découvre le travail administratif de la directrice, la « *paperasse* » qu'elle juge « *inutile* » tout en déclarant bien que ce n'est pas son métier. Est-ce que cet aspect découvert lors du déconfinement va la rebuter pour devenir directrice ? Là également elle porte un jugement négatif sur l'institution mais ce dernier n'est pas directement lié à son métier en classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Flavie indique que, depuis le dernier entretien en date du 27 janvier 2020, « *ça a été vraiment que du positif* » et précise que les trois dernières semaines de janvier où elle a été en classe se sont « *très, très bien passées* ». En revanche, l'organisation de l'alternance avec deux rotations sans voir les élèves lui a semblé « *bizarre* » : « *le fait qu'il y ait eu deux mois au final parce que deux fois trois semaines et les vacances sans les élèves. C'était très, très perturbant de pas savoir ben réellement ce qu'ils faisaient, ce qui se passait en classe, d'être maître de rien. C'était très, très particulier de pas avoir le contrôle au final* ». Cet éloignement de la classe « *s'est très, très bien passé* » selon elle parce que « *ça se passe très bien avec [s]a binôme* » avec qui elle « *parle tous les jours* ». Durant cette période elle révèle que les élèves lui ont « *manqu[é]* » et conclut : « *au début on est contents parce que on se dit qu'on va être tranquilles mais en fait non pas du tout* ».

Flavie a le sentiment qu'à partir de janvier a débuté une autre période pour elle et que l'« *impression* » d'être une « *petite stagiaire* » qu'elle avait de septembre à décembre se transforme. À partir des mois de « *janvier-février* », elle se sent « *une enseignante comme les autres* » sans qu'elle puisse expliquer cette transformation. Elle précise cependant : « *quand on se retrouve à donner des conseils au final aux autres enseignants sur comment nous on fait, etc. On se dit "ah bah oui, mais du coup, c'est que c'est bon"* ».

La période du confinement à partir de mars 2020 est citée par Flavie sans que cette période soit décrite comme particulièrement dramatique. Flavie témoigne : « *on n'a eu aucun souci. Ce qui est étonnant* ». Elle explique qu'une seule de ses élèves « *a décroché* » et qu'elle et sa binôme en ont été « *surprises* ». Toutes deux avaient « *vraiment peur de ce décrochage* » mais elles ont « *réussi à trouver une méthode qui marche plutôt bien* » afin « *d'apporter rapidement de nouveaux apprentissages* » à leurs élèves pour qu'ils ne se lassent pas. Pour Flavie, le confinement a créé « *un monde parallèle* » mais « *avec ces élèves-là* », dans « *ce contexte-là* », ça a « *fonctionn[é]* », ce qui ne lui semble pas être le cas dans les autres écoles. La période du confinement dans son école a été pour Flavie une période où elle a réussi selon elle à s'« *adapter sans paniquer, sans stresser* » et pendant laquelle sa binôme et elle ne se sont pas senties « *arrêtées* ». Confinement et déconfinement se sont réalisés pour elles « *assez naturellement* ». Elle se dit « *surprise* » de la façon dont elle a « *géré* » cette période : « *le confinement, la manière dont j'ai géré ça. Je pensais pas... Je me suis un peu surprise moi-même si vous voulez. Donc voilà. Je pensais que j'allais être un peu perdue, ou que j'aurais des doutes, je saurais pas forcément quoi faire quand on me dit de faire un plan de travail etc. Et au final je me suis même pas posé de questions et ça a déroulé tout seul comme si c'était déjà fait dans ma tête avant. Ce qui est étonnant.* »

J'ai même pas eu besoin de regarder ce que faisaient d'autres collègues ». Le fait de réussir « à gérer cette crise » lui a permis de se sentir « plus professionnelle » et elle a le sentiment d'avoir « beaucoup, beaucoup moins de doutes ou de questions ». Le caractère inédit de la situation qu'elle a vécue, le fait d'avoir réussi à la traverser sans aide extérieure la conforte dans ses capacités : « avant on savait qu'on gérait parce qu'on nous l'a appris, qu'on s'exerce, qu'on a eu des stages, etc. Donc c'est entre guillemets normal d'y arriver. Alors que là c'est une situation nouvelle où personne nous a aidés, où on s'est retrouvés "hop !" comme ça mis dedans sans aide. Et où on a réussi à se dépatouiller tout seuls et pas avoir la tête sous l'eau. Donc j'ai trouvé ça révélateur : comme quoi je peux réellement m'en sortir sans aucun souci, malgré une crise comme ça, ça se passe très bien. Donc tout va bien se passer après ».

Lors du retour en classe après le déconfinement se met en place une organisation complexe où elle assure avec sa binôme « le présentiel et le distanciel en même temps chacune » pour les élèves de la classe et les élèves du « groupe d'enfants prioritaires » en fonction de leur rotation d'alternance. Pendant cette période de déconfinement, elle se sent « plus bienveillante » et explique ce ressenti par l'accueil du « groupe d'enfants prioritaires où il y a des élèves qui sont beaucoup plus compliqués que ceux [qu'elle a] dans [sa] classe ou qui ont des troubles assez spécifiques ». Elle se déclare « surprise » là encore d'avoir cette « impression » d'être plus bienveillante.

Pendant les périodes du confinement et du déconfinement, Flavie témoigne également du peu d'aide qu'elle dit avoir reçue de l'INSPE ou de ses tuteurs avec lesquels elle n'a pas eu « grand lien ». Elle déclare avoir eu « un peu l'impression qu'on [ne les] a pas forcément aidés ou du moins rassurés, épaulés », sauf de la part de sa « prof de Français » qui leur a « propos[é] des visios toutes les semaines depuis le début du confinement » et qui leur a envoyé « beaucoup de choses ». Elle se déclare à l'inverse « surprise de l'accompagnement qu'[elle] a eu de la part de [son] inspectrice » et rajoute en fin d'entretien qu'elle est « déçue par le manque d'accompagnement quand même ». Elle rajoute : « si nous, on demande pas d'aide, on nous demande pas plus que ça comment ça se passe ». Elle reconnaît ne pas avoir demandé d'aide mais « s'attendai[t] à un accompagnement présent, plus flagrant », pas tant parce qu'elle en avait besoin « mais rien que pour échanger ». Ces échanges lui auraient permis de « savoir si ce qu'on faisait c'est bien » ou « si on pouvait pas faire autrement » et regrette : « si on avait eu un peu un suivi de ce type ça aurait peut-être été pas mal ». Elle témoigne de l'arrêt qu'elle juge « brutal » des cours : « c'est surtout une question de principe au final. C'est de se dire qu'on a eu des cours et qu'à partir de mars, plus rien. D'un coup, sec. Ça s'est fait du jour au lendemain que d'un coup, on a plus rien eu. Après d'un côté on avait plus de période avec des cours obligatoires, etc. mais c'était quand même sec et brutal ». Même si elle témoigne n'avoir pas eu besoin d'aide, elle signale que ses pensées sont allées vers les « autres » stagiaires, « tous ceux dont c'était pas forcément le cas [de réussir à gérer], où c'est beaucoup plus compliqué. Ceux qui se sentent pas forcément encore prêts ou qui ont des doutes, etc. Qui sont dans des écoles pas faciles ». Elle s'inquiète également pour ses collègues stagiaires « qui ont eu des avis réservés ou des avis défavorables » et déclare : « on sait pas si au final ils ont été accompagnés jusqu'au bout. On sait pas comment ça va se passer pour eux. Ce qu'ils deviendront ».

Les périodes du confinement puis du déconfinement ont permis à Flavie de renforcer le lien avec les parents. Les échanges avec les parents sont désormais « quotidien[s] » et Flavie se sent désormais plus à l'aise face aux parents malgré son âge : « au début de l'année [...] on se sentait pas forcément à l'aise dans le sens où j'ai 23 ans, les parents pour la plupart ils ont 30 ans ou plus. Et ça s'est vraiment gommé cet aspect-là ». Elle se sent « beaucoup plus à [sa] place » et déclare avoir pris conscience de l'importance du lien avec les parents : « le lien aux familles est beaucoup plus important que ce que je

ne le pensais. C'est pareil, c'est lié à cette période où on se rend compte que le lien aux familles est très, très important ».

Dans la classe, les deux périodes du confinement et du déconfinement ont été marquées par l'absence de remontée à l'employeur d'évaluations pour les élèves. Flavie témoigne du « plaisir » qu'elle a eu à ne pas avoir « à évaluer » ses élèves à l'issue du confinement mais de pouvoir « se concentrer sur les élèves ». Elle explique : « côté DSDEN¹²⁶ ils n'ont pas eu forcément d'attentes envers nous. Je trouve que c'était plus "essayez de faire le maximum mais vous inquiétez pas" ».

Pour Flavie, l'année de stage représente « une continuité plutôt qu'une rupture », « comme un glissement ». Durant cette année, le « changement réel » a été pour elle « l'oral du mémoire » qui cependant a ouvert une période de « vide » liée au fait de ne plus avoir de productions à rendre pour l'INSPE ce que Flavie ressent comme « bizarre parce qu'au final pendant une année scolaire ça nous est jamais arrivé, depuis la petite section, ça s'est jamais produit ». Ce vide a pu créer chez Flavie un sentiment d'ennui : « la semaine dernière où j'avais pas ma classe, où j'avais rien à préparer pour la semaine d'après, du coup cette semaine, je me suis ennuyée. J'étais chez moi, je ne savais pas quoi faire parce que je n'avais ni la classe, ni le mémoire, ni de dossier de français ou de maths ou que sais-je à faire ».

- Analyse du discours : les périodes

Dans le discours de Flavie nous distinguons deux périodes, l'avant et l'après confinement, mais elle déclare que, depuis le dernier entretien que nous avons mené ensemble, le 27 janvier 2020, elle n'a vécu « que du positif ». Le second semestre de l'année universitaire apparaît dans son souvenir comme une période globalement positive et ce malgré l'organisation du confinement à partir du 17 mars 2020. Flavie revient sur les trois dernières semaines de janvier où elle était en charge de la classe et « où ça s'est très, très bien passé » pour elle. Les doutes exprimés lors du deuxième entretien, après sa période en classe n'apparaissent plus et elle ne revient pas sur ses déclarations faites lors de l'entretien de fin janvier où elle déclarait que le mois de janvier avait été vécu dans un état de « stress permanent ». Le fait que la visite de sa tutrice en janvier se soit bien passée a libéré Flavie de l'angoisse verbalisée lors de l'entretien précédent au sujet de sa titularisation et de ses capacités professionnelles. En revanche, elle mentionne une période compliquée pour elle, les six semaines prévues dans le calendrier de l'alternance où elle est restée en formation à l'INSPE et durant lesquelles elle n'a pas vu voir ses élèves. Malgré un contact quotidien avec sa binôme, elle déclare qu'il était « perturbant » d'une part d'être dans l'ignorance, pour ses élèves, de « ce qu'ils faisaient » mais également de n'« être maître de rien » et de « ne pas avoir le contact ». Elle déclare également que les élèves lui « manquent » et nous retrouvons ici la question du rapport affectif avec ses élèves que nous avons évoqué plus haut. Lors de cette période de six semaines prévue dans le calendrier de l'alternance, Flavie entre dans un autre espace-temps beaucoup plus long que d'habitude. Pendant six semaines, la formation la coupe de la réalité de la classe et elle ressent cette perte de lien avec l'activité en classe, activité qui est constitutive de l'identité professionnelle dans sa dimension « en actes » ou « agie ». Barbier et Galatanu (1998) ont posé l'hypothèse d'une « intrication » des « phénomènes affectifs, représentationnels et "opératoires" » (p.55) : pour Flavie, la représentation d'elle-même évolue sous l'effet de cette modalité de l'alternance – elle n'est « plus maître de rien ». Si nous reprenons l'hypothèse de Barbier (2006), « à chaque unité d'action d'un sujet correspond probablement chez ce dernier une représentation de lui-même comme sujet agissant dans cette action » (p.35), nous pouvons poser à

¹²⁶ DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

l'inverse que l'absence d'action pour Flavie altère la représentation qu'elle s'est construite sur son rôle dans la classe puisqu'elle y sera absente six semaines. Si l'action engendre des affects identitaires (Barbier, 2006), l'absence d'action, de contact, l'impossibilité à maîtriser ce qui se passe en classe perturbent Flavie. Elle prend conscience que ses élèves lui « *manquent très vite* » et qu'elle n'est finalement pas satisfaite de pouvoir « *être tranquille* » sans les voir. L'identité pour soi de Flavie évolue à travers cette temporalité de professionnalisation qu'avec Lacourse (2013)¹²⁷ nous pouvons qualifier de « *transgressive* » car les modalités de l'alternance concernent « *l'historicité individuelle et collective* » (p.187). Cette temporalité de professionnalisation est également « *onto* » (Lacourse, 2013) au regard des paramètres empruntés à Cifali-Bega (2009) : le sujet en formation éprouve ainsi la singularité d'une expérience porteuse « *d'affect et d'émotion* » (Cifali-Bega, 2009, p.76). Pour Cifali-Bega (2009), « *s'aventurer dans une formation porte à se confronter non seulement à la rationalité mais aussi aux sentiments éprouvés* » (p.74) ce que Flavie semble vivre assez difficilement.

À partir de janvier, Flavie ressent que son statut est différent : de « *petite stagiaire* » au premier semestre, elle devient selon elle une enseignante comme les autres. Le signe de cette transformation de statut lui semble être le fait que ce soit elle désormais qui donne des conseils à ses collègues et le fait qu'elle les renseigne sur « *comment [elle] fait* », ce qui est la preuve d'après elle que, pour elle, « *c'est bon* ». Cette expression témoigne d'un changement de posture de ses collègues qui désormais lui reconnaissent un niveau de compétences professionnelles l'autorisant à donner des conseils comme le ferait un.e collègue « *comme les autres* », expression que nous employons et qu'elle valide. Nous pouvons constater que c'est le renversement de la posture de conseil qui est la preuve pour Flavie qu'elle est devenue une collègue à part entière aux yeux de ses collègues et plus seulement une « *petite stagiaire* ». Elle témoigne ainsi d'une transition identitaire entre son statut d'étudiante stagiaire et le statut d'enseignante donnant naissance à « *un nouveau sentiment d'identité* » (Dupuy, 1998, p.56) à partir de janvier. Flavie ne sait pas expliquer cette transition – elle parle d'une « *impression* » qu'elle en a – mais cite pour tenter d'expliquer cette impression la demande de conseils de la part de ses collègues. Nous pouvons considérer en nous appuyant sur les travaux de Dubar (2002) que cette demande de conseils peut également être assimilée à un « *acte d'attribution* ». Ses collègues lui reconnaissent implicitement le statut de paire, voire d'experte, en l'interrogeant sur sa pratique et cette « *identité attribuée* » est « *acceptée* » par Flavie (Dubar, 2002, p.110) qui déclare se sentir une « *enseignante comme les autres* » dans cette nouvelle période. Ce dont témoigne Flavie renvoie aux deux processus détaillés par Dubar (2002), d'une part « *l'attribution de l'identité* » – engageant une « *forme [...] d'étiquetage* » par autrui au sens de Goffman – et d'autre part « *l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes* » développant la construction des « *identités pour soi* » (p.111). Comme le souligne Dubar (2002), c'est bien la « *légitimité* » que Flavie attribue au « *groupe de référence* » auquel elle appartient – ses collègues – qui l'engage à accepter cette « *identité attribuée* » et de construire son « *identité-pour-soi* » (p.111) d'enseignante. Dans le cas de Flavie, il n'y a pas de « *désaccord entre l'identité sociale "virtuelle"* » que ses collègues lui prêtent et « *l'identité sociale "réelle" qu'elle s'attribue à elle-même* » (Dubar, 2002, p.111) au sens de Goffman (1975). L'incorporation de cette identité professionnelle au travers de cette demande de conseils que nous définissons comme un « *acte d'attribution* », est facilitée par le fait que ce dernier porte sur la pratique professionnelle de la stagiaire, le « *comment nous on fait* », ce qui renforce son identité « *agie* » construite via son « *activité en contexte* » (Wittorski, 2015, p.230).

¹²⁷ Lacourse (2013) a étudié la mise en place des routines professionnelles lors du stage et distingue différentes temporalités, transgressives, progressives, linéaires ou incontrôlées, dans la construction d'un « *agir performatif* ».

A partir du mois de mars, la mise en place du confinement ouvre une période inédite où l'organisation de l'école, de la classe et de l'alternance est profondément modifiée. Cette période du confinement est singulière pour Flavie car, contrairement à ce qu'elle entend pour les autres écoles, dans sa classe, une seule élève a « *complètement décroché* » et elle n'a pas pris « *aucun retard dans le programme* ». Elle a l'impression que sa classe est une classe « *OVNI* » par rapport à ce qu'elle entend « *à la télé* » des autres écoles et, même si elle a « *refait un monde parallèle* » avec ses élèves lors du confinement, « *tout s'est globalement bien passé* » et elle ne déclare pas d'inquiétude ressentie pendant cette période. Nous pouvons poser que le confinement, organisé par le gouvernement pour faire face à la pandémie, a mis en place dans les écoles une nouvelle configuration, le « *monde parallèle* » dont témoigne Flavie, interrogeant le lien entre le sujet, son activité et l'environnement dans lequel il évolue (Wittorski, 2007, 2009). Pour Grave (2021) qui a travaillé sur l'organisation du travail en binômes chez les enseignant.es débutant.es, « *les notions de sujet et d'environnement sont à entendre au sens de Lave (1988)¹²⁸* » dans une double perspective : « *d'une part, la dynamique de sens et d'engagement de l'individu dans son environnement et son activité au plan des actions, de sa corporalité, des émotions, des affects, de sa dynamique identitaire, de son projet de conduite de l'activité voire de son développement professionnel, d'autre part, la dynamique de sens qu'accorde le sujet à son environnement, c'est-à-dire la prise en compte de l'ensemble des ressources et des contraintes (règles, valeurs, idéologies...) explicites et implicites qui s'imposent à lui* » (p.115). Si nous reprenons avec Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury et Zeitler (2003) la distinction opérée par Lave (1988) entre « *setting* » et « *arena* » pour désigner les dimensions subjectives et objectives d'un contexte, nous pouvons indiquer que la dimension sanitaire et administrative du confinement, ses contraintes, auraient pu apparaître comme complexes et angoissants pour une stagiaire et affecter sa pratique. Or Flavie déclare être « *surprise* » de la façon dont elle a réagi : elle n'a pas été « *perdue* », n'a pas eu de « *doutes* ». Les notions de « *setting* » et d'« *arena* » renvoient bien à la « *manière spécifique dont le sujet se représente la situation dans laquelle il agit* » (Barbier, 2006, p.35) par opposition au regard d'un observateur extérieur et le discours de Flavie témoigne d'une réelle adaptation sans « *affects identitaires* » (Barbier, 2006). Flavie déclare avoir su s'« *adapter sans paniquer, sans stresser* ». Ce qu'elle avait à faire « *a déroulé tout seul comme si c'était déjà fait dans [s]a tête avant* » et elle s'étonne de n'avoir « *même pas eu besoin de regarder ce que faisaient les autres collègues* ». Ce discours témoigne d'une identité professionnelle en actes relativement construite – elle sait comment réagir sans prendre l'attache de ses collègues – et d'une identité pour soi également affirmée. Le confinement joue en quelque sorte le rôle de révélateur : Flavie se sent « *plus professionnelle* » du fait d'avoir su gérer quasiment sans aide cette crise. Le confinement apparaît également comme une temporalité de « *mise à l'épreuve* » à la fois du projet professionnel (Chaix, 1994) et de l'« *identité visée* » (Chaix, 2015) mais Flavie a réussi seule à faire face. L'estime d'elle-même, la reconnaissance de ses capacités en sortent renforcées puisque face à cette « *situation nouvelle* », elle a réussi à « *se dépatouiller toute seule* ». Elle a trouvé cette capacité d'adaptation révélatrice de sa capacité à « *s'en sortir sans aucun souci* » malgré « *une crise comme ça* ». Avant c'était « *normal d'y arriver* » pour Flavie parce qu'elle l'avait « *appris* » mais ce confinement inédit lui a fait prendre conscience que, puisqu'elle avait pu « *gérer cette crise* », « *tout [allait] bien se passer après* ». Pour Thémines et Tavignot (2019b), « *l'épreuve permet à la personne de valider le fait qu'elle "a" ou qu'elle s'est dotée de ressources appréciables en construisant et en relevant cette épreuve* » (p.34) et c'est ce que décrit Flavie. Son identité professionnelle en sort consolidée dans ses dimensions d'identité pour soi et d'identité en actes.

¹²⁸ Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.

La période du déconfinement a confronté Flavie à une autre organisation car elle doit avec sa binôme gérer d'autres élèves que ceux de sa classe initiale dans un enseignement à la fois présentiel et distantiel. Elle se découvre avec surprise « *plus bienveillante* » : avoir d'autres élèves que les siens, plus « *compliqués* » selon elle, avec d'autres difficultés, a été révélateur pour elle d'une autre dimension de son identité pour soi et de l'image de soi en tant que professionnelle. Les périodes du confinement et du déconfinement ont ainsi produit de nouveaux *espaces-temps de la pratique* : l'organisation traditionnelle en un espace-classe liée à un binôme d'enseignantes assortie d'une temporalité instituée et normée par des horaires, s'est transformée en un enseignement à distance rythmé par de nouveaux outils comme la visioconférence et la messagerie électronique qui ont pu apparaître comme de nouveaux « *outils coordinateurs* » (Grave, 2021, p.141). Après le déconfinement cette organisation a été remplacée par une organisation hybride, mi-distancielle, mi-présentielle qui a à nouveau bouleversé l'alternance du binôme et l'organisation de l'école. D'après Flavie, elle a su s'adapter sans difficultés à ces évolutions.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Quelques temporalités passées sont mentionnées par Flavie : elle remobilise un outil appris en formation à l'INSPE l'année précédente, des « *capsules-vidéos* », et adapte la « *trame* » de ce qu'elle faisait « *d'habitude* » pour une « *version à distance* ». Elle évoque ainsi sa pratique antérieure – « *j'ai essayé de reprendre la trame que je faisais d'habitude* » – qu'elle reprend pour le nouvel enseignement à distance organisé pendant le confinement et déclare : « *je me suis dit, habituellement on fait l'exercice de découverte, on en parle ensemble, on refait de la manipulation, la trace écrite on la construit et on fait des exercices, ben comme on ferait là* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

De rares temporalités relevant du passé de la stagiaire sont verbalisées par Flavie. Elle mobilise des éléments de son geste professionnel acquis antérieurement pour faire face à la nouvelle configuration pédagogique et évoque également des outils ou des démarches pratiqués antérieurement qu'elle mobilise pour faire face à la réorganisation liée au confinement. Par exemple, l'usage des « *capsules-vidéos* » qu'on lui a présenté et dont on lui a « *beaucoup parlé* » en cours de technologie l'année précédente, est « *repris* » par la stagiaire qui découvre plus tard la plate-forme Lumni proposée aux enseignant.es par le ministère de l'Éducation nationale. Ces outils étudiés en formation et ces démarches et pratiques vécues, à la manière d'un « *répertoire* » ou d'un « *vivier* » (Gondrand, 2004) sont des ressources que remobilise Flavie pour faire face aux nouvelles modalités pédagogiques mises en place avec l'enseignement à distance et qui contribuent au succès de son enseignement selon elle – « *toutes les notions sont passées finalement* » précise-t-elle. Son expérience antérieure est, ainsi que la définit Koselleck (1990), son « *passé actuel dont les événements ont été intégrés et peuvent être remémorés* » (p.311). Ces ressources passées remobilisées dans ce contexte particulier renforcent chez Flavie son identité « *agie* » au sens de Wittorski (2015) et contribuent à son développement professionnel.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

En cette fin d'année, plusieurs temporalités futures sont verbalisées par Flavie. À court terme, elle indique se réjouir de la prochaine rotation d'alternance durant laquelle elle va partager la classe de nouveau avec sa binôme. À partir du lundi qui suit l'entretien, pour la dernière semaine de l'année, les deux stagiaires du binôme vont accueillir « *toutes les deux ensemble* » tou.tes les élèves de la classe pour un « *gros projet* », un « *tour du monde du monde dans la classe* », ce qui leur fait « *plaisir* » et pour lequel elles sont, dit-elle, « *super contentes* ». À plus long terme, elle envisage l'année prochaine de façon positive : elle se sent « *prêt[e]* », avec « *tous les outils en mains* », davantage « *trouvés par [elle]-même* » que « *transmis* » par l'INSPE, et un « *réel bagage* ». Elle déclare « *arrive[r] très, très bien à [se] projeter pour l'année prochaine* » et même ressentir une « *excitation* » pour cette future année, être « *très impatient[e] d'y arriver* » et « *se langui[r] de savoir* » si elle va être « *remplaçant[e]* », si elle va avoir sa classe ou si elle va « *être dans de l'ASH*¹²⁹ ». L'année prochaine elle pourra « *commencer réellement sa carrière* » mais déclare qu'elle va chercher « *une autre activité, quelque chose d'autre, et même quelque chose à apprendre* » pour « *occuper ce temps* » qu'elle ressent comme vide depuis sa soutenance de mémoire. Elle dit envisager « *de passer [s]a certification FLS ou FLE* » - elle ne sait plus « *lequel des deux* », Français Langue Seconde ou Français Langue Étrangère, est accessible avec une certification – « *dans l'objectif d'enseigner à l'étranger dans quelques années* ». Pour Flavie, l'année prochaine, « *préparer ça [lui] permettra d'être encore plus professionnelle après au final* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

À court terme, Flavie évoque une temporalité à venir, sa dernière période en classe où elle va être en co-animation avec sa binôme. Elle se déclare très heureuse de finir l'année avec tou.tes ses élèves et sa binôme afin de clôturer un projet pédagogique de « *tour du monde dans la classe* » en organisant « *une chasse au trésor à la semaine* ». Le fait d'être à deux dans la classe est une disposition quasi inédite pour les stagiaires, bien qu'une autre semaine ait déjà été organisée par l'INSPE la semaine avant Noël en lien avec la dimension collective du travail préconisée dans le référentiel métier enseignant. Dans le cas de Flavie et de sa binôme, c'est relativement une première car « *juste avant Noël [...] il y avait eu une semaine mais c'était pas vraiment ça car c'était plus un jour sur deux* ». Avec Grave (2021) nous pouvons définir cette temporalité spécifique d'organisation de l'alternance comme un temps « *institué* » ou « *prescrit* » qui a pour vocation de faire travailler en partenariat les deux stagiaires, un temps de « *travail partagé* » en somme. Si Grave (2021) a montré la difficulté de mise en œuvre de ce temps partagé pour des stagiaires placés.es en binômes avec des titulaires dont ils assurent le complément de service, l'organisation de cette temporalité est vécue très positivement par Flavie et sa binôme – Flavie parle du « *plaisir* » à envisager la semaine en question. Cette expérience vécue positivement par anticipation renvoie à ce que Grave (2021) nomme un « *construit temporel et rythmique négocié* » (p.135) à deux. Nous signalons ici que les stagiaires du binôme s'appellent quasiment tous les jours et Flavie explique qu'elles ont développé une relation professionnelle très positive au point de devenir amies. La temporalité de cette semaine organisée en binôme par l'institution est un temps contraint, à la fois objectif et collectif – ce que Grossin (1996) qualifie de « *cadre temporel* » – qui s'oppose ici à un temps individuel et subjectif organisé par les stagiaires de façon ludique – la « *chasse au trésor* » avec les élèves. Ce temps individuel est « *négocié[...], co- et auto-prescrit[...]* » entre les stagiaires (Grave, 2021, p.127) et nous pouvons avec Grave (2021) qualifier

¹²⁹ L'ASH est l'Adaptation à la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

par anticipation cette semaine de temps de « *synchronisation des rythmes [...] intersubjectifs* » (p.123) pour les deux stagiaires. Cette synchronisation pourra sans doute initier des « *moments de vrai boulot* » (Bidet, 2011) durant lesquels les deux stagiaires vont profiter de moments de « *félicité* » en inventant « *un accord [...] avec leur activité de travail* » (Grave, 2021, p.118), moments qui seront appréciés pour eux-mêmes « *dans le rapport à soi, au monde et aux autres* » (Bidet, 2014¹³⁰, p.75, cité par Grave, 2021, p.118). Ces moments seront d'autant plus précieux pour Flavie et sa binôme qu'elles les vivront avec « *tous [leurs] élèves* », ce qui n'était plus arrivé depuis la mi-mars 2020 et le début du confinement. Selon Grave (2021), « *ces moments ouvrent des possibles désirables, dans le sens qu'ils constituent des points d'appui pour avancer, se projeter* » (p.135). Dans le cas de Flavie, ces moments sont à venir mais la relation positive qu'elle a avec sa binôme lui permet de les anticiper. Ainsi l'organisation et le rythme de l'alternance ont été bouleversés par le confinement et le déconfinement mais les stagiaires ont pu construire malgré tout une « *rythmicité [qui leur est] propre, construite de façon qualitative* » (Grave, 2021, p.119) au travers d'échanges et de projets. Nous pouvons considérer que cette semaine « *toutes les deux ensemble* » est identifiée par Flavie comme une temporalité très positive parce elle appartient à un binôme qui « *fonctionne* » bien : les deux stagiaires se retrouvent ainsi sur des « *projets de soi professionnels* » identiques (Grave, 2021, p.130) et profitent de ce temps institué comme un « *construit eurhythmique* » à deux (Grave, 2021, p.143). L'« *identité prescrite ou attendue* » d'un.e enseignant.e professionnel.le – « *coopérer au sein d'une équipe* »¹³¹ – est ici en synergie avec une « *identité vécue, affirmée* » (Wittorski, 2015, p.217) par les stagiaires autour d'une pratique professionnelle fondée sur la pédagogie de projet. Cette identité agit se développe dans un « *environnement* », au sens de Wittorski (2015), particulièrement favorable pour Flavie qui témoigne de son « *plaisir* » à venir.

Une temporalité à venir à plus long terme est verbalisée par Flavie, l'année à venir. Flavie déclare se sentir « *prête* », a « *l'impression d'avoir tous les outils en main* » et « *un réel bagage* ». Le fait d'avoir réussi à « *gérer* » la crise du COVID a développé une confiance dans l'avenir – « *tout va bien se passer après* » – mais c'est également le sentiment d'avoir dû/pu trouver par elle-même les outils nécessaires à sa pratique. Bien avant sa première affectation en tant que titulaire, elle semble faire preuve d'une identité agie assumée et d'une image de soi en tant que professionnelle suffisamment solide pour ne pas craindre la prochaine rentrée. Elle se dit même « *très impatient[e] d'y arriver* » et de « *commencer cette carrière* » qu'elle a choisie. L'« *excitation* » dont elle témoigne renvoie à la nature du poste qu'elle va occuper et l'incertitude de sa future affectation est positive et non pas anxiogène. L'« *horizon d'attente* » – être titulaire et « *travailler à 100%* » sur le terrain – est lié pour Flavie à son passé expérientiel de cette période – ce que Koselleck (1990) nomme le « *champ d'expériences* » - et s'ouvre vers de nouvelles expériences. L'expérience de la crise sanitaire liée au COVID a permis à Flavie de mobiliser ou d'acquérir de nouveaux outils, de lui donner confiance – elle déclare avoir « *beaucoup moins de doutes ou de questions* ». Pour Flavie, la représentation de soi en tant que professionnelle sort renforcée de cette crise et correspond pour la stagiaire au niveau de compétences attendu. Son identité de vie et de projet en sort également confortée. Parallèlement, elle a l'impression que lors de l'année à venir, elle aura beaucoup de temps libre et qu'il lui faudra « *trouver une autre activité* » et « *même quelque chose d'autre à apprendre* » – une « *certification* » Français Langue seconde ou Français Langue Étrangère » – car elle a l'impression qu'elle devra « *occuper ce temps* » hors la classe.

¹³⁰ Bidet, A. (2014). Les temporalités de l'activité : rythmicités et style de vie au travail. Dans S. Monchatre et B. Woehl, *Temps de travail et travail du temps* (p. 71-81). Publications de la Sorbonne.

¹³¹ Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2015). *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale* : Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015.

Durant l'année, ce temps était dédié aux travaux du master ou au mémoire, mais après sa soutenance elle déclare ressentir « *un énorme vide* » et s'ennuyer.

En faisant le bilan de l'année qu'elle vient de vivre, il lui semble que le passage du statut d'étudiante à enseignante s'est fait dans une sorte de « *continuité* », selon elle « *comme un glissement* ».

e) Entretien 4 (8 octobre 2020)

Le quatrième et dernier entretien avec Flavie a lieu le 8 octobre 2020, soit presque un mois après sa rentrée en tant que titulaire. Flavie a été affectée à la rentrée sur un poste dit « *fractionné* » c'est-à-dire qu'elle fait 25% de son temps dans une école, 25% dans une autre école et 50% dans une troisième.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le premier événement que mentionne Flavie est la réunion à laquelle elle assiste dans l'école où elle a été nommée à 50% lors de la journée de pré-rentrée, le « *lundi à 9h* », veille de la rentrée. Cette réunion porte « *sur la répartition des élèves dans les classes* » et Flavie y assiste « *en retrait* » car « *nouvelle [...] et pas concernée par le problème* » de la répartition. Pendant cette réunion, Flavie apprend « *devant tout le monde* » que les élèves qui composent sa classe présentent toute une liste de « *troubles* », « *du comportement* », « *de l'attention* », relevant d'« *IME¹³²* ». Flavie se déclare « *perplexe* », « *décontenancée* », « *perturbée* » par ces annonces alors qu'elle pensait « *passer une très bonne journée* ». Elle s'interroge sur le fait d'arriver à « *s'en sortir* », « *à être à la hauteur* » et si « *ça se passer[a] bien au sein de l'école, de l'équipe, avec les élèves* » car elle pense qu'elle n'a « *pas été formé[e] pour des élèves qui ont ces caractéristiques-là* ». L'inquiétude disparaît rapidement après avoir « *parlé aux collègues* » une fois sortie de la réunion, « *dans un cadre plus informel* », « *en relativisant* » – elle ne sera dans cette classe « *tout le temps* » – et en essayant de « *se distancer avec cette problématique-là* ». Elle indique avoir été surprise d'avoir réussi à relativiser d'elle-même, sans « *que ce soit les autres qui [...] le [lui] disent* » et souligne que ses « *proches* » ont témoigné qu'elle avait « *changé* » et « *normalement [elle] n'aurai[t] pas dit ou fai[t] ça* ». Cette réunion rend possible pour Flavie « *l'anticipation de [sa] manière de préparer la classe* » car « *les différenciations* » pour ces élèves ne pourront pas « *attendre* ». Elle est heureuse de l'avoir « *su trois jours avant [...] plutôt que de s'en rendre compte sur le coup* ».

Le deuxième événement mentionné par Flavie est sa soutenance de mémoire, « *le fameux moment* » dit-elle dont elle a parlé « *au dernier entretien* » et qui a marqué pour elle l'instant où elle a su que c'était « *bon* » et qui a ouvert une période où elle n'a plus eu de doutes. Lors de cette soutenance, lorsque « *le mémoire a été validé* », alors qu'elle savait que « *le terrain c'était validé* », c'était pour elle « *complètement à 300% OK* ».

Le troisième événement qui est cité dans le discours de Flavie est la visite de sa conseillère pédagogique de circonscription (CPC) qui a eu lieu le matin même de l'entretien. Flavie déclare ne pas avoir appréhendé cette visite car pour elle c'était « *du conseil, [...] pas évaluatif* » et elle dit savoir que cela ne « *va pas remettre en question [sa] posture* », même si elle avoue avoir été en « *stress [...] à*

¹³² Les IME ou Instituts médico-éducatifs accueillent les enfants atteints de déficience intellectuelle.

quinze minutes de son arrivée » du fait de la présence d'une autre personne dans la classe, ce qu'elle trouve « *normal* ». Elle déclare avoir vu cette visite comme l'occasion de l'« *aider à [s']améliorer* ». En effet, la conseillère lui a conseillé de « *baisser [son] niveau sonore* » et de parler moins « *fort* » avec sa classe « *bavarde* » et les conseils prodigués ont fait « *du bien* » à Flavie qui déclare qu'elle avait « *oublié* » ce point – « *on me l'avait déjà dit* » précise-t-elle – mais elle y accordait « *moins d'importance* ». Qu'on le lui « *redise* » lui fait « *énormément de bien* ». Elle déclare par ailleurs avoir « *apprécié* » des « *aides ponctuelles, plus spécifiques [...] sur des éléments didactiques, pédagogiques* » proposées par la conseillère pédagogique. Flavie compare cette visite avec celles de l'année précédente : « *ça fait du bien de se sentir accompagnée mais pas jugée. Ce qui était vraiment très dur à vivre l'année dernière parce que c'était du jugement permanent* ». Flavie revient sur la nécessité qu'elle a eu l'année précédente d'aller consulter « *un sophrologue* » pour « *gérer ses crises d'angoisse* », crises liées selon elle au fait qu'elle a « *un rapport à l'évaluation et au jugement assez particulier* » avec « *un besoin de contrôle assez fort* ». Elle déclare : « *c'est très perturbant pour moi quand... qu'un jugement ne se fasse pas en totalité. Qu'on me dise par exemple que le négatif et pas le positif* » et elle trouve « *très dur* » de ne pas avoir eu l'année précédentes « *le côté positif* », même si elle reconnaît que ce n'était « *pas négatif, négatif* » mais des « *conseils* » qu'elle « *interprète [...] négativement* ». Elle remarque : « *quand on est visité, oui par manque de temps il faut dire le négatif, ce qu'il faut améliorer, mais faudrait commencer comme on nous l'apprend à faire pour les élèves. Quand même parler du positif, parce que sinon sur l'estime de soi, c'est quand même compliqué* ». Flavie considère que cette visite de la conseillère a été comme une « *mini-validation* » – « *dans le sens où avoir quelqu'un qui juge mais sans que ça soit entre guillemets officiel* » – alors même qu'elle déclare ne pas « *être en doute* ». Elle déclare qu'elle apprécie que quelqu'un lui « *dise quand même que c'est bien, qu'[elle] va dans la bonne voie etc.* » et ajoute : « *ça fait toujours du bien d'avoir ce côté-là* ». Ce qui la « *conforte* » c'est « *d'avoir quelqu'un aussi qui me dise que ça roule, enfin, que ça va [...] Même si on le sait au fond de soi* ». Cette visite conforte Flavie même si elle déclare se sentir « *à [sa] place [...] dans ce système-là, dans cette carrière-là [qu'elle a] choisie* » depuis sa soutenance et la validation de ses visites l'année précédente.

Le quatrième événement signalé par Flavie est son « *affectation toute fin août* ». Cet événement placé à quelques jours seulement de la rentrée, en plus des « *informations* » qu'elle a pu « *avoir dans [son] contexte personnel* », lui font prendre conscience « *qu'il faut travailler pour vivre* » alors que l'année précédente elle se disait parfois « *mais, il faut vivre pour travailler, c'est le travail, travail, travail, et puis le reste on le verra* ». Elle rajoute : « *maintenant je me dis plus "là faut que tu arrêtes, là il faut que tu fasses ça, c'est pas grave si ça c'est pas fait, c'est pas grave si t'as pas eu le temps, profite", voilà. Il y a beaucoup moins de pression* ». Elle déclare que depuis « *cet été* » elle s'« *impose* » plus qu'elle ne « *ressent* » cette pression moindre et que c'est un « *objectif* » qu'elle se « *fixe* ». Elle déclare qu'elle restera « *très investie à participer, à vouloir faire des projets, à vouloir faire plein de choses, mais je trouve qu'il faut surtout pas oublier notre vie personnelle en fait* ». Cette prise de conscience vient du fait qu'elle n'a pas pu connaître son affectation comme certaines de ses camarades : du coup elle a travaillé énormément sur sa première période. À ma demande sur ce qu'une affectation plus précoce aurait changé, elle répond : « *déjà l'anticipation mais surtout apprécier sa première période pleinement, pouvoir... enfin, ne pas passer les week-ends à tout préparer* ». Elle rajoute : « *j' imagine même pas en ayant su mon affectation avant l'été ce que j'aurais pu faire l'été qui m'avançait et le temps que j'aurais pu avoir là en cette première période pour faire autre chose* ».

Le dernier événement que signale Flavie est une réunion « *pour faire le bilan du projet d'école* ». Lors de cette réunion Flavie témoigne : « *je connaissais pas du tout, j'ai juste écouté. Et a été soulevée la question des programmations de cycles, que je trouve évident à faire, surtout pour moi c'était au cycle*

3 parce que du coup je suis arrivée, je savais pas ce que les élèves avaient fait, les collègues si elles étaient d'accord avec ça. En fait, c'était pas du tout le cas. Il y avait rien de fait. Donc j'ai soulevé ce fait, que en arrivant justement ça aurait été très appréciable de savoir exactement sur quels thèmes je devais me concentrer, comment fonctionnait l'école, et qu'il y a rien ». Flavie explique que sa remarque « avait fortement dérangé certaines personnes », ce qu'elle trouve « dommage », et elle indique que cet événement lui a laissé « une sensation bizarre [...] un ressentiment étrange ». Les collègues indiquent à Flavie qu'« avec la personnalité de certaines personnes, c'est des choses qu'on arrive pas à mettre en place » mais Flavie décide de prendre « les choses en main » et elle indique : « j'ai travaillé avec une collègue et puis on l'a imposé à l'école et puis voilà. Il faut bien que les choses soient faites, je trouve ». Elle précise qu'elle sait « depuis des années que cette programmation de cycle est quand même assez nécessaire » et qu'elle ne pensait pas « qu'une remarque comme ça pouvait déranger à ce point-là ».

- Analyse du discours : les événements

Le premier événement relaté par Flavie, la réunion de pré-rentrée dans l'école où elle travaille à 50%, ne lui revient qu'au bout de 8 minutes après le début de l'entretien – « je viens de me rappeler » indique-t-elle – alors que nous évoquons la question des doutes qu'elle pourrait avoir sur le métier. Au début de l'entretien elle n'a fait mention d'aucun événement qui aurait marqué la période depuis notre dernier entretien. « Des événements...Non, rien de particulier » déclare-t-elle dans un premier temps. Nous notons ici que se remémorer une période aussi longue reste une difficulté pour les enquêtés. Cela fait presque quatre mois que nous ne nous sommes pas vues – « il y a très longtemps maintenant » dit-elle - et il est normal que Flavie mette un certain temps à remobiliser ses souvenirs. D'autant que nous pouvons faire l'hypothèse que les entretiens de recherche appartiennent à une autre temporalité, celle de son master alors qu'elle est là dans une autre phase de sa vie professionnelle, ce que nous déduisons de l'expression « très longtemps maintenant » qu'elle emploie.

Lors de cette réunion de pré-rentrée à laquelle elle assiste sans intervenir car elle porte sur la répartition des élèves dans les classes, elle apprend la composition de sa classe, avec de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle pose dans son récit qu'elle ne « connaissai[t] pas du tout l'école, [elle ne] connaissai[t] rien du tout » et le fait d'être en terrain totalement inconnu a dû contribuer à son sentiment de perplexité. Elle s'attendait « à passer une très bonne journée », elle arrivait en confiance, ce qui renforce l'effet de surprise de ces annonces. Par ailleurs, elle « venait d'apprendre très peu de temps avant son affectation » et on comprend que ce qu'elle apprend à la réunion la déstabilise car elle n'a pas pu anticiper et venir plus tôt à l'école ce qui l'aurait préparée à ce qu'elle entend. L'annonce « devant tout le monde » est aussi problématique pour Flavie et elle aurait sans doute préféré l'apprendre individuellement. La difficulté pour elle est que, se considérant comme « nouvelle » et « pas concernée par le problème » de la répartition, elle se place « en retrait » de la réunion. C'est la liste des troubles évoqués qui l'inquiètent ainsi que l'expression qu'elle emploie – « être à la hauteur » – qui nous incitent à avancer que cette réunion questionne son identité professionnelle en actes – va-t-elle pouvoir gérer ces élèves-là en classe ? – mais également son identité pour soi – est-elle capable ? – et son identité pour autrui – quelle image d'elle-même va-t-elle donner à ses collègues ? Elle s'interroge également sur le fait de savoir si tout va bien se passer « au sein [...] de l'équipe », elle est à la fois débutante et nouvelle au sein de cette école, et son souhait est de s'intégrer au mieux. L'annonce des difficultés de ses élèves lui semblent une difficulté potentielle dans son intégration dans l'école et pour sa pratique à venir. À cet instant-là, « d'instinct » dit-elle, elle pense qu'elle n'est pas été formée « pour des élèves qui ont ces caractéristiques-là », ni par l'INSPE ni « par le terrain ». Spontanément elle met en doute sa capacité à agir en prenant appui sur sa formation

ou sur son expérience. Ce que Flavie décrit correspond au « choc » de la réalité du métier vécu par les néo-titulaires (Baillauquès et Louvet, 1992¹³³, cités par Buhot, 2008, p.145). Flavie parvient à gérer cette inquiétude en échangeant avec ses collègues « dans un cadre plus informel » : une fois sorti de la réunion officielle, le collectif joue ici un rôle apaisant. Elle gère son inquiétude également « en relativisant » : elle ne sera dans cette classe qu'une partie de la semaine, une partie de l'année et de ce fait, « ce n'est pas grave » selon elle. Elle tente ainsi de se rassurer, de minimiser l'impact éventuel de sa non capacité à gérer cette situation, de « relativiser les possibles problèmes futurs ». L'affectation à mi-temps dans cette école est, pour l'enseignante titulaire qu'elle est devenue, finalement une temporalité qui, loin d'être vécue comme une contrainte, lui apparaît comme bénéfique au cas où les problèmes surviendraient. Flavie se déclare finalement surprise d'avoir réussi à prendre de la distance d'elle-même : « avant il fallait que ce soit les autres qui me le disent pour que j'en prenne conscience ». « C'est pas du tout mon style » indique-t-elle de réussir seule à relativiser et elle indique que ses « proches » ont témoigné également du fait qu'elle avait « changé » car « normalement » elle n'aurait « pas dit ou fait ça ». Flavie attribue ce changement à « l'âge » ou la « maturité ». C'est en gérant l'inquiétude liée à la prise en charge de ces élèves que Flavie prend conscience qu'elle a su seule prendre la distance suffisante. Là encore Flavie ne sait pas expliquer. Elle n'est pas consciente ou ne s'appuie pas sur le sentiment d'avoir construit des compétences professionnelles qui l'aideraient à gérer ces élèves-là qui lui paraissent très différents de ceux qu'elle avait l'année précédente. La surprise dont elle témoigne ne semble pas être l'occasion d'une « dynamique réflexive » qui relèverait d'un « étonnement » au sens de Thievenaz (2016). En effet, pour ce chercheur, l'étonnement relève d'« un processus de remise en question des allant-de-soi » et il ne faut pas « confondre cette dynamique réflexive avec l'émotion, le sentiment ou l'effet de "surprise" » (p.82) ce qui est plutôt le cas ici.

Il nous apparaît que cette première réunion questionne les différentes composantes de l'identité professionnelle de Flavie. C'est sa première affectation et on peut supposer qu'elle a à cœur de bien faire. Elle prend brutalement conscience de la réalité du métier car les postes sur lesquels étaient affectés les stagiaires l'année précédente étaient des affectations dans des écoles supposées sans difficultés par l'académie. Elle se trouvait l'année précédente chanceuse d'avoir été affectée dans son école. Flavie témoigne du « choc du réel » (Huberman, 1989) et de la réalité du métier qui lui apparaît brutalement mais ce qui est particulier dans le cas de Flavie, c'est que cette étape dure peu. Elle indique que les « doutes ont vite disparu » et très rapidement elle « relativise », prend appui sur le collectif pour dépasser le choc qu'elle ressent à ces premières annonces. Le résultat de ces annonces « sans filtre » a une conséquence directe sur la préparation de la classe pour Flavie qui comprend que les « différenciations » pour les élèves à besoins éducatifs particuliers de sa classe doivent commencer dès le premier jour. Finalement, elle est heureuse d'avoir appris les difficultés de ses élèves trois jours avant de les voir et de ne pas avoir réalisé leurs difficultés « sur le coup ». Une fois le choc de l'annonce passé – l'expression « sans filtre » indique la violence ressentie – elle va pouvoir utiliser cette information pour adapter son enseignement.

La soutenance de son mémoire est le deuxième événement cité par Flavie lors de ce quatrième entretien. Nous rappelons que lors du troisième entretien, cette soutenance avait déjà été évoquée par Flavie pour marquer la fin de son statut d'étudiante. Cette soutenance ouvre pour Flavie une période où elle n'a plus eu de doutes car elle n'est plus soumise à une évaluation qui pouvait la déstabiliser : « le fait de ne plus avoir cette image du jugement, d'être remise en question, d'avoir des remarques, même si c'est des conseils, qui pouvaient un petit peu remettre en question ». La soutenance ouvre une période où il n'y a plus de questions « d'orientation » – si les visites ne se

¹³³ Baillauquès, S. et Louvet, A. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. INRP.

passent pas bien, elle devra revoir son projet de devenir enseignante – ce qui lui fait « *du bien* ». À partir de cette soutenance qui valide son mémoire et alors que ses évaluations de stages sont également favorables, elle est soulagée que tout soit « *OK* » et qu'il n'y ait plus d'obstacles à sa titularisation. Son identité de projet est confirmée par ces évaluations et la soutenance et les validations du terrain lui donnent confiance pour sa future pratique : « *on sait nous en tout cas que si on nous juge comme être prêts, c'est que on l'est et que si on a des doutes, s'ils arrivent ces doutes, il y a forcément des personnes qui seront là pour nous aider, faut juste demander de l'aide et on l'aura et quoiqu'il advienne normalement il y a pas de problème, quoi* ». Nous avons évoqué dans l'analyse du troisième entretien de Flavie que nous interprétons cette soutenance comme un *acte d'assignation*. Nous avons ici la verbalisation de Flavie qui définit cet acte d'« *assignation identitaire* » (Vasconcellos, 2008) délivré par les institutions qui organisent la formation professionnelle proposée aux stagiaires : « *si on nous juge comme prêts, c'est que on l'est* ». Cet *acte d'assignation* fonctionne comme un « *étiquetage* » au sens de Goffman qui valide ici la représentation identitaire que se fait Flavie : elle peut être l'enseignante qu'elle désire être. Selon Barbier (2006), cet « *étiquetage* » est accepté par l'apprenant « *compte tenu des gains qu'il en espère à terme en référence à ses stratégies identitaires plus globales* » (p.55), pour Flavie, il s'agit d'être reconnue comme enseignante et de réaliser son projet de vie. Ainsi, selon Barbier (2006), « *les formations proposées prennent d'autant plus de sens aux yeux des sujets qu'elles sont ou peuvent être mises en relation avec leur stratégies identitaires* » et la soutenance, élément majeur de la formation universitaire, fonctionne comme « *une offre sociale de significations* » (p.55). Une fois qu'elle a su que ses visites avaient validé le « *terrain* », c'est-à-dire sa pratique, la soutenance autorise à Flavie à ne plus avoir de doutes ni à « *remettre en question [sa] place dans ce système-là* ». Soutenance et visites lui valident un « *emploi stable* », son avenir est assuré et désormais elle a juste besoin « *de s'améliorer dans son bien-être au travail et dans ce bien-être à faire les choses* ». L'enjeu n'est plus identitaire pour elle – elle n'a plus à travailler pour « *son futur à soi* » - mais c'est désormais pour « *pour les élèves, pour les enfants qu'il faut s'améliorer* ». Ne pas être totalement experte dans sa pratique ne l'inquiète pas : « *les manières, les méthodes, il y aura toujours des doutes, savoir si on fait bien. [...] mais de toute façon c'est en expérimentant qu'on saura et c'est en faisant des erreurs qu'on apprend* ». Son identité en actes est suffisamment solide pour qu'elle ne sente pas déstabilisée en cas de difficultés à venir.

La visite de la conseillère de circonscription qui a eu lieu le matin même de l'entretien est un événement très récent pour l'enseignante. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet événement est peut-être signalé du fait de sa proximité temporelle avec l'entretien. Flavie en aurait-elle fait mention au bout de quelques mois ? Flavie déclare apprécier le côté non « *officiel* » et informel de cette visite. Le fait que cette visite soit vécue comme uniquement liée au « *conseil* » sans craindre que sa « *posture* » ne soit remise en question font qu'elle ne se sent pas devoir avoir d'appréhension alors qu'elle a vécu les visites de l'année précédentes plutôt dans le « *jugement* ». Les conseils prodigués par la conseillère pédagogique, sur la voix ou des points de didactiques ou de pédagogie, sont bien acceptés et font même « *du bien* » à Flavie qui se sent « *accompagnée mais pas jugée* ». Son rapport à l'évaluation qu'elle juge « *particulier* » est défini par elle par le fait d'avoir besoin des aspects à la fois positifs et négatifs d'un avis. Même si elle concède que c'est une « *interprétation* » de sa part, elle explique avoir eu le sentiment de n'avoir eu que du négatif comme retour sur sa pratique l'année précédente. Malgré son aveu de la subjectivité de la réception des conseils, Flavie s'interroge sur la posture de ses tuteur.trices, fait le parallèle avec les élèves à qui on doit dire d'abord ce qui va bien avant de parler de ce qui va moins et explique que « *parler du positif* » donne la possibilité de conserver « *l'estime de soi* ». Cette expression verbalisée lors de ce quatrième entretien aide à comprendre la répercussion de la visite et du bilan de positionnement de décembre 2019 mentionnés au cours du second entretien. En mobilisant l'approche psychosociale, Lipianski (2008) citant le modèle de Ziller

(1973)¹³⁴ explique que c'est bien au travers de la relation à autrui que le sujet se définit et l'identité individuelle est une sorte de « *réponse sociale* » aux stimuli des *autrui significatifs*. Dans le modèle de Ziller (1973) cité par Lipianski (2008), l'estime de soi est une composante clé de l'identité et chaque individu tente d'assurer une certaine valorisation de soi qui passe par une « *visibilité* » sociale. Or ce qu'a donné à voir Flavie lors des visites amène ses tuteur.trices à lui faire des remarques, à lui donner des conseils, qu'elle interprète de façon négative – ce qu'elle n'a pas bien fait et qu'il faut « *améliorer* » – sans lui renvoyer l'image positive qu'elle attend pour construire une image positive professionnelle d'elle-même. La représentation du soi professionnel, composante de son identité professionnelle, s'en trouve affectée.

Si nous nous plaçons dans une perspective interactionniste, évoquée par Lipianski (2008), c'est la communication avec ses tuteurs qui nous semble influencer sur la perception que Flavie va avoir d'elle-même puisque sur le fond, elle a déclaré plusieurs fois ne pas avoir de doute sur sa titularisation. Dans son cas, ce n'est pas tant la visite qui la perturbe ni le regard d'un autrui dans la classe mais bien la communication qui les suit, l'entretien et le bilan de positionnement évoqués lors du deuxième entretien. Ce que renvoient les formateurs à Flavie lui semble n'être que du « *négatif* » mais en réalité ce sont des conseils qu'elle interprète négativement puisque la visite va déboucher sur un avis satisfaisant au final. Merhan (2015) souligne la forte mobilisation de l'estime de soi en stage. Estime de soi et identité de projet étant liées, on comprend que les conseils soumis à Flavie et vécus par elle comme un questionnement de son projet professionnel aient pu créer une tension entre son « *projet de soi pour soi* » et son « *projet de soi pour autrui* » (Merhan, 2015). Lors du deuxième entretien, Flavie avait indiqué combien le fait d'avoir « *déçu* » sa tutrice l'avait « *chamboulée* ». Si l'estime de soi, composante de l'identité est la « *façon dont on s'évalue* » (Marc, 2016, p.28), les conseils et les remarques des tuteurs mettent également en tension l'image professionnelle que Flavie se fait d'elle-même. Pérez-Roux (2012c) à la suite de Kaufman (2004) souligne que le « *sentiment de reconnaissance d'autrui [est] très lié à l'estime de soi* » (p.150) et c'est finalement cette reconnaissance que Flavie n'obtient pas à l'issue de la visite. Ainsi, le discours tenu à Flavie la questionne sur sa « *valeur en tant qu'individu* » et l'introspection sollicitée par les tuteurs via leurs conseils ou remarques ne permet pas à Flavie « *d'affermir son sentiment de congruence, ou d'être au diapason avec elle-même* » (Gohier, Anadon, 2000, p.26).

Selon Cohen-Scali (2000), l'estime de soi est le fondement d'une « *continuité subjective* » et joue le rôle de « *régulateur* » dans les situations de formation en alternance : plus l'estime de soi est élevée chez un individu, meilleure sera son adaptation aux transformations vécues ou sollicitées par les tuteur.trices. Cette autrice souligne que « *l'identité professionnelle fait intervenir les dimensions intimes de l'identité et particulièrement les croyances et jugements sur soi* » (p.190) et soumet l'hypothèse que « *l'identité professionnelle, que l'on voit s'élaborer davantage sous la pression d'une forte estime de soi* » est fondée sur la dimension personnelle de l'identité « *dont l'estime de soi est un processus clé* » (Cohen-Scali, 2000, p.192). Ainsi, pour Flavie, ce qui lui a été communiqué à l'issue de la visite peut être considéré comme une perturbation de la construction de son identité tant personnelle que professionnelle. Dans le cas de Flavie, l'estime d'elle-même semble fragilisée par les visites précédentes.

À l'inverse, nous pouvons considérer que la visite de la conseillère pédagogique appartenant à l'institution dont dépend Flavie relève de l'« *acte d'assignation* » positif à ses yeux puisqu'elle le

¹³⁴ Ziller, R. (1973), *The social Self*. Pergamon press.

qualifie de « *mini-validation* ». L'enseignante se déclare « *confort[ée]* » par les paroles de la conseillère – même si elle déclare savoir au fond qu'elle-même qu'elle est à sa place « *dans ce système-là* » – qui lui indiquent qu'elle est « *dans la bonne voie* », que « *ça va* », même si elle n'a pas de doute sur sa pratique dit-elle. Ces paroles fonctionnent comme une réassurance de ce qu'elle déclare savoir, qu'elle est « *à sa place* » et à l'inverse de ce que Flavie a ressenti pour ses tuteur.trices, nous sommes là dans l'ordre de la confirmation, de la congruence. La conseillère ne dit rien que Flavie ne sache déjà – « *ça va* » – mais le fait de l'entendre de la part d'un *autrui significatif* rassure Flavie. En suivant Chaix (1994) nous pouvons poser que cette visite par une « *figure signifiante* » de l'institution vient « *valider* » l'identité de projet de Flavie.

Le quatrième événement que verbalise Flavie, son affectation à la fin du mois d'août, va transformer son rapport au travail. En effet, le fait de n'avoir rien pu anticiper de ses préparations à venir en apprenant ses différentes affectations à la veille de la rentrée, l'a questionnée sur l'impossibilité à tout faire dans un temps si court. Le passage de « *il faut vivre pour travailler* » de l'année précédente à « *il faut travailler pour vivre* », sorte de mantra qu'elle se fixe comme « *objectif* », date de l'été. Ce renversement de posture face au travail est lié au stress vécu l'année précédente où elle a eu le sentiment de ne faire que travailler. Ne pas vouloir « *oublier sa vie personnelle* » malgré une volonté d'investissement professionnel qu'elle déclare inchangé est un nouveau positionnement professionnel mais également une nouvelle façon d'« *orchestrer* » son temps (Bachelard, 2022). D'une vie où il n'y avait que « *travail, travail, travail* » et où le reste de sa vie passait après durant son année de stage, elle déclare vouloir limiter son temps de travail pour « *profite[r]* » en déclarant que « *ce n'est pas grave* » si tout n'est pas fait. Son affectation tardive a eu pour conséquence d'obliger Flavie à travailler énormément sur la première période d'enseignement quand nous la rencontrons et elle déclare que si elle avait eu son affectation plus tôt, elle aurait pu « *apprécier sa première période pleinement* » et « *ne pas passer les week-ends à tout préparer* ». Il nous apparaît que le temps institutionnel de l'affectation et le temps intrapsychique de l'enseignante sont dans une « *altération réciproque* » au sens de Lesourd (2013) et que la décision de Flavie de ne pas « *oublier* » sa vie personnelle dans le travail correspond à ce que Pineau (1987) qualifie de capacité à « *rythmer les rythmes* » pour un sujet. Flavie signale que cet événement – son affectation tardive – s'est accompagné d'« *informations* » issues de son « *contexte personnel* » sans qu'elle ne détaille ces dernières. Nous soulignons que depuis le début des entretiens Flavie a signalé plusieurs fois le rôle de son entourage lors des phases difficiles.

Le dernier événement que Flavie signale est une réunion sur le bilan du projet d'école. Au départ réservée et à l'écoute – elle reconnaît qu'elle n'y connaît rien – elle finit par demander ce qu'il en est de la programmation de cycles et apprend qu'il n'y en a pas, ce qu'elle trouve « *inattendu* ». Sa remarque dérange : l'équipe pédagogique est en tension, les rapports sont déclarés compliqués par les collègues en lien avec la « *personnalité* » de certain.es. Flavie qui est nouvelle prend « *les choses en main* » et « *impos[e]* » à l'équipe la programmation réalisée avec une collègue. L'attitude de Flavie est révélatrice de son sentiment de légitimité et d'une identité professionnelle que nous pourrions qualifier de construite et d'« *assumée* » (Gondrand, 2004) malgré un contexte peu favorable : elle impose dans une équipe en tension – « *c'est des choses qu'on arrive pas à imposer* » – un document qu'elle juge nécessaire. Elle déclare trouver « *normal* » et « *évident* » de faire cette programmation de cycles et elle s'appuie là sur son expérience puisque, dit-elle, elle sait bien « *depuis des années* » que c'est nécessaire. Gondrand (2004) a mis en lumière le processus de transformation identitaire en formation initiale et le passage pour les formé.es d'une « *identité visée* » en cours de formation à une « *identité revendiquée* » en fin de formation puis à une « *identité assumée* » lors de la prise du premier poste (p.132). Pour Gondrand (2004), ce passage correspond à l'« *évolution des conceptions du métier* » (p.132) chez les formé.es en lien avec la « *constitution de la mémoire des pratiques* » (p.135)

qui vient étayer leur professionnalité en construction. Pour construire et proposer une programmation de cycle à ces collègues, Flavie puise dans un « *répertoire de pratiques* » qu'elle a constitué lors de ses expériences en classe précédentes (Gondrand, 2004) ce qui est une preuve du développement de son identité en actes. Contrairement à ce qu'a pu démontrer Buhot (2008), les collègues de Flavie ne jouent pas collectivement un rôle dans la « *socialisation professionnelle* » de la néo-titulaire mais c'est plutôt l'inverse qui se produit : c'est Flavie qui impose une programmation de cycle et « *réajuste* » la pratique de ses collègues. Si les « *lieux* » où s'exerce la pratique professionnelle peuvent être considérés comme des « *organisations apprenantes* », dans le cas de Flavie, c'est l'arrivée de cette nouvelle collègue qui bouleverse une pratique qu'elle juge inefficace et transforme la « *culture métier* » des collègues de cette école (Buhot, 2008).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Lorsque nous la questionnons, Flavie témoigne ne pas avoir eu de moments de doutes depuis la validation de son mémoire et des visites de l'année précédente qui ont validé sa pratique. Elle évoque, comme lors du troisième entretien, un moment particulier, celui des remerciements des parents en fin d'année qui la « *touch[ent]* » et la « *confort[ent]* » – elle déclare se sentir « *dans [sa] place* » – comme lors du « *retour de confinement* ». Les parents expriment lors de ces remerciements qu'« *ils avaient un petit peu peur au début de l'année* » mais qu'au final, ils avaient « *préféré que [leurs] enfants [les] aient [elles], avec ce type-là justement d'alternance, de personnes jeunes qui entrent dans le métier* ». Ils rajoutent qu'ils savaient « *très bien* » que « *c'était [sa] première année* ».

Elle revient également sur des moments de formation qui lui ont semblé utiles et qu'elle a déjà évoqués lors de l'entretien précédent, les modules d'accompagnement du stage et le tronc commun – « *dès qu'on va avoir une petite problématique, que ça soit de l'ordre disciplinaire ou comportemental auprès des élèves, on se le remet en question, oui, on y repense* » – et avoue regretter les « *moments d'enseignements disciplinaires* » mais qu'elle aurait souhaité avoir avec « *plus de cas concrets, d'exemples de projets* ». Cependant elle indique : « *je trouve qu'il nous a manqué beaucoup de choses. Mais beaucoup de choses qui étaient de toutes façons pas prévues* ». Elle déclare que la formation sur « *les élèves à besoins éducatifs particuliers* » était « *trop théorique* » et qu'elle aurait souhaité « *avoir des billes pour potentiellement aider pour la réalité du terrain* ». Elle complète : « *je trouvais qu'il manquait vraiment cette histoire de réalité du terrain pour le futur, ce qu'on pourrait avoir après* ».

Le temps du travail est mentionné par Flavie en indiquant les changements depuis l'année précédente : « *je me mets des horaires alors que l'année dernière c'est, je travaillais, je travaillais, je travaillais et si j'avais le temps, si j'avais fini tout ce que j'avais à faire, là je pourrais voir mes amis, etc., etc. Alors que maintenant c'est, entre guillemets, l'inverse. D'abord je vais voir et après ben, j'adapterai les tâches qui me restent selon le temps qu'il me restera* ». Elle a cependant l'impression « *de [ne] faire que travailler* », « *tout le samedi, tout le mercredi* » et de ne « *décroche[r]* » que le dimanche ce qu'elle ne trouve pas « *forcément normal* ». À cela s'ajoute dans l'école où elle est « *le plus de temps* », « *des réunions [...] un semaine sur deux* ». Elle regrette de ne pas avoir su son affectation plus tôt comme ses amies « *qui ont eu leur poste avant* » et qui ont pu « *se préparer pendant l'été* » : « *si j'avais pu anticiper bien sûr, j'aurais eu vraiment des week-ends parce que ça serait prêt. Je perdrais pas du temps à faire des séquences, à trouver des méthodes parce que ça serait déjà fait. J'aurais plus qu'à peaufiner, à adapter. Alors que là l'adaptation, on peut pas pleinement adapter pour les élèves qui en ont besoin, par manque de temps aussi* ».

Flavie décrit enfin des moments différents dans les écoles qui correspondent aux différents jours de la semaine durant lesquels elle travaille. Le lundi est « *particulier* » parce qu'elle est dans « *une grosse école* » où elle ne « *connai[t] pas du tout les noms de [ses] collègues* ». Elle trouve que « *c'est très perturbant pour eux je pense aussi comme pour moi, de pas savoir, de pas savoir où trouver des choses entre guillemets banales, pas savoir vers qui s'orienter* ». Elle ressent avoir une « *place très particulière* » et explique : « *je me sens en classe très à ma place dans ma bulle, dans ma classe. Les collègues me considèrent comme leur collègue, l'enseignante de cette classe-là, etc. mais c'est particulier de pas connaître tout le monde* ». À l'inverse, « *le mardi je suis tout à fait à ma place, très bien accueillie, très bien incluse au sein de l'équipe* ». Dans l'école où Flavie exerce le jeudi et le vendredi, elle se sent bien intégrée mais relate : « *c'est très perturbant parce que c'est une école primaire qui accueille aussi des maternelles donc c'est pas du tout les mêmes types de conversations qu'on va avoir, surtout que moi du coup j'ai des plus grands. Et il y a eu ce fameux problème entre les collègues, qui amène une relation assez étrange, on va dire, en tout cas unique, [...] dans l'équipe* ». Elle trouve que dans cette équipe, « *les personnalités de chacun jouent* » et que de ce fait « *la cohésion de l'équipe est très particulière* » et « *l'ambiance étrange* » sans doute en lien avec le fait « *qu'il s'est passé aussi d'autres choses l'année passée* ». Le fait de vivre cette situation lui semble utile : « *c'est bien de vivre ça pour le futur. Pour savoir* ».

- Analyse du discours : les moments

Comme lors du troisième entretien, Flavie évoque un moment particulier qui est celui du remerciement des parents qui ont lieu en fin d'année. Ce qui est nouveau par rapport au « *retour de confinement* », c'est qu'ils avouent ne pas lui avoir dit qu'ils savaient très bien que c'était sa première année d'exercice mais que malgré leur « *peur* » de début d'année, ils avaient « *préféré* » que leurs enfants soient « *avec des personnes jeunes qui entrent dans le métier* ». Ces messages confortent Flavie – elle se sent à sa place – et lui font « *du bien* ». Elle obtient en fin d'année une reconnaissance de la part des parents et son identité pour autrui en est confortée. « *Ils me disent vraiment que je suis dans ma place* » dit-elle et ce discours la conforte dans l'idée qu'elle est au bon endroit et qu'elle est légitime.

Les moments de formation que signale Flavie comme utiles ont déjà été évoqués lors du troisième entretien, à savoir l'accompagnement de stage et le tronc commun. Elle déclare y « *repense[r]* » et remobilise ses souvenirs en lien avec sa pratique ou une « *problématique [...] d'ordre disciplinaire ou comportemental* » particulière. Elle dit « *regrette[r]* » les cours disciplinaires mais déclare qu'elle les aurait voulu « *autrement* ». Avec le recul, les cours lui semblent plus théoriques et le souhait d'avoir plus de cas concrets semble lié à sa difficulté à enseigner à ses élèves « *à besoins éducatifs particuliers* ». Le fait qu'elle fasse le lien entre certains éléments de formation et sa pratique montre selon nous que l'évolution de son identité agie et vécue est étayée par ces réminiscences. À l'inverse, Flavie pointe des manques, des moments qui n'ont pas eu lieu. Les phrases « *je trouve qu'il nous a manqué beaucoup de choses* » et « *beaucoup de choses qui étaient de toutes façons pas prévues* » nous indiquent que Flavie se sent démunie dans certains domaines et renvoie la responsabilité de ce manque à une formation qui était mal organisée, en dehors même du bouleversement de la formation lié à l'épidémie de COVID. Les moments de formation sur les élèves à besoins éducatifs particuliers lui semblent avec le recul trop théoriques maintenant qu'elle est confrontée dans sa classe à des élèves dans ce cas et le manque d'ancrage des cours passés sur la réalité du terrain lui semble problématique.

Le rapport au temps de travail semble avoir changé pour Flavie. Elle déclare se mettre « *des horaires* » pour contenir le temps de travail dans des limites raisonnables alors que l'année précédente elle

déclare qu'elle ne faisait que travailler et ne trouve pas normal de travailler tout le temps et de n'avoir que le dimanche pour « décroche[r] ». Selon Grave (2021), le métier d'enseignant.e peut rendre extensible le « temps d'activité » qui peut dépasser le « temps de l'emploi ». Grave (2021) définit le « temps de l'emploi » comme un temps contraint, « un temps prescrit par un cadrage horaire institué » qui comprend le temps de présence en classe, les temps de préparation et de réunions, alors que le temps d'activité est à l'inverse « un temps de travail auto-prescrit, décidé par les acteurs, par nécessité de rendre l'activité efficace et performante » (p.129). Ce qui est en jeu pour cet auteur c'est la « conception du temps de travail » par les enseignant.es : dans le cas de Flavie, le temps de l'activité dépasse ce qu'elle juge « normal » et peut être qualifié d'« épanchements temporels » puisqu'il affecte son temps personnel (Grave, 2021, p.129). Ce que la stagiaire questionne ici est sans doute sa représentation d'un métier où l'on travaille sans compter. Lallement (2003)¹³⁵ cité par Grave (2021) a distingué les caractéristiques du temps passé « au travail », le temps « de travail » comptabilisé en comparaison des autres activités auxquelles on consacre du temps et enfin le temps « du travail » qui interpénètre les autres temporalités de la vie d'un individu. Ici, le temps « du travail » au sens des « moments » de Lefebvre (1989) tend à s'étendre jusqu'à englober tous les autres « centres du vécu » de l'enseignante (Lefebvre, 1989, p.253). La tentative de Flavie de gérer différemment son temps par rapport à l'année précédente s'apparente à ce que Alhadeff-Jones (2014) a pu qualifier d'« autonomie rythmique ». En suivant Alhadeff-Jones (2014), nous pouvons considérer qu'« apprendre à questionner son rapport au temps constitue [...] un processus potentiellement transformateur et émancipateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens (Mezirow, 1991)¹³⁶ développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos connaissances » (p.10). Le fait de fixer des limites temporelles à son temps de travail renvoie selon nous, non seulement à une plus grande maîtrise du geste professionnel – ce dont témoigne Flavie, « on travaille aussi plus rapidement, je suis plus efficace, ça y est, il y a des automatismes qui ont été pris et il y a une rapidité dans les tâches maintenant » – mais également à une transformation de la représentation du métier par l'enseignante : elle ne souhaite plus « vivre pour travailler » ni reproduire sans doute le schème hérité d'un.e professionnel.le qui dédie tout son temps libre au travail. Cela signifie-t-il qu'elle a évolué par rapport à l'entretien précédent où elle déclarait vouloir trouver une activité pour remplir un temps qu'elle imaginait vide ? Pour Lesourd (2009) cité par Alhadeff-Jones (2013), les individus développent un « moi-temps » qui leur permet « à partir de processus réflexifs et narratifs, d'articuler et de contenir des temporalités enchevêtrées, contribuant, ce faisant, à la création de leur propre milieu temporel » (Alhadeff-Jones, 2013, p.112). Cette compétence ou capacité à organiser son « milieu temporel » ne semble pas être le résultat du processus de professionnalisation mis en œuvre par la formation mais plutôt une adaptation de Flavie au contexte de nomination tardive ainsi que le fruit de discussions avec son entourage personnel, les « processus réflexifs et narratifs » signalés par Alhadeff-Jones (2013). Flavie serait en passe de réaliser sa propre « équation temporelle personnelle » au sens de Grossin (1996). Malgré cela, les nombreuses réunions organisées dans l'école principale de Flavie créent des tensions entre le rythme « micro temporel » personnel de l'enseignante et le rythme « méso-temporel » des activités professionnelles organisé par les acteurs de l'école (Roquet, 2014, p.57).

Malgré sa volonté de se fixer des horaires, Flavie témoigne du fait qu'elle a l'impression de travailler tout le temps. Nous avons dit précédemment qu'elle explique cela par le fait de ne pas avoir su son affectation avant la toute fin du mois d'août pour « anticiper ». Le rythme de nomination échelonné des stagiaires de mi-juillet à fin août impose ici à Flavie un rythme de travail qu'elle réproouve et qui

¹³⁵ Lallement, M. (2003). *Temps, travail et modes de vie*. PUF.

¹³⁶ Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

« *synchronise* » différemment les rythmes de travail des néo-titulaires (Alhadeff-Jones, 2013), ici, en fonction de la date à laquelle il.elles ont eu connaissance de leur affectation. Cette nomination tardive n'a pas permis à Flavie de se préparer à accueillir ses élèves, à adapter son enseignement au public spécifique de sa classe comme elle l'aurait souhaité et le manque de temps qu'elle ressent pour adapter comme elle le voudrait les activités aux élèves « *qui en ont besoin* » lui pose problème. Cette « *tension temporelle* » dont elle témoigne – travailler tout le temps mais ne pas avoir assez de temps pour adapter son enseignement – traduit également au sens d'Alhadeff-Jones (2013) un conflit moral entre des « *principes* » qui s'opposent, sa revendication à pouvoir définir son « *équation temporelle personnelle* » (Grossin, 1996) et son souhait d'adapter suffisamment son enseignement pour répondre aux besoins de chaque élève. L'adaptation de sa pratique aux besoins spécifiques des élèves est une compétence importante du référentiel métier des professeur.es des écoles. Le fait de ne pas pouvoir l'organiser suffisamment traduit le désir de Flavie de répondre à cette identité prescrite du « *bon enseignant* » au sens de Wittorski (2009) mais également aux valeurs et à sa représentation du métier.

D'autres « *moments* » sont identifiés dans le discours de Flavie, à savoir les différents jours de la semaine puisqu'elle enseigne dans trois écoles différentes. Les écoles, « *lieux* » où s'exerce la pratique professionnelle, sont porteuses d'une « *culture métier* » qui peut légèrement différer d'une école à l'autre au point de représenter des « *sous-cultures* » (Buhot, 2008, p.144). Traditionnellement c'est dans le « *groupe* » des collègues qu'un.e enseignant.e débutant.e doit s'intégrer et « *fusionner* » dans un triple « *processus d'intégration, de soutien et de reconnaissance* » (Buhot, 2008, p.150). Or dans le cas d'un poste fractionné, cette intégration multiple ne revêt pas la même dimension ni la même importance pour Flavie. Dans l'école du lundi, une « *grosse école* », ce qui la perturbe c'est de ne pas connaître « *les noms de [ses] collègues* » et de ne pas « *savoir où sont les choses* ». L'espace-temps de l'école semble moins investi par Flavie – elle ne sait pas où sont les « *choses [...] banales* » – et la classe est pour elle une « *bulle* » où elle se sent « *à sa place* ». Elle témoigne être reconnue par ses collègues comme « *leur collègue, l'enseignante de cette classe-là* » mais les relations ne semblent pas être allées plus loin que cette reconnaissance minimale puisque Flavie déclare « *ne pas connaître tout le monde* ». Cela lui semble « *particulier* » parce que ce n'est pas ce qu'elle a vécu l'année précédente ou sans doute aussi parce que ce n'est pas ainsi qu'elle envisageait son intégration dans l'équipe. Dans l'école du mardi, Flavie se sent « *inclue* » et « *à sa place* », comme dans l'école où elle enseigne les jeudi et vendredi mais dans cette dernière école, du fait de l'accueil de classes de maternelle, les conversations lui semblent différentes et le contexte « *particulier* ». Nous mesurons ici le rôle des espaces-temps informels qui soutiennent une socialisation professionnelle des débutants : les discussions lors des récréations, des repas. Flavie explique que dans l'école des jeudi et vendredi, « *la salle des maîtres est extrêmement petite* » avec « *une table de quatre* » alors qu'il y a onze enseignant.es qui doivent déjeuner le midi. « *Quand on mange, c'est pareil c'est par groupe, donc on peut pas tous parler* » déclare-t-elle. Ce temps de repas pourrait être un temps de transaction relationnelle pour la nouvelle enseignante qu'elle est mais la configuration de l'espace ne la rend pas possible. De plus, elle témoigne de l'existence de « *sortes de clans* » qui rendent l'atmosphère et la relation avec ses collègues « *étrange* » selon elle. Nous rappelons que c'est dans cette école qu'elle a vécu le problème de la répartition de classe à la rentrée et où certaines personnalités semblent fortes. Flavie témoigne que vivre cette situation lui semble utile pour « *savoir* » que cela peut advenir, « *pour le futur* » et elle le vit comme une expérience qui complète sa formation, sa découverte et ses représentations du métier. L'entrée dans le métier que nous pouvons définir comme une transition professionnelle, semble constituer pour Flavie, au travers de son affectation dans trois contextes d'école différents, une « *triple transaction biographique-relationnelle-intégrative* » telle que la définit Pérez-Roux (2011a, 2016) à partir des travaux de Dubar et Kaddouri. Transaction biographique dans l'école du jeudi et du vendredi où elle doit s'adapter à un contexte de travail singulier ; transaction relationnelle dans son rapport

avec des autrui qui lui offrent dans l'école du lundi une reconnaissance professionnelle limitée ; transaction intégrative enfin puisqu'elle doit maintenir la cohérence de soi face à la diversité des « registres d'action » qui lui sont proposés dans chaque école (Pérez-Roux, 2016, p.84).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Dans le discours de Flavie nous identifions trois périodes que nous citons dans l'ordre chronologique qui n'est pas celui du discours de l'enseignante.

La fin de l'année scolaire précédente a été aux dires de Flavie « *très sentimentale* ». Elle explique : « *ça a été très dur de lâcher les élèves. C'était nos premiers, dans cette situation particulière. De lâcher l'école, où au final ça y est, on se sentait bien, à notre place, avec des collègues avec qui je m'entendais très, très bien. Donc typiquement le dernier jour avec ma binôme on a fondu en larmes alors que je ne suis pas du tout du style à pleurer facilement. J'avais dit à tout le monde "de toute façon, moi je ne pleure pas". Je n'ai pas du tout respecté mes paroles mais c'est pas grave ! Non, ça a été très, très particulier, fort en émotions* ».

L'été apparaît dans le discours de Flavie comme une période où elle n'a pas réussi à « décrocher ». Ayant obtenu au mouvement une affectation en tant que « titulaire de secteur », elle sait qu'elle n'aura « un poste qu'à la fin août ». Elle raconte : « *ce qu'au début, j'appréciais fortement en me disant que j'aurais deux mois tranquilles sans avoir rien à faire, vraiment pour décrocher une bonne fois pour toute. Au final j'ai pas du tout apprécié ce temps pour décrocher. On pense tout le temps au final à ce qu'on pourrait faire, à des projets qu'on aimerait mettre en place, sans rien savoir. On a cette idée de "bah on peut enfin décrocher" mais en même temps on n'y arrive pas parce que on est bien, on aime ce qu'on fait, ce qui est très bien d'un côté, mais c'est quand même assez perturbant de pas réussir à décrocher comme ça* ».

La période « depuis la rentrée » est identifiée par Flavie comme une période où « ça se passe bien », ce qui la « conforte ». Elle se perçoit dans la classe et en tant que professionnelle dans une « continuité » et voit la nouvelle période comme une « suite logique » de la période précédente et déclare que « dès la première semaine » elle s'est sentie « à [sa] place ». Cette période où elle est uniquement en classe lui « fait beaucoup de bien » grâce au fait « de pas avoir cette histoire de rotation, d'être complètement à 100% dans ce qu'on fait, sans avoir à se bloquer, à anticiper des changements ». Le fait d'être titulaire lui permet de se sentir « plus à sa place parce que on sait qu'on n'est pas remis en cause ». Elle rajoute : « *Que c'est pas cette année qui joue tout [...]. On est enfin sereins. On apprécie plus, c'est bête mais on apprécie plus la vie. On va... enfin... je sors plus* ». Elle n'a plus de doutes « depuis [qu'elle] sait que c'est bon, qu'on n'a pas remis en question [s]on travail ». Elle apprécie : « *le fait de ne plus avoir cette image du jugement, d'être remise en question, d'avoir des remarques, même si c'est des conseils, qui pouvaient un petit peu remettre en question. Ben, se dire... Est-ce que, voilà, sans remettre en question l'orientation, mais se ré-interroger. Et le fait qu'il n'y ait plus cette face comme ça évaluative, bah on se pose pas les questions, en tout cas je me suis pas posé la question à aucun moment. Ça fait du bien* ».

Elle se trouve chanceuse d'avoir un emploi stable : « *quand on voit [...] la conjoncture actuelle, ceux qui sont pas forcément dans ce type de métier-là, en se comparant avec ces personnes-là, on se dit que, nous au moins, on a été validés, on sait qu'on a un emploi, un emploi stable, que c'est juste à nous qu'il advient de s'améliorer dans son bien-être au travail et dans ce bien-être à faire les choses, etc. C'est juste du plus à faire. C'est pour les élèves, pour les enfants qu'il faut s'améliorer mais pas pour son futur* ».

à soi. Aussi, mais moins ». Elle se sent apaisée également : « que je suis à ma place, que j'ai pas à remettre en question ma place dans ce système-là. Dans cette carrière-là que j'ai choisie. Après oui les manières, les méthodes, il y aura toujours des doutes, savoir si on fait bien. De prendre ça mais de toute façon c'est en expérimentant qu'on saura et c'est en faisant des erreurs qu'on apprend ». Elle ne vit plus de remise en cause de son travail : « depuis que je sais que c'est bon, qu'on n'a pas remis en question mon travail, absolument pas. Le fait de ne plus avoir cette image du jugement, d'être remise en question, d'avoir des remarques, même si c'est des conseils, qui pouvaient un petit peu remettre en question. Ben, se dire... Est-ce que, voilà, sans remettre en question l'orientation, mais se ré-interroger. Et le fait qu'il n'y ait plus cette face comme ça évaluative, bah on se pose pas les questions, en tout cas je me suis pas posé la question à aucun moment. Ça fait du bien ». À l'inverse, elle se déclare plus consciente des attentes de l'institution qui l'emploie : « je pense que j'en suis plus consciente. Qu'avant on avait pas cette histoire des attentes. On était plus fixés sur le master, le mémoire, mais moins sur l'Éducation nationale en tant que telle. [...] On comprend, enfin on pense plus aux attentes de l'institution, oui ».

○ Analyse du discours : les périodes

La première période que Flavie évoque dans son discours est la fin de l'année précédente qu'elle qualifie de « *sentimentale* » car elle est bouleversée par le fait de quitter ses « *premiers* » élèves et l'école où elle avait fini par se sentir bien et à sa place. Elle utilise le terme de « *lâcher* » ses élèves et son école ce qui témoigne de son attachement à ce premier lieu d'exercice et de la difficulté à quitter une école où elle avait ses habitudes ce qui pouvait être rassurant. Ardoïno (1993) a souligné que l'établissement scolaire était un « *lieu de vie* » où les interactions tissent des liens et des histoires. Nous soulignons ici que le ressenti positif de Flavie sur son lieu d'affectation de stage, les relations constructives nouées avec sa binôme et ses collègues ont contribué à la conforter dans son projet professionnel. Pour Kaddouri (2008), la qualité de l'intégration des stagiaires dans leur lieu de stage fait partie des conditions favorables à la construction des identités professionnelles. Flavie se découvre en larmes en quittant l'école où elle a été stagiaire et ses élèves, alors qu'elle avait annoncé, « *moi, je ne pleure pas* ». Il y a lieu de penser que des choses fortes vécues dans ce lieu et avec ces autres peuvent expliquer ses « *émotions* ».

La période de l'été est particulière et « *perturbant[e]* » pour Flavie qui pensait dans un premier temps profiter de ses vacances pour décompresser et « *décrocher une bonne fois pour toute* ». Au final, elle n'en profite pas car elle est frustrée de ne pas pouvoir commencer à préparer sa future classe. Elle explique cela par le fait qu'elle « *aime* » ce qu'elle fait mais nous mettons en lien sa frustration avec son envie de se préparer au mieux à son premier poste qu'elle investit déjà professionnellement.

La période depuis la rentrée est une période où tout « *se passe bien* » selon Flavie, où il n'y a pas « *de problème particulier* » ce qui la conforte et cette période apparaît à Flavie comme une suite logique de la période précédente. Elle ne « *perçoit* » pas de « *changement* » dans sa représentation d'elle-même en classe ou en tant que professionnelle et ce premier poste ne lui apparaît pas finalement pas différent du précédent. Flavie ne verbalise ainsi pas de rupture temporelle ou de « *choc* » (Baillauquès et Louvet, 1992¹³⁷ cités par Buhot, 2008, p.145) et l'« *univers émotionnel* » de l'enseignante (Ambroise, Toczek, Brunot, 2017) n'est pas bouleversé par cette entrée dans le métier en tant que titulaire, sauf très ponctuellement lors de la réunion de rentrée. Elle ne semble pas vivre une transition porteuse de doutes, de réadaptations ou d'ajustements majeurs (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014) et cette période

¹³⁷ Baillauquès, S. et Louvet, A. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. INRP.

d'insertion professionnelle lui semble s'inscrire dans une continuité de ce qu'elle a vécu antérieurement. Nous n'identifions donc pas de période de « *survie* » au sens d'Huberman (1989). Si la triple affectation n'a pas bouleversé son identité en actes, le fait d'être désormais uniquement en classe et de ne plus avoir de « *rotation* » avec la formation rend possible selon ses dires de s'investir pleinement, d'être « *à 100% dans ce qu'[elle] fait* » et elle compare cette première période d'enseignement en tant que titulaire à la période précédente où elle était stagiaire. En revanche, le passage au statut de titulaire lui donne une sérénité qui lui donne la possibilité d'« *apprécie[r] plus la vie* ». Ayant réalisé son projet de devenir enseignante, elle sait qu'elle ne sera pas « *remis[e] en cause* » et que cette première année ne sera pas, contrairement à l'année précédente, une « *année qui joue tout* ». Elle n'aura plus de « *jugement* », de « *remarques* » ou de « *conseils* » qui pourraient la remettre en question ou la pousser à se réinterroger. Sans aller jusqu'à questionner son « *orientation* » professionnelle, elle ressentait les remarques sur son travail l'année précédente comme inquiétantes pour son avenir. Elle se sent désormais à sa « *place dans ce système-là* », dans la « *carrière [qu'elle a] choisie* » et ses propos témoignent d'une congruence entre son identité rêvée, de projet et son identité revendiquée et assumée. Elle considère qu'elle n'a pas/plus « *à remettre en question* » cette place qu'elle visait, ce qu'elle avait pu vivre l'année précédente. Elle va continuer d'expérimenter et poursuivre sa professionnalisation sans se remettre en question, juste en « *se questionn[ant]* » sur sa pratique. Le statut de l'erreur change pour elle : se tromper cette première année l'aidera à progresser alors que l'année précédente, l'enjeu de la titularisation était fort pour elle en cas d'échec. L'ensemble de ces éléments traduit un développement professionnel élevé et une représentation d'un soi professionnel assez positive et stable, même si Flavie admet qu'elle peut encore progresser. Parallèlement, elle déclare tenir davantage compte des attentes de l'institution qui l'emploie : l'Éducation nationale est passée au premier plan.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Flavie revient sur deux périodes passées. La période du confinement tout d'abord qui lui a appris « *que les liens tissés entre les élèves et les parents d'élèves peuvent être plus forts. Ils peuvent être accrus, qu'il faut [...] justement les développer* ». Elle évoque ensuite avoir découvert « *qu'on peut avoir des modalités plus différentes et que ça a pas une implication... que ça ne va pas changer le résultat, la finalité [...] La finalité, ce que ça apportera aux élèves plus tard, à l'instant T, mais aussi plus tard* ». Elle poursuit : « *je me posais beaucoup ces questions-là aussi, quelles modalités de travail préférer, etc. Et vu qu'avec ma binôme on travaille pas exactement pareil là-dessus, on se rend compte que c'est pas incompatible et que ça se passe bien dans tous les cas, même par rapport à ce que faisaient les autres collègues en fait. On se met moins la pression qu'on doit travailler comme ça parce que ça doit être comme ça* ». À notre question « *Vous vous êtes rendu compte que tout le monde avait des méthodes différentes ?* », elle répond : « *c'est ça, que nous aussi, on peut avoir la nôtre, qui nous est propre, sans avoir à copier ou à imiter d'autres* ». La deuxième période passée évoquée est « *l'année dernière* » que Flavie a trouvée « *vraiment très dur[e] à vivre [...] parce que c'était du jugement permanent* ». Elle revient sur son vécu, évoqué lors du deuxième entretien et déclare : « *ça a été très difficile pour moi, notamment celui de la fin du premier semestre. Ça m'a même conduite chez un sophrologue pour apprendre à me gérer, à gérer mes crises d'angoisse, etc. Ça avait été très compliqué* ». Elle explicite sa difficulté par le rapport qu'elle entretient avec l'évaluation : « *j'ai un rapport à l'évaluation et au jugement assez particulier, j'ai un besoin de contrôle assez fort donc c'est très perturbant pour moi quand... qu'un jugement ne se fasse pas en totalité. Qu'on me dise par exemple que le négatif et pas le positif, typiquement* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Lors de ce quatrième entretien, Flavie revient sur la période du confinement durant laquelle elle déclare avoir appris que les liens « tissés » avec les parents non seulement pouvaient être plus forts mais qu'il fallait les développer selon elle. Cette reprise de ce qui a été évoqué lors du troisième entretien montre combien cette période a marqué Flavie en modifiant ses relations avec les parents et transformé sa représentation du métier. Son identité agie, vécue, a été transformée par cette période et le contexte particulier du confinement. Le fait qu'elle revienne sur l'idée qu'il « faut [...] développer » la relation aux parents montre qu'elle y a vu un intérêt dans sa pratique – lors du troisième entretien, elle a évoqué une meilleure relation issue des nombreux échanges et au bénéfice des élèves – mais également sans doute en lien avec son développement professionnel. « *“Se sentir enseignant” se construit [...] au cours des interactions avec les enseignants en exercice, les autres membres du collectif de travail, les parents et les élèves* » selon Sutherland, Howard et Markauskaite (2010¹³⁸, cités par Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p.37) et Flavie a pu expérimenter cette sensation lors des échanges inédits qu'elle a développés avec les parents et les élèves lors du confinement. Blin (1997) a montré dans son « *système des activités professionnelles* » que les représentations, les pratiques et les identités professionnelles sont en interaction avec un contexte de travail et nous posons l'hypothèse que ces échanges lors du confinement ont contribué à transformer les différentes facettes de l'identité professionnelle de cette enseignante, identité pour soi et pour autrui et identité en actes en lien avec le développement d'un soi professionnel.

La période du confinement lui a révélé également que différentes « modalités » d'enseignement n'avaient finalement pas une « implication » forte sur ce que « *ça apporte aux élèves plus tard* » et, que ce soit avec sa binôme ou avec les autres collègues, « *ça se passe bien dans tous les cas* ». Cette période a transformé sa représentation de ce que doit être un.e bon.ne enseignant.e « *parce que ça doit être comme ça* ». Elle a compris qu'il pouvait y avoir plusieurs « modalités de travail », et non pas une seule méthode, un seul modèle et cette prise de conscience lui a révélé qu'elle pouvait avoir sa « propre » méthode, « *sans avoir à copier ou à imiter* » celle des autres. Cette période lui a ainsi permis de développer un soi professionnel libéré des modèles qu'elle imaginait ou qu'elle cherchait, elle s'est libérée de ses représentations de ce que devait être une modalité d'enseignement validée d'un point de vue institutionnel ou pédagogique et donc, dans une certaine mesure, d'une identité en actes qui aurait pu être prescrite. Cette libération correspond au « *façonnage identitaire* » évoqué par Zimmermann, Flavier et Méard (2012) au cours duquel l'enseignant.e débutant.e ou en formation « *cherche à définir sa similitude et sa différence par rapport à autrui* » (p.37). Flavie entre dans une nouvelle période où elle a conscience qu'elle va pouvoir développer un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Nous repérons deux temporalités futures dans le discours de Flavie. Tout d'abord la prochaine période qu'elle dit « *commence[r] à préparer* » et elle explique : « *comme ça je me dis, “ben voilà, tes*

¹³⁸ Sutherland, L., Howard, S. et Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation : Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.

vacances tu vas les apprécier. Tu vas en faire un peu. Après au moins les week-ends, tout sera prêt, il y aura qu'à figoler des choses mais tout sera prêt. Tu auras du temps. Tu auras [...] du temps pour faire autre chose, pour te reposer au final'' ». Elle évoque ensuite son orientation future : « je me dis, plutôt qu'être enseignant entre guillemets ordinaire, je ne le serais pas tout le temps, en tout cas pas très, très longtemps, plus d'aller vers, je sais pas du tout quelle face du métier, quelle orientation future, mais rester à 100%, je pense pas que je le serais tout le temps parce que j'ai un besoin de changer, de bouger, d'avoir des nouveaux objectifs, etc. Mais toujours liés à l'éducation, aux enfants, etc. ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Les deux temporalités à venir évoquées par Flavie lors de ce quatrième et dernier entretien sont tout d'abord, à court terme, la « *prochaine période* », celle qui viendra après les vacances de la Toussaint, qu'elle explique être en train de préparer afin d'avoir du temps et de profiter de ses week-ends, ce qui dénote son anticipation et son nouveau rapport au temps de travail que nous avons évoqué. Elle évoque ensuite son « *orientation future* » : elle déclare ne pas savoir ce qu'elle sera plus tard, vers quelle « *face du métier* » elle ira mais elle se dit que les choses vont évoluer parce qu'elle a besoin « *de changer, de bouger, d'avoir des nouveaux objectifs* ». Son identité de projet semble se transformer maintenant qu'elle est installée dans son métier car elle déclare ne pas souhaiter être une « *enseignant[e] entre guillemets ordinaire* ». Lors de ce dernier entretien, elle n'évoque plus la possibilité de partir enseigner à l'étranger.

f) Éléments de synthèse

Flavie est une jeune stagiaire qui entre dans le dispositif de formation en alternance après un cursus en Licence de Sciences de l'Éducation. Depuis le lycée, elle intervient auprès d'enfants au sein de colonies de vacances et une « *figure actante* » (Barthes, 1966, 1986) dans son parcours antérieur est une directrice de colonie qui nous semble initier un processus d'identification à un autrui se destinant au métier de professeur.e des écoles. Lors de sa licence, elle a un début d'expérience professionnelle au sein du dispositif EAP (Étudiant.e Apprenti.e Professeur.e) dans lequel elle s'inscrit et lors de son Master 1 durant lequel elle vit un stage au Népal qui est décrit par la stagiaire comme très formateur. Au regard de son cursus, nous postulons que les années qui ont précédé son entrée en Master 2 en alternance en tant qu'enseignante stagiaire ont contribué à commencer à construire différentes facettes de son identité professionnelle, notamment son identité en actes mais également sa représentation du métier. Son stage en responsabilité semble donc s'inscrire dans une « *continuité d'expérience* » (Gremion, 2018) et la stagiaire nous semble bénéficier d'un *bagage expérientiel* pouvant servir de base au processus de professionnalisation vécu lors de l'alternance. L'enseignante ne décrit d'ailleurs pas son passage au statut de titulaire comme une rupture temporelle mais comme une « *continuité* » biographique de son vécu professionnel.

Au début du dispositif de recherche, Flavie a une identité de vie et de projet très claire : elle souhaite partir enseigner à l'étranger où les conditions d'exercice lui semble plus favorables. Si ce projet n'est plus évoqué lors du quatrième entretien, l'enseignante indique cependant ne pas vouloir être une « *enseignante ordinaire* ».

Dans le discours de Flavie, nous repérons quelques événements qui ont des *effets identitaires* (Vasconcellos, 2008 ; Barbier, 1996) de portée variable.

Nous commencerons par les visites qui occupent une large part de son discours et notamment lors du second entretien lorsque la stagiaire relate sa première visite évaluative qui semble un événement significatif pour elle. Alors qu'elle se déclare confiante et sans appréhension des visites de ses tuteur.trices lors du premier entretien – ses tuteur.trices lui semblent « *bienveillants* » et elle attend d'eux qu'ils lui disent « *le positif* » – la visite évaluative de novembre, suivie par le bilan de positionnement en fin de semestre, est vécue de façon assez traumatique puisqu'elle déclenche un « *chamboulement* », du « *stress* » et le recours à un sophrologue. L'enseignante reviendra lors du quatrième entretien sur les visites qu'elle a eues lors de son année de stage pour reprocher à ses tuteur.trices une posture de « *jugement* » et de mise en exergue du « *néгатif* » uniquement, ce qui a pu affecter son « *estime de soi* ». Nous avons déjà évoqué le rôle de l'estime de soi dans la valorisation identitaire (Merhan, 2015 ; Ziller, 1973 ; Lipianski, 2008) et les visites sont des temporalités risquées pour la stagiaire qui se déclare sensible au dispositif d'évaluation et au contrôle de son image. En effet, lors de la visite évaluative évoquée, se joue un processus de demande et d'offre identitaires (Kaddouri, 2008a) qui n'aboutit pas à la reconnaissance des compétences attendues (Wittorski, 2015a) ni à la reconnaissance identitaire espérée, ce qui crée une tension entre identité visée et identité pour soi de la stagiaire et identité pour autrui reconnue par des « *figures signifiantes* » (Chaix, 1994) de l'institution. La visite évaluative, mais également le bilan de positionnement qui la suit, peut être définie comme un rite de passage (Bourdieu, 1982) permettant à la stagiaire d'être reconnue mais également de se « *(re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) et la non-reconnaissance identitaire attendue lors de ces événements clés place la stagiaire dans une instabilité identitaire importante mais finalement transitoire. En effet, si nous avons pu dans un premier temps être tentée de définir la visite évaluative comme un *instant significatif* mais *infécond* pour évoquer Bachelard, nous avons constaté que la stagiaire ne l'évoque plus lors du troisième entretien et évoque un mois de janvier particulièrement favorable. Si la visite a été vécue de façon traumatique par la stagiaire, cette dernière s'est engagée ensuite dans une dynamique identitaire que nous pouvons qualifier de « *gestation identitaire* » au sens de Kaddouri (2006) qui lui a permis de définir un projet de reconstruction de soi et de redéfinition de soi passant par davantage de travail pour rendre sa tutrice « *fière* » d'elle. Cette visite évaluative et ses répercussions questionnent en revanche la relation de la stagiaire avec cet « *autrui significatif* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006) qu'est la tutrice terrain. Ce qui perturbe Flavie c'est qu'elle perçoit la déception de sa tutrice au travers de son discours qu'elle ressent comme négatif alors même que l'avis qu'elle obtient est finalement satisfaisant. Nous repérons plusieurs fois la demande par l'enseignante de la validation de son identité en actes mais également de son identité de projet tout au long du dispositif de recherche puisqu'elle va s'interroger sur l'efficacité de son geste professionnel en reprochant à la formation de ne pas lui offrir suffisamment de « *retours* » sur sa pratique. La visite de la conseillère pédagogique de circonscription l'année suivante lui apparaît dans cette perspective comme une ultime « *mini-validation* » qui valide à la fois son projet professionnel mais également son identité pour soi et son identité en actes.

La soutenance de son mémoire peut être envisagée dans la même perspective mais dans des dimensions et avec des répercussions différentes. Si la validation du mémoire apparaît aux yeux de Flavie comme le « *clap de fin* » de sa vie d'étudiante, cet « *événement liminaire* » au sens de Laughlin, Mc Manus et Shearer (1993) cités par Lesourd (2009) vient confirmer son identité de projet en attestant la validation de son master. Cette validation fonctionne comme un « *acte d'assignation identitaire* » (Vasconcellos, 2008) puisque, si on la juge « *prête* » à enseigner, c'est qu'elle l'est. Flavie avait indiqué lors du premier entretien sa volonté de ne pas se contenter d'un 10/20 minimal pour valider son mémoire mais de donner « *le meilleur* » d'elle-même. En suivant Snoeckx (2000), nous pouvons faire l'hypothèse que le mémoire joue un rôle dans la construction de l'identité professionnelle de la stagiaire dans la mesure où il contribue à l'attribution d'une *identité virtuelle* –

être titulaire d'un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation validant les compétences professionnelles requises – consolidant l'estime de soi et autorisant la réalisation des aspirations de la stagiaire (Martineau et Gauthier, 2000).

Nous repérons différentes temporalités dans le discours de la stagiaire qui nous permettent d'identifier des moments *types*.

Ce sont tout d'abord les moments liés à la relation de l'enseignante avec les parents que nous pouvons qualifier d'« *autrui significatifs* ». La relation aux parents passe en début d'année par une série de mises à l'épreuve (Pérez-Roux, 2016) durant laquelle la stagiaire a le sentiment de devoir convaincre qu'elle est « *la maîtresse* » de la classe, par exemple la réunion parents-professeures où se joue pour la stagiaire la reconnaissance d'un *projet de soi* (Kaddouri 2019) mais également la validation de son identité de projet (Chaix 1994). Flavie aura la confirmation en fin d'année, lorsque les parents vont lui indiquer qu'ils savaient que c'était sa première année, qu'elle a eu dès le début leur confiance.

L'absence de « *plaintes* » de parents en cours d'année va conforter l'identité en actes de Flavie mais la stagiaire va demeurer vigilante : elle doit offrir une pratique de classe où tout doit être « *nickel* » selon elle car elle a dans sa classe la fille de l'inspecteur. La perception de son identité en actes et de son identité pour autrui passe par la médiation du regard d'autrui (Lipianski, 2008) qui sont à distance les parents et les chocolats à Noël, les mots de fin d'année ou les remerciements à la fin du confinement jouent le rôle de reconnaissance et de validation des différentes dimensions de son identité professionnelle. La période du confinement/déconfinement a eu un rôle notable dans la prise de conscience chez Flavie de l'importance des liens entre enseignant.es et parents pour la réussite des enfants et elle est d'autant plus sensible à l'image qu'elle renvoie aux parents au travers des nouvelles que le ministère donne via « *BFM-TV* ». Ce *modus operandi* ne correspond pas à la représentation qu'elle se faisait de l'institution et elle regrette que cette communication ternisse son image de professionnelle.

Le deuxième type de moments sont les moments dans la classe. Le temps de la classe est décrit par Flavie comme une « *bulle* » où, depuis qu'elle y est seule, elle se sent bien et à sa place. Ces moments sont vécus de façon positive avec la description d'une relation d'échanges mutuels avec ses élèves et on constate une congruence entre identité agie et image de soi en tant que professionnelle mais également entre la représentation de soi actuel et la représentation du soi idéal (Barbier, 2006), soit une enseignante qui sème des « *graines* » chez ses élèves et impulse le développement de leur autonomie et de leurs apprentissages. Ceci explique selon nous le bonheur ressenti lorsqu'elle se rend compte au moment du déconfinement que ses élèves sont parfaitement autonomes, ce qu'elle nomme une « *révélation* » et qu'elle qualifie d'instant « *impressionnant* ». On comprend dès lors sa difficulté à supporter les semaines sans élèves durant lesquelles elle doit laisser la classe et où elle a le sentiment de ne rien « *maîtriser* ». Le lien entre activité et engagement dans l'action étant liés dans les représentations identitaires du sujet (Barbier, 2006), nous faisons l'hypothèse que Flavie vit comme un arrêt de la construction des représentations de son soi professionnel son absence de la classe.

Ceci nous semble expliquer pourquoi les temps de formation sont rarement décrits de façon positive par Flavie – alors qu'elle déclarait en début d'année ses attentes concernant la formation – et ils ne nous apparaissent pas comme des temps étayant sa construction identitaire, à l'exception d'un cours sur la pédagogie Freinet en début d'année qu'elle déclare avoir particulièrement apprécié et qui peut être défini selon nous comme la présentation d'un « *modèle professionnel* » (Blin, 1997) l'aidant à trouver son propre « *style* » (Clot, 2006). Lors de ses retours en formation, elle déclare s'ennuyer ou trouver le temps long et la classe semble être la « *temporalité englobante* » (Lesourd, 2009) envahissant tout le temps psychique de la stagiaire. Lors du quatrième entretien, Flavie signale qu'il

lui semble qu'il a manqué beaucoup de choses à la formation mais revient cependant sur certains modules qui lui ont été utiles, ceux sur l'accompagnement de stage et le tronc commun de formation sur les questions transversales. Les modules d'accompagnement de stage étant conçus comme des temps de formation développant l'analyse de situations professionnelles et le tronc commun abordant les questions de gestion de classe, nous comprenons pourquoi ces modules ont retenu l'attention de l'enseignante dans la mesure où ils ont pu étayer une identité en actes.

Pour clore sur les temps de formation, nous revenons sur un élément qui nous semble significatif qui est évoqué par Flavie lors des entretiens 1 et 2 avant le confinement. La stagiaire évoque alors les bavardages en cours de la part de ses pairs et déclare en être gênée. Nous faisons l'hypothèse que cette gêne est liée à un processus d'identification chez Flavie qui se sent devenue enseignante et finalement solidaire des formateurs de l'INSPE ainsi qu'au développement d'une « *imago* » au sens de Mc Adams (1985¹³⁹, cité par Lesourd, 2009), *le soi en train de faire cours*, qui nous semble être un indicateur de la construction de représentations identitaires professionnelles partagées.

Le troisième moment que nous repérons dans le discours de Flavie est celui du temps de l'activité que nous distinguons du temps de travail en reprenant Grave (2021). Flavie distingue l'année de son stage de son début d'année en tant que titulaire en indiquant qu'elle essaye désormais de se donner des « *horaires* » afin de réduire les « *épanchements temporels* » (Grave, 2021) vécus l'année précédente mais également en tout début d'année en tant que titulaire. Elle transforme ainsi la représentation initiale du métier qu'elle pouvait avoir où il convenait de « *vivre pour travailler* » en ne plaçant pas de limites à son temps d'activité pour sa classe. Le fait qu'elle déclare vouloir désormais « *travailler pour vivre* » est issu d'une prise de conscience précédant la rentrée en lien avec des discussions avec ses proches mais également d'une volonté de préserver sa « *vie personnelle* » après un début d'année très prenant. Il s'agit pour l'enseignante d'une tentative pour « *orchestrer* » son temps (Bachelard, 2022), trouver une « *autonomie rythmique* » (Alhadeff-Jones, 2014) et construire une nouvelle « *équation temporelle* » (Grossin 1996) entre son temps personnel et subjectif et le temps de d'institution. Cette décision relève de la mise en congruence entre une identité prescrite – adapter son enseignement pour ses élèves – et son identité pour soi qui vise à développer d'autres champs de sa vie personnelle. Le fait qu'elle n'ait pas su son affectation avant la fin du mois d'août et l'importance du temps passé à préparer sa première période en tant que titulaire pousse l'enseignante à transformer sa représentation d'un métier où la temporalité de l'activité serait la temporalité « *englobante* » (Lesourd, 2013) pour revenir à un « *temps de l'emploi* » (Grave, 2021) plus circonscrit. Cette décision révèle également une redéfinition de la représentation du soi professionnel et de la tentative de mise en œuvre d'un nouveau projet de soi professionnel.

Un type de moments particulier concernent les relations de Flavie avec ses collègues. Concernant ces moments, il faut distinguer les relations avec ses collègues lors de l'année de stage et celles lors de ses débuts en tant que titulaire. Durant son stage en alternance, la visite d'une collègue dans sa classe demandant à photocopier une ressource du binôme ou les demandes de conseils de la part de ses collègues peuvent être analysées comme une reconnaissance implicite des compétences du binôme, ce qui a pour effet que Flavie ne se sente plus la « *petite stagiaire* » mais développe un nouveau « *sentiment d'identité* » (Dupuy, 1998) étayant son identité professionnelle au travers de l'évolution de la représentation du soi professionnel. L'intégration de la stagiaire dans les projets d'école correspond à ce que Wenger (2005) nomme la « *participation périphérique légitime* » (p.111) par laquelle une communauté de pratique intègre les collègues nouvellement arrivés et les relie au

¹³⁹ Mc Adams, D. (1985). The « *imago* » : A key narrative component of identity. *Review of personality and social psychology*, 6, 114-141.

groupe par la participation à une activité commune engageant ainsi une reconnaissance réciproque. À partir de janvier 2020, on assiste à un double processus d'attribution d'identité de la part de ses collègues et d'acceptation de cette identité (Dubar, 2002) et d'« *affiliation* » par la stagiaire. C'est bien la légitimité du « *groupe de référence* » que constitue l'équipe pédagogique qui autorise le développement de l'identité pour soi (Dubar, 2002) chez la jeune enseignante.

Lors de son année de titularisation, Flavie exerce au sein de trois écoles qui sont autant de contextes d'exercice différents et où la reconnaissance identitaire de la jeune enseignante va être plus ou moins développée. La configuration au sens d'Élias (1987) de certaines écoles ne donne pas à Flavie la possibilité d'être reconnue ce qui va freiner la transaction identitaire relationnelle (Pérez-Roux, 2016) mais la représentation de son soi professionnel est suffisamment étayée pour qu'elle impose une programmation de cycles dans une des écoles où elle est affectée. Ce geste révèle une identité professionnelle assumée liée à « *la mémoire des pratiques* » (Gondrand, 2004) qu'elle a constituée depuis longtemps et qui transforme, dans un geste d'affirmation identitaire fort, la « *culture métier* » (Buhot, 2008) de l'école où elle est affectée.

Le dernier type de moments correspond aux échanges avec ses proches ou avec des étrangers lors de moments de co-voiturage. Avec ses ami.es et lors de leurs sollicitations pour des soirées étudiantes, elle réalise être devenu adulte, avec un travail qui l'engage sur des responsabilités sociétales et qu'elle a en quelque sorte un « *rôle* » à tenir (Goffman, 1973). Sa prise de conscience d'être devenue adulte en devenant professionnelle renvoie à ce que Delory-Momberger (2014) définit comme « *une configuration d'ensemble* » qui est à la fois psychique et sociale et qui lie parcours de vie et trajectoire de formation. Nous notons le rôle de ses proches et de ses parents lors des moments de doutes que vit l'enseignante, lors de la pré-rentree à l'INSPE par exemple au moment où la mention des « *cellules psychologiques* » nécessaires pour soutenir les stagiaires en perdition bouleverse la stagiaire et remet en question son projet identitaire. Échanger avec ses parents ou ses ami.es aide à Flavie à refonder, lors de ces moments de doute, ce que Barbier (2006) nomme les « *représentations projectives de soi* » étayant l'identité de projet et la représentation de soi comme future professionnelle.

Nous repérons quatre périodes significatives dans le discours de Flavie que nous classerons par ordre chronologique.

C'est tout d'abord la période du confinement qui permet à Flavie de se rendre compte que différentes méthodes pédagogiques ont finalement pour effet de faire réussir les élèves. Elle comprend qu'il n'y a pas d'identité en actes totalement prescrite mais qu'elle peut développer son propre « *style* » (Clot, 2006). Cette période fonde un sentiment d'assurance et de force car elle réalise qu'elle a su gérer seule, sans solliciter ses collègues et sans accompagnement, la situation inédite de la continuité pédagogique qui aurait pu affecter son identité visée et de projet (Chaix, 2015). Elle valide ainsi *par l'épreuve* les ressources psychiques et professionnelles dont elle dispose (Thémines et Tavignot, 2019) et cela étaye une représentation de soi en tant que professionnelle valorisante.

Une autre période nous semble significative, la semaine de tuilage durant laquelle Flavie va déployer son projet pédagogique de tour du monde avec ses élèves. Cette temporalité que nous pouvons qualifier de temps de « *vrai boulot* » au sens de Bidet (2011) engage la création d'un « *construit temporel rythmique négocié* » (Grave, 2021) entre les stagiaires et une mise en synergie valorisante entre une identité prescrite – coopérer avec sa binôme et collègue – et une identité agie avec ses élèves liée à la mise en place d'un dispositif pédagogique de type Freinet qui renvoie à un idéal professionnel pour la stagiaire.

La troisième période est celle de la fin d'année de stage que Flavie qualifie de « *sentimentale* » et nous relevons dans son témoignage l'émotion qui l'envahit au moment des aurevoirs avec ses élèves. Alors qu'elle avait prévu de ne pas pleurer, elle se surprend à le faire et elle réalise l'« *investissement affectif* » (Wittorski, 2008) qu'elle a développé pour ses élèves. Flavie avait déjà éprouvé la dimension affective de son expérience professionnelle (Albarello, 2016) lors de la maladie d'un de ses élèves pendant le confinement mais la clôture « *sentimentale* » de l'année indique que le développement identitaire de la stagiaire s'est effectué non seulement dans les différentes dimensions identitaires que nous avons préalablement définies mais a entraîné une transformation de la stagiaire dans « *le registre affectif et subjectif* » (Rochex, 1998, p.193). Cette transformation identitaire s'inscrit dans ce que Barbier et Galatanu (1998) ont défini comme « *les complexes cognitivo-affectifs construits à partir de [l']intériorisation des expériences* » et qui donne naissance à des « *images identitaires* » (p.55) nourrissant l'identité professionnelle. Nous mettons ainsi en lumière pour Flavie une autre dimension identitaire, celle de l'identité « *ressentie* » (Wittorski, 2007).

La quatrième et dernière période est celle que vit Flavie depuis sa rentrée en tant que titulaire. Depuis sa prise de fonction dans ses trois écoles, elle déclare ne plus avoir de doutes ni de remise en question de son projet professionnel. Le fait d'être titulaire l'inscrit dans un « *emploi stable* », avec des interventions en classe où elle est à « *100%* » sans personne avec qui partager la classe. Elle envisage la suite de son parcours et de son développement professionnels comme une amélioration de son bien-être au travail et avec ses élèves, sans remise en question de son « *futur soi* » professionnel et son statut de titulaire l'autorise à apprécier davantage la vie.

Tableau 15 : Tableau de synthèse Flavie

	Marqueurs temporels	Dimensions identitaires convoquées	Effets identitaires
Événements	la visite évaluative	identité pour soi identité pour autrui identité en actes identité de projet	une " <i>demande identitaire</i> " non cohérente avec " <i>l'offre identitaire</i> " (Kaddouri, 2008a) une estime de soi affectée une " <i>dynamique de gestation identitaire</i> " (Kaddouri, 2006)
	la soutenance du mémoire	identité de projet	" <i>acte d'assignation identitaire</i> " (Vasconcellos, 2008) attribution d'une identité virtuelle (Snoeckx, 2000)
Moments	le temps de la relation aux parents	identité pour autrui identité de projet identité agie	une mise à l'épreuve (Pérez-Roux, 2016) reconnaissance du " <i>projet de soi</i> " (Kaddouri, 2019) validation de " <i>l'identité de projet</i> " (Chaix, 1994)
	la pratique en classe	identité agie représentation du soi professionnel	congruence entre l'identité agie et l'image de soi en tant que professionnelle congruence entre le " <i>soi actuel</i> " et le " <i>soi idéal</i> " (Barbier, 2006)
	le temps de la formation	identité agie représentation du soi professionnel identité pour soi	constitution d'une " <i>imago</i> " (Mc Adams, 1985) d'enseignante construction d'un " <i>modèle professionnel</i> " (Blin, 1997) personnel
	le temps de l'activité professionnelle	représentation du métier identité de projet identité pour soi	recherche d'une " <i>équation temporelle</i> " (Grossin, 1996) mise en congruence de l'identité prescrite et de l'identité pour soi
	la relation avec les collègues	identité pour autrui identité pour soi représentation du soi professionnel	développement d'un " <i>sentiment d'identité</i> " (Dupuy, 1998) attribution d'identité par le groupe professionnel et affiliation identitaire (Dubar, 2002)
	le temps des échanges avec les proches ou des étrangers	identité pour soi représentation du soi professionnel	prise de conscience d'un " <i>rôle</i> " à tenir (Goffman, 1973) (re)fonder les " <i>représentations projectives de soi</i> " (Barbier, 2006)
Périodes	la première semaine de formation à l'INSPE avant la rentrée	identité de projet	doutes sur les capacités à réussir mise à l'épreuve du " <i>projet identitaire</i> " (Chaix, 1994)
	le confinement	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel identité prescrite	sentiment d'assurance à avoir géré seule développement de son propre " <i>style</i> " (Clot, 2006)
	la semaine de tuiage avec sa binôme	identité prescrite identité agie identité de projet	moment de " <i>vrai boulot</i> " (Bidet, 2011) et mise en œuvre d'un " <i>modèle professionnel</i> " (Blin, 1997)
	la fin d'année de stage	identité pour soi	prise de conscience du " <i>registre affectif et subjectif</i> " (Rochex, 1998) de l'identité " <i>ressentie</i> " (Wittorski, 2007)
	la première période en tant que titulaire	identité pour soi	confirmation identitaire

B. Christelle

a) Présentation de la stagiaire

Christelle a 37 ans lorsqu'elle entre en formation en alternance à l'INSPE à la rentrée 2019. Elle a obtenu le concours de professeure des écoles par le « troisième concours » ou « troisième voie », « permettant aux candidats ayant acquis une expérience dans l'exercice d'une activité professionnelle [...] d'accéder à des postes dans la fonction publique »¹⁴⁰. Elle a donc le statut de fonctionnaire stagiaire en « Parcours adapté EME »¹⁴¹ du fait de sa carrière professionnelle antérieure et doit suivre une formation allégée par rapport au suivi d'un master MEEF Professeur des Écoles complet. Elle n'a ainsi pas à valider de mémoire et sa seule obligation statutaire est l'assiduité en formation. Elle a été placée en cohorte B, c'est-à-dire la cohorte de stagiaires qui ne prennent la classe seul.e.s en responsabilité qu'après un temps de prise en main de la classe à deux avec leur binôme puis une semaine d'observation dans une classe de même niveau et enfin quinze jours de formation à l'INSPE. Elle a été affectée dans une classe de CE2 dans une grande école d'une grande ville. Elle a deux enfants.

○ Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation

Christelle déclare avoir eu un parcours « sinueux » avant son arrivée à l'INSPE. Après une scolarité de « bonne élève », elle obtient son bac à 17 ans puis commence une année de mathématiques-physique à l'université qui ne lui convient pas. Elle abandonne ses études pour travailler avec ses parents qui sont restaurateurs jusqu'à 24 ans, âge auquel elle part vivre à l'étranger où elle reste six ans. C'est là qu'elle a « commencé [s]on expérience de l'enseignement », en enseignant « l'anglais et le français à des jeunes [...] et certains adultes ». Elle relate ses « premiers jours d'enseignement » : « je me rappellerai toute ma vie, j'avais jamais vu d'enfants quasiment avant, j'en avais pas moi-même, une classe de... en plus là-bas, ils ne sont pas 25 hein, ils sont 40... donc une classe de 40 enfants devant soi ». Cette expérience lui plaît mais elle rentre en France quand sa fille qui est née là-bas a cinq ans. Christelle explique qu'à son retour en France, elle aurait souhaité devenir professeure. Pensant qu'« il fallait un master » alors qu'elle n'a que le bac et comme il fallait qu'elle « fasse quelque chose rapidement », elle s'oriente vers un métier où il lui semble qu'elle pouvait « pratiquer facilement » l'anglais qu'elle maîtrise. Elle reprend des « études à l'université au CNAM¹⁴² » pour obtenir un BTS de transport et est rapidement embauchée dans une entreprise de transport routier où elle reste deux ans. Elle témoigne : « c'était pas un métier que j'aimais, c'était pas un secteur qui me plaisait. Je faisais rouler des camions toute la journée donc pour moi c'est complètement à l'encontre de mes convictions personnelles, les camions par exemple, le transport routier, tout ça... Donc vraiment c'était pas un métier dans lequel je m'épanouissais ». Elle avoue qu'elle ne s'en rendait pas vraiment compte mais a « commencé à y réfléchir » à la naissance de son fils lorsqu'elle prend un congé parental : « plus l'échéance approchait [du retour au travail], plus je me disais "faut que je prolonge mon congé parental" et quand je me suis dit ça, je me suis dit mais en fait, je prolonge mon congé parental pour rester avec mon enfant mais c'est aussi parce que j'ai pas envie d'y retourner ». Elle décide alors de « profite[r] de ce moment-là de [s]a vie pour changer », avec le sentiment qu'« après ça sera peut-être

¹⁴⁰ Portail de la Fonction publique ; consulté en ligne : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/3e-concours-fiche-pratique>

¹⁴¹ EME (Exercice du Métier d'Enseignant) est l'acronyme qui désigne les stagiaires qui ne sont pas issus d'un parcours MEEF et qui n'ont pas suivi un cursus qui les a familiarisés avec le monde scolaire. Ce sont des stagiaires qui découvrent totalement le métier et ce que sont des élèves de primaire.

¹⁴² CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

beaucoup plus compliqué à faire », et entame des démarches pour obtenir une Validation des Acquis de l'Expérience qui lui est « *refusée* », ce qui a pour conséquence qu'elle ne peut pas rentrer en formation à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. C'est finalement en se rendant « *à la fac, à la maison de l'étudiant* » dans « *un bureau qui oriente* » qu'une employée se renseigne sur internet et lui demande : « *est-ce que vous savez que vous avez la possibilité de passer [...] le troisième concours ?* ». Ainsi, après avoir « *essayé par tous les moyens de rentrer dans la formation, par toutes les portes* » sans succès dit-elle, elle décide de préparer le Concours de Recrutement de Professeure des Écoles (CRPE) « *toute seule en candidat libre* » en s'aidant de « *bouquins et Éduscol* ». Elle est alors consciente que le « *niveau du seuil d'admission était un des plus hauts* » de France mais se dit : « *bon si y en a qui sont capables, je peux peut-être aussi y arriver* ».

Christelle obtient le CRPE à la deuxième tentative ce qui lui semble une bonne chose – elle ne se sentait « *pas prête* » lors de sa première tentative – et elle explique que sa deuxième année de préparation lui a permis « *de [s]e préparer psychologiquement à être dans la classe* ». Le fait d'avoir « *un bon classement* » à cette deuxième session et d'arriver « *première du troisième concours* » est important pour elle : « *ça m'a vraiment aidée à me dire que, voilà s'ils m'avaient donné ces notes, c'est qu'ils estimaient que j'étais capable et j'ai pu me préparer pendant tout l'été, mettre de côté le stress que ça pouvait engendrer* ». Christelle explique que si elle n'avait pas eu le concours, elle serait « *rentrée en licence de l'éducation* » et serait « *passée par le chemin habituel tout en continuant à travailler* ». Elle a le sentiment que l'année où elle a obtenu le concours « *c'était un petit peu maintenant ou jamais* », même si elle explique qu'elle aurait « *re-tenté* » sa chance l'année suivante mais que « *ça aurait été beaucoup plus compliqué avec le travail* ».

Lors du premier entretien, Christelle se projette long terme : « *dans quelques années peut être tranquillement, passer une licence de maths sans [s]e presser, y aller doucement* » et envisage d'obtenir « *un master et [s]e réorienter dans le second degré* ». À court terme, Christelle déclare qu'elle aimerait « *essayer un peu de tout* » et « *essayer la maternelle parce que c'est un âge qui [la] fascine* ». Elle déclare trouver les « *jeunes enfants [...] exceptionnels* ». Elle détaille également ses attentes par rapport à la formation qu'elle considère comme « *une chance [...] de formation rémunérée* » : « *je compte vraiment sur la formation pour me donner [...] une sorte de béquille, une sorte de base sur laquelle me poser pour construire une sorte de cours plus cohérent, pour revenir sur ce que j'ai fait, pour comprendre au niveau de la pratique surtout, car la théorie c'est pas quelque chose qui me manque. On a beaucoup travaillé pour le concours, j'ai fait beaucoup de lectures donc au niveau de la théorie j'ai pas de question quoi, c'est surtout au niveau de la pratique vraiment que je me pose beaucoup de questions en permanence et j'espère vraiment que la formation sera là pour nous aider à y répondre, à ces questions* ».

À l'entrée en formation, elle se représente le métier de professeure des écoles comme « *un métier avant tout qui a trait à l'humain* » et se voit comme un « *guide* » et un « *exemple* » pour ses élèves, ce qui lui confère « *une responsabilité sur les épaules* ». Être enseignante est pour elle avoir « *un vrai rôle [...] par rapport aux enfants* » et « *toujours savoir où l'on va même si parfois c'est un peu difficile* ».

Du fait de son âge, Christelle envisage la relation à ses tuteurs d'une façon positive : « *je pense qu'être un adulte déjà, ça pose certainement la question différemment que quand on est encore un étudiant, on a toujours été dans le système scolaire, on est contrôlé, on est évalué. Là, pour moi, voilà, c'est des gens qui ne sont pas de mon âge, c'est des gens qui sont un peu plus âgés mais pas beaucoup. Je me sens pas, je dirais inférieure, je me sens pas... je me sens en formation quoi, vraiment. J'ai déjà été dans ces situations-là et faut avoir conscience que l'on ne sait pas tout et faut pas avoir peur de demander,*

je pense que ça se passera bien, il y a pas de raison que ça se passe pas bien ». Elle aborde cette année de formation de façon positive.

- Premiers éléments d'analyse

Christelle passe « *[s]on bac à 17 ans* » mais sa première année d'université n'aboutit pas à la poursuite d'études dans le champ des mathématiques ou de la physique car elle pense qu'elle était « *peut-être encore un peu jeune* » et qu'elle « *avai[t] besoin d'être suivie* ». Elle déclare avoir « *abandonné ses études* » ce qui est le signe d'un renoncement à une voie qu'elle découvre et qui ne lui convient pas et, de 18 à 24 ans, elle travaille avec ses parents qui sont restaurateurs. Cette première période professionnelle ne lui donne pas envie de se lancer dans une carrière dans ce champ mais constitue une sorte de sas et de transition sans doute nécessaire entre la période du lycée et de l'université et celle où elle va quitter sa famille et devenir professionnellement autonome en partant vivre à l'étranger.

Christelle vit une première expérience de « *terrain* » à l'étranger dans le domaine de l'enseignement. Une première identité en actes se construit – « *dans le bain, on apprend tout de suite à poser sa voix, on apprend tout de suite ce genre de chose* » – mais surtout l'expérience lui « *a vraiment plu* » ce qui a sans doute contribué à fonder un projet professionnel pour elle. À son retour en France qu'elle réalise pour sa fille de cinq ans, elle pense qu'elle ne peut pas devenir enseignante faute de s'être « *renseignée* » – elle pense qu'elle ne peut pas avec juste le bac – et exerce un premier métier « *par dépit* » après deux années d'études supérieures au CNAM. Le choix d'un métier dans le domaine des transports est lié à sa maîtrise de la langue anglaise alors même qu'elle avoue que faire « *rouler des camions toute la journée* » allait « *complètement à l'encontre de [s]es convictions personnelles* ».

Dans le cas de Christelle, c'est son congé parental qui lui fait prendre conscience qu'elle ne s'épanouit pas dans un métier qu'elle n'aime pas – avant dit-elle « *je ne m'en rendais pas compte [...] j'avais la tête dans le guidon* ». Cette temporalité longue – le congé parental dure trois ans – et détachée du monde du travail déclenche chez elle une réflexion sur ce qu'elle a envie de faire. Avec Kaddouri (2019), nous pouvons qualifier ce congé d'« *événement biographique* » (p.108) qui va jouer le rôle de déclencheur de la reconversion professionnelle. Concrètement, c'est en se rendant compte qu'elle ne voulait pas « *y retourner* » qu'elle décide de « *profite[r] de ce moment-là de [s]a vie pour changer* ». Si Kaddouri (2017) a identifié l'insatisfaction comme élément déclencheur d'une transition professionnelle, cet auteur souligne également la question de « *l'assise identitaire du sujet dans la situation de laquelle il veut sortir* » (p.125) : dans le cas de Christelle, elle déclare une inadéquation de son travail avec ses valeurs et ses « *convictions personnelles* », ce qui la pousse à entamer une transition professionnelle pour trouver une meilleure adéquation avec ses convictions. On comprend mieux dès lors que Christelle qualifie le passage à un nouveau métier comme « *très joyeux* ».

Cette transition vers le nouveau métier auquel elle aspire ne va cependant pas sans hésitations. Malgré un projet d'identité clair et désiré – devenir enseignante – Christelle a eu besoin de deux tentatives au concours pour se sentir prête à assumer une nouvelle carrière. Dans une telle phase de transition biographique, en suivant Kaddouri (2017), nous pouvons nous interroger sur la capacité de Christelle à « *habiter son nouveau rôle* » (p.125) et à l'assumer. Kaddouri (2017) indique bien que dans une telle transition, peut surgir une distorsion entre se préparer d'un côté et assumer un nouveau rôle ou une nouvelle position sociale de l'autre. Christelle déclare avoir été heureuse de ne pas avoir été reçue lors de sa première tentative car elle ne sentait pas « *prête psychologiquement* ». Nous pouvons considérer que la non-réussite à sa première tentative au concours peut être définie comme un « *non-*

événement » au sens de Schlossberg (2005). Schlossberg (2005) définit un « non-événement » par la non-survenue d'un événement qui était attendu, par exemple « *ne pas se marier, ne pas avoir la possibilité de prendre sa retraite, ne pas être promu* » (p.2), ici pour Christelle, ne pas réussir au concours. Dans le cas de cette stagiaire, le non-événement constitué par le fait de ne pas réussir au concours lors de la première tentative est vécu plutôt comme un « événement différé » (Schlossberg, 2005, p.6) dans la mesure où Christelle n'est pas « *déçue* » de ne pas avoir réussi : « *en même temps j'y croyais, en même temps j'espérais je pense quelque part que je ne l'aurais pas* » explique-t-elle. La réussite lui semble « *différée* » au sens de Schlossberg car les « *bonnes notes* » qu'elle a obtenues à cette première session l'incitent à être raisonnablement confiante pour une seconde tentative.

Christelle fait preuve d'une grande détermination pour réaliser son nouveau projet professionnel. Elle tente d'obtenir une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), d'entrer à l'ESPE, essaye « *par tous les moyens de rentrer dans la formation par toutes les portes* » sans succès et finit par décider de « *tenter [le concours] toute seule* ». Avec Chaix (1996), nous pouvons considérer qu'elle a un vrai projet de vie et une attitude « *de détermination* », ce qui pour cette chercheuse est le gage de « *la capacité des stagiaires à utiliser l'alternance à leur profit et à constituer un savoir en leur nom propre* » (p.111). À l'inverse, selon elle, les stagiaires « *indéterminés* » sont incapables « *d'associer les apports des différents lieux de formation dans un projet qui serait le leur* » et ne construisent pas « *un capital personnel de savoir* » (Chaix, 1996, p.112). Nous retrouvons, dès ce premier entretien, cette « *capacité* » chez Christelle dans ce qu'elle déclare – « *je compte vraiment sur la formation pour me donner, enfin, comme une sorte de béquille, une sorte de base sur laquelle me poser pour construire une sorte de cours plus cohérent, pour revenir sur ce que j'ai fait, pour comprendre au niveau de la pratique surtout, car la théorie c'est pas quelque chose qui me manque* » – et qui relève selon nous, en suivant Barbier (2006), de son « *projet de soi en formation* ». Le fait qu'elle se sente déjà armée d'un point de vue théorique et attende de la formation des réponses aux questions qu'elle se pose déjà « *en permanence* » sur la/sa pratique montre que sa réflexion sur le métier est déjà suffisamment aboutie pour qu'elle ait déjà des questions pratiques à poser. Le fait qu'elle considère la formation comme une « *chance* » – celle d'avoir une « *formation rémunérée* » en étant « *payé[e] à temps plein* » – témoigne de sa volonté d'engagement en formation et elle déclare vouloir « *prendre cette formation et cette année très au sérieux* ». Par ailleurs, le fait qu'elle sente une « *responsabilité sur les épaules* » vis-à-vis de ses élèves renvoie sans doute à la fois à une identité prescrite par l'employeur¹⁴³ et à ce qu'elle imagine de son rôle social. Pour Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), le « *rapport aux responsabilités* » (p.10) est constitutif de représentations qui fondent l'identité professionnelle enseignante et Christelle y est déjà sensible. Barbier (2006) a souligné par ailleurs le lien fort entre un « *projet de soi en formation* » étayé et précis et un projet de soi professionnel et social, ici pour Christelle être « *un guide* » pour ses élèves. Nous interprétons le discours de Christelle comme une demande identitaire forte mais l'offre identitaire de la formation correspondra-t-elle à ses attentes ? Kaddouri (2019) indique que « *l'offre et la demande de formation sont sous-tendues par un projet identitaire* » (p.106), celui de l'institution et celui des formé.es : cette demande est d'autant plus forte chez Christelle que cette stagiaire est en reconversion professionnelle. Nous verrons lors des entretiens suivants si l'engagement de cette stagiaire en formation a été renforcé par l'« *adéquation* », la « *complémentarité* » et la « *cohérence entre l'offre et la demande identitaires* » (Kaddouri, 2019, p.105).

¹⁴³ Le Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015 détaille les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation : « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » est la compétence n°6 de ce référentiel (Annexe 9).

Pour finir, Christelle envisage de façon positive la relation d'accompagnement avec ses tuteur.trices. Le fait qu'elle soit « *adulte* » et non pas « *étudiant[e]* » et que ces dernier.es soient à peine « *plus âgé[s]* » l'aide à ne pas se sentir « *inférieure* ». Elle réduit ainsi à ses yeux la « *dissymétrie* » structurelle de la relation d'accompagnement (Paul, 2007). Nous constatons qu'elle s'appuie sur son expérience passée et une forme d'humilité – « *j'ai déjà été dans ces situations-là et faut avoir conscience que l'on ne sait pas tout et faut pas avoir peur de demander* » – pour envisager sereinement l'accompagnement dont elle va bénéficier : « *je pense que ça se passera bien, il y a pas de raison que ça se passe pas bien* ». Finalement, une forme de « *pari raisonné* » au sens de Paul (2007) : faire le pari d'un changement de soi fondé sur la confiance placée en la relation d'accompagnement.

Enfin, son rang au concours – elle termine « *première du troisième concours* » – et ses « *bonnes notes* » lui donnent la sensation d'être « *légitime* » et confortent son identité de projet : « *s'ils m'avaient donné ces notes, c'est qu'ils estimaient que j'étais capable* ». Dans le cas de Christelle et contrairement à ce qu'ont souligné Ayraud et Guibert (2000), il semble que « *l'efficacité symbolique du concours de recrutement comme rite d'institution* » (p.264) ait fonctionné.

b) Entretien 1 (27 septembre 2019)

Le premier entretien se déroule le 27 septembre 2019 alors que Christelle n'a pas encore pris la classe seule. Elle se déclare « *sereine* » et « *prête à affronter les élèves* » mais se questionne sur un certain nombre d'éléments du métier, sa relation à venir avec les parents, ses futurs choix d'activités pédagogiques ou l'organisation de son temps de préparation de la classe tout en préservant sa famille.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Deux événements sont brièvement mentionnés par Christelle. Le premier événement relaté fait suite à notre question sur son ressenti dans la classe en tant que professionnelle et est vécu par Christelle durant sa première semaine en classe avec sa binôme : « *je me sens à place, ça c'est le sentiment que j'ai eu la première semaine où un soir où en rentrant dans ma voiture, je sais plus, je me suis mise à conduire et je me suis dit, je me sens à ma place vraiment* ». Elle relativise en indiquant qu'elle ne se sent « *pas super bien* » quand elle n'a pas « *préparé quelque chose* » ou lorsqu'elle voit que « *ce qu'on a fait les élèves le suivent pas trop* ».

Le second événement signalé par Christelle est la réunion parents-professeur.es au cours de laquelle elle et sa binôme ont annoncé aux parents qu'elles étaient « *stagiaires* ». Elle raconte : « *ils nous ont posé la question donc on leur a dit. Puis de toute façon je pense que c'était plus honnête de leur dire. Pour nous, pour eux. C'est quand même leurs enfants, c'est quand même une année importante pour eux* ». Cette annonce l'inquiète cependant : « *je me demande en fait quels a priori ils ont sur nous du fait que l'on soit stagiaires et qu'est-ce que ça va induire comme opinion de leur part* ». Elle s'interroge sur la façon dont les parents les « *considèrent* » et les « *voient* » tout en déclarant : « *moi en même temps, quelque part, je sais le travail que l'on va faire, je sais le sérieux que je vais y mettre* ». Lors de la réunion parents-professeur.es, elle relate l'attitude de certains parents : « *on a vu qu'il y avait quelques parents qui essayaient de nous piquer quoi, qui essayaient de voir ce que l'on avait dans le ventre* ». Elle précise : « *même si c'est pas quelque chose qui me fait peur, c'est juste je me dis que j'ai pas envie de perdre de l'énergie à ça* ».

○ Analyse du discours : les événements

Le premier événement relaté par Christelle – elle est en train de conduire un soir et réalise qu'elle est « à sa place » – est de l'ordre d'une « *épiphany illuminative* » au sens de Denzin (1989)¹⁴⁴ cité par Lesourd (2009). Denzin (1989) a proposé la notion d'« *épiphany* » pour décrire des « *tournants de vie* » ou des moments de prise de conscience. Les « *épiphanyes illuminatives* » portent, selon Lesourd citant Denzin, sur des événements relativement mineurs mais qui ont une résonance particulière sur le sujet à cet instant-là. Pour Christelle, après son long parcours pour se former et obtenir le concours, le sentiment d'être « à sa place » en classe et dans ce nouveau métier résonne comme une forme d'aboutissement. En quelque sorte, son identité de vie et de projet est confirmée par ce sentiment positif : elle ne s'est pas trompée de voie. Pour Denzin (1989), la dimension sociale de la prise de conscience est centrale : dans le cas de Christelle, c'est une fois seule dans sa voiture qu'elle prend conscience qu'elle se « *sen[t] bien* » et donne du sens à ce qu'elle a vécu sur ses tout premiers jours dans la classe. Pour nuancer ce sentiment, Christelle indique qu'il y a des moments où elle ne se sent pas bien, quand elle n'a pas préparé ou quand les élèves ne « *suivent* » pas ce qu'elle a préparé. Elle relativise ces sentiments plus négatifs par le fait qu'elle est « *en formation* ».

Le second événement mentionné par Christelle, la réunion parents-professeur.es, renvoie à un questionnement qu'a Christelle en ce premier entretien sur sa relation aux parents. Cette dimension de l'identité pour autrui la questionne sur sa propre identité de parent – « *je pense être un parent plutôt facile à vivre* » – mais également sur l'image qu'elle donne ou va donner d'elle-même, ce que Goffman (1973) nomme la « *face* ». Cette « *face* » que Christelle essaye de montrer aux parents – et à la chercheuse – est une valeur sociale positive, une « *image de soi* » qu'elle revendique et tente de donner à travers son comportement et sa conduite (Lipianski, 2008).

La stagiaire se questionne sur les « *a priori* » construits par les parents à son égard, sur l'image qu'elle donne d'elle-même et qu'ils ont construite après leur avoir annoncé qu'elle et sa binôme étaient stagiaires. À la question « *comment ils nous voient ?* », elle répond : « *je pense pas que l'on aura de retour mais on aura certainement quand même peut-être des échos, enfin, je sais pas* ». Barbier et Galatanu (1998) soulignent que si la construction de « *l'image de soi pour soi* » (p.57) se réalise au travers des expériences vécues par l'individu, celle de « *l'image de la représentation de soi par autrui* » et « *la représentation de soi proposée à autrui* » (p.58) relève plutôt des interactions langagières. Pour Barbier (2006), « *n'importe quel acte de communication [...] comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi ou de représentation de soi données à autrui* » (p.26) et pour les individus, il s'agit de « *se donner à voir* » (p.26). Le fait pour le binôme de déclarer aux parents qu'elles sont « *stagiaires* » comporte une mise en tension entre l'image véhiculée par le terme de « *stagiaire* », qui renvoie au statut de débutantes ou d'inexpérimentées, et la volonté d'être reconnues comme des enseignantes à part entière. Pour Rocher (1970)¹⁴⁵ cité par Barbier, 2006), « *c'est en se mirant dans le regard que les autres portent sur elle qu'une personne construit son soi, par l'image qu'elle croit leur donner et à travers les jugements qu'elle leur attribue sur elle-même* » (p.31). Ce que cherche à percevoir Christelle, c'est la « *représentation du regard d'autrui* » sur elle ou l'« *image de soi spéculaire* » selon Barbier (2006, p.31). Les « *représentations de soi issues de l'image de soi donnée à soi-même et à autrui* » (Barbier, 2006, p.57) sont ainsi les composantes d'une identité professionnelle envisagée comme une construction représentationnelle de soi.

¹⁴⁴ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

¹⁴⁵ Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1. L'action sociale*. MHM.

Si déclarer aux parents qu'elle était stagiaire lui semblait important et « *honnête* » au regard selon elle de l'enjeu de l'année et de sa responsabilité vis-à-vis des enfants et des parents, le vécu lors de la réunion est un peu problématique pour Christelle. Elle déclare voir des parents qui tentent de la « *piquer* » pour « *voir ce qu'[elle] avait dans le ventre* ». Christelle revient longuement dans l'entretien sur le statut de parent qui, du fait de ne pas être « *dans la classe* », ne voit pas « *beaucoup de choses* » et peut se poser « *beaucoup de questions* ». Elle a besoin de se positionner elle-même en tant que maman « *bienveillante* » et parent « *facile à vivre* » face à la chercheuse. En revanche, dans la réunion qu'elle anime, elle a en face d'elle quelques parents moins bienveillants. Or, selon Merhan (2015), « *il importe [...] pour l'étudiant de l'alternance de pouvoir montrer la pertinence de son action et ainsi défendre le rôle tenu dans l'environnement social qu'il tente de pénétrer* » (p.150). Si selon cette chercheuse « *le langage peut servir un objectif identitaire [...] en contexte professionnel* », l'annonce de son statut de stagiaire a pu influencer négativement la représentation de certains parents et expliquer leur attitude. Si ce comportement ne fait pas « *peur* » à Christelle, elle ne souhaite pas « *perdre de l'énergie à ça* », d'autant qu'elle se sent légitime et sait « *le travail que l'on va faire* » et « *le sérieux* » qu'elle va « *y mettre* ». Pérez-Roux (2011b) souligne que « *si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même* » (p.97), dans le cas de Christelle, elle affirme devant la chercheuse le « *sérieux* » qui la caractérise.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous identifions deux types de moments dans le discours de Christelle : le temps des tâches administratives et le temps dédié aux préparations de classe. Ces temps ont été vécus et identifiés par Christelle lors de sa première semaine de classe mais l'inquiétude de la stagiaire porte sur l'avenir, lorsqu'elle sera seule en classe. Nous avons donc décidé de traiter ces moments dans le paragraphe sur les temporalités futures ci-après.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

La première semaine en classe avec sa binôme est une période « *un peu exceptionnel[le]* » selon Christelle : « *je me couchais à 1 heure du matin, je me levais à 6 heures* ». Lors de cette période, Christelle découvre les tâches administratives – « *quand on a vu tout ce que l'on avait, ma binôme et moi on était très étonnées* » – et s'inquiète du temps qu'elle va devoir y consacrer. Elle explique : « *je me suis dit, enfin, je sais que c'est pas tenable sur du long terme donc de toute façon, c'est pas ça que j'envisage mais voilà, réussir à allier tout et quelque part cet aspect administratif est un peu le petit grain de sable dans la machine que je m'étais préparée, que je m'étais aperçue que ça prendrait beaucoup plus de temps que je le pensais* ». Cette charge de travail l'inquiète pour sa prise en main de la classe seule à partir du lundi qui suit l'entretien : « *c'est beaucoup de temps quoi, c'est vraiment beaucoup de temps et c'est du temps en moins pour la préparation, pour nos vies privées et je me suis dit "j'espère que ça ne va pas être comme ça toute l'année parce que ça..."* ».

- Analyse du discours : les périodes

Une seule période, un peu « *exceptionnelle* » aux dires de Christelle, est identifiée dans son discours, sa première semaine en classe avec sa binôme, semaine durant laquelle elle travaille beaucoup et ne

dort que de « 1 h du matin » à « 6h du matin ». Ce rythme extrêmement intense ne lui semble pas « tenable sur le long terme ». Cette première semaine apparaît comme une rupture brutale de rythme, une « schizo-chronie » ou « coupure du temps » au sens de Pineau (2000). Cette discontinuité temporelle provoque une altération de « l'ancien équilibre des temps alloués aux différentes sphères de la vie quotidienne » (Lesourd, 2009, p.1) car le temps de travail devient une temporalité « englobante » pour la stagiaire (Lesourd, 2013). Christelle découvre ainsi durant cette période l'ampleur des tâches administratives ce qui l'inquiète car elle se rend compte que ces tâches vont lui prendre « beaucoup plus de temps » qu'elle ne le pensait. Sa représentation du métier fondé sur un temps scolaire augmenté du temps de préparation se transforme et elle découvre un enchevêtrement de différentes temporalités beaucoup plus contraint que prévu. Elle espère que ce rythme intense ne durera pas « comme ça toute l'année » sous peine de ne pas pouvoir y résister.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Dans les temporalités futures évoquées, la question de la répartition des différents temps de sa vie est abordée par Christelle. Les moments à venir qui l'inquiètent sont le temps de préparation de sa classe et les tâches administratives pour lesquels elle a prévu un programme : « le mercredi sera alloué complètement à ça, entre 9 heures et 19 heures, ça sera que de la préparation toute la journée. Donc grâce à ça, j'espère réduire mon temps de préparation sur le reste de la semaine, le réduire peut-être à une heure par jour, histoire de se mettre à jour pour le lendemain. Ce qui fait quand même pas mal d'heures sur la semaine si on compte le temps méridien aussi où c'est du temps que je ne compte mais j'imagine que par semaine je vais déjà passer au moins une vingtaine d'heures de préparation chez moi ou même ici et je me dis, rajouter à ça les heures d'administratif, j'ai peur que ça me prenne le temps du midi, sur une demi-heure le soir et voilà, j'ai des enfants qui me demandent beaucoup de temps, du temps que je ne peux pas déléguer et tout ce que je souhaite, c'est allier les deux et que personne ne se sente lésé, ni mes élèves ni mes propres enfants ».

La deuxième temporalité à venir concerne le temps qu'il faudra consacrer aux parents. Elle s'interroge sur sa future relation aux parents : « on ne sait pas quelle famille on a en face de nous, si c'est des gens qui veulent vous voir toutes les semaines, si on aura pas des parents demandeurs ». Cette relation à venir incite Christelle à se définir comme parent d'élève elle-même auprès de la chercheuse : « étant moi-même maman, même si je suis globalement bienveillante avec les enseignants de mes enfants, j'ai eu parfois des enseignants avec lesquels ça c'est un peu moins bien passé on va dire. Bon ça s'est toujours arrangé par la discussion, par le dialogue. Moi je pense être un parent plutôt facile à vivre enfin je pense pas que je pose de problème. Je suis toujours là à essayer de résoudre des problèmes, à essayer de trouver des solutions ». Christelle rappelle que les parents, « ils [ne] sont pas dans la classe et c'est vrai qu'en tant que parent, il y a beaucoup de choses que l'on voit pas, beaucoup de questions que l'on peut se poser et quand on a pas la réponse, on peut s'imaginer plein de choses ». Elle ressent « une vraie responsabilité » vis-à-vis des parents, la responsabilité « de faire réussir leur enfant, de les faire aller de leur niveau qu'ils ont là maintenant de fin de CE1 au niveau de fin de CE2 [...] parce que les enfants ils auront pas deux tentatives de CE2, ils en auront qu'un et c'est important, c'est important ».

La troisième temporalité à venir concerne la venue de ses tuteur.trices. Christelle explique : « j'ai hâte d'avoir ces retours sur ma pratique [...] c'est pas quelque chose que j'appréhende la rencontre avec les tuteurs, j'ai vraiment hâte en fait [...] j'ai hâte de voir ce qu'ils ont pensé de ce que je fais, leur avis qui va certainement m'aider à progresser et peut être aussi m'aider à répondre à certaines questions que

je me pose. Parce que parfois, on a un peu l'impression d'être noyés dans tout un éventail de pratiques, tout un éventail d'activités qu'on peut faire et du coup faut choisir. J'aimerais pouvoir choisir plus vite et je me dis justement que ce retour sur ma pratique avec les tuteurs peut m'aider à choisir plus vite justement ». Elle rajoute : « j'espère qu'ils vont pouvoir m'aiguiller et me donner des clés pour être l'enseignante que je veux être même si je sais que l'année prochaine ça sera un peu court. Mais partir dans une voie et m'aider à explorer cette voie ».

Une temporalité à venir que signale Christelle est sa future titularisation. Elle déclare : *« je me mets pas du tout la pression sur la titularisation par contre. C'est quelque chose que j'ai complètement essayé de mettre de côté. J'essaie de pas y penser même si je sais que c'est au bout de l'année mais je suis vraiment dans une optique, je suis pas dans une optique de conformation de ce que l'on va me demander, je suis vraiment dans la recherche de ce que je vais être en tant qu'enseignante. Tout en prenant les conseils que l'on me donne, je vais vraiment essayer de coller à mes propres attentes en tant qu'enseignante quoi. Mais je pense pas que l'on nous demande de toute façon de coller à un modèle, je pense que ce que l'on nous demande est de trouver notre voie dans la multitude de pédagogies possibles et que ce soit efficace bien sûr. Évidemment... ».*

Pour finir, Christelle aborde un futur un peu plus lointain : *« j'aimerais bien essayer un peu tout. J'ai pas de niveau en particulier qui m'intéresse, j'aimerais essayer la maternelle vraiment parce que c'est un âge qui me fascine, les jeunes enfants, je les trouve exceptionnels et puis après dans le futur, mais alors loin dans le futur, j'aimerais passer une licence de maths, un master et me réorienter dans le second degré ».*

- Analyse du discours : les temporalités futures

Plusieurs temporalités à venir sont mentionnées dans le discours de Christelle suite à la découverte de la première semaine en classe. Christelle aborde tout d'abord la question de l'équilibre des différents temps de sa vie personnelle et professionnelle et deux moments peuvent être identifiés : le temps des tâches administratives et celui de la préparation de classe.

Découvert lors de sa première semaine en classe, le temps administratif apparaît à Christelle comme un *« grain de sable »* dans l'organisation qu'elle avait envisagée. Elle a conscience que cette prise en charge administrative va lui prendre *« beaucoup de temps »* et que cela représente de ce fait *« du temps en moins pour la préparation, pour [leurs] vies privées »*. Ce n'est pas la représentation du métier qu'elle se faisait et elle craint de ne pas pouvoir maintenir quand elle sera seule en classe l'équilibre qu'elle souhaite entre sa vie familiale et sa vie professionnelle afin *« d'allier tout »* pour que *« personne ne se sente lésé, ni [s]es élèves ni [s]es propres enfants »*.

Cette *« tension temporelle »* vécue renvoie à *« des conflits non seulement existentiels, mais aussi moraux »* (Alhadeff-Jones, 2013, p.110) entre *« principes supérieurs communs »* au sens de Boltanski et Thévenot (1991¹⁴⁶ cités par Alhadeff-Jones, 2013, p.110). Ces principes supérieurs sont ici verbalisés par Christelle autour du devoir de s'occuper, avec la même conscience, de ses élèves en tant qu'enseignante et de ses enfants en tant que mère. Pour répondre à ce défi, Christelle a prévu une organisation pour la période à venir qu'elle détaille heure par heure – dix heures de préparation *« le mercredi [...] toute la journée »* plus une heure par jour – ce à quoi elle rajoute le temps administratif pris sur *« le temps du midi »* et *« une demi-heure le soir »*. Cette tentative pour maîtriser et

¹⁴⁶ Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

chronométrer son temps ressemble à ce que Pineau (2000) a défini comme un objectif d'une formation qu'il nomme « *chronoformation* » donnant la possibilité aux formé.es d'apprendre à « *rythmer les rythmes* » (p.119). Christelle semble déjà disposer d'un « *moi-temps* » au sens de Lesourd (2009) lui permettant « *à partir de processus réflexifs et narratifs, d'articuler et de contenir des temporalités enchevêtrées, contribuant, ce faisant, à la création de [son] propre milieu temporel* » (Alhadeff-Jones, 2013, p.112). Ainsi le discours narratif tenu lors de l'entretien et adressé à la chercheuse a pu contribuer à aider la stagiaire à créer son propre « *milieu temporel* » et sa propre « *équation temporelle personnelle* » au sens de Grossin (1996).

Une autre temporalité à venir questionne Christelle, celle des moments liés à sa relation aux parents. Les parents seront-ils « *demandeurs* » ? Réclameront-ils de venir la voir « *toutes les semaines* » ? Ce questionnement sur le temps à venir dédié à la relation aux parents incite Christelle à développer auprès de la chercheuse un discours visant à se définir elle-même en tant que parent d'élève. Christelle se déclare une mère d'élève « *bienveillante* », « *facile à vivre* », ne posant pas « *de problème* » pour les enseignant.es et essayant « *de résoudre les problèmes* ». Elle comprend le point de vue des parents car, comme elle en tant que mère d'élève, « *ils [ne] sont pas dans la classe* ». Nous analysons ce discours comme le témoignage de ce que Dubar (2002 cité par Chaix, 2015) a nommé « *conversion* » : le fait d'entrer dans une nouvelle vie professionnelle entraîne pour la stagiaire la « *conversion* » à une nouvelle conception de soi et du monde et de fait à une identité nouvelle. Le fait de devenir enseignante replace Christelle par effet « *miroir* » dans son parcours de mère d'élèves (Pérez-Roux, 2011b).

Ce qui semble se jouer dans ces deux premières temporalités à venir, le temps des tâches et des préparations et celui dédié aux parents, est ce que Pérez-Roux (2011b) a défini comme une « *transaction relationnelle et intégrative* » qui « *vise la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui, [...] qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles* » (p.86). Selon cette chercheuse, cette transaction est « *fortement ancrée dans les valeurs du sujet* » (p.86), pour Christelle, sa responsabilité engagée auprès des parents et des enfants de sa classe mais également auprès de ses propres enfants afin que personne ne se sente « *lésé* » dans la nouvelle organisation de sa vie professionnelle. Comme pour le cas de la formatrice étudiée par Pérez-Roux, nous retrouvons cette « *dimension intégrative dans laquelle la diversité des espaces (personnel et professionnel), des rôles (mère, [...], enseignante, [...]) se trouve fédérée par des valeurs qui organisent l'action et lui donnent sens* ». (Pérez-Roux, 2011b, p.97). Dans le cas de Christelle, les tensions temporelles pour gérer toutes les temporalités de son vécu sont en lien avec la crainte de tensions identitaires liées aux différentes représentations de soi, le soi personnel et le soi professionnel (Barbier, 2006). Pour Christelle, la construction de son identité professionnelle passera par l'articulation à venir entre ses différentes composantes identitaires.

Une autre temporalité future repérée dans le discours de Christelle est sa future « *titularisation* » qu'elle essaye de « *mettre de côté* » pour ne « *pas y penser* ». Cette échéance relevant d'une identité prescrite – ce qu'elle nomme la « *conformation* » – ne lui semble pas devoir être prise en compte à ce moment-là de l'année car son objectif est plutôt de trouver « *sa voie* » et de chercher « *ce qu'elle va être en tant qu'enseignante* ». La titularisation dans son discours semble relever de la validation d'une identité pour autrui attestée par le jury de titularisation alors que ce qu'elle cherche en ce début d'année est plutôt de construire une identité pour soi en, dit-elle, « *collant à [s]es propres attentes* ». Dans cette optique, la future venue des tuteur.trices lui semble être un événement qui va pouvoir l'aider à trouver sa « *voie* » en lui donnant « *des clés pour être l'enseignante qu'[elle veut] être* ». Elle

déclare avoir « *hâte* » d'avoir des « *retours sur [s]a pratique* » et selon elle, ces retours lui donneront les moyens de « *choisir plus vite* » au sein d'« *un éventail de pratiques* » dans lequel elle a « *l'impression d'être noyé[e]* ». Nous faisons l'hypothèse que la venue de ses tuteur.trices aura pour effet d'impulser la construction d'une identité en actes grâce au regard et aux conseils de ces professionnel.les.

Enfin, la dernière temporalité à venir que nous repérons dans le discours de Flavie est sa volonté de faire évoluer son projet professionnel et de passer une « *licence de maths* » après avoir exploré différents niveaux de classes. Elle fait preuve ainsi d'une identité de projet assez aboutie, renouant avec ses études scientifiques juste après son baccalauréat, en témoignant d'un projet de passage dans le second degré.

c) Entretien 2 (23 janvier 2020)

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Christelle revient lors de ce second entretien sur un événement qu'elle a déjà évoqué lors du premier entretien, celui où elle réalise dans sa voiture qu'elle est « *à sa place* », un « *moment de grâce* » selon elle. Elle reformule ce qu'elle a vécu à ce moment-là : « *ah c'est là qu'il faut que je sois* ».

Deux séries d'événements sont mentionnées dans le discours de Christelle, une première série sur certains cours et une seconde sur certaines réunions, ainsi que quelques événements isolés.

Nous plaçons dans la première série d'événements deux cours, tout d'abord un cours d'Enseignement Moral et Civique (EMC) auquel elle a assisté à l'INSPE. Elle raconte : « *l'autre jour en EMC, on a eu une séance, une séquence quasiment clé en main qu'on a bâtie avec la prof. Donc ça c'est super parce que je sais qu'à la prochaine période, c'est ce que je vais faire quoi, je vais pas me poser pleins de questions, je vais faire cette séquence en l'adaptant un petit peu à mes élèves. Mais enfin voilà le squelette de la séquence étant prêt, ça va me permettre [...] de gagner du temps quoi. Mais ça, ça m'apporte rien au niveau personnel, au niveau de mon identité en tant que professeure quoi. Ça nous permet d'aller plus vite mais ça remet pas en cause mes choix, mes choix pédagogiques si vous voulez* ». Elle explique que finalement l'INSPE lui « *apporte des outils, des clés, des choses que l'on peut appliquer* ».

Christelle évoque ensuite un second cours qu'elle a assuré lors d'une visite de son tuteur terrain, une séance sur l'apprentissage de l'heure. Christelle a expliqué juste avant dans l'entretien qu'elle a progressé peu et à peu au cours de sa seconde période en classe, selon elle de façon non « *volontaire* » mais plutôt en lien avec des « *hasards* ». Le cours qu'elle raconte fait partie de ces « *hasards* » : « *la première fois que j'ai pris un groupe en fait, c'était un moment où j'avais pas du tout prévu de le faire. Mon tuteur était là donc [...] mais y a un moment où je me suis sentie prise au piège en fait dans ma séance. C'était une séance sur l'heure et il y avait des enfants qui savaient lire et des enfants qui ne comprenaient rien. Et du coup je me suis dit "c'est pas possible, je peux pas continuer comme ça, ça va mener à rien". Et je voyais que je les perdais tous en fait. Donc j'ai pris une feuille d'exercices que j'avais préparée, enfin que j'avais là. J'ai donné ça à la moitié de la classe et j'ai pris ceux qui y arrivaient pas avec moi et j'ai organisé une sorte de cours improvisé sur comment lire l'heure. Et dans ma tête je me suis dit "oh, la, la, je vais [...] me faire démonter". C'était pas du tout dans ma fiche de prép. et enfin, voilà. Et au contraire, il m'a dit "tu as fais ce qu'il fallait à ce moment-là. Tu as senti que ça partait, t'as senti qu'il fallait que tu y ailles et tu y es allée". J'ai dit oui mais j'aurais jamais pensé à le faire si j'avais pas été confrontée à ça. Donc ces progressions-là, elles ont pas uniquement été le fruit [...] des*

réflexions un peu théoriques. Oui il y a eu une partie de ça mais finalement en général, les progressions elles sont font quand on est vraiment le nez [...] dans un problème qu'on voit pas comment résoudre autrement qu'en osant faire quelque chose de ce style-là quoi. Et ça été super intéressant même pour moi, je suis ressortie un peu sonnée du truc, j'ai... woua ! Et finalement ça s'est terminé que tous mes élèves, savent lire l'heure donc y a quand même une grosse satisfaction ». Elle termine en concluant : « ça a été un aléa quand même qui s'est basé sur des connaissances théoriques. Parce que j'aurais pas vu que c'était possible de le faire, je l'aurais certainement jamais fait. Enfin forcément, il y a un moment où l'on ose faire les choses. [...] Et finalement ça s'est super bien passé. Les autres, ils étaient dans leur feuille, en train d'écrire, de se poser des questions, tout ça. Et les autres, ils étaient avec moi, ils m'écoutaient ».

La deuxième série d'événements concerne deux réunions auxquelles Christelle assiste, une réunion avec ses collègues de cycle 3 et une réunion concernant un élève à orienter en ULIS¹⁴⁷. Concernant la première réunion, Christelle explique que, bien qu'enseignant en cycle 2, elle s'« entend[...] » davantage « avec les collègues de cycle 3 ». Elle relate avoir « eu l'occasion de participer à une réunion » et raconte : « c'était rigolo car ils arrêtaient pas me dire "fais pas comme nous, fais pas comme nous". C'est des collègues qui sont quand même âgés [...] certains qui sont proches de la retraite. Donc ils ont vécu beaucoup [...] de réformes, ils en ont vu quoi. Donc pour eux, bah, voilà les programmes de loin quoi. "On va continuer à faire ce que nous on juge important et ouais on sait que c'est pas au programme mais on le fait quand même parce que ça fait partie des choses qu'il faut savoir quoi". En même temps, je le respecte parce que je trouve que c'est respectable comme point de vue. Dans le sens où ils ont aussi une expérience qui parle et qu'on ne peut pas non plus aller au-delà de ça quoi. Mais d'un côté je me dis quand même bon, ça serait bien aussi de se mettre à jour de temps en temps quoi. Mais eux en tout cas en sont conscients puisqu'ils nous disent "faites pas comme nous". Mais en même temps ils ont [...] un petit côté protecteur. [...] Nous, on est les petits nouveaux quoi ».

La deuxième réunion évoquée par Christelle porte sur l'orientation d'un élève « qui va certainement aller en ULIS l'année prochaine ». Elle explique qu'« il a fallu convaincre les parents » et raconte un moment particulier de la réunion : « un moment j'ai pris la parole mais je l'ai presque pris en aparté avec la grand-mère. Et il s'est trouvé que tout le monde m'a écoutée et bah, ils ont tous été d'accord avec ce que je disais. Alors que moi je disais un petit peu par manque de confiance juste à la grand-mère quoi et voilà. Donc forcément, c'est rassurant quand des professionnels... ». Elle rajoute que ce qui les a « interpellés » elle et sa binôme ce sont les remerciements de l'éducateur : « l'éducateur qui nous dit "merci, merci de vous en occuper autant" alors que honnêtement, moi, j'ai l'impression de rien faire pour ce pauvre gosse qui [...] me fait de la peine quoi. [...] Et que bon, peut-être, que si elle nous dit merci avec autant d'insistance, c'est qu'il y a aussi des gens qui sont là depuis des années qui ne font pas ça [...] qui ne portent même pas de regard sur ces enfants-là [...] elle a vraiment appuyé, elle nous l'a dit au moins dix fois pendant la réunion enfin, on s'est dit "on fait notre boulot quoi" et on est venu à la conclusion que peut-être certaines personnes perdues ou qui savaient pas comment s'y prendre par manque de formation, par manque d'accompagnement finalement, bah, laissaient un peu de côté quoi ». La reconnaissance de cette professionnelle fait dire à Christelle : « donc on a peut-être quelque chose aussi à apporter en tant que néo-titulaires, quoi. Et finalement, bah, en tant qu'humain on est compétent quoi. Et faut se baser là-dessus aussi. Sur notre ressenti, sur, se faire confiance en tant que personne. Parce que de toute façon, le professionnel qu'on est, s'appuie sur la personne qu'on

¹⁴⁷ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) organisent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

est ». Cette réunion a eu pour « effet » de « motiver » Christelle « pour continuer voire même d'aller plus loin » avec cet élève. Elle termine : « je vais passer encore plus de temps à réfléchir à comment aider cet enfant avec mes petits moyens parce qu'on m'a dit merci pour le peu que j'avais fait avant. C'est [...] un peu bizarre de le dire, dit comme ça, ça semble un peu comment dire, "on m'a dit merci alors je vais le faire" mais c'est pas du tout le truc. En fait, c'est de la reconnaissance, c'est la reconnaissance qu'il y a des pairs pour ce qu'on a fait qui finalement le valident et nous poussent à continuer, à aller un peu plus loin quoi ».

Un autre événement mentionné par Christelle, la réforme du baccalauréat, transforme le projet de Christelle qui déclare qu'elle a « changé d'avis » et que, contrairement à ce qu'elle avait déclaré lors du premier entretien, elle ne souhaite plus « passer au secondaire ». Christelle développe longuement dans l'entretien les raisons qui font qu'elle a abandonné ce projet professionnel qu'elle envisageait : l'impossibilité « d'avoir une pédagogie institutionnelle » – pour elle la pédagogie Freinet – des enseignant.es qui ont « beaucoup moins de libertés » que ceux du primaire qui disposent « une fois que la porte de la classe est fermée, [d'une] vraie liberté pédagogique », un moindre « travail en équipe » qu'au primaire. Elle déclare ne pas vouloir « sacrifier [s]es idéaux au service d'une institution » – elle utilise le terme de « machine » – avec laquelle elle n'est pas « d'accord » et qui ne « permet [...] pas l'individualité [...] ou la particularité ». Elle ne veut pas se « contenter de de faire [s]on boulot » mais souhaite y mettre « un peu plus ».

Nous repérons un dernier événement dans le discours de Christelle, le tri des « [s]es vieux classeurs » de début d'année contenant ces anciennes fiches de préparation de séances : « là quand je regarde les fiches de prép [...] mais je me dis "oh !" et pourtant il ne s'est pas passé beaucoup de temps quoi. Il s'est passé que trois mois et déjà je trouve que la progression est... Enfin oui je regarde mes fiches de prép je me dis, il manquait beaucoup de choses quand même sur mes fiches de prép. Après c'est normal, je jette pas un regard malveillant sur moi-même à l'époque mais justement, c'est de me dire que j'ai fait un progrès sans m'en rendre compte et finalement en si peu de temps, c'est presque jour après jour que, qu'il y a eu des marches de franchies ».

- Analyse du discours : les événements

Que Christelle revienne lors de ce deuxième entretien sur l'instant vécu et relaté au premier entretien où, dans sa voiture, elle réalise qu'elle est « bien » et « à sa place » confirme notre analyse : c'est bien une « illumination » au sens de Denzin (1989¹⁴⁸ cité par Lesourd, 2009) qui bouleverse la stagiaire au point qu'elle l'évoque à nouveau lors du second entretien. L'expression qu'elle utilise – « c'est là qu'il faut que je sois » – évoque de façon très claire le sentiment d'avoir réalisé son projet de vie ce qui ne peut que contribuer à renforcer son identité de projet en cette année de formation.

Une série d'événements relatés par Christelle concerne d'une part des cours auxquels elle a participé ou qu'elle a menés et d'autre part des réunions auxquelles elle a assisté. Nous faisons le choix de placer ces temps particuliers dans la rubrique des « événements » car la stagiaire cite des temporalités singulières, tel cours ou telle réunion, même si elle développe ensuite un discours plus général sur les réunions ou les cours que nous aborderons dans le paragraphe sur les « moments ». Le discours de la stagiaire visant à citer un cours ou une réunion en exemple pour illustrer une thématique sur les cours/réunions en général aurait pu nous inciter à placer ces temporalités dans la rubrique des « moments » comme nous l'avons fait pour certains enquêté.es mais nous avons fait le choix de les

¹⁴⁸ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

placer dans la rubrique des « événements » car ils ont été choisis symboliquement par la stagiaire, ce qui nous incite à les analyser de façon particulière.

En ce qui concerne les cours, Christelle relate tout d'abord un cours d'EMC (Enseignement Moral et Civique) qui selon elle lui a fait « *gagner du temps* » mais ne lui a rien apporté ni « *au niveau personnel* » ni « *au niveau de [s]on identité en tant que professeure* ». Le fait de construire avec l'enseignante de l'INSPE une séquence complète, « *quasi clé en main* », lui a semblé utile pour sa pratique – elle déclare qu'elle va « *gagner du temps* » – mais sans que cela remette « *en cause [...] [s]es choix pédagogiques* ». Il semble que ce cours n'ait pas été vécu comme le lieu d'une construction identitaire mais plutôt celui de la construction matérielle d'une séquence par ailleurs utile. Si selon Bourgeois (1996), l'apprentissage est une « *transformation des connaissances qui fondent la manière dont le sujet conçoit le monde et agit* » (p.31), la séance de formation décrite par Christelle ne répond pas à cette situation. Pour cet auteur, ce qu'un sujet en reconversion « *vient chercher en formation, c'est du changement, c'est l'occasion d'opérer les apprentissages qui lui paraissent pertinents dans sa stratégie de transformation identitaire* » (p.32). Le cours suivi par Christelle ne semble pas lui apporter les apprentissages utiles pour accompagner son « *processus de transformation identitaire* » et sa « *dynamique identitaire* » (Bourgeois, 1996, p.31). Le discours de Christelle nous laisse supposer qu'elle était dans une demande d'un apprentissage porteur de davantage de transformations qu'elle n'en a perçues et son identité « *en tant que professeure* », celle d'une enseignante souhaitant mettre en œuvre une pédagogie Freinet, n'a pas évolué.

Le second cours cité par Christelle est un cours qu'elle a elle-même assuré, une séance sur l'apprentissage de l'heure, séance durant laquelle elle a, de façon imprévue, scindé la classe en deux groupes au regard des difficultés rencontrées par une partie de ses élèves. Christelle replace cet événement dans une suite de « *hasards* » qui selon elle ont contribué à son développement professionnel sans que cela ait été une démarche « *volontaire* » de sa part. Le fait que Christelle qualifie de « *hasards* » ses progrès professionnels nous semble relever de ce que Bachelard (1931¹⁴⁹ cité par Roger, Maubant et Mercier, 2012, p.99) a qualifié de « *pédagogie du discontinu* » définissant une « *construction non linéaire de l'apprentissage* » (Roger, Maubant Mercier 2012 p.99). Selon Bachelard (1994), le « *principe* » qui fonde l'organisation d'un temps qu'il qualifie de discontinu est « *l'accident* » (p.24) et la « *nouveauté instantanée* » (p.37) de chaque instant. Selon nous, le « *cours improvisé* » que réalise Christelle en scindant sa classe en deux groupes et en abandonnant le déroulé initial prévu dans sa fiche de préparation peut être analysé à la fois comme un « *accident* » au sens de Bachelard mais également comme un « *instant fécond* » puisqu'il est porteur d'une révélation pour la stagiaire qui déclare être sortie « *sonnée* » de ce cours. Selon Bachelard (1994), c'est « *dans un instant fécond que la conscience attentive s'enrichira d'une connaissance objective* » (p.36) et Christelle réalise lors de cet épisode qu'elle a su oser un geste professionnel imprévu – prendre à part une partie de la classe – parce qu'elle a été confrontée à une situation où elle s'est sentie « *prise au piège* ». Ce geste professionnel inédit pour elle mais finalement efficace – « *tous [s]es élèves savent lire l'heure* » – nous semble avoir un impact positif sur l'identité agie de la stagiaire et la représentation d'un soi professionnel en construction. Cet instant est d'autant plus fort que, après un moment de crainte d'être sanctionnée pour ne pas avoir respecté l'organisation prévue, la stagiaire a obtenu la validation de son tuteur – « *tu as fait ce qu'il fallait à ce moment-là* ». En revanche, c'est bien la notion d'accident ou de hasard qui nous semble-t-il questionne Christelle puisqu'elle ressent le besoin de se justifier aux yeux de la chercheuse en indiquant que l'aléa qu'a constitué cette situation professionnelle et le traitement qu'elle y a apporté était fondé sur des « *connaissances théoriques* ». L'image

¹⁴⁹ Bachelard, G. (1931). *L'intuition de l'instant*. Stock.

professionnelle qu'elle renvoie à la chercheuse à ce moment-là ne lui semble pas convenir à l'image qu'elle veut donner d'elle-même et l'offre de signification qu'elle nous fait renvoie à « *l'ethos discursif* » défini par Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017).

La deuxième série d'événements mentionnés par Christelle sont deux réunions auxquelles elle assiste, une réunion avec ses collègues de cycle 3 et une réunion au sujet de l'orientation d'un élève en ULIS.

Concernant la réunion avec ses collègues de cycle 3, Christelle justifie auprès de la chercheuse sa participation à une réunion regroupant des collègues d'un cycle dont elle ne fait pas partie au motif qu'elle s'entend mieux avec eux qu'avec ses collègues de cycle 2 mais également que, pédagogiquement, le CE2 qu'elle a est une classe qui « *se rapproche plus du cycle 3* ». Lors de cette réunion, ses collègues l'incitent à ne pas faire comme eux, c'est-à-dire à s'affranchir du programme. Le « *côté protecteur* » de ses collègues pour les « *petits nouveaux* » dont témoigne Christelle nous semble illustrer la notion de « *participation périphérique* » de Wenger (2005) qui a défini ainsi la façon dont les « *communautés de pratique* » accueillent les nouveaux.elles venu.es en développant des postures de mentorat et de conseil. Pour Wenger (2005), la pratique est une « *source de cohérence d'une communauté* » car elle développe la constitution d'un « *répertoire partagé* » (p.91). Suivre le programme fait partie selon nous de ce répertoire et le fait d'inciter les jeunes collègues à le respecter renvoie à « *la négociation de sens* » et à « *l'engagement mutuel* » qui, selon Wenger (2005), sont les éléments constitutifs d'une communauté de pratiques. Ce répertoire comprend également les « *interprétations des membres* » de la communauté et les « *styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité* » (Wenger, 2005, p.91) : refuser de suivre totalement le programme est ainsi une façon de définir son identité professionnelle dans la pratique collective. Si Christelle trouve « *respectable* » le positionnement de ses collègues âgé.es, expérimenté.es et ayant vécu « *beaucoup de réformes* », elle pense qu'il.elles pourraient « *se mettre à jour de temps en temps* » et en tant que stagiaire soumise à une évaluation par ses tuteurs, elle n'a sans doute que peu de marge de manœuvre pour définir un « *style identitaire* » l'affranchissant d'une partie du programme.

La réunion d'orientation en ULIS pour un de ses élèves nous semble un événement significatif pour Christelle. Si l'aparté avec la grand-mère de l'élève est dû à un « *manque de confiance* » en elle, le fait que tout le monde l'écoute à ce moment-là et soit d'accord avec elle lui renvoie une image professionnelle « *rassurant[e]* ». La « *reconnaissance* » par ses « *pairs* » et la prise en compte de sa parole lors de cette réunion contribue au processus que Pérez-Roux (2012a) nomme « *devenir capable – être reconnu – se (re)connaître* » qui est l'un des fondements de la construction de l'identité professionnelle dans une « *triple transaction* » (Pérez-Roux, 2011a) à la fois « *biographique* » – « *en tant qu'être humain on est compétent* » dit Christelle – « *relationnelle* » – « *on a peut-être quelque chose [...] à apporter en tant que néo-titulaires* » – et « *intégrative* » – « *il y a des pairs pour ce qu'on a fait qui finalement le valident et nous poussent à continuer* ». Les compétences mais également l'image de soi pour autrui dont Christelle obtient la reconnaissance sont au cœur de l'« *identité revendiquée* » (Dubar, 2002) par la stagiaire. Cohen-Scali (2000) rapporte que ses travaux de recherche ont insisté « *sur le fait que l'on ne peut parler d'identité professionnelle sans évoquer le soi et l'estime de soi* » (p.190). Ainsi pour cette chercheuse, les dimensions personnelles de l'identité seraient « *le fondement de l'identité professionnelle* » (Cohen-Scali, 2000, p.190), dimensions personnelles « *dont l'estime de soi est un processus clé* » (p.192), ce que Christelle verbalise en expliquant que selon elle, « *le professionnel qu'on est s'appuie sur la personne qu'on est* ». La reconnaissance du travail accompli par des autrui significatifs – l'éducatrice, la grand-mère – donne lieu chez Christelle à une « *renarcissisation* » valorisante (Barbier, 2006).

Un événement extérieur à la classe, celui de la réforme du baccalauréat, transforme le projet professionnel à long terme qu'avait annoncé Christelle lors du premier entretien. Elle déclare ainsi ne plus vouloir partir dans quelques années enseigner dans le secondaire car elle a le sentiment qu'elle y aurait moins de liberté pédagogique. Son tuteur lui sert d'exemple pour montrer que même seul dans son école, il a pu mettre en œuvre une pédagogie Freinet en s'arrangeant avec ses collègues ce qui ne lui semble pas possible dans le secondaire, moins ouvert selon elle aux « *pédagogie[s] institutionnelle[s]* ». Pour Gohier et Anadon (2000), l'identité professionnelle de l'enseignant.e ne se résume pas à « *son rôle social* » ni à « *une identité partagée par les autres membres du groupe* » (p.22) mais elle est « *la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (Gohier et Anadon, 2000, p.22). Ainsi, pour Christelle, l'impossibilité à ses yeux de développer la pédagogie qu'elle souhaite afin d'être l'enseignante qu'elle aspire à être lui fait abandonner son projet de licence de mathématiques et de passage dans le secondaire. Selon Gohier et Anadon (2000), ce qui va déterminer la « *trajectoire sociale* » (p.22) d'un individu, c'est le sens qu'il donne à son action. Pour Christelle, il s'agit de donner du sens aux apprentissages pour ses élèves et de les rendre autonomes.

Le dernier événement est un événement qui a lieu chez la stagiaire qui effectue un « *tri* » de ses « *vieux classeurs* » recueillant ses fiches de préparation. En consultant ses anciennes fiches, elle prend conscience des progrès accomplis alors qu'elle ne s'en était pas rendu compte. Le « *regard* » qu'elle porte sur l'enseignante qu'elle était est finalement bienveillant et la représentation d'elle-même en tant que « *sujet agissant* » (Barbier, 2006) ne provoque pas de tension car elle se perçoit dans une dynamique de progrès rapide. Ainsi « *l'image identitaire* » (Barbier 1996) activée lors de cette consultation reste-t-elle positive. Sur l'axe temporel de l'identité proposé par Dubar (1991 cité par Kaddouri, 2008a) il ne semble pas qu'il y ait de tension chez Christelle entre une identité passée et une identité visée mais plutôt le sentiment d'une identité professionnelle en cours de construction. Pérez-Roux (2012b) rappelle que la construction des compétences professionnelles est « *un élément majeur dans le processus de développement identitaire* » (p.102) et le fait de prendre conscience au travers de la consultation de ses anciennes fiches de ses progrès s'inscrit selon nous dans ce processus.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous repérons plusieurs moments dans le discours de Christelle, celui tout d'abord des visites de son tuteur terrain suivies des entretiens avec lui, ensuite celui des moments de formation ou de lectures, puis les temps de réunions et d'échanges avec les autres et enfin les temps dans la classe.

Le temps de la visite suivie de l'entretien avec son ou ses tuteur.trices est déclaré comme un temps particulièrement « *formateur* » par Christelle même si elle trouve cela « *dur [...] physiquement* » d'avoir « *quelqu'un qui vous observe pendant trois heures et demie* ». Au-delà du regard du.de la formateur.trice, le temps de la visite lui semble être un temps où l'« *on se regarde un peu plus soi-même* » ce qui engage le changement : « *je pense que quand on fait cours normalement bon, il y a une personne qui nous regarde, on est moins dans le spectacle finalement, il y a les élèves mais il y a une sorte d'habitude qui se crée avec eux aussi. Mais quand on est visité, je pense qu'on a un spectateur mais qu'on devient aussi spectateur de ce que l'on fait. Je pense que quelque part, on a aussi ce regard-là sur nous parce que sinon on pourrait pas, on changerait pas, enfin je pense que l'on changerait pas notre comportement si on avait pas ce regard de spectateur sur nous-même quand on le fait* ». Le fait

que le résultat de la visite ne soit « *pas parfait* » ne lui pose pas problème car ce qui lui importe c'est de « *réussir professionnellement* » à plus « *long terme* » : « *finalement au-delà du fait que ça se soit bien passé ou pas, c'est vraiment ce que ça m'a apporté pour la suite. [...] Ce qui m'intéresse le plus c'est ce qu'il va avoir derrière [...] Je pense que c'est très important de réussir professionnellement dans ce que je veux faire* ».

Les entretiens qui ont suivi les visites et qui ont été menés par son tuteur terrain correspondent à « *une discussion d'une heure, une heure et demie* » et ils sont considérés par Christelle comme des « *choses qui ont vraiment participé à l'éclaircissement* » de sa pratique : « *il a vraiment une façon d'amener à nous poser des questions qui est éclairante quoi. Moi vraiment il m'aide énormément, vraiment. Ça été à chaque fois un peu, une étape quoi. On s'arrête, on regarde ce qui est correct et on essaie de regarder ce qu'il faut améliorer. Et il nous donne des pistes surtout et c'est pertinent* ». Elle poursuit : « *ça m'a apporté justement sur les points qui étaient pas parfaits. Parce qu'il m'a expliqué enfin il m'a pas expliqué, mais il m'a amenée à voir ce qui n'allait pas en fait. Mais parfois il m'a montré aussi que c'étaient des choses, des fois bêtes, quoi. Des petites choses, des petits détails qui font que bah ça peut pas marcher tel que moi je l'avais fait mais que en changeant finalement pas grand-chose, juste le temps qu'on leur donne, ou l'ordre dans lequel on fait les choses, ou le fait d'écrire ou pas un mot au tableau. Ça peut tout changer quoi* ». Concernant son « *souci* » de « *préparation des cours* », elle explique le rôle de son tuteur lors des entretiens : « *ça me prenait un temps fou de comprendre où je devais aller, par quoi je devais passer enfin. Et en fait, il m'a montré que, que parfois c'était simple et que y avait pas besoin d'y penser pendant des heures et que on pouvait se fixer un objectif très simple mais qui était source de cheminement intéressant pour les élèves* ». Finalement, elle déclare : « *mon tuteur, c'est vraiment la personne qui [...] me fait le plus progresser* ».

Christelle revient plusieurs fois en cours d'entretien sur la « *chance* » qu'elle a « *d'avoir des tuteurs qui sont très à l'écoute* » et « *qui font plus [de visites] que ce qu'ils devraient faire* » mais également sur le fait que son tuteur terrain mette en place une pédagogie Freinet dans sa classe, ce qui crée une « *entente* » entre eux : « *c'est pas du tout que je l'ai rencontré et que j'ai dit "oh c'est bien ce qu'il fait"*. *C'est que déjà je me suis renseignée sur la pédagogie Freinet, sur toutes ces pédagogies institutionnelles [...] Tout ce qu'il fait, je le comprends enfin j'ai beaucoup lu là-dessus donc voilà* ». Elle revient également sur la nature de la relation qui s'est développée entre elle et son tuteur, « *une relation bienveillante vraiment, exigeante mais bienveillante* ». Christelle déclare apprécier son absence de « *complaisance* » – « *il dit les choses telles qu'elles sont et pour moi c'est précieux* » – voire être satisfaite qu'il la « *secoue un peu* » : « *je sais que c'est comme ça que je fonctionne, comme ça qu'on progresse et c'est en se heurtant à nos difficultés qu'on arrive à les surmonter donc, moi ça me pose pas de souci. Donc j'attends avec impatience le prochain entretien avec mon tuteur pour encore aller un peu plus loin quoi* ».

Deuxième type de moments repérés dans l'entretien, les temps de formation à l'INSPE qui arrivent selon Christelle « *un peu tard* » dans son année de formation. Même si certaines choses lui ont été « *utiles* », elle a « *l'impression d'une perte de temps quand même* ». Elle a « *du mal à comprendre* » l'organisation des cours et aurait aimé « *avoir des choses un peu plus concrètes dès le début* ». Elle relate : « *c'est qu'on a commencé par des choses très généralistes, à nous expliquer ce que c'était que l'autorité, à nous expliquer[...] des choses un peu généralistes sur les élèves finalement. Une reprise des connaissances qu'on devait avoir pour [...] l'épreuve de CSE¹⁵⁰, quoi. Bon moi, j'étais en troisième concours donc j'ai pas eu la formation ESPE mais ça était beaucoup de redites même pour moi,*

¹⁵⁰ L'épreuve du CSE ou Connaissance du système éducatif correspondait à une partie du second oral du Concours de Recrutement de Professeur.e des Écoles jusqu'à la session 2021.

l'autorité. [...] pour le coup je me suis dit "à quoi ça sert de nous faire des cours comme ça ?". On est censé le savoir ».

Elle revient sur les cours suivis en janvier : « on a eu pas mal de chose en janvier. Notamment avec les cours d'histoire- géo, de madame [...] qui sont passionnants, où elle nous a expliqué voilà, comment monter une séquence. En [...] EPS ce matin, on a fait exactement ça. On a monté une séquence de sport. Et là on se dit "bon, on est au mois de février quasiment, notre période 3 et notre période 4 sont presque prêtes". Est-ce que ça aurait pas pu venir avant [...] parce que avant de construire son autorité, ils nous disaient que l'autorité se construisait par ce qu'on faisait avec les élèves mais finalement ils nous donnaient pas les clés donc. C'était un peu difficile de comprendre du coup ce qu'ils nous disaient vu que l'on savait pas l'appliquer ». Finalement, elle se sent « un peu en échec » pour « mettre en place des objectifs clairs » alors qu'on ne lui « a pas expliqué comment ». Selon elle c'est « une compétence » qui n'est pas « inné[e] » et regrettent que les enseignant.es ne leur « montrent » pas ce qu'il faut faire. Elle explique que le temp dédié à la formation va être finalement court : « on a un an pour se former. Je veux dire finalement quelques mois. C'est court, deux, trois mois, c'est très court dans une vie ».

Selon Christelle, c'est la forme des cours qui ne convient pas : « le problème c'est que c'est beaucoup de cours magistraux et dans un cours magistral, on écoute simplement, on ne se pose pas de questions. Finalement on se le dit souvent entre nous, ils font tout l'inverse que ce qu'ils nous disent de faire. Donc c'est bien, on écoute, on en retient certaines choses, quelques idées, quelques petits points ». Elle prend un exemple : « par exemple pour illustrer ça, [...] mon tuteur terrain nous a fait un cours il y a pas longtemps et il durait deux heures. J'ai appris moins dans ce cours là qu'en vingt minutes d'entretien avec lui quoi. Et pourtant c'est la même personne et pourtant il nous a dit exactement les mêmes choses. Au-delà des formateurs, je pense que c'est plutôt le format quoi qui veut ça ». Par ailleurs, le discours des formateurs lui « semble un peu loin » de sa pratique et elle se dit qu'elle ne va pas « pouvoir l'appliquer » dans sa classe.

Certains moments semblent plus formateurs à Christelle, ce sont ses temps de « lectures » qui ont contribué selon elle à l'« éclaircissement » de sa pratique lors de sa deuxième période en classe. Elle explique : « je lis beaucoup en dehors de la classe. Des ouvrages de pédagogie, des magazines spécialisés. Et je pense que ça c'est un processus un peu plus long, un en peu plus en fond quoi. Mais ça m'aide aussi à m'imprégner, à comprendre quelle professeure je veux être quoi ». Selon elle, ce sont les « livres » qui lui « montrent qu'une autre vision est possible » et les auteurs qui « ont vraiment réfléchi à ces questions » pédagogiques. Pour elle, « c'est finalement le savoir [...], le renseignement » qui ont contribué à la faire progresser.

Les réunions sont des moments que nous repérons dans le discours de Christelle qui s'y « sent écoutée » lorsqu'elle a « quelque chose à dire ». Elle se remémore la première réunion d'école et d'autres réunions : « au début c'est très déstabilisant quand [à] la première réunion d'école on dit quelque chose un peu au hasard enfin on dit quelque chose parce qu'on a envie de le dire. Et que finalement c'est très pris au sérieux, c'est très impressionnant. Parce que moi je me sentais pas légitime. Y a des moments où on me posait des questions, enfin je donnais mon avis mais je me sentais pas le regard professionnel encore justement. Donc on me demandait mon avis professionnel mais moi-même je n'avais pas assimilé ce geste. Mais tout de suite, enfin, jamais on a eu de condescendance ou de mépris à nous dire "ouais, de toute façon vous serez pas là l'année prochaine" enfin, j'ai ressenti ça à aucun moment ».

Plus généralement, ce sont les moments d'échanges où Christelle reçoit les « mots » des autres qui sont éclairants pour elle et la font progresser : « y a des moments qui éclairent par des mots que les autres ils nous disent [...] c'est souvent par l'autre que ça se passe ces progrès. Moi j'ai besoin de ça en

tout cas. J'ai besoin. Je pensais être beaucoup plus solitaire que ça mais finalement dans ce métier-là en tout cas, il est plus question de compétences que de connaissances. Je pense que c'est important d'échanger ». Elle poursuit son explication : « parfois j'ai des moments d'éclairage qui me viennent tout seuls mais c'est comme si j'avais toujours besoin de l'aval des autres finalement. Mais parfois c'est rien, c'est vraiment un petit mot qui, c'est une petite idée, quelque chose de minime. Et c'est toujours [...] dans l'autre, dans la relation enfin, quelqu'un de physique. Enfin je veux dire pour moi, aller chercher des séquences sur internet ça ne marche pas du tout. [...] je n'adhère pas, je ne comprends rien, ça me touche pas. Mais il suffit qu'une personne me dise "et ça ?". Enfin j'ai un exemple là, dans mon projet par exemple, j'avais un petit peu du mal à tout mettre en commun, à trouver une dynamique commune quoi. Et madame [...] m'a juste dit un groupe de mots quoi. Elle m'a dit "et si tu mettais ça comme titre?" et d'un seul coup, et pourtant le titre il est tout bête. Je lui ai dit [...] "mais c'est tout bête en fait [...] c'est presque bateau comme titre" mais finalement ça mettait tout en lien et ça se construisait autour de ça et parfois j'ai besoin de ça quoi ».

D'autres moments peuvent être identifiés dans le discours de Christelle, ce sont les moments dans la classe quand elle ne se sent pas bien parce qu'elle porte un jugement négatif sur son travail ou des moments où elle s'emporte avec ses élèves. Concernant les premiers moments, Christelle raconte : « moi j'ai envie de pleurer moi quand je me regarde [dans la classe]. Je me sens pas non, je me sens pas satisfaite, c'est sûr. Bon, après [...] j'ai conscience de mes faiblesses. Parfois, donc sur le moment je me sens pas bien après, je me dis "bon, allez quand même regardons les choses objectivement, regardons par rapport à ce que tu as voulu faire, ce que ça a donné, y a eu des moments où ça s'est bien passé donc regarde les choses avec un peu plus d'indulgence". Et au fil du temps, j'arrive quand même à me trouver certaines qualités sinon je continuerais pas quand même, je pense qu'il nous faut minimum ça pour continuer ». Elle explique que face aux difficultés elle a des certitudes : « il y a une chose que je sais sur moi-même, c'est que j'y arriverai. Ça, c'est pas la première fois que je me retrouve face à des difficultés, à des choses qui vraiment sont complètement étrangères, à un moment de déstabilisation comme j'ai eu au tout début, au mois de septembre, j'étais un peu perdue quand même. Mais pour moi c'est toujours assez marqué chez moi quand même. C'est des moments limite de désespoir mais ça passe très, très vite et en général derrière, il y a [...] un esprit plus combattif qui arrive et qui arrive à faire face [...] Je dois quand même avoir une certaine dose de confiance en moi-même si parfois j'ai l'impression que non, je pense que quelque part au fond, j'ai quand même une base assez solide de me dire "je vais y arriver, y a pas de raison quoi" ».

Les seconds moments dans la classe sont évoqués par Christelle comme des situations où elle a perdu patience avec ses élèves et qui ont été difficiles à vivre : « C'est quand même qu'on fait face aussi à qui on est [...] quand on est face à 25 enfants. Et que parfois on est pas la personne qu'on veut être et ça, ça peut être difficile à gérer. J'ai eu des moments où c'était un peu délicat, où quand on se retrouve dans une situation d'énerverment, qu'on perd un peu patience. Euh, nan j'ai pas été jusqu'à dire des choses que je n'aurais pas dû dire, enfin, ça toujours été relativement, c'est resté relativement calme. J'ai jamais hurlé sur mes élèves, rien du tout, hein, j'en suis pas là. Mais c'est vrai que ça, ça peut-être, j' imagine que ça peut-être destructeur ouais. J'ai eu des moments où je me suis dit "nan mais là tu fais quelque chose que tu..., une chose pour laquelle tu blâmerais les autres en fait". Et toi tu te retrouves à la faire parce que sur le moment, il n'y a pas d'autre solution qui te paraît envisageable. Ça, ça au niveau personnel ouais, ça c'est..., ça peut être difficile quoi ».

- Analyse du discours : les moments

Le temps des visites suivies des entretiens semble pour Christelle un espace-temps particulièrement « *formateur* » qui a contribué à l'« *éclaircissement* » qu'elle perçoit depuis sa première période en classe. Les visites sont décrites par Christelle comme des moments où non seulement elle agit sous le regard de son tuteur qui devient « *spectateur* » de sa pratique mais elle déclare également qu'à ces moments-là, « *on se regarde un peu soi-même* » et c'est ce regard sur soi qui lui semble être porteur de transformations. Ce regard que nous pourrions qualifier de *réflexif sur soi* témoigne de la capacité de Christelle selon nous à vouloir analyser sa pratique et à se saisir des conseils dans une attitude de « *détermination* » (Chaix, 1996) qui la place en position d'être « *acteur de sa pratique* » (Chaix, 2007). D'après Lipianski (2008), ce mouvement réflexif pour se connaître est constitutif de la définition de l'identité et le regard sur soi, déjà mentionné lors de l'épisode du tri des anciennes fiches de préparation, nous semble confirmer une dynamique de transformation identitaire non seulement bien vécue par la stagiaire mais également désirée. Christelle déclare ainsi que le résultat positif ou négatif de la visite lui importe peu parce que ce qu'elle vise est une réussite professionnelle à plus « *long terme* ».

Plus que les visites, ce sont les entretiens qui les suivent qui semblent être porteurs d'apprentissage professionnel pour la stagiaire. Gremion (2018) a relevé dans les discours de formé.es en alternance que les moments qui semblaient aux enquêté.es les plus formateurs et féconds étaient liés à la « *médiation de l'expérience* » (p.69) lors de l'observation en visites. Cet apprentissage « *médié par un tiers* » (Wittorski, 2008) réalisé via l'accompagnement impulse ainsi un développement professionnel agissant sur l'identité en actes dans la transition biographique que vit la stagiaire. Ainsi les entretiens avec son tuteur sont décrits par Christelle comme des « *étape[s]* » l'aidant à prendre conscience d'un certain nombre d'aspects de sa pratique. L'expression « *il m'a amenée à voir* » éclaire la démarche du tuteur en entretien qui vise à amener la stagiaire à prendre conscience de ce qui peut être amélioré plutôt qu'à lui dire simplement ce qui ne va pas. L'éclairage professionnel du tuteur, parfois révélateur selon Christelle de « *petites choses* » parfois « *simple[s]* » mais qui peuvent « *tout changer* », est valorisé par la stagiaire qui déclare apprécier la relation qu'ils ont construite, une relation qu'elle qualifie de « *bienveillante* » mais « *exigeante* » et la dynamique positive de Christelle l'incite même à trouver positif qu'il la « *secoue un peu* » pour « *surmonter* » ses difficultés. La posture du tuteur n'apparaît pas en décalage avec les attentes d'accompagnement de la stagiaire (Pérez-Roux, 2012b) et nous pouvons qualifier le tuteur de « *figure actante* » dans la construction identitaire de Christelle qui déclare qu'il lui est « *précieux* » et que c'est lui qui la fait « *le plus progresser* ».

Le rôle du tuteur est d'autant plus valorisé et reconnu par la stagiaire que ce dernier a adopté une pédagogie Freinet dans sa classe, ce qui crée une forme de connivence entre eux – une « *entente* » dit-elle – qui permet une compréhension mutuelle et selon Pérez-Roux (2012a), « *un partage de valeurs* » qui pourrait être exprimé « *dans un énoncé générique : "je me reconnais dans ce que tu dis"* » (Pérez-Roux, 2012a, p.13). L'« *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a) proposée par le tuteur terrain est ainsi en « *cohérence* » (p.65) et en « *adéquation* » (p.66) avec la « *demande identitaire* » de la stagiaire et les deux « *projets d'identité* » (p.64), celui de la stagiaire pour elle-même et celui du tuteur pour l'apprenante, sont compatibles. L'absence relative de la tutrice INSPE, peu disponible aux dires de Christelle, ne crée pas de confrontation entre des offres identitaires qui pourraient être incompatibles. L'identité visée par la stagiaire est ainsi confortée par le regard professionnel du tuteur.

Quand Christelle déclare que le résultat positif ou négatif de la visite lui importe peu parce que ce qu'elle vise est une réussite professionnelle à plus « *long terme* », c'est bien l'identité visée au sens de

Kaddouri (2019) qui lui importe. Kaddouri (2019) définit l'identité visée comme « *ce qu'une personne voudrait être et faire de soi dans le futur, la manière dont elle voudrait se définir et se reconnaître elle-même ainsi que la manière dont elle voudrait être définie et reconnue par les "autrui significatifs"* » (Kaddouri, 2019, p.107). Pour Christelle, il est question d'un « *projet en tant que devenir à faire advenir* » – « *réussir professionnellement dans ce qu'elle veut faire* » dit-elle – et de transformer ce qu'elle « *n'est pas dans le présent* » en ce « *ce qu'elle voudrait être dans le futur* » (Kaddouri, 2019, p.107). Dans cet « *entre-deux identitaire* » (Kaddouri, 2019, p.62) le rôle du tuteur lui semble essentiel.

En analysant le discours de Christelle, nous pouvons poser que les entretiens ressemblent aux « *instants féconds* » au sens de Bachelard c'est-à-dire « *porteurs d'apprentissage professionnel* » (Roger, 2013, p.165) apprentissage lui-même fondement d'une identité professionnelle en actes en construction. En suivant Roger (2013), nous pouvons poser l'hypothèse que les visites suivies des entretiens correspondent à ces « *instants complexes* » organisés par l'institution qui rompent la continuité du temps quotidien et donnent une « *cohérence de sens à l'ensemble des espaces-temps vécus par l'apprenant* » (Roger, 2013, p.166) en l'éclairant sur sa pratique et sa transformation identitaire en cours.

D'autres moments peuvent être identifiés dans le discours de Christelle, ce sont les moments de formation à l'INSPE qui globalement arrivent « *un peu tard* » selon elle ou sont vécus comme une « *perte de temps* » alors même que le temps lui est compté : « *trois mois [de formation] c'est très court dans une vie* » explique-t-elle. Cette asynchronie entre des temporalités de formation qui seraient disjointes des besoins ressentis sur le terrain par les stagiaires est fréquente dans le discours des formé.es en alternance et relevée par de nombreux chercheurs. Dans leur étude sur l'universitarisation de la formation au Québec, Desbiens, Correa Molina et Habak (2019) ont pointé « *un synchronisme qui n'est pas toujours optimal entre le moment où sont enseignés certains contenus et celui où les stagiaires doivent les mobiliser en stage de même qu'entre le moment où sont enseignées certaines activités de formation et le degré de sensibilité développementale des étudiants face à celles-ci au moment où ils y sont confrontés* » (p.75). Dans le discours de Christelle, ce décalage porte non seulement sur la chronologie des enseignements reçus mais également sur leur contenu : elle pointe des « *redites* » et le besoin de « *choses plus concrètes dès le début* ». Selon Blanchard-Laville et Toux-Alavoine (2000), ce discours tenu par les formé.es sur un temps de formation inadapté ne répondant pas à leurs besoins serait le reflet d'une transition identitaire et d'un passage difficile entre le statut d'étudiant.e et le statut d'enseignant.e ainsi que le signe d'une perte de repères. Selon ces auteures, derrière l'expression d'un besoin de davantage de savoirs pratiques s'exprimerait « *une demande d'accompagnement du passage* » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p.180), le temps de l'alternance pouvant être défini comme un « *temps de l'entre-deux* » nécessitant pour les formé.es de comprendre que « *le sens ne se construira que dans l'après-coup* » (p.181). Si Christelle n'évoque pas ouvertement de difficultés sur sa reconversion professionnelle et sa transition identitaire, elle évoque en revanche sa peur de « *se noyer* » sans aide l'année qui suit et souhaiterait poursuivre encore un an l'accompagnement de son tuteur, ce qui correspond à l'« *accompagnement du passage* » décrit par les chercheuses. Nous évoquerons plus longuement ces aspects dans le paragraphe ci-après sur les temporalités futures.

Il semble par ailleurs que les cours n'aient pas été vécus par Christelle comme le lieu d'une construction identitaire mais plutôt comme celui de la réception de quelques « *idées* » à réinvestir en classe. Selon elle, c'est le format même des enseignements qui est à questionner puisque les « *cours magistraux* » sont fondés « *simplement* » sur l'« *écoute* ». Nous pouvons nous interroger quant au cours décrit qui semble plutôt relever du TD (Travaux Dirigés) en plus petit groupe et avec une relative interaction avec

l'enseignant.e puisque le cours a abouti à la construction collective d'une séquence. Christelle déclare que du fait de ce format magistral, elle « *ne se pose pas de questions* ». À l'inverse du paradigme du « *praticien réflexif* » de Schön (1983) prôné en formation, le cours cité est donc uniquement vécu comme un espace-temps de réception du savoir. Ainsi le cours de « *deux heures* » avec son tuteur lui a selon elle moins apporté qu'un entretien de « *vingt minutes* » avec lui.

Des moments de « *lectures* » apparaissent dans le discours de Christelle comme porteurs de développement professionnel lui donnant les moyens de « *comprendre quel professeur [elle] veu[t] être* » et de réaliser qu'« *une autre vision est possible* », sans doute fait elle référence ici à la pédagogie Freinet, grâce aux « *auteurs* » qui « *ont réfléchi à ces questions* ». Barbier (2016) a qualifié de « *parcours d'évolution* » des parcours de formation accompagnés de transformation des individus qui s'accomplissent hors des lieux de formation. Christelle, en se renseignant et en s'autoformant sur la pédagogie qui l'intéresse réalise ainsi un « *parcours d'évolution* » qui lui est propre et met en lumière le fait que les temps de formation peuvent ne pas être des temps de « *formations instituées* » (Pineau, 2000, p.2), pour la stagiaire, des lectures « *hors la classe* ». Selon Pineau (2000), « *les temps formateurs semblent être des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, [...] ou au contraire ouvrent des entre-temps d'où peut jaillir une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénie* » (p.2). Par ses lectures, Christelle crée son propre temps de formation en parallèle du temps institutionnel et ces temps de lecture peuvent s'apparenter à un mouvement « *chronoformateur* » au sens de Pineau (2000) développant la compréhension peu à peu du soi professionnel auquel elle aspire.

Le moment de la réunion semble un espace-temps complexe, à la fois lieu de reconnaissance sociale par les pairs – un « *espace de reconnaissance identitaire* » au sens de Dubar (2002, p.121) parce que la stagiaire s'y sent « *écoutée* » et y dépose une parole qui est entendue et prise en compte – mais également de mise à l'épreuve car on lui demande un « *regard* » ou un avis « *professionnel* » qu'elle n'a pas l'impression d'avoir encore. On mesure ici la tension intra-subjective que vit Christelle dans son rapport avec elle-même (Kaddouri, 2008a), entre une identité pour soi qui n'est pas stabilisée dans sa dimension professionnelle et une identité pour autrui dans laquelle elle ne se sent pas totalement légitime. Kaddouri (2008a) reprenant les trois axes de l'identité de Dubar (1991) signale que ce type de tensions peut être placé également sur l'« *axe temporel de l'identité* » (p.67) d'une personne, personne qui se situe « *dans une temporalité avec un passé, un présent et un devenir* » et qui « *vit avec des identités héritées, des identités actuelles et des identités qu'elle vise* » (p.67). Dans le cas de Christelle, c'est une tension entre une identité professionnelle actuelle en construction, une identité affichée et une identité qu'elle vise. Le vécu de ces réunions pour Christelle est cependant finalement positif avec une reconnaissance qui la conforte dans son statut de professionnelle et son statut de stagiaire nommée dans son école pour seulement un an ne lui ôte pas sa légitimité aux yeux de ses collègues.

Pour clore sur les moments, deux autres types de moments peuvent être repérés dans le discours de Christelle. Ce sont tout d'abord les moments d'échanges avec les autres, les « *mots* » des autres qui la font progresser et qui l'« *éclairent* ». Ces moments-là relèvent selon nous des « *instants féconds* » au sens de Bachelard (1994) provoquant une « *rupture épistémologique* » (Roger, Maubant, Mercier, 2012) et une mise en « *cohérence de sens* » (Roger, 2013, p.166) du vécu de la stagiaire. Nous ne reprendrons pas ici le rôle des interactions langagières dans la construction du soi professionnel mais nous poserons avec Merhan (2015) que « *c'est dans l'interaction avec autrui et l'environnement que l'individu trouve les instruments grâce auxquels il peut s'approprier des significations, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs et réguler son agir* » (p.153). Pour Gremion (2018), les « *Autres* » peuvent être

identifiés comme des « *moments d'apprentissage* » dans la mesure où ils « *aident à médiatiser et à analyser les situations, mais également à conscientiser la "dimension émotionnelle/affective de l'expérience"* (Albarello, 2016)¹⁵¹ » (Gremion, 2018, p.69).

Enfin, nous identifions certains moments en classe où la stagiaire regarde son travail et ne se sent pas « *satisfaite* » et des moments « *d'énervement* » face à ses élèves. Concernant les premiers, le regard qu'elle porte sur son action est réaliste mais « *indulgen[t]* » même si elle déclare avoir vécu en début d'année des « *moments limite de désespoir* ». L'image qu'elle donne d'elle-même à la chercheuse est celle d'une personne combattive qui a confiance en elle-même, caractéristique qui correspond à la posture de « *détermination* » que nous avons identifiée chez elle (Chaix, 2015). Cette confiance en soi ne semble pas relever d'une « *pensée magique* » au sens de Crahay, Wanlin, Issaeva et Laduron (2010) qui ont identifié chez les enseignants débutants un « *sentiment global de confiance* » en leur capacités (p.98) mais bien du résultat d'années d'expériences professionnelles antérieures – « *c'est pas la première fois que je me retrouve face à des difficultés* » déclare-t-elle – constitutif d'un capital expérientiel. Selon Nault (1999) c'est plutôt lors des premières années d'exercice du métier que ce « *sentiment de confiance et de compétence* » se construit, sentiment qui est défini par Nault (1999) comme « *le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé* ».

Concernant les moments d'énervement avec ses élèves, ce sont des moments que Christelle a pu vivre de façon « *difficile* ». La confrontation avec 25 élèves amène parfois selon elle à être « *face à qui on est* » et il est arrivé qu'elle ne soit pas, lors de ces moments-là, « *la personne qu'[elle] veut être* ». Nous repérons ici une tension identitaire entre une identité visée, une représentation d'un soi professionnel et une identité en actes (Kaddouri, 2008a).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Lors du second entretien, nous distinguons plusieurs périodes dans le discours de Christelle : ces différentes périodes de classe, la période des grèves, une semaine particulière vécue après les vacances de Noël et la période de l'alternance.

Nous revenons tout d'abord sur les deux périodes en classe que Christelle a vécues depuis le premier entretien et qu'elle détaille. Au sujet de la première période où elle a assuré seule la classe, en octobre, elle explique : « *j'ai vraiment l'impression que je l'ai subie, que je faisais les choses un peu au jour le jour sans vraiment y mettre d'intention. En essayant de comprendre ce que je faisais mais un peu appelée par le mouvement finalement. J'avais pas la possibilité de mettre en œuvre tout ce que je voulais* ». Lors de la deuxième période en revanche, « *de fin novembre [...] aux vacances de Noël* », elle a le sentiment de vivre une « *période charnière* » durant laquelle elle a le sentiment d'avoir « *commencé à entrer dans l'action* ». Elle déclare qu'il y a eu de sa part « *un peu plus d'intentions, [...] un peu plus de préparation [...] efficace* », ce qui a « *amené d'autres questionnements* », notamment sur « *l'évaluation* » de ses élèves qu'elle et sa binôme n'avaient pas eu le temps de mettre en place jusque-là. Elle relate : « *et donc là, on a commencé à faire les évaluations, on s'est rendu compte que ça nous convenait pas, telles qu'on les avaient proposées aux élèves. Et [...] moi ça m'a permis de, de changer ma manière de travailler en fait, dans mes préparations* ». Se poser la question de l'évaluation lui semble essentiel : « *je pense que c'est pas anecdotique dans le sens où ça m'oblige à tenir la route,*

¹⁵¹ Albarello, L. (2016). Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation. Dans M. Mebarki, S. Starck et A. Zaïd (dir.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux* (p. 69-81). Octares éditions.

le chemin que j'ai choisi pour mes élèves. Et ça me donne [...] un objectif enfin un point d'arrivée quoi. Donc je pense que vraiment si y a quelque chose qui s'est éclairci pour moi c'est ça. C'est où est-ce que je veux arriver ». Elle a le sentiment durant cette seconde période d'avoir « réussi à prendre plus de temps [...] pour [s]'occuper des élèves en difficulté », d'avoir « eu l'impression de [s]'améliorer aussi dans tout le côté didactique ».

Christelle revient sur une temporalité passée, le premier mois où elle n'a été en classe qu'une semaine – « *je ne savais pas vraiment où j'allais* » – pour comparer avec ce qu'elle sait faire désormais : « *oui au mois de septembre, j'étais plus dans l'idée que l'on donne du travail aux élèves et que bon, je vais être très caricaturale mais en gros l'objectif, c'est de les occuper quoi. C'est-à-dire de justifier les heures où ils sont à l'école, de leur donner du travail. Là je suis beaucoup plus [...] dans construire des enfants, enfin je veux dire, les éduquer dans tous les sens du terme. Concevoir des situations qui leur permettent de progresser* ».

Elle indique par ailleurs avoir « lâché du lest sur beaucoup de choses » hors la classe, par exemple « *dans les couloirs* » essayer d'« *avoir un rang* ». Elle explique que cette évolution lui correspond davantage : « *j'ai lâché beaucoup de lest par rapport à ça et j'accepte certaines choses qui me semblaient... mais qui finalement étaient pas moi, qui étaient plus calquées sur un modèle de scolarité que moi j'ai connu quoi. C'était ma base finalement. La classe, je la voyais malgré tout comme moi je l'avais vécue et donc c'était remettre en question aussi tout ça quoi* ». Finalement, cette prise de distance est une façon d'évoluer vers la pédagogie qu'elle souhaite : « *on lâche du lest du côté de... Oui, l'équilibre s'inverse en fait, on [n']est plus dans l'autoritarisme quelque part [...] Et on va un peu aussi vers pourquoi, enfin, leur donner le sens de rester calme en classe pour apprendre* ». Elle conclut en indiquant : « *je construis petit à petit ce vers quoi je veux aller. Je commence à mettre... c'est un peu comme un puzzle en fait, j'avais un peu l'image finale de ce que je voulais avec un peu l'impression que c'était loin et flou. Et au fur et à mesure j'y ajoute, j'arrive à éclaircir certains morceaux et l'image devient très claire* ». À l'issue de ces deux périodes en classe, elle se « *sen[t] prête [...] à attaquer cette troisième période de front* ».

Cette deuxième période en classe donne lieu chez Christelle à la prise de conscience que le métier lui plaît vraiment : « *je m'attendais pas, en fait, je savais que ça me plairait, mais je ne m'attendais pas à ce que ça me plairait autant* ». Elle explique pourquoi ce métier lui correspond : « *le fait de toujours, toujours se poser des questions, moi c'est exactement ce que je cherchais comme métier. Un métier où jamais on s'arrête [...] Mais c'est un métier où voilà, la remise en question elle est permanente et surtout, elle est constructive. C'est pas un métier d'exécution, c'est vraiment un métier de création finalement et bien sûr on a des voies, on a des programmes, on a tout ça mais à l'intérieur de ça il y a quand même cette liberté qui nous permet de créer un peu comme des designers quoi ! Faut qu'on fasse une maison mais on a le droit d'y faire ce qu'on veut dedans. Et surtout d'y mettre du sens quoi* ».

Une autre période est évoquée par Christelle, celle des « grèves » qui ont eu pour conséquence « *une forme de désillusion par rapport [à ses] collègues* » et la remise en question du sentiment de former « *une équipe* » alors que, pour elle, « *sentir que l'on fait partie d'une communauté, c'est important* ». Dans son école, lors de cette période les « *discussions autour de ce que doit être un professeur* » et du « *modèle de société* » que l'on souhaite ont abouti à la constitution de « *clans* » et ont, selon Christelle, « *cristallisé certaines choses* ». Elle explique : « *en tant qu'être humain, on peut pas s'empêcher d'avoir un avis et on peut pas non plus s'empêcher de juger ses collègues à la lumière de leur action ou de leur non-action pendant un mouvement de grève. Et surtout des choses qu'ils ont à dire sur ce mouvement de grève quoi. Et du coup [...] finalement on se rend compte que on a l'impression parfois d'un travail* ».

d'équipe [...] mais au final, c'est un peu de la surface et qu'il y a des gens avec lesquels on va pouvoir travailler et d'autres avec lesquels on ne va pas pouvoir travailler. Je voyais ça comme un monde beaucoup plus soudé quand même. C'est drôle parce que d'extérieur ça a l'air très soudé comme monde, le monde de l'éducation nationale. Et finalement, de l'intérieur, on se rend compte que c'est peut-être pas aussi simple que ça ». Elle indique que les « choses qui se sont dites pendant les réunions qui étaient quand même assez dures de part et d'autre » pourront « laisser des traces [...] sur le long terme ». Cet état de fait ne la dérange pas outre mesure puisqu'elle n'est dans cette école que pour un an : « je suis stagiaire donc je prends beaucoup [...] de recul par rapport à ça dans le sens où je sais que l'année prochaine je serai certainement pas là. Donc j'ai pas non plus de relation de long terme à construire avec personne donc j'essaie de m'entendre avec tout le monde puis, à la limite, de toute façon que je sois désagréable ou que je parle mal à un collègue ou que je lui dise que sa façon de penser me convient pas, qu'est-ce que ça va changer ? Donc autant, voilà, ne pas rentrer là-dedans, j'ai pas à m'impliquer plus que ça car de toute façon, je reste pas très longtemps ».

La troisième période identifiée dans le discours de Christelle est une semaine qu'elle a vécue au retour des vacances de Noël. Elle raconte que lors de cette semaine elle devait « travailler tous les jours » mais elle s'est « retrouvée à faire des siestes, à aller [s]e balader enfin à tout faire sauf à préparer ». Elle explique avoir dû se « justifi[er] auprès de [s]on conjoint » en lui expliquant être « en réflexion permanente ». Elle explique : « c'est comme si [il] y avait en parallèle d'un côté mon cerveau qui tournait et de l'autre côté je [...] continue à vivre, mais de l'autre côté, j'ai toujours cette réflexion. Et un jour "paf !" ça se concrétise ». Elle rajoute : « cette année, quasiment tout est prétexte [...] à réfléchir, à se rendre compte de choses [...] enfin, je suis comme une gosse, tous les jours je découvre des choses ». Cette semaine donnée en exemple à la chercheuse lui semble symptomatique de sa façon de fonctionner : « en fait je suis très longue à réfléchir. Je vais poser beaucoup de questions, ça va être très brouillon, ça va être foisonnant, va falloir que je note des trucs mais ça correspond jamais à ce que je pense ce que je note. Et d'un seul coup, tout va s'éclairer. C'est comme ça que je fonctionne, j'ai toujours fonctionné comme ça. Maintenant que je le sais, j'angoisse beaucoup moins quand je suis en période de procrastination ».

Une dernière période est verbalisée par Christelle, celle, annuelle, du système de l'alternance qu'elle « vi[t] assez mal ». L'organisation en rotation de trois semaines ne lui laisse pas l'opportunité de s'organiser comme elle le souhaite : « j'ai plein de choses que je veux faire avec les élèves et finalement, bah j'en fais pas le tiers parce qu'on a pas le temps. Et puis finalement trois semaines c'est bâclé aussi. Y a des choses [...] qui prennent plus de temps ». La périodicité de trois semaines selon elle « laisse du temps » mais elle considère que « c'est quand même très court » et que « ça ne laisse pas vraiment le temps de développer des séances, des séquences qui soient suffisamment intéressantes » en histoire ou en sciences par exemple. Dans ce domaine, elle indique que sa binôme va devoir « couper court à sa séquence de sciences » et « la finir en vitesse » afin que Christelle n'ait pas « à la reprendre » ni n'ait à « empiéter » sur ce que sa binôme a « créé » et qui lui appartient. Même l'organisation d'une double rotation de « six semaines d'affilée » lui semble problématique et presque un « handicap » : « là j'ai une idée donc j'ai mon projet et je l'aurais bien prolongé avec telle chose mais "paf !", il y a trois semaines de ma collègue, les vacances, ça va faire cinq semaines. Alors oui, je vais y revenir mais cinq semaines c'est très long pour les élèves ». Elle conclut : « je me dis, voilà, j'aurais eu ma classe à temps plein, j'aurais attendu deux semaines et pas cinq. J'aurais fait ça la dernière semaine de la période et comme ça, ça aurait permis que les élèves aient le temps et en même, ça aurait pas trop laissé de temps entre le moment où on a fait et le moment où on aboutit ».

Christelle indique qu'elle a « *l'impression d'être arrivée au bout de ce système-là et que ça [ne lui] apporte plus rien* ». Elle trouve le temps long à l'INSPE : « *là je trépigne, ça fait une semaine et demie que j'attends d'être en classe. J'arrive même pas à préparer mes cours tellement c'est pas assez concret. C'est beaucoup plus facile pour moi de préparer mes cours quand je suis en classe parce que [...] j'ai des idées qui me viennent, je note voilà. Que là, ça reste quand même très lointain. Bon, j'ai préparé, mes trois premières semaines sont plus ou moins calées, je sais à peu près ce que je vais faire pour lundi, j'ai une bonne idée. Il me manque un ou deux trucs mais je vais les faire cet après-midi. Mais ça reste quand même... pfff, c'est long quoi* ». Si en début d'année Christelle « *prenai[t] comme un luxe d'avoir le temps* », elle sent qu'elle a pris de l'« *assurance* » et « *une forme de confiance* » qui lui donne envie de « *prendre les choses en main* » et elle se dit qu'elle a « *assez de billes pour tenter de faire quelque chose* ».

Enfin, le système de l'alternance lui semble problématique dans sa relation avec les collègues : « *cette alternance fait qu'avec les collègues la relation est aussi en alternance. On manque certaines choses. Il y a des choses qu'on est pas là pour voir donc...* ».

- Analyse du discours : les périodes

Depuis le premier entretien et dans le cadre de l'alternance, Christelle a vécu deux périodes en classe et ce sont ces divisions temporelles qu'elle adopte pour structurer son récit auprès de la chercheuse et évoquer ses « *progrès* ». Elle n'évoque pas les périodes de formation à l'INSPE – sauf celle de janvier mais cette dernière est évoquée uniquement pour indiquer qu'elle en a profité pour construire un projet à venir avec les élèves – comme si dans l'alternance, seules comptaient les périodes en classe. Nous évoquerons ici la notion de temporalité « *englobante* » au sens de Lesourd (2013) et nous constatons que c'est la temporalité de la classe qui est « *englobante* » dans le vécu décrit par la stagiaire et que, même de retour en formation, c'est la pensée de l'école qui domine son univers intrapsychique. Si, au sens de Bachelard, en formation « *la construction de la connaissance ne repose pas sur une conception linéaire d'un processus mais bien sur une alternance dialogique entre différents instants* » (Roger, 2013, p.168), force est de constater que la stagiaire ne signale pas les périodes de formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation comme organisant la mise en œuvre de l'alternance intégrative voulue par l'institution. Reste la dimension formatrice du temps selon Bachelard (2022), avec le rythme des retours en classe qui met en mouvement la stagiaire (Roger, 2013).

Ainsi, le fait d'avoir vécu deux périodes en classe incite Christelle à revenir sur les progrès qu'elle constate. En comparaison de ces deux périodes, le « *mois de septembre* » – en réalité la semaine où elle a géré la classe avec sa binôme – lui semble être un temps où elle « *ne savai[t] pas où [elle] allait* » et où son objectif était plutôt d'« *occuper* » les élèves. Les termes employés – « *j'avance* », « *je me suis rendu compte* », « *j'ai eu l'impression de m'améliorer* » – nous révèlent qu'elle a conscience des transformations qu'elle a vécues et de son évolution professionnelle et identitaire. Elle replace les différentes périodes en classe depuis le dernier entretien dans une chronologie positive, avec « *la conscience d'un progrès* » (Bachelard, 1994, p.88), en décrivant une première période, en octobre, qu'elle a « *l'impression* » d'avoir « *subie* » et une seconde période, en décembre, qui lui apparaît comme une période « *charnière* ». Lors de sa première période d'enseignement, elle explique qu'elle était en quelque sorte portée « *par le mouvement* », ne mettait pas d'« *intention* » dans ce qu'elle faisait faire aux élèves et n'avait pas « *la possibilité de mettre en œuvre* » ce qu'elle voulait. Cette temporalité correspond à la phase de « *tâtonnement* » qu'Huberman (1989) a explicité lors de l'entrée dans le métier d'enseignant.e avec, dans le cas de Christelle, un discours qui révèle moins une question de « *survie* » signalée par le chercheur que son impuissance face à un rythme qui la porte sans qu'elle

puisse le maîtriser, ce qu'elle nomme une période « *subie* ». Lors de sa deuxième période en revanche, elle déclare s'être sentie plus « *efficace* », avoir commencé à « *entrer dans l'action* » avec plus « *d'intention* » pédagogique et de préparations. C'est la question de l'évaluation, « *éclairci[e]* », qui va engager Christelle à se poser des questions et à transformer sa « *manière de travailler* ».

Cette seconde période d'alternance semble pour la stagiaire être une étape dans la construction de plusieurs dimensions de son identité professionnelle, en premier lieu son identité en actes dans la transformation vécue de son geste professionnel en conscientisant où elle veut aller avec ses élèves, mais également la représentation d'un soi professionnel plus conforme à ses valeurs – donner du sens aux enseignements pour « *construire des enfants* » en mettant en place une pédagogie Freinet laissant plus d'autonomie aux élèves – et à ses attentes. Sa représentation du métier s'est transformée car elle a réalisé que le métier lui plaisait bien davantage que ce qu'elle imaginait et elle le vit désormais comme « *une remise en question permanente* » et un « *métier de création* » qui lui donne une « *liberté* » qu'elle ne ressentait pas en septembre. Elle s'est départie de certains aspects du métier – exiger un « *rang* » de ses élèves, une forme d'« *autoritarisme* » selon elle – que nous pouvons qualifier d'« *identité héritée* » (Dubar, 2002 ; Chaix, 2015) et qui reprenaient selon elle à « *un modèle de scolarité* » qu'elle avait elle-même vécu mais qui ne lui correspondaient pas, ce qu'elle nomme « *lâcher du lest* ». Cette évolution de la représentation du métier est notable au regard de ce que déclarait Christelle lors du premier entretien où elle évoquait plutôt son rôle de « *guide* » pour les élèves et la « *responsabilité* » qu'elle ressentait vis-à-vis d'eux et de leurs parents. Nous constatons ainsi pour Christelle, une mise en cohérence progressive entre son identité agie, la représentation de son soi professionnel et son identité pour soi (Vasconcellos, 2008).

La « *période des grèves* » est la seconde période que nous identifions dans le discours de Christelle. Cette période qui a donné naissance à de nombreuses « *discussions* » assez « *dures* » entre collègues et abouti à la constitution de « *clans* », a provoqué une « *désillusion* » chez Christelle concernant ses collègues et le sentiment de constituer « *une équipe* ». Elle réalise que l'équipe de l'école n'est pas aussi « *soudé[e]* » qu'elle le pensait alors même qu'elle exprime l'importance de faire « *partie d'une communauté* ». Le sujet des discussions entre les collègues lors de cette période de grève portait selon Christelle sur « *ce que doit être un professeur* » ou sur le « *modèle de société* » souhaité. Ce dissensus autour de valeurs non collectivement partagées amène Christelle à choisir les « *gens avec lesquels [elle] va pouvoir travailler* », des collègues avec qui elle se sent des affinités en conformité avec ses valeurs. La construction de « *l'identité dans la pratique* » selon Wenger (2005) « *combine des formes multiples d'appartenance* » (p.181) questionnant les formes locales ou globales dans lesquelles la pratique s'insère. Ainsi « *une pratique n'est pas seulement locale, elle est liée à des constellations plus larges* » (Wenger, 2005, p.180) et nous pouvons poser que l'identité professionnelle de la stagiaire se construit à la fois en référence à la communauté de professionnels dans laquelle elle est insérée mais également en référence à un répertoire plus vaste de pratiques sociales, de croyances et de valeurs constitué à titre individuel, ici mobilisé « *à la lumière de [l']action* » pendant le mouvement de grève. La constitution d'un soi professionnel est ainsi un processus à la fois social et individuel (Riopel, 2006) mais Christelle semble ici s'éloigner de la « *communauté de pratique* » au sens de Wenger (2005) dans le sens où elle remet en question les trois piliers qui la composent : « *un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé* » (p.170). La notion de « *clans* » signalés par Christelle signifie-t-elle que plusieurs « *communautés de pratiques* » se soient formées ? Pour Wenger, une communauté de pratique ne signifie pas qu'elle soit un havre de paix mais elle est cependant constituée par un « *nœud très serré de relations interpersonnelles* » (p.85) grâce à l'engagement de ses membres dans la pratique. Le fait que Christelle ne soit nommée dans son école en tant que stagiaire que pour un an ne lui donne pas la possibilité de s'investir ni de s'« *impliquer* » dans la relation avec

ses collègues – ce que Wenger appelle la « *participation* » – ce qui ne semble pas être un obstacle pour Christelle ni nous semble-t-il pour la construction de son identité professionnelle.

Une période particulière est verbalisée par Christelle, une semaine de « *procrastination* » qu'elle a vécue après les vacances de Noël et durant laquelle elle a, dit-elle, fait « *des siestes* » et des promenades au lieu de préparer sa classe. Il nous apparaît que cette semaine que relate la stagiaire à la chercheuse a pour objectif de rendre compte d'un mode de fonctionnement psychique que Christelle définit comme une « *réflexion permanente* » qui finit un jour par « *se concrétise[r]* ». En donnant à voir la façon dont elle « *fonctionne* » – elle se dit « *longue à réfléchir* » – et dont elle vit son développement professionnel – « *tous les jours [elle] découvre des choses* » – Christelle tient un discours qui relève de l'« *ethos discursif* » c'est-à-dire qu'il est « *révélateur de la manière dont le locuteur existe et se produit dans son discours* » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.22). Selon Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017), « *cette production d'un ethos discursif [...] prend en compte la volonté du locuteur de s'adapter à son allocutaire pour lui transmettre une image de lui-même à la fois conforme à ses propres valeurs et à ses croyances, et en résonance avec celles de l'allocutaire* » (p.24). Selon ces chercheur.ses, le discours produit en entretien est ainsi pour celui qui parle « *un espace de production de soi* » (p.13) mais également « *un espace de construction identitaire par les représentations sur soi, son activité et son environnement que l'on construit, transmet, discute* » (p.16). Le long développement de Christelle sur la façon dont elle « *fonctionne* », son sentiment de ne pas être tout à fait « *adulte* » ou de se sentir « *à part* » et « *un peu décalée* » correspond à une « *offre de signification* » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) que la stagiaire fait à la chercheuse sans que nous puissions en comprendre toutes les significations. Quelle est la visée « *ilocutoire* » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) de son discours vis-à-vis de son mari, de la chercheuse ? Selon Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017) « *dans une certaine mesure, l'interviewé se parle à lui-même, cherche à se convaincre de ce qu'il est, de ce qu'il pense, ou à se rassurer* » (p.16-p.17). Le fait de « *se poser beaucoup de questions* », de ne pas se sentir totalement « *adulte* », de déclarer « *j'ai toujours été comme ça* », confirme à nos yeux les différentes caractéristiques de l'identité individuelle – à la fois relevant de l'unicité et de la similitude – mais également de processus toujours en cours entre conscience de soi et réflexion sur soi, individuation et identification (Lipianski, 2008). Nous percevons chez Christelle une tension entre une identité « *héritée* » de son enfance, une identité « *acquise* » par son positionnement professionnel et une identité « *espérée* » qui lui apporterait la reconnaissance (Gaulejac, 2016). Par ailleurs, le fait que Christelle explique qu'à un moment « *tout s'éclaire* » dans son esprit semble relever d'un processus psychique interne renvoyant son développement professionnel et identitaire à sa seule individualité. Nous rappelons ici que nous avons rapporté dans le paragraphe sur les « *moments* », des instants particuliers évoqués par Christelle témoignant que les « *mots que les autres nous disent* » éclairent également pour la stagiaire une situation ou lui donnent un sens qui n'était pas apparent, impulsant ainsi des « *progrès* » professionnels.

L'alternance comme système cyclique de temporalités récurrentes est vécue par la stagiaire comme une période qu'elle vit mal désormais. Christelle déclare qu'elle est « *arrivée au bout de ce système-là* » et nous notons que cette lassitude survient après cinq mois de participation. Les rotations, qu'elles soient de trois ou de six semaines, lui semblent ne pas convenir : trop courtes pour construire des « *séquences [...] intéressantes* » qui parfois débordent et auxquelles il faut parfois « *couper court* », ou trop espacées – cinq ou six semaines – ce qui perturbent les élèves en laissant trop de temps « *entre le moment où on a fait et le moment où on aboutit* ». Au-delà de l'inadéquation perçue entre la temporalité de l'alternance et celle de la pratique pédagogique, ce que verbalise Christelle c'est le sentiment d'avoir suffisamment d'« *assurance* » et de « *confiance* » en elle pour vouloir « *tenter de faire quelque chose* » c'est-à-dire s'affranchir du système, « *prendre les choses en main* » et la liberté

d'organiser la temporalité de son enseignement comme elle le souhaite. Son identité en actes est suffisamment développée – elle dit qu'elle a « *assez de billes pour tenter de faire quelque chose* » – pour qu'elle ait cette envie de disposer de son temps plus librement. Nous mesurons ici combien l'alternance organisée sur l'année de stage introduit un découpage en temporalités séquentielles rigides pour la stagiaire, une « *schizo-chronie* » au sens de Pineau (2000). Ce que révèle Christelle ce sont les différentes temporalités qui s'enchevêtrent dans la réalité du vécu de la classe : le temps social de la rotation de chaque groupe dans l'alternance, le temps pédagogique de la séquence, le temps institutionnel et didactique de la programmation annuelle des séquences et le temps intrapsychique de la stagiaire. Temporalités de l'institution et temporalités individuelles et pédagogiques s'« *altèrent réciproquement* » (Lesourd, 2013, p.41) dans un système d'interactions qui ne convient plus à la stagiaire. Même ses relations avec ses collègues semblent à Christelle altérées par l'alternance puisqu'elle vit une « *relation en alternance* » en ne vivant que la moitié des choses vécues dans l'école, « *il y a des choses qu'on est pas là pour voir* » dit-elle. Pour finir, Christelle pourrait profiter du temps de formation mais ce temps-là lui semble désormais très « *long* » car trop déconnecté de la classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Plusieurs temporalités à venir à court, moyen et plus long terme sont évoquées par Christelle.

À court terme, elle indique qu'elle a « *mis en place un projet* » pendant sa période de formation à l'INSPE pour les six semaines qu'elle va passer avec ses élèves lors de la prochaine rotation d'alternance. Ce projet qui est « *lourd* » est pensé par Christelle comme une forme de « *test* » pour elle : « *j'espère que je vais réussir à le mettre... enfin à le porter avec mes élèves. Comme j'ai six semaines, c'est un test quoi, c'est voir si je suis capable de le faire, voir si ce que j'ai fait c'est cohérent. Et voir si je suis capable de les emmener. Et il va peut avoir des loupés mais je compte justement sur ce test pour me rendre compte de ce sur quoi, oui de ce à quoi il faut faire attention* ». La pédagogie Freinet étant celle qu'elle souhaite mettre en place avec ses élèves, elle « *espère aller encore un pas plus loin dans cette séquence enfin dans cette période avec [s]on projet* ».

Les temporalités évoquées à moyen terme par Christelle sont la titularisation en fin d'année et l'année à venir. La titularisation n'est pas un « *problème* » pour la stagiaire qui indique : « *finalement, c'est pas ce qui m'intéresse le plus. Ce qui m'intéresse le plus c'est ce qu'il va avoir derrière [...] Je pense que c'est très important de réussir professionnellement dans ce que je veux faire* ». Si la titularisation n'a à ses yeux pas d'impact sur l'enseignante qu'elle souhaite être, elle aura en revanche une répercussion sur son sentiment de « *légitimité* » : « *même si c'est toujours un petit peu difficile pour moi de me dire que ça y est, j'y suis. J'ai réussi. C'est difficile. Ça, ça n'a pas changé, je suis toujours dans ce truc de me dire que... je pense qu'il va falloir que j'attende d'être titularisée, d'avoir ma classe, d'être installée [...] au niveau personnel, voilà, comme je dis, j'ai encore un petit peu du mal de me dire que j'y suis arrivée. Je me suis toujours sentie pas tout à fait adulte. Ça toujours été comme ça* ».

En ce qui concerne l'année à venir, Christelle témoigne de ses inquiétudes car elle souhaite avoir sa classe pour mettre en œuvre la pédagogie qu'elle souhaite : « *je me fixe déjà des objectifs pour l'année prochaine en espérant, je touche du bois [...] que je sois pas ZIL¹⁵² ou Brigade parce que alors, moi, là,*

¹⁵² Les « *ZIL* » sont les enseignants affectés sur une Zone d'Intervention Localisée pour assurer des remplacements courts. Les « *brigades* » sont des enseignant.es titulaires affecté.es comme remplaçant.es dans

ça serait un drame pour moi. Vu que je suis dans cet objectif de pédagogie comme ça, c'est pas quelque chose que l'on peut faire sur le court terme. Il faut vraiment s'installer avec les élèves. Donc je serais malheureuse de vraiment pas avoir de classe ». Elle témoigne de son impatience « à être à temps plein » afin d'en finir avec l'alternance qu'elle « vi[t] assez mal ». Elle se sent frustrée de ne pas pouvoir mettre en place les « choses » expliquées « à l'ESPE » : « il y a des frustrations parce qu'ils nous expliquent des choses à l'ESPE, ils nous disent des choses et on se dit "ahah, on aimerait bien le faire mais là tout de suite, c'est pas possible". Donc on sait qu'il faut qu'on attende, on sait qu'il faut que l'on soit patient mais parfois c'est un peu difficile aussi ».

L'année à venir l'inquiète également car elle a conscience qu'elle sera alors seule en classe et qu'elle « risque de perdre beaucoup de temps » à chercher des réponses pour sa pratique, d'où sa volonté « d'engranger le maximum d'idées, le maximum de techniques, de petites astuces pour [lui] faire gagner du temps l'année prochaine ». Elle a « peur de [s]e noyer » sans aide et propose : « je me dis qu'une année de plus de suivi ça serait pas mal. Je sais que l'on sera suivi par les conseillers pédagogiques tout ça, mais un suivi en filigrane d'un tuteur sans forcément nous évaluer mais avoir cette chance d'avoir quelqu'un qui vient régulièrement, qui nous connaît et qui peut avoir un retour, nous donner un retour sur nous quoi. [...] Je pense que quelqu'un qui nous accompagnerait encore un an, ça pourrait être, enfin pour moi en tout cas qui considère pas que c'est de l'acquis et qui me sens bien loin du but que je me fixe, voilà ça pourrait être intéressant quoi ». Christelle explique qu'elle aimerait que ce soit son tuteur actuel qui puisse la suivre l'année prochaine : « je sais pas l'aide qui va nous être apportée. Je sais pas qui j'aurais en face non plus. Il y a beaucoup de facteurs que je connais pas et c'est vrai que mon tuteur par exemple, ça m'aurait bien convenu que ça soit lui qui me suive encore un peu. Parce que je le connais, après voilà, un regard extérieur, c'est forcément un autre, un autre regard c'est forcément plus encore enrichissant mais je préfère le même regard qui m'apporte plutôt qu'un autre regard dont je suis pas sûr qui va m'apporter ».

Pour finir, Christelle évoque une temporalité à très long terme, la maîtrise de la pédagogie Freinet : « de toute façon je suis bien consciente que ça va prendre des années avant d'arriver à ça. Je m'y prépare, je vais faire petit à petit, je commence à voir qu'elles sont les priorités, [...] ce qu'il faut mettre en place avant telle autre chose ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

À court terme Christelle a programmé un projet avec les élèves qu'elle compte mener sur les « six semaines » de la prochaine rotation d'alternance. Ce projet est présenté par la stagiaire comme un « test » pour valider ce qu'elle est « capable » de mettre en œuvre en pédagogie Freinet. Cette temporalité rallongée – normalement l'alternance se fait sur des périodes de trois semaines – lui a permis d'envisager ce « lourd » projet qu'elle ne détaille pas, comme en situation réelle. Nous pouvons faire l'hypothèse que la deuxième période ayant été définie par Christelle comme « charnière », elle se sent davantage armée pour mener à bien un tel projet et cette expérimentation programmée par la stagiaire nous semble avoir pour objectif de valider une identité en actes. Pour Dubar (2002, p.132 cité par Pérez-Roux, 2012a, p.70), « construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » et pour Christelle, ce « test » doit lui permettre de déterminer si elle est « capable ».

une « brigade départementale de remplacement » et sont chargés d'assurer des remplacements de longue durée. (Source : <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-du-remplacement-des-enseignants-11321>)

À moyen terme, Christelle évoque deux temporalités à venir, la titularisation en fin d'année et l'année à venir. En ce qui concerne la titularisation, déjà évoquée lors du premier entretien, Christelle ne la considère pas comme un « *problème* », à la fois sans doute parce qu'elle sait qu'elle n'aura pas de difficultés à l'obtenir mais surtout parce que ce que nous pourrions qualifier de « *rite de passage* » (Bourdieu, 1982) validant une identité prescrite ou pour autrui, lui semble moins important que « *réussir professionnellement dans ce qu'elle] veu[t] faire* ». Christelle avait déjà évoqué lors du premier entretien qu'elle se situait moins dans une logique de « *conformation* » que dans la découverte d'un soi professionnel fondé sur une pédagogie particulière, la pédagogie Freinet et lors du premier entretien elle déclarait comme pour s'en convaincre : « *je pense que ce que l'on nous demande est de trouver notre voie* ». Christelle passe un long moment lors de l'entretien à définir l'enseignante qu'elle veut être – une enseignante qui « *aide les enfants à réfléchir avant tout [...] à trouver les réponses* » – notamment en référence à sa fille qui a des difficultés scolaires, à qui selon elle on n'a pas « *appris à réfléchir* » et qui n'a pas rencontré les enseignant.es pouvant l'aider à « *donner du sens* » au savoir scolaire, ce qu'à l'inverse elle souhaite assurer auprès de ses élèves. Comme en miroir, elle refuse en tant qu'enseignante de mettre en place avec ses élèves un « *système* » qui n'a pas permis à sa fille de s'épanouir dans le monde scolaire. Cet « *idéal de soi* » (Tap, 1980) professionnel, né d'un double processus d'« *identification* » avec les parents d'élèves et d'« *identisation* » individuelle en tant qu'enseignante (Tap, 1991), porte le projet de vie professionnelle de Christelle. Cet idéal nourrit une identité de projet forte, réalisant ce que Tap (1980) appelle une « *identification au projet* », pour Christelle, devenir via la pédagogie Freinet l'enseignante qui aidera ses élèves de « *donner d[u] sens* » à ce qu'ils vivent en classe. Si nous constatons avec Kaddouri (2008b) le lien fort entre le projet professionnel de la stagiaire et la construction de son identité professionnelle, en revanche, nous remarquons que Christelle témoigne de sa difficulté à se sentir « *adulte* » et perçoit la titularisation comme un moyen, avec son installation dans sa classe, de se sentir « *arrivée* ». Ce sentiment revoie selon elle à une disposition qui lui est « *personnelle* » qui fait qu'elle se sent « *toujours à part* » avec une « *vision* » d'elle-même « *un peu décalée* ». Selon elle, la titularisation, l'installation dans une classe l'autoriseront dans une sorte de confirmation à ressentir qu'elle a « *réussi* ».

La seconde temporalité à moyen terme évoquée par Christelle est la perspective de l'année à venir. Afin de pouvoir réaliser ses objectifs pédagogiques, Christelle témoigne du « *drame* » que cela serait de ne pas « *avoir [sa] classe* » mais d'être remplaçante et elle a « *hâte* » d'être à temps plein afin de pouvoir gérer sa classe sur la totalité du temps c'est-à-dire de pouvoir gérer sa propre « *équation temporelle* » au sens de Grossin (1996) tant le rythme de travail lié à l'alternance lui semble un « *assujettissement temporel* » (Grossin, 1996, p.23) ne lui donnant pas la possibilité de mettre en œuvre les éléments de formation reçus à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

La demande de Christelle de disposer d'une année de suivi supplémentaire par quelqu'un qui la « *connaît* », idéalement son tuteur, est liée dans son discours à la « *peur d'être noyée* » mais également à celle de perdre du temps à chercher des solutions pour sa classe sans disposer d'aide. L'épisode déjà mentionné que Christelle relate sur une formatrice qui lui propose un titre éclairant pour un de ses projets est symptomatique de ce qui lui manque selon elle, cette compétence à percevoir ce qui serait professionnellement pertinent. Ce qui semble problématique pour Christelle, c'est la perte du regard d'autrui sur sa pratique, ce qu'elle appelle un « *retour sur nous* ». Une fois titulaire, elle ne pourrait plus bénéficier de la « *médiatisation* » du regard d'autrui (Lipianski, 2008) développant une perception de soi étayant son identité professionnelle qui serait conforme aux attentes de l'institution.

La dernière temporalité à long terme évoquée par Christelle porte sur sa maîtrise de la pédagogie Freinet. Elle déclare que cela lui prendra des années avant de pouvoir être parfaitement efficace. Elle a conscience que le processus de professionnalisation dans lequel elle est entrée sera long et cette inscription dans un temps long du développement d'un soi professionnel efficace montre à la fois la stabilité de son identité de projet et son attitude de détermination (Chaix, 1996).

d) Entretien 3 (4 juin 2020)

Le troisième entretien avec Christelle a lieu le 4 juin 2020 et nous retrouvons dans le discours de la stagiaire un certain nombre d'éléments évoqués lors de l'entretien précédent.

Le confinement à partir du mois de mars 2020 a bouleversé la « *configuration* » de l'alternance au sens de Elias (1991) et « *les réseaux tissés par les relations [...] existant entre les individus* » (Delmotte, 2010, p.31) ont été reconfigurés que ce soit dans les écoles, dans et hors la formation. Le discours de Christelle en est une illustration en décrivant de façon différente des événements ou la nature de certaines relations entre le second entretien réalisé avant le confinement et le troisième réalisé après. Le bouleversement du confinement puis du déconfinement a pu faire occulter certains événements antérieurs ou affecter la mémoire d'autres. Ainsi, parlant de la visite de son tuteur en janvier 2020, Christelle témoigne : « *dans mes souvenirs ça a été une période [...] assez difficile, mais c'est vrai que c'est loin maintenant, donc je m'en souviens plus vraiment en fait* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le premier événement mentionné par Christelle est la visite de son tuteur le 27 janvier 2020, premier jour « *où [elle] faisai[t] connaissance avec la classe* » après une période de formation à l'INSPE. Lors de cette visite, elle bouleverse l'emploi du temps de sa journée pour présenter des séances à son tuteur et dit-elle, « *ça a été la pire après-midi depuis le début de l'année* ». La stagiaire explique que les enfants, perturbés « *dans leurs habitudes* », n'ont pas été « *réceptifs* », qu'elle les a « *perdus* » lors d'une lecture trop longue et qu'ils « *ont mis le bazar* » dans la classe. Lors de l'entretien, Christelle indique que son tuteur n'a pas été « *tendre* » avec elle ce jour-là malgré le fait qu'il ait été « *plus que bienveillant* » et que cette visite l'a « *abattue* ». Elle déclare qu'elle a eu « *honte du travail* » qu'elle a « *montré* » à son tuteur, juge qu'elle n'a « *pas été à la hauteur* » et elle raconte son ressenti à l'issue de l'entretien : « *je suis sortie de là en me disant "c'est nul, tout ce que je fais, ça n'a pas de sens", enfin vraiment... Je n'ai pas vu la lumière ce jour-là [...] C'est revenu après si vous voulez, mais c'est vrai que sur le moment, ça a été assez dur à avaler quoi* ». Elle termine en expliquant qu'il lui a fallu « *un petit peu de temps pour me remettre de ça* » et « *du temps pour reprendre un peu confiance* ».

L'entretien qui a suivi la visite a été pour Christelle « *l'occasion de dire [...] certaines choses* » à son tuteur. La discussion a porté sur le fait que les stagiaires étaient placés dans les classes « *quasiment tout frais sortis du concours* » mais qu'en tant que « *parcours adaptés* », ils n'avaient « *pas eu [...] le M1* », n'avaient « *aucune expérience de classe* » et de ce fait manquaient de « *conseils concrets* » ou d'« *astuces* ». Elle raconte : « *je lui dis "il nous manque certaines clés, on nous demande des choses et finalement on ne nous donne pas les clés pour y arriver quoi", c'est ça que je lui ai dit ce jour-là* ».

Christelle revient également avec son tuteur sur l'accompagnement qu'elle reçoit et le manque de « *critiques positives* » : « *on est beaucoup dans la critique en permanence de ce qu'on fait et c'est bien* ».

la critique hein, c'est constructif, mais je pense qu'il y a des moments où on a aussi besoin de savoir ce qu'on fait et que ce qu'on fait, c'est bien. [...] c'est bien aussi de savoir qu'on va dans la bonne direction. Et parfois, moi ça m'a un petit peu manqué, le côté un peu... Un peu coaching positif, "tu vas y arriver, c'est bien" ».

Christelle finit par relativiser après coup les doutes qu'elle a ressentis ce jour-là : *« forcément, le jour où ça s'est mal passé, le 27, oui, un peu [de doutes]. Mais pas tant que ça finalement [...] parce que je suis assez... [...] assez tenace, on va dire. Je suis déjà passée dans divers métiers, par des moments de doutes, par les premiers pas difficiles, donc je sais que les premiers pas sont toujours difficiles, quoi qu'on fasse. Donc c'est pas ça qui me ferait lâcher quoi, vraiment pas [...] Je sais de quoi je suis capable et je sais que j'ai de la ressource, si je le veux quoi. Et comme je le veux, bah, ça viendra [...] ça viendra forcément avec le temps, on ne peut pas non plus être au maximum de soi-même la première année, ce n'est pas possible »*. Christelle va signaler en cours d'entretien qu'une deuxième visite ultérieure avec son tuteur s'est bien passée sans qu'elle ne la détaille davantage.

Pour illustrer son propos sur le manque de « *conseils concrets* », Christelle raconte un deuxième événement qu'elle avait déjà évoqué lors de l'entretien précédent, un cours avec une formatrice durant lequel elle a eu « *l'opportunité de monter les séquences complètes* ». Christelle explique : *« je trouvais ça super enrichissant parce que pour moi je sortais du cours avec quelque chose qui avait été réfléchi sur le plan théorique mais aussi sur le plan pratique et du coup ça alliait les deux. Et j'ai appliqué cette séquence juste après et ça s'est super bien passé du coup, parce que [...] c'était dans l'optique de ce que nous demande l'Éducation Nationale puisque ça sortait de l'INSPE et qu'en plus c'était adapté à notre niveau puisqu'elle nous donnait à chaque fois des clés sur comment adapter à tel ou tel niveau »*. Christelle regrette que ce cours soit « *un des seuls cours* » qu'elle ait eus sous ce format-là.

Le troisième événement que nous repérons dans le discours de Christelle concerne une « *anecdote* » que la stagiaire choisit de nous raconter et qui concerne l'appel téléphonique d'une maman au sujet de son enfant. Pendant un arrêt maladie de Christelle, une maman l'appelle pour lui faire part de son inquiétude par rapport à son enfant qui « *se met à pleurer tout le temps* », se trouve « *nul* » et déclare qu'il ne comprend rien. La mère d'élève explique que c'est à la suite d'une « *altercation* » entre son enfant et la remplaçante de Christelle qui lui aurait « *crié dessus en lui disant des choses pas très sympas* ». Christelle choisit de prendre l'enfant au téléphone et raconte : *« je lui ai expliqué que moi [...] de ce que je voyais en classe et de son travail pendant le confinement il comprenait bien, qu'il n'y avait pas de problèmes, qu'il fallait qu'il continue de travailler, et voilà. Et le lendemain, la maman m'a donné des nouvelles en me disant que ça avait été miraculeux et que du coup l'enfant, il s'était remis au travail avec le sourire. Et en fait, ça m'a vraiment montré à quel point notre parole, en fait, est importante, et à quel point le lien affectif avec les enfants est primordial. Et je le savais, mais ça m'a vraiment [...] confortée dans cette idée-là »*. Christelle poursuit en expliquant que la mère de cet élève n'avait pas « *le pouvoir de rassurer sur le plan scolaire* » et que ce sont bien les enseignant.es qui peuvent donner « *confiance* » dans « *tout ce qui se rapporte à l'école* ». Elle conclut en indiquant que « *lien affectif avec les enfants est primordial [... et] précieux* ».

Un autre événement est repérable dans le discours de Christelle, une discussion qu'elle a eue avec la mère d'un de ses élèves, elle-même professeure des écoles. Christelle rapporte que cette mère d'élève a « *vraiment apprécié ce qu'[elle] faisait* » en classe et qu'elle « *aimerait bien échanger avec [elle] par la suite au niveau pédagogique* ». Pour Christelle, le fait que cette « *prof[esseur] qui a de l'expérience* » veuille lui parler signifie « *peut-être dire qu'[elle] a aussi des choses* » à « *lui apporter* », ce qu'elle trouve « *gratifiant* ». Pour elle, cela signifie qu'elle a « *déjà pris une place dans le métier* » alors qu'elle n'en n'a pas l'impression quand elle est « *dans la classe* ». C'est le « *regard extérieur* » de cette maman qui lui a permis de « *se situer* » et de « *porter un regard* » différent sur sa pratique dans la mesure où

elle n'a pas de « *points de repères* », n'étant jamais « *entr[ée] dans les classes* » des autres » et n'ayant comme « *points de repères* » que « *des livres* » ou de « *petites vidéos qu'on [lui] montre* » en formation. Ce « *regard extérieur* » lui a permis de « *poser un regard un peu plus positif sur [elle]-même* » et de « *conforte[r] [...] certains choix* ».

Le dernier événement mentionné par Christelle est « *une très mauvaise expérience* » vécue « *avec quelqu'un de [s]a famille* », une discussion au sujet des enseignant.es qui ont souvent « *des vacances* ». Lors de cette discussion, Christelle a eu l'impression que « *c'était honteux en fait d'être professeure, qu'[elle] faisait un métier [...] pour des mauvaises raisons* ». Elle poursuit : « *moi j'ai l'impression de travailler plus que jamais en fait donc [...] J'ai pas envie de me justifier, parce que je n'ai pas besoin de me justifier auprès de personne. Mais du coup, j'évite d'en parler à certaines personnes parce que je sais que je vais m'en prendre plein la tête quoi. Et ça, je trouve ça vraiment dommage, c'est une des seules choses qui me pèse [...]. Heureusement mon entourage, mon conjoint, mes enfants, mes parents, enfin tous les gens qui sont vraiment proches voient bien ce que c'est et ce que ça implique* ». Depuis cette discussion, Christelle avoue qu'elle « *hésite* » à dire qu'elle est « *professeure* » et trouve les gens « *schizophrènes* », avec des parents qui reconnaissent que « *leur professeur fait beaucoup de choses* » mais des « *médias* » et des personnes qui vont montrer les professeurs comme des professionnels « *toujours en vacances* » ou qui ont été « *bien contents de rester chez eux* » pendant le confinement. Selon elle « *l'image [des enseignants] qu'on donne dans la société* » n'est pas positive.

- Analyse du discours : les événements

La visite de son tuteur est un événement que nous repérons dans le discours de Christelle, événement d'autant plus marquant pour la stagiaire que la visite ne s'est pas déroulée comme elle l'espérait. Les expressions utilisées par la stagiaire – « *honte* », « *pas à la hauteur* » - témoignent de l'importance des affects (Barbier, 2006) produits par l'observation en visite et de l'importance que revêt le regard du tuteur, cet « *autrui significatif* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006), ce que nous avons déjà repéré dans le deuxième entretien de la stagiaire Flavie. La dévalorisation de soi – « *c'est nul tout ce que je fais* » - affecte l'estime de soi, dimension identitaire essentielle dans la construction de l'identité professionnelle (Cohen-Scali, 2000). Bien que Christelle indique qu'il lui a fallu du temps pour « *reprendre un peu confiance* », cet événement vécu de façon difficile par la stagiaire ce jour-là – « *je n'ai pas vu la lumière ce jour-là* » dit-elle - ne semble cependant pas l'affecter sur le long terme. Auprès de la chercheuse, elle relativise son échec en indiquant qu'une meilleure pratique « *viendra forcément avec le temps* » et qu'il n'est pas possible selon elle « *d'être au maximum de soi-même* » dès la première année. Elle inscrit ainsi sa professionnalisation et le développement d'un soi professionnel sur un temps long ce qui rend possible de garder intacte son identité de projet et de ne voir affectée que temporairement son identité en actes. Nous constatons par ailleurs une relative stabilité de la conscience de soi au sens de Lipianski (2008) dans la mesure où Christelle attribue l'échec de sa demi-journée à des choix pédagogiques contraints – le changement des activités sur la journée par exemple – et par le fait qu'elle avance son caractère « *tenace* ». Le fait qu'elle évoque également son parcours biographique met en évidence les ressources qu'elle mobilise pour surmonter cette épreuve, à savoir son expérience de « *divers métiers* » qui lui l'ont aidée à se constituer un « *patrimoine* » au sens de Schwartz cité par Wittorski (2007, p.157). Expérience passée et attente d'un à-venir (Koselleck, 2000) sont étroitement liés et engagent la stagiaire à gérer positivement une transaction biographique lors de cet événement. L'« *auto-évaluation* » positive de sa « *trajectoire* » professionnelle (Cohen-Scali, 2000) autorise Christelle à conforter la construction de son identité professionnelle en donnant à voir à la chercheuse et à elle-même via son discours « *ses aptitudes à [...] affronter des situations inédites [...] et à maîtriser un nouveau contexte* » (Cohen-Scali, 2000, p.198). Pour conclure sur ce point, ce n'est

pas tant la visite comme validation de compétences qui affecte Christelle – elle n'évoque d'ailleurs pas l'avis obtenu à l'issue de cette visite - mais l'image qu'elle a donnée d'elle-même à son tuteur.

Lors de ce troisième entretien, Christelle tient sur son tuteur un discours relativement différent de celui qu'elle tenait au second entretien. Ainsi, lors de l'entretien précédent, Christelle témoignait être heureuse que son tuteur la « *secoue* » et reconnaissait que son discours sans complaisance l'aidait à progresser. Les propos tenus lors de cette visite sont différents - même si la stagiaire reconnaît que son tuteur a été bienveillant mais rude avec elle - avec l'absence de ce que Christelle appelle le « *coaching positif* » et les « *critiques positives* ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que « *l'horreur* » de l'après-midi vécu pousse Christelle à évoquer un accompagnement qui lui semble peu motivant et les manques de formation pour les stagiaires en parcours adaptés comme elle. Remery (2015) en suivant Demazière (2007)¹⁵³ propose de qualifier « *l'entretien d'accompagnement* » postérieur à la visite de « *scène de négociation identitaire* » (p.202) dans la mesure où, au sein de cet « *espace interactif [...]* un sujet peut parler simultanément de plusieurs places et de ce fait, convoquer son interlocuteur à différentes places » (Remery, 2015, p.203). Lors de la discussion, Christelle se veut ainsi la représentante de ses pairs reçus comme elle à l'issue d'un parcours professionnel sans aucune expérience en classe et « *convoque* » son tuteur comme représentant de la formation selon elle inadaptée. L'expression « *on nous demande des choses et finalement on ne nous donne pas les clés pour y arriver* » nous semble indiquer des « *projets d'identité* » incompatibles, entre les propositions des formateurs et les attentes des stagiaires (Kaddouri, 2008a) ce qui ne donne pas l'opportunité à Christelle de construire l'identité professionnelle prescrite par l'institution.

Le deuxième événement que nous avons repéré est un cours que Christelle avait déjà mentionné lors du second entretien, cours durant lequel elle avait réalisé avec une formatrice une séquence clé en main. Ce qui est notable est la présentation sensiblement différente de ce même cours par la stagiaire. En effet, lors du second entretien, ce cours-là avait été cité par Christelle en indiquant que, si construire toute une séance lui avait été utile pour gagner du temps, cela ne lui avait rien apporté ni au niveau personnel ni au niveau de son « *identité* ». Ce même cours sert à Christelle dans le troisième entretien à illustrer auprès de la chercheuse - mais également de son tuteur lors de l'entretien de sa visite - combien ce type de cours a été rare en formation alors que parfaitement adapté à ses besoins. Pouvons-nous faire l'hypothèse qu'entre « *l'intention de formation* » de formation (Bourgeois (2009) de début d'année, c'est-à-dire « *la représentation que le sujet se fait de ce qu'il vient chercher en formation, de ce qu'il attend, en relation à des buts personnels, d'ordre à la fois biographique et identitaire* » (Bourgeois, 2009, p.35) et « *l'intention de formation* » ultérieure, les représentations de Christelle ont changé ? Le calendrier des événements – le second entretien a eu lieu le 23 janvier et la visite du tuteur le 27 janvier – nous amène à penser que la mention de ce cours a été différente en lien avec l'interlocuteur auquel s'est adressé la stagiaire. Avec la chercheuse dans le cadre de l'entretien de recherche, elle a évoqué le peu d'impact de ce cours sur son identité d'enseignante alors qu'avec son tuteur, lors de l'entretien suivant l'observation de classe, quatre jours après, il a été avancé pour expliquer l'échec de la visite.

L'événement portant sur l'« *anecdote* » de l'enfant pris au téléphone et « *remis au travail avec le sourire* » grâce à son échange avec son enseignante nous éclaire sur l'identité pour autrui qui a pu être développée et valorisée par la stagiaire. Elle se rend compte lors de cet événement du lien qu'elle qualifie d'« *affectif* » et « *précieux* » avec les enfants mais nous faisons l'hypothèse que cette double

¹⁵³ Demazière, D. (2007). Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ?. *Négociations*, 2(8), 73-89.

discussion avec la mère puis l'enfant est une interaction sociale importante qui a pu avoir un rôle de narcissisation ou de « *renarcissisation* » au sens de Barbier (2006). L'impact de son discours sur l'élève démotivé et le fait même que la mère de cet élève l'appelle témoigne à Christelle du rôle qu'elle a auprès de l'un et l'autre et nous faisons l'hypothèse qu'elle réalise lors de ces échanges qu'elle est finalement un *autrui significatif* pour l'élève et sa mère. En inscrivant son action dans tout ce qui « *se rapporte à l'école* », la stagiaire contribue à construire et incorporer une identité sociale « *réelle* » au sens de Goffman (1973), en intériorisant la séparation des rôles entre parents et enseignant.es et l'importance de sa parole auprès des enfants.

Nous retrouvons cette image de soi en tant que professionnelle valorisée par la discussion avec la mère d'élève, elle-même professeure des écoles. Le fait qu'une collègue expérimentée lui demande d'échanger sur des questions pédagogiques conforte la stagiaire sur la « *place* » qu'elle a prise « *dans le métier* » dit-elle. N'ayant pas observé d'autres classes et n'ayant pas de repères de ce que pourrait être un « *bon* » enseignant (Wittorski, 2009), l'échange avec cette collègue donne l'occasion à Christelle de « *se situer* » et de savoir ce qu'elle « *vaut* ». C'est au travers du « *regard extérieur* » de cette mère et collègue que se transforme de façon positive la représentation que se fait Christelle d'elle-même en tant que professionnelle. C'est ce que Cooley (1902¹⁵⁴, cité par Lipianski, 2008) a nommé le « *soi reflété dans un miroir* », autrement dit le fait de s'imaginer dans le regard d'autrui. Pour Barbier (2006), l'identité est une « *construction représentationnelle* » et une « *construction communicationnelle* » dans la mesure où le sujet est en relation avec autrui. Barbier constate une « *incidence très forte des images qu'autrui donne d'un sujet sur les représentations que le sujet se fait de lui-même* » (p.30), ce que Barbier nomme la « *représentation de soi issue de la parole de l'autre* » (p.30). L'image que renvoie la mère d'élève et collègue à Christelle est l'image d'une professionnelle dont la pratique est suffisamment pertinente pour pouvoir susciter l'intérêt et être partagée, ce qui engage Christelle à poser un regard « *plus positif* » sur elle-même. L'identité pour soi et la représentation du soi professionnel constitutives de l'identité professionnelle se construisent ainsi pour cette stagiaire via la « *représentation du regard d'autrui sur soi* » ou « *image de soi spéculaire* » (Barbier, 2006, p.31). Selon Rocher (1970, cité par Barbier, 2006, p.31), « *c'est en se mirant dans le regard que les autres portent sur elle qu'une personne construit son soi, [...] à travers les jugements qu'elle leur attribue sur elle-même* ».

Le dernier événement évoqué dans le discours de Christelle est une discussion au sein de sa famille à propos des enseignant.es. Le discours de la stagiaire révèle une tension entre la représentation qu'elle a de son métier et la représentation qu'en donnent selon elle les médias ou les parents, entre la réalité de la charge de travail qu'elle vit et l'image de professionnels souvent en vacances ou « *chez eux* » pendant le confinement. Il lui semble que les parents sont « *schizophrènes* » et effectivement ils lui renvoient une image professionnelle personnelle positive mais sans doute une représentation socio-professionnelle générale négative. Au-delà de la vision du métier, nous constatons une tension identitaire chez Christelle entre l'image de soi et l'image de soi renvoyée par autrui ce qui « *pèse* » sur la stagiaire car cette dernière ne peut obtenir la reconnaissance sociale attendue. Ce que vit Christelle correspond à une des épreuves vécues par les enseignant.es et définies par Barrère (2017), celle de la « *reconnaissance* » au sein de leurs établissements mais également de la société, ce que Pérez-Roux (2019) a qualifié d'« *épreuve* » du métier. Ayant choisi une approche sociologique à la suite de Martuccelli (2006)¹⁵⁵, Pérez-Roux (2019) signale que si « *ces épreuves sont vécues de manière intime, subjective, existentielle* » en revanche « *elles font sens pour un ensemble d'acteurs inscrits dans le*

¹⁵⁴ Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Charles Scribner's Sons.

¹⁵⁵ Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

même univers social et/ou professionnel » (p.29-p.30). Nous interprétons ainsi l'expression de Christelle décrivant la mauvaise image des enseignant.es véhiculée par les médias - « *vous voyez ce que je veux dire ?* » - comme une proposition de connivence avec nous, en rapprochant la chercheuse elle-même enseignante et la stagiaire dans le même univers professionnel. Pour Périer (2013), par comparaison avec le second degré, « *le rôle et la figure du "maître" demeurent et l'identité de l'instituteur ou du professeur des écoles paraît toujours plus stable, plus reconnue socialement et mieux assurée (Dubet & Martuccelli, 1996)¹⁵⁶* » (p.17). Selon ce chercheur, « *l'ancienne "légitimité d'institution" (Bourdieu & Passeron, 1987)¹⁵⁷ qui dote les professeurs d'un statut et d'une identité reconnus recule* » (Périer, 2013, p.20) et « *le socle identitaire vacille à l'épreuve d'une activité d'enseignement qui ne permet plus d'endosser un rôle prédéfini ni de rejouer une posture professionnelle anciennement établie* » (p.25). Ainsi les enseignant.es débutant.es ne peuvent plus attendre une reconnaissance inconditionnelle alors même que les « *plusieurs sources et supports historiques d'identification au métier déclinent ou s'effacent* » (Périer, 2013, p.19). Pérez-Roux (2012b) a noté l'importance de la reconnaissance sociale dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires. Dès lors quel impact a le sentiment de « *non reconnaissance sociale* » (Pérez-Roux, 2011b, p.97) vécu par Christelle ? Il semble que la stratégie identitaire qu'elle adopte soit d'obtenir cette reconnaissance grâce ses proches, stratégie lui permettant d'obtenir une image plus positive d'elle-même (Lipianski, 2008).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Les premiers moments que nous repérons dans le discours de Christelle sont les moments liés à ses relations avec les institutions responsables de sa formation, la DSDEN et l'INSPE. Ces relations concernent tout d'abord la gestion du confinement et Christelle relate les différentes annonces institutionnelles qui ont été faites aux stagiaires. Du côté de l'employeur, ce fut l'annonce d'une titularisation « *en décembre plutôt qu'en juin* » et l'obligation de « *venir tous les jours à l'école* » « *à partir du mois de mai* » ; du côté de l'INSPE, elle évoque un devoir à rendre « *qui remplaçait la visite* » et qui « *devait reprendre les séquences qu'[elle] aurait présentées* » dont la date et la nature change, ce qu'elle apprend « *par hasard sur Facebook* ». Ces différentes annonces provoquent une « *remis[e] en question* » chez Christelle au point qu'elle songe à « *démissionner* ». Elle indique avoir ressenti du « *dépit* », de l'agacement et de la « *colère* » et il lui a semblé que ces annonces, parfois non suivies d'effet, reflétaient une absence de considération et du « *mépris* » pour les stagiaires. L'annonce qui la met le plus en colère – mais qui va être abandonnée au bout d'« *une ou deux journées* » - est celle qui voulait obliger les stagiaires à aller « *tous les jours à l'école* », mettant un terme de fait à l'alternance. Pour Christelle, « *c'était un peu oublier tout le travail [...] fait pendant le confinement* ». Elle déclare avoir eu l'impression qu'on lui disait « *tout ce que vous avez fait ça n'a servi à rien et maintenant vous allez devoir être en classe tous les jours pour justifier d'être stagiaire* » et que l'« *on allait [leur] demander [...], pour libérer des places de remplaçants, de venir à la place de [se]s collègues* » alors que ce n'était pas son « *rôle* ».

Ces relations concernent ensuite la gestion de la carrière de la stagiaire qui avoue avoir eu « *une petite désillusion* » concernant son employeur pour lequel elle déclare avoir « *perd[u] une part de confiance* ». Christelle relate en effet que la DSDEN aurait perdu son « *dossier* » administratif et de ce

¹⁵⁶ Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

¹⁵⁷ Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1987). *La reproduction*. Éd. de minuit.

fait, avoir du mal malgré ses relances à obtenir « *une reprise d'ancienneté de toutes [s]es années dans le privé* » pour le calcul du « *bon échelon* » auquel elle a droit. Elle raconte un échange avec la personne responsable de son dossier : « *j'ai eu l'impression qu'en fait, elle ne sait pas qui je suis. Et je me dis "j'ai l'impression que mon dossier n'est plus dans son bureau" et ça me froisse, on va dire parce que, bah, c'est quand même une question importante. Enfin, j'ai passé un concours qui était avec beaucoup moins de places que le concours externe puisqu'on n'était que 7 à être pris, et que légalement, c'était dans les termes du concours. Que je ne pouvais passer ce concours que grâce à mon ancienneté dans le privé. Et [...] je suis un peu frustrée [...] voilà, enfin je pense que je vais me tourner vers les syndicats si ça n'aboutit pas. Mais voilà, je trouve ça vraiment dommage de devoir presque lutter pour avoir quelque chose qui me revient de droit et bah, ça me mine un peu la vision que j'ai de l'institution* ».

Les seconds moments que nous repérons sont ceux liés à l'activité de la classe, non seulement les « *moments avec les élèves* » mais également ceux où elle « *préparai[t] la classe* » ou « *avai[t] contacts avec les parents* ». Christelle déclare que « *ces moments-là* » lui ont « *donn[é] encore plus envie d'y retourner* » et qu'elle a « *plaisir à travailler* ». Elle déclare qu'elle se sent plus « *efficace* » dans ses préparations et que si elle a passé « *tant de temps pendant le confinement à répondre aux élèves* », c'est non pas parce qu'elle s'y « *sentai[t] obligée* » parce qu'elle avait « *envie de le faire* ».

D'autres moments peuvent être repérés, ceux où la stagiaire se retrouve sous le « *regard extérieur* » d'autrui. Pour Christelle, la période du confinement a permis d'obtenir un nouveau regard « *extérieur* », différent de celui de son tuteur ou des « *AVS* » qui viennent dans sa classe. Pour la stagiaire, il est « *difficile de se positionner, de se demander ce qu'[elle] vaut* » car elle « *n'a pas forcément [...] des retours sur ce qui va* ». Le confinement a fourni à Christelle un nouveau regard, celui des parents qui « *ont pu [lui] dire certaines choses, le plus souvent positives* », comme ce fut le cas avec la mère d'élève elle-même professeure des écoles dont nous avons parlé dans le paragraphe des événements. Un des *autrui* qui porte selon Christelle un regard positif sur elle est sa binôme qui lui « *donne son avis* ». Elle explique : « *on est dans le même cas, on est dans la même situation, on s'entraide, on ne va pas se démonter l'une et l'autre. On va pas se dire "oui, ce que tu fais..." enfin, on essaye de se serrer les coudes quoi. Donc forcément, on essaye d'appuyer sur le positif quoi* ». À l'inverse, concernant son tuteur, elle précise : « *il donne parfois quelques éléments positifs mais ce n'est pas une personne qui va nous dire expressément que ce qu'on fait, c'est bien quoi. On peut plutôt se dire que quand il dit "bah il n'y a rien à dire là-dessus", c'est bien, mais il ne va pas dire "c'est bien", il va dire qu'il n'y a rien à dire quoi. Donc finalement, le regard positif, il est dans l'interprétation que l'on fait de ce silence* ».

En ce qui concerne les moments de formation, Christelle signale qu'elle a eu « *des cours* », des « *forums d'échange sur la plate-forme* » mais que certains cours ont été absents, notamment en « *sciences* ». Même si elle déclare avoir fait son dossier de concours en sciences et se sentir « *prête* » et « *capable de mettre en place des cours de sciences* », Christelle considère qu'il lui manque « *un tiers de la formation* » et le « *regrette* » car c'était sa « *formation initiale* » et parce qu'elle pense qu'elle n'« *aura pas l'occasion d'avoir des formations comme ça* » ensuite. Elle constate que les cours dont elle a bénéficié « *étaient centrés sur le moment, c'est-à-dire sur le confinement, quoi faire en confinement* » par exemple mais que le confinement ne sera qu'un « *moment* » de leur vie professionnelle et qu'il lui manque des cours « *plus pratiques* ». En revanche elle déclare avoir « *mis en place certaines choses qui étaient faites un petit peu sur le tas, un peu avec les moyens du bord et qui finalement se sont révélées très efficaces et qui pourraient être complètement réutilisables en classe* ».

Le dernier type de moments que nous repérons dans le discours de Christelle sont les temps d'échanges liés à la relation avec les autres. Ces échanges concernent ses collègues, qui selon Christelle

« *écoutaient [son] avis, [...] étaient tout à fait disponibles pour répondre à [s]es questions, à [lui] donner des petites pistes de temps en temps* ». Avec eux, elle ne s'est jamais sentie considérée comme une « *sous-prof* » mais à l'inverse « *pris[e] au sérieux* » dès le début ce qui lui a « *donn[é] confiance* ». Elle a vécu une « *solidarité* » et une « *entraide* » qui lui ont « *fait chaud au cœur* ». Les échanges qui l'ont « *aidée* » ont eu également lieu avec les stagiaires de sa cohorte, notamment lors des cours d'une formatrice en charge des cours de suivi de stage, formatrice décrite comme quelqu'un qui « *sait ce qu'elle dit* » et avec laquelle « *l'échange [...] était intéressant* ». Un temps spécifique est mentionné par Christelle en lien avec ses échanges, le temps du « *midi* ». La stagiaire raconte : « *on est 22 [enseignants] donc forcément, il y a certains avec lesquels, je ne dirais pas que ça ne se passe pas bien, parce que ce n'est pas vrai, mais ça ne se passe pas en fait. On n'a pas forcément de relations avec eux parce qu'on ne mange pas au même endroit le midi, parce qu'ils sont dans une autre partie de l'école donc on ne les voit pas forcément. On sait qu'ils sont là mais enfin on n'a pas de contact particulier avec eux, ni au niveau personne, ni au niveau pédagogique* ».

- Analyse du discours : les moments

Les annonces liées à la gestion du confinement par les deux institutions responsables de sa formation, l'INSPE et la DSDEN, concernant la titularisation, l'alternance ou l'évaluation, vont entraîner des questionnements chez Christelle qui va même évoquer une volonté de démission. Les sentiments négatifs évoqués par la stagiaire - le dépit, la colère ou l'agacement - renvoie selon elle au « *mépris* » avec lequel elle a eu l'impression que les stagiaires ont été traités. Dans le discours de la stagiaire, les deux institutions sont renvoyées au même ressenti, celui de ne pas être prise en considération. L'annonce temporaire par la DSDEN d'un arrêt de l'alternance avec affectation des stagiaires à temps plein dans les écoles est l'événement qui provoque la réaction la plus importante chez Christelle car elle évoque une transformation du statut social et professionnel de la stagiaire qui aurait eu l'impression de devenir une remplaçante et ainsi de changer de « *groupe de statut* » (Blin, 1997). Ce changement aurait provoqué une redéfinition de l'identité prescrite mais également du soi professionnel, ce qui semble inacceptable pour la stagiaire. Par ailleurs, les moments liés à la gestion administrative de sa carrière sont mentionnés par Christelle comme ayant entraîné une « *désillusion* » et une perte relative de « *confiance* » dans son employeur. Le fait qu'elle doive se battre pour obtenir le salaire auquel elle a droit, que la DSDEN perde selon elle son dossier provoque un ressenti négatif car la stagiaire ne se sent ni accueillie ni reconnue dans la nouvelle identité qu'elle revendique (Wittorski, 2015). Au travers de la gestion de son dossier qu'elle trouve négative, c'est la reconnaissance institutionnelle qu'elle ne parvient pas à obtenir.

À l'inverse, les moments en lien avec l'activité de la classe – réalisation des séances, préparations, « *contacts avec les parents* » - construisent une identité professionnelle « *agie* » au sens de Wittorski (2007) et les sentiments positifs ressentis - sentiment d'efficacité, « *plaisir* », « *envie* » - confortent l'identité de projet de la stagiaire. Le vécu du rôle d'enseignante dans ses différents aspects pédagogiques et relationnels convoque les dimensions à la fois affective, corporelle et conative de l'expérience selon Dewey cité par Albarello (2013).

Les moments sous le regard d'autrui semblent particulièrement importants pour Christelle. Nous avons déjà évoqué cet aspect dans le paragraphe sur les événements avec la discussion qu'elle mène avec la mère d'élève également professeure des écoles, discussion qui nous a permis d'évoquer la « *représentation du regard d'autrui sur soi* » ou « *image de soi spéculaire* » selon Barbier (2006, p.31). C'est bien ce regard « *extérieur* » qui incite Christelle de « *porter [s]on regard* » sur elle-même. Au-delà de ceux des parents d'élèves, les autres regards sont ceux de sa binôme et de son tuteur mais pour ce

dernier, la stagiaire n'obtient pas l'appui souhaité – elle est contrainte d'interpréter son « *silence* ». Avec sa binôme en revanche, elle obtient une valorisation de son activité dans une démarche d'entraide et le fait d'« *appuyer sur le positif* » dans l'appréciation de leur travail que se font les deux stagiaires relève d'une forme de solidarité entre pairs. Si l'identité est perception de soi, cette perception est médiatisée par le regard d'autrui (Lipianski, 2008) et ce regard d'autrui est essentiel dans le « *façonnage identitaire* » d'un individu (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012). Pérez-Roux (2012b) a noté combien le stagiaire pouvait être sous le regard de nombreuses personnes quand il est en formation : de ce regard, la stagiaire inexpérimentée attend une reconnaissance, une « *validation d'une définition de soi* » (Kaddouri, 2019) consolidant un soi professionnel en construction.

Les moments de formation ont semblé à Christelle adaptés uniquement à la période du confinement or, selon elle, cette disposition ne perdurera pas et ne sera qu'un « *moment* » de sa vie professionnelle : elle ne se sent donc pas préparée au métier, sauf en sciences mais uniquement parce qu'elle a réalisé son dossier de concours dans ces disciplines. Elle dit avoir conscience qu'elle ne bénéficiera pas forcément d'une formation continue et l'expression « *notre formation initiale* » signifie que la formation prévue pour les fonctionnaires stagiaires lui semble un dû nécessaire à la construction de sa professionnalité. Même si Christelle reconnaît avoir « *mis en place certaines choses [...] un petit peu sur le tas, un peu avec les moyens du bord* » qu'elle pourra réutiliser plus tard, il nous apparaît qu'elle a conscience du rôle des savoirs professionnels acquis en formation, savoirs qui étayeraient la construction d'une représentation d'un soi professionnel suffisamment solide pour affronter la suite de sa carrière.

Au sein de son école, lors des moments d'échange avec ses collègues, Christelle se sent en confiance, accueillie et écoutée, reconnue dans son statut d'enseignante à part entière et non dans une identité de second ordre qui serait celle d'une « *sous-prof* » selon elle. Nous mesurons ici le rôle du contexte ou de la configuration au sens d'Élias (1987, cité par Wittorski, 2015) que Christelle expérimente dans l'école dans laquelle elle a été affectée. Les échanges au sein de son école apparaissent comme un cadre temporel fonctionnant comme un « *espace de reconnaissance identitaire* », en lien étroit avec « *la nature des relations de pouvoir* » (Dubar, 2002, p.121) au sein de cet espace, pour Christelle, des relations d'entraide et de solidarité. Parallèlement, les échanges avec ses pairs en formation et avec la formatrice apparaissent comme des étayages à la construction de son identité en actes.

Un espace-temps spécifique est mentionné par Christelle, celui de la pause méridienne durant laquelle les collègues de l'école échangent lors du temps du repas. Le fait que certains collègues occupent une autre partie de l'école et donc ne déjeunent pas au même endroit que la stagiaire perturbe la socialisation professionnelle de cette dernière avec ces collègues sur ce temps et la transaction relationnelle ne se fait ainsi qu'avec une partie seulement de l'équipe pédagogique de l'école. Tavignot et Buhot (2019) indiquent dans leur chapitre de l'ouvrage de Thémines et Tavignot (2019a) que les échanges avec les collègues lors de temps informels étaient valorisés par les débutants – le temps méridien en fait partie - et les auteurs indiquent que « *le rapport avec les collègues de l'établissement participe à la construction d'une identité professionnelle* » (p.164).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Deux périodes principales peuvent être identifiées dans le discours de Christelle, celle tout d'abord des six semaines durant laquelle Christelle a eu la classe en charge puis la période du confinement. Ces

deux périodes donnent l'impression à Christelle d'avoir eu « *beaucoup, beaucoup de temps* » ses élèves « *en charge* ».

La première période de six semaines correspond aux « *trois semaines avant les vacances de février* » suivies par « *encore trois semaines* » du fait d'une rupture dans le rythme de l'alternance avec « *un changement dans les cohortes* » ce qui a permis à Christelle d'avoir « *six semaines d'affilée [s]es élèves* ». Cette « *longue période* » lui a permis pour la première fois de « *de pouvoir [s]e poser dans [s]a classe* » et de « *cré[er] plus de lien* » avec ses élèves mais également de « *prévoir des choses sur le long terme* » et de « *mettre en place quelque chose de cohérent sur la durée* » ce qui lui a « *plu* ». Durant cette période elle a pu « *tester* » des « *choses qu'[elle] n'avai[t] pas pu faire* » auparavant, en a « *tiré des conclusions* » sur ce qui « *était positif ou pas* », « *pour [les élèves] comme pour [elle]* » et elle a eu le sentiment d'avoir « *précisé* » les choses et « *d'affiner la direction dans laquelle [elle] va* ». C'est « *vraiment quelque chose qui s'est construit* » explique-t-elle en rajoutant que « *l'impression du long terme* » lui a « *fait du bien* » et lui a donné « *une autre perspective* ». Cette durée a finalement permis à Christelle d'« *entrevoir [...] l'avenir* » c'est-à-dire quand elle aurait sa classe toute seule sur un temps long.

Dans la période du confinement, Christelle isole « *la première semaine* » durant laquelle elle avait la classe encore en charge qui pour elle a été une semaine vécue comme « *horrible* ». Elle raconte : « *quand on est rentrés dans le confinement, on ne pouvait pas donner ce qu'on avait préparé avant brut de pomme, quoi. Il fallait tout réadapter [...] Ça a été tout un week-end complet à tout remettre en place, j'étais pas prête pour le lundi, donc j'ai fait au fur et à mesure, enfin... du coup, il n'y avait pas vraiment de vision dans ce que j'ai fait, je n'étais pas satisfaite de moi. Au niveau de la continuité, j'avais l'impression de ne pas être au point* ». Elle explique avoir dû travailler « *douze heures par jour* » cette semaine-là, ne dormant qu'entre « *2 heures du matin* » et « *7 heures* » et devant gérer parallèlement ses enfants et notamment sa fille qui devait « *prendre le rythme du travail pour elle, comprendre les attentes de ses professeurs* ». Durant cette semaine dit-elle, « *tout était mélangé [...] privé, professionnel, il n'y avait plus de frontière entre les deux* ».

En comparaison, la période suivante où elle reprend la classe pendant le confinement lui apparaît plus « *agréable* » car elle a pu « *préparer les trois semaines complètes* » pendant sa période de formation à l'INSPE. Elle relate : « *j'ai apprécié de pouvoir prendre du temps en fait, parce que ça m'a permis de me recentrer, vraiment, sur l'essentiel au niveau pédagogique. Parce qu'effectivement, en classe, on a tout l'aspect gestion de classe... dans un classe qui, en plus [est] assez difficile [...] Et du coup ça permet aussi de se recentrer sur la construction d'une séance, d'une séquence, et puis surtout, tout ce qui a été du domaine de l'explicite parce que forcément, là on devait expliquer aux parents comment expliquer. [...] ça a été comme une formation en accéléré, sur "qu'est-ce que c'est que l'explicite ?", parce qu'en fait, il a fallu remettre tout en mots simples, donner des instructions très, très simples [...] moi ça a été très formateur pour moi, justement, sur quels sont les points importants pour que les élèves comprennent tel ou tel point, telle ou telle notion... Moi ça m'a vraiment beaucoup apporté à ce niveau-là* ». Cette période hors la classe a ainsi permis à Christelle de « *prendre du recul* » sur ce que faisaient ses élèves et de porter un « *regard positif* » sur sa pratique. Le fait de travailler à distance lui a permis de se rendre « *compte de la difficulté qu[e] les parents] pouvaient avoir avec leur enfant* ». Pour terminer, Christelle revient sur l'alternance : « *sur trois semaines en fait, il y a les deux premiers jours où on se replace... Bon, on fait des choses, mais je veux dire, on se replace avec les élèves, on reprend un peu nos marques, le fonctionnement de la collègue n'étant pas le même, on essaye de se caler un peu sur elle, mais parfois ça ne fonctionne pas donc on reprend notre fonctionnement à nous.*

Les élèves doivent se réadapter. Et puis, trois semaines, c'est rapide quoi. C'est vite fini en fait, en général on ne finit pas ce qu'on a prévu de faire parce qu'il y a toujours un aléa... ».

- Analyse du discours : les périodes

Dans notre analyse nous replaçons dans l'ordre chronologique les différentes périodes évoquées par Christelle ou que nous repérons dans son discours. Ces périodes n'ont pas été évoquées dans cet ordre dans le discours de la stagiaire.

La période qui a suivi le second entretien est marquée par deux longues périodes où Christelle a été en charge de la classe. C'est tout d'abord une période de six semaines qui est une rupture du rythme de l'alternance durant laquelle Christelle a disposé d'un temps beaucoup plus long avec ses élèves. La tension vécue par la stagiaire entre une alternance courte de trois semaines et une alternance plus longue de six semaines semble étayer l'idée de l'importance des temporalités longues dans la construction identitaire, pour Christelle dans ses composantes en actes notamment. Cette période plus longue a en effet permis à Christelle de s'installer dans la classe, d'expérimenter de nouvelles pratiques, d'inscrire sa pratique dans une durée générant une sorte de « *cohérence* » selon elle. Ce temps plus long lui a ainsi permis de s'inscrire dans une « *autre perspective* » et nous mesurons ici une possible incompatibilité entre le rythme imposé par la formation et la temporalité propre à l'expérience individuelle de la stagiaire au sens de Gremion (2018).

La première semaine du confinement, dernière semaine des six semaines précédentes, apparaît à l'inverse dans le discours de la stagiaire comme une nouvelle rupture de rythme dans l'alternance mais avec « *des effets d'accélération temporelle* » (Roquet, 2018, p.34). Assimilable au « *processus d'accélération sociale* » mis en lumière par Rosa (2013¹⁵⁸ cité par Roquet, 2018), le confinement bouleverse la configuration traditionnelle de l'école et de la classe, obligeant la stagiaire durant la première semaine à faire preuve de « *performativité et réactivité* » (Roquet, 2018, p.33). L'intégration de cette nouvelle « *temporalité de l'urgence* » au sens de Roquet (2018) dans le parcours de la stagiaire l'incite à travailler douze heures par jour, l'oblige à « *réadapter* » ce qu'elle avait prévu et provoque chez elle une insatisfaction liée à l'absence de temps de préparation suffisant. Nous pouvons évoquer ici une forme de « *désynchronisation* » remettant « *en cause la stabilité identitaire initiale* » (Roquet, 2018, p.40) de Christelle. Conséquence de cette désynchronisation, on constate une altération réciproque au sens de Lesourd (2013) des temporalités privée et professionnelle de la stagiaire qui doit à la fois gérer ses élèves et sa classe mais également sa fille et les professeurs de cette dernière.

Une fois repartie en formation pour trois semaines, la période du confinement est vécue par Christelle de façon plus positive du fait de ne pas être en classe face à ses élèves. Cette nouvelle configuration à distance, sans l'urgence de gérer sa classe, lui donne le temps de réfléchir à sa pratique, et dit-elle, de se « *recentrer* » sur le pédagogique » et l'explicitation, et au final, de porter une « *regard [plus] positif* » sur sa pratique.

Enfin, Christelle évoque la temporalité de l'alternance avec un rythme qui questionne à chaque fois la temporalité des deux premiers jours lors du retour en classe ainsi que sa place dans la classe. La construction de l'identité en actes de la stagiaire passe à chaque début de période en classe par la renégociation de sa relation avec ses élèves en lien avec le positionnement adopté par sa binôme.

¹⁵⁸ Rosa, H. (2013). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.

Selon Gremion (2018), « *la dimension "objectivable" du temps qui peut figurer sur un agenda ou un calendrier [ici, le calendrier de l'alternance] est ainsi mise en dialogique avec la subjectivité, la dimension insaisissable de la conceptualisation des temporalités* » (p.68), conceptualisation vécue et exprimée par Christelle comme un temps de reprise en main du contrôle de la classe. Nous notons de ce fait une tension entre la temporalité méso imposée par l'institution donc non négociable – le rythme de l'alternance - et la temporalité micro, subjective et personnelle, qui impose un temps d'adaptation à la stagiaire à chaque début de période en classe. Nous posons en suivant Lesourd (2009) que l'alternance peut être considérée comme un « *rythme synchronisateur* » au sens de Pineau (2000) de la relation de la stagiaire avec ses élèves.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Dans son discours Christelle revient sur le début de l'année où elle a le sentiment d'avoir « *un peu démarré sur le tas* », d'y être allée « *un peu à l'improviste au début* ». Selon elle, sa binôme et elle n'ont « *pas vraiment eu le temps de se préparer* » car elles ont « *eu accès à la classe très tard* » et n'ont eu que « *quelques jours avant la rentrée pour réfléchir* » et « *cadrer* » les choses. Conséquence d'avoir « *un petit peu bâti ce début d'année sans trop savoir où on serait à la fin de l'année* », elles se sont aperçues qu'il leur « *manquait les bases* » et qu'elles ne pouvaient « *pas appliquer* » la pédagogie qu'elles « *avai[en]t prévu de faire* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Lors de ce troisième entretien, Christelle revient sur le début d'année de son année de stage durant lequel elle a eu le sentiment de démarrer « *sur le tas* » sans avoir le temps d'anticiper ni de réfléchir à ce qui pourraient être ses objectifs « *à la fin de l'année* ». Il nous semble que les dispositifs qu'elle n'a pas mis en place ont pu freiner la construction d'une identité agie dans la mesure où la stagiaire n'a pas pu mettre en œuvre la pédagogie qu'elle souhaitait et qui correspondait à son projet initial.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Christelle évoque dans son discours des temporalités à plus long terme, avec notamment le souhait déjà évoqué dans l'entretien précédent d'avoir « *une classe à long terme* » même si elle se dit qu'il ne « *faut pas [...] compter dessus* ». L'incertitude de sa nomination future – « *je ne sais pas si je serai remplaçante, si j'étais titulaire quelle classe j'aurais, quel niveau j'aurais* » - l'incite à ne « *pas trop y penser* » ni à se « *projeter sur l'année prochaine* ». Elle évoque une affectation éventuelle en maternelle, ce qui lui semble être « *un métier différent* », et il lui semble qu'elle « *ne saura[...] pas du tout comment [s]e placer par rapport à des maternelles* ». Elle rajoute qu'elle a « *encore du mal à [s]e représenter* » en maternelle même si elle se « *sen[t] plus ou moins prête* » et qu'elle a « *pas mal appris cette année* ».

À plus long terme également, Christelle évoque la pédagogie Freinet qu'elle va continuer à « *entretenir en [s]e renseignant, en continuant [s]es lectures* » car elle ne se sent pas encore « *prête* », pédagogie qu'elle mettra en place « *petit à petit* » lorsqu'elle sera « *titulaire de [s]a classe* ». En effet il lui semble difficile « *d'appliquer une pédagogie complètement différente* » si elle est « *remplaçant[e]* » dans une classe.

Pour conclure, Christelle a l'idée de remplacer le manque de cours de l'année écoulée par « *quelques petits mercredis sur la base du volontariat [...] où les professeurs en fait [leur] donneraient ces cours-là* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Dans les années futures, Christelle évoque le fait d'avoir une classe à elle, ce qu'elle avait déjà évoqué lors du second entretien. Ce souhait renvoie selon nous à l'identité de projet de Christelle, celle d'une enseignante mettant en œuvre une pédagogie Freinet, ce qu'elle ne pourra faire que si elle est titulaire de sa classe et une fois qu'elle sera suffisamment formée car elle ne se sent pas encore « *prête* ». La construction d'un soi professionnel semble devoir se poursuivre pour Christelle au-delà de l'année de titularisation même si elle semble avoir trouvé son style au sens de Clot (2006). L'année à venir questionne en revanche la stagiaire en cas de nomination en classe de maternelle qui lui semble relever d'un autre métier. L'image qu'elle se fait d'elle-même dans ce nouveau contexte est floue – elle a du mal à se « *représenter* » - mais elle se sent « *plus ou moins prête* ».

Pour conclure, Christelle évoque une temporalité future, des mercredis pour revenir en formation et combler les manques du semestre de confinement. Ce souhait de nouvelles journées de formation nous semble témoigner d'une identité en actes encore fragile et de la représentation d'un soi professionnel inachevé.

e) Entretien 4 (20 octobre 2020)

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le premier événement que relate Christelle lors du quatrième entretien est la visite de la conseillère pédagogique de circonscription qui, selon ses dires, n'a pas été « *une bonne expérience* ». La stagiaire sort « *découragée* » de cette visite, avec le sentiment que cette dernière ne l'a pas été « *aidée* » mais lui « *a plutôt enfoncé la tête sous l'eau* ». Pendant les « *quinze jours* » qui ont suivi, elle s'est interrogée sur l'intérêt de « *passer toutes ses soirées [...] tous [s]es week-ends [...] [s]es mercredis à travailler* » et le week-end qui a suivi, elle a décidé de faire « *le minimum* » de préparation pour sa classe en se disant « *tant pis !* ». Lors de « *l'entretien* », Christelle considère que les « *mots qui ont été prononcés à [s]on encontre* » ont été « *à la limite du professionnalisme* », notamment lorsqu'il lui a été reproché de ne pas « *accepter la critique* ». Elle vit difficilement d'entendre qu'elle n'a « *pas préparé* » sa classe, que « *si les élèves étaient parfois un peu agités en classe, c'était de [s]a faute* », tout en indiquant que ses élèves viennent de « *REP+* », « *reviennent du confinement* » et qu'ils ont des « *comportements qui [ne] sont pas vraiment adaptés* », avec des insultes voire des bagarres en classe. Christelle indique avoir « *discuté avec [s]on directeur* » pour mettre « *en place des choses ensemble* » mais avoir trouvé « *violent* » que la conseillère de circonscription lui indique que ce faisant, elle s'était « *déchargée de ses responsabilités* », ce qu'elle déclare avoir « *beaucoup de mal à avaler* ». Elle poursuit : « *pour moi au contraire, j'y ai passé tout mon temps, j'y réfléchis, je lis énormément sur le sujet enfin justement j'ai pas l'impression de me décharger de mes responsabilités. J'ai l'impression d'être plutôt dans l'optique [...] d'un travail d'équipe quoi, on est deux dans la classe, on peut pas faire l'un noir et l'autre blanc, les gamins peuvent pas s'y retrouver avec un fonctionnement comme ça. Donc on essaie d'accorder un peu nos violons quoi. Et l'entendre dire ça, ça été quand même assez violent quoi. Ça*

été... parce que c'est tellement faux que j'ai trouvé ça très dur comme jugement et ça m'est encore en travers de la gorge ». Elle conclut : « j'avoue qu'elle va revenir, je suis pas angoissée parce que j'ai pas peur mais je sens encore un peu de colère en moi, enfin je l'apaise parce que sinon ça va pas être constructif ».

Pour faire pendant à cet événement vécu négativement, Christelle signale dans son autre classe la réussite de ses élèves de CE1 à une évaluation de Français : « je suis assez contente de ce qu'ils ont fait donc ça me dit aussi que ce que j'ai fait ça a servi puisqu'ils ont appris et ils s'en souviennent quoi. Donc pour moi, c'est une très bonne chose ».

Le second événement mentionné par Christelle est l'assassinat de Samuel Paty qui a eu lieu le vendredi précédent l'entretien et qui provoque un questionnement fort : « on se demande le but de ce que l'on fait quoi » dit-elle et elle rajoute que « même si l'assassin n'est pas né en France, n'a pas été à l'école en France enfin, [il] y a quand même eu des parents qui sont en France, des enfants qui sont nés en France qui ont menti ». Les « choses » qui se sont déroulées lui « semblent complètement dingues » et provoquent une interrogation sur un prochain cours sur la reproduction qu'elle doit faire : « j'ai quand même quelques musulmans dans la classe, sans vouloir du tout faire d'amalgame ou quoi que ce soit, mais finalement on ne connaît pas la réaction des parents, on sait pas leur sentiment vis-à-vis de leur religion enfin voilà. Et moi je dois faire la reproduction, je dois faire la reproduction parce que c'est le programme de CM2 et j'ai envie de le faire avec eux l'éducation à la sexualité parce que pour moi c'est super important à cet âge-là [...] mais en plus au-delà de la sexualité, ils ont vraiment besoin de comprendre ce que c'est le consentement. C'est des gamins qui ont parfois, qui manquent parfois un peu de cadre sur ce qu'on peut faire aux autres, sur ce qu'on ne peut pas leur faire. Enfin comme tous les enfants finalement, c'est des enfants quoi. Mais du coup ça me pose vraiment question quoi. Depuis vendredi je me dis "mais est-ce que je vais le faire ? [...] Comment je vais le faire ? Est-ce que si j'ai des plaintes des parents, ou des choses comme ça qui viennent, comment ça va être géré par moi ? Est-ce que je vais être soutenue ?". Enfin voilà je me pose plein, plein de questions. Ça remet pas en cause mon choix mais ça questionne quand même beaucoup quoi. A se demander comment on en est arrivé là quoi, comment... enfin c'est terrible quoi ».

La question de l'enseignement de la sexualité à des enfants questionne Christelle qui rapporte le fou-rire d'une de ses élèves qui a été « interpellée » par les remarques de son enseignante sur ce thème. L'enseignante s'interroge : « forcément il va avoir des questionnements, comment je vais y répondre, qu'est-ce que je vais leur dire, quelle est la limite à cet âge-là de tout ce que l'on peut leur dire et de tout ce que l'on peut pas leur dire. Et la question était déjà avant, je me la posais déjà avant mais là encore plus. Parce que je me dis si un parent est choqué par ce que j'ai dit, si un parent ne veut pas que tel enfant entende telle chose. Est-ce qu'il peut m'arriver quelque chose, est-ce que... voilà. C'est bête hein mais je me serais pas posé la question avant et là je me dis qu'un professeur qui a juste fait son métier bah il a payé sa vie à cause d'un fanatique et je trouve ça juste complètement fou quoi ». Christelle explique ensuite qu'une de ses amies professeure des écoles dans « une école [...] réputée plus compliquée » n'« abordait pas du tout » la question de la reproduction avec ses élèves car elle « avait des plaintes des parents » et que sa classe « devenait incontrôlable ». Elle conclut : « c'est au programme. Mais toujours l'impression de pas savoir où est la limite en fait. [...] c'est ça qui m'ennuie, [...] Ce qu'on peut dire et ce qu'on peut pas dire. Parce qu'on ne peut pas dire la même chose à une classe, à des enfants qui ne sont pas les siens et à ses propres enfants. Parce que moi j'ai pas de souci à parler de ça avec ma fille qui a treize ans enfin, il n'y a pas de problème. Mais du coup c'est ma fille donc j'ai un petit peu l'impression de pouvoir lui dire ce que moi je juge bon de lui dire [...] et je la connais par cœur donc voilà. Mais des élèves, il y a 21 personnalités à apprécier, y a des parents d'élèves qui sont derrière. Certains n'acceptent peut-être pas que l'on parle de sexualité à des enfants aussi

jeunes, peut-être que pour eux c'est trop loin d'eux, que c'est trop tôt que... voilà. [...] Je me dis que je vais peut-être au-devant de problèmes que je n'aurais pas si je le faisais pas. Mais en même temps, pour moi c'est tellement important de le faire que je vais le faire quand même. Mais finalement l'impression que je vais peut-être me compliquer la vie, me compliquer la vie alors que si je le faisais pas je me compliquerais pas la vie quoi ».

À l'inverse, une demi-journée passée en maternelle dans le cadre d'un court remplacement est un événement qui selon Christelle l'« a confortée dans [s]on choix » d'enseigner en primaire. Elle raconte avoir passé « la matinée seulement avec des enfants [qu'elle] ne connaissai[t] pas du tout », sans avoir « jamais vu » d'élèves de petite section ni avoir eu contact avec la directrice. Elle explique avoir passé un « mauvais moment » bien que la matinée se soit « bien passée sur le plan pédagogique » et déclare qu'elle n'a « vraiment pas du tout aimé la maternelle ». Elle poursuit : « du coup le midi, je suis retournée dans mon école d'affectation et là je me suis dit « ah mais nan mais c'est vraiment là qu'il faut que je sois, faut que je reste en élémentaire, c'est vraiment ce qu'il me convient et les plus grands me conviennent mieux que les plus petits ». [...] Donc je me suis vraiment rendu compte qu'à ce moment que oui, j'avais choisi la bonne voie mais surtout la bonne voie d'aller dans les grands niveaux quoi. Parce que nan, les petits c'est pas pour moi ».

Quelques événements sont mentionnés par Christelle pour confirmer le sentiment d'être « à sa place » : une discussion « quelques jours » avant l'entretien avec son conjoint à qui elle disait qu'elle « avai[t] bien fait de passer le concours et de quitter » son ancien travail, la rencontre de son « ancienne chef » à qui elle confiait « à quel point [elle] se sentai[t] mal dans l'entreprise [...] pas à [s]a place » et elle conclut : « c'était pas mon endroit, c'était pas mon monde, c'était pas là où je devais être. Et je sens vraiment que là, j'ai l'impression d'être à ma place quoi ».

Les derniers événements mentionnés par Christelle sont l'annonce de sa titularisation qui la fait se sentir plus légitime et le rattrapage de ses échelons dont elle avait parlé lors du précédent entretien. Elle explique : « je viens d'avoir mon quatrième échelon là. J'ai eu mon rattrapage de toute l'année aussi du coup des trois échelons qu'ils me devaient. Ça, ça a aidé aussi... quand même fait du bien de voir des salaires augmenter, voir mon échelon enfin sur... Parce que j'ai passé mon concours pour avoir cet échelon aussi. Le troisième concours sinon j'aurais pas passé ce concours-là. De savoir que bah voilà ça a été pris en compte, qu'effectivement bah avoir mes droits qui sont reconnus. Ça a été important donc la titularisation, la reconnaissance des échelons, le rattrapage financier qu'il y a eu donc voilà ça a été des moments importants ».

○ Analyse du discours : les événements

La visite de la conseillère pédagogique de circonscription est le premier événement que nous relevons dans le discours de Christelle, visite que Christelle vit difficilement. Comme nous l'avons analysé pour Flavie, la visite ne permet pas à Christelle d'obtenir la reconnaissance identitaire attendue (Kaddouri, 2019 ; Wittorski, 2015, 2009), reconnaissance pourtant essentielle pour renforcer sa nouvelle identité d'enseignante titulaire, ni des « conseils » comme elle en avait l'habitude avec son tuteur. Le fait qu'elle se sente « jugée » témoigne d'une tension entre une identité pour soi – elle déclare lire énormément pour préparer sa classe - et une identité pour autrui (Dubar, 2002) – elle n'aurait pas préparé sa classe ni assumé selon la conseillère ses responsabilités et le climat de classe serait de « sa faute ». La conséquence de cette visite est un désinvestissement ponctuel, ce que Christelle qualifie de « faire le minimum », une forme de désengagement relatif à court terme. En suivant Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) qui définissent l'engagement comme l'« aboutissement d'une force

motivationnelle » (p.503), nous pouvons poser ici que c'est cette « *force motivationnelle* » qui a faibli chez Christelle le temps d'un week-end.

Les remarques de la conseillère pédagogique sont perçues par Christelle comme une remise en question de son travail alors même qu'elle consacre beaucoup de temps à préparer sa classe. Selon Grave (2021), le temps de travail chez les enseignant.es débutant.es qui découvrent le métier se rapproche davantage du « *temps de l'activité* » que du « *temps de l'emploi* » (Grave, 2021, p.130) en lien avec un « *projet de soi professionnel* » relevant d'une première phase de développement professionnel. Ainsi un.e jeune enseignant.e aspire à « *réussir à prendre la classe en main, faire apprendre les élèves, habiter sa nouvelle fonction et sa nouvelle posture enseignante, s'épanouir dans son nouveau métier* » et « *toute activité annexe ou connexe au temps d'enseignement pouvant contribuer à répondre à ces aspirations est la bienvenue* » (Grave, 2021, p.130). Le fait que Christelle déclare travailler sur tout son temps disponible – les soirées, les week-ends, les mercredis - ressemble à ce que Grave (2021) a qualifié d'« *épanchements temporels* » (p.129) montrant l'investissement et la motivation de l'enseignante mais ces « *épanchements* » rendent en retour la critique de son travail difficile à accepter au regard des sacrifices qu'elle consent. La tension entre l'identité visée et l'identité « *attribuée* » par la conseillère pédagogique provoquée par cette visite n'est pas apaisée chez l'enseignante qui avoue ressentir encore de la « *colère* », ce qui selon nous témoigne de son refus d'accepter l'identité qui lui est proposée (Dubar, 2002 ; Kaddouri, 2008a) – « *c'est tellement faux* » dit-elle. À l'inverse, la réussite de ses élèves de CE1 engage une revalorisation de son image et de son utilité – « *ils ont appris* » - et restaure une identité pour soi ou une « *représentation de soi par soi* » au sens de Barbier (2006) qui serait positive, une sorte de « *renarcissisation* » (Barbier, 2006).

L'assassinat de Samuel Paty, le vendredi 16 octobre 2020, est le second événement mentionné par Christelle lors de ce quatrième entretien qui intervient le mardi 24 octobre, soit quatre jours après l'attentat. Le questionnement suscité par cet événement est important et occupe un temps long de l'entretien. Christelle explique qu'elle y a « *pensé tout le week-end* » et le fait qu'un enseignant ait été assassiné selon elle pour avoir « *juste fait son métier* » est très perturbant pour elle. Son questionnement porte sur le rôle de l'école, celui des parents et le « *but* » de son métier et l'expression « *comment on en est arrivé là ?* » est révélatrice d'une remise en question de sa représentation du métier et de son utilité sociale. Selon Gohier et Anadon (2000), l'identité professionnelle de l'enseignant.e ne se résume pas à « *son rôle social* » ni à « *une identité partagée par les autres membres du groupe* » mais est « *la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet [...] valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (p.22). L'assassinat de Samuel Paty éveille une inquiétude nouvelle chez Christelle, inquiétude liée à la présence d'élèves musulmans dans sa classe notamment par rapport à un cours qu'elle doit faire sur la reproduction. La peur de plaintes de parents face à un cours qui est pourtant au programme et la crainte de ne pas être soutenue par son institution font douter l'enseignante et lui font prendre conscience qu'être enseignant.e peut se révéler compliqué – une de ses amies professeure a renoncé à enseigner ce thème - voire risqué. Dans la programmation de Christelle, le cours à venir sur la reproduction doit servir de base à une éducation à la sexualité en évoquant la notion de consentement, notion essentielle pour l'enseignante pour des élèves qui manquent de « *cadre* ». Le questionnement lié à ce cours au programme et à cette notion que l'enseignante souhaite aborder avec ses élèves révèle une tension chez Christelle entre le rôle d'enseignante et le rôle de mère. Ce que nous pourrions appeler le « *quoi dire et comment le dire* » se décline différemment pour elle selon que l'enfant est sa fille ou son élève et cette question a un impact sur le « *sentiment de congruence* » de l'enseignante, sentiment que Gohier et Anadon (2000) définissent comme le fait « *d'être au diapason de soi* » (p.26). Étant la mère d'une fille, aborder le consentement dans la sexualité semble une évidence pour Christelle en tant que mère et en tant que

femme mais crée une tension vis-à-vis du rôle que l'enseignante croit pouvoir avoir auprès des enfants. Les questionnements provoqués par l'assassinat de Samuel Paty interrogent la représentation que Christelle se fait d'elle-même dans son rapport « *à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'[...]aux acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale* » (Gohier et Anadon, 2000, p.26). Cette représentation est le fondement de son identité professionnelle et elle est fortement bousculée par cet attentat.

Le troisième événement que nous relevons dans le discours de Christelle est une demi-journée de remplacement que l'enseignante effectue en petite section. Affectée à 87% dans ses deux écoles, Christelle doit une partie de son temps à l'institution ce qui explique que quelques journées par mois puissent être consacrées à des remplacements. Cette demi-journée semble marquante pour Christelle car elle vient valider *a posteriori* son sentiment d'être à sa place en primaire et conforter son choix d'y enseigner. Cette temporalité finalement assez courte est une expérience qui confronte Christelle à une autre réalité professionnelle, un autre « *univers de sens* » (Pérez-Roux, 2012b), celui de la maternelle, et lui révèle que « *les petits c'est pas pour [elle]* » ce qui conforte une dimension de son soi professionnel. Deux autres événements mineurs sont mentionnés par l'enseignante pour confirmer qu'elle se sent « *à sa place* » à la fois en tant qu'enseignante et en tant qu'enseignante de primaire, une discussion avec son conjoint et la rencontre avec son ancienne chef, événements qui viennent confirmer son identité professionnelle dans sa dimension en actes et son identité de projet.

Les derniers événements que nous repérons dans le discours de Christelle concernent les aspects officiels et administratifs de son entrée dans le métier, sa titularisation et le rattrapage de ses échelons. Déjà évoquée lors de l'entretien précédent, la titularisation est vécue par l'enseignante comme un « *rite de passage* » ou un « *rite d'institution* » (Bourdieu, 1982) qui lui confère la légitimité attendue. Évoqué également lors du troisième entretien, le rattrapage des échelons prend une importance particulière pour Christelle. Au travers de ce rattrapage, c'est une reconnaissance institutionnelle de son parcours professionnel antérieur dans le secteur privé qu'elle obtient – elle peut ainsi voir reconnaître son ancienneté en entrant dans le métier d'enseignant.e avec un échelon supérieur – et inscrire sa nouvelle activité enseignante dans son parcours de vie et sa « *trajectoire professionnelle* » dans une sorte d'« *institutionnalisation* » de son parcours professionnel (Delory-Momberger, 2014). Le fait que Christelle ait dû œuvrer longtemps auprès de l'institution pour voir ses échelons reconnus nous semble correspondre aux nombreuses « *transactions* » que vivent les enseignant.es en reconversion selon Pérez-Roux (2019).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Plusieurs moments peuvent être identifiés dans le discours de Christelle, ceux notamment dans la classe qui ne sont jamais « *mauvais* ». Ainsi, même s'ils ne « *se passent pas bien* », tous les moments avec la classe sont de « *bons souvenirs* » pour Christelle qui a plaisir à recevoir les « *petits dessins* » qui lui sont adressés et qui montrent selon elle la « *complicité* » avec ses élèves. Cependant elle reconnaît qu'elle a du mal à « *se positionner* » avec ses plus grands élèves « *en tant qu'adulte* » dans la classe. Elle explique : « *moi je viens d'une famille où [...] y avait rien qui dépassait, à l'école j'étais une enfant très sage [...]. Et moi maintenant [...] en tant qu'adulte je trouve que si ça dépasse c'est pas plus mal quoi pour les enfants. Il faut les laisser aussi s'exprimer [...] pour qu'ils puissent bah se trouver en tant que personne quoi. Je pense que c'est super important, moi j'ai mis beaucoup de temps en temps qu'adulte à me trouver, peut-être un petit peu à cause de ça. Peut-être parce que justement j'ai pas pu m'exprimer suffisamment quand j'étais petite. [...] du coup je suis un peu, pardonnez-moi l'expression,*

les fesses entre deux chaises. Parce que parfois y a des réflexes qui reviennent. C'est-à-dire que j'ai une forme d'autorité qui peut être assez incisive que je n'aime pas d'ailleurs. Et en même temps parfois j'ai cette envie de les laisser expérimenter, de me dire c'est pas grave, l'essentiel c'est qu'ils travaillent et du coup je suis vraiment entre deux feux et je sais pas ». Elle explique ainsi vouloir instaurer un « cadre qui est intangible » tout en laissant ses élèves lui « parler [...] librement » et souhaite « pren[dre] du recul par rapport à [s]on rôle » dans la classe.

Les moments de discussion avec les deux de directeurs dont elle partage la classe sont signalés par Christelle comme des moments « enrichissant[s] » mais son « statut de décharge » lui convient peu, même si elle trouve « rassurant » de partager la classe avec deux « professeurs expérimentés qui savent ce qu'ils font ». Elle indique : « me retrouver à travailler en binôme avec quelqu'un, de devoir finalement rentrer tout en gardant sa personnalité mais de devoir rentrer dans la classe de quelqu'un d'autre c'est quand même [...] un jeu d'équilibriste ». L'organisation de la classe en alternance avec des « des méthodes où l'on se suit et on a pas des domaines à soi » rend difficile les préparations de l'enseignante, notamment avec une « communication [...] un peu tardive » et un directeur qu'elle perçoit comme « débordé » et qui n'a pas le temps d'« appliquer » ses idées. Elle indique : « je reçois parfois le mercredi soir des infos pour la classe du lendemain matin donc [...] quand je prépare ma classe, je le fais sans ». Elle poursuit : « sur la MHM¹⁵⁹ par exemple c'est extrêmement compliqué parce que [...] je vais faire par exemple la séance de découverte sur les losanges et c'est mon collègue qui va reprendre la suite mais je sais pas vraiment si il en a fait, je sais pas [...] et puis il a pas forcément le temps de m'expliquer dans le détail ce qu'il a fait avec eux, je pense qu'il en a pas vraiment envie parce que lui, il a pas que ça à faire ». Elle conclut : « parfois je prépare et des fois je me trouve le bec dans l'eau parce que la séance que j'avais préparée il l'a déjà faite [...] c'est difficile d'être sereine sur la préparation ».

En revanche, Christelle peut compter sur des moments de « formation » auprès de ses collègues « qui prennent une heure parfois après la classe » sur « leur temps personnel » lorsqu'elle va « les voir désemparée parce [qu'elle] eu tel souci ou tel souci », ce qu'elle trouve « extrêmement gentil de leur part ». Elle déclare qu'elle leur en est « extrêmement reconnaissante » en indiquant « heureusement qu'ils sont là ». Christelle évoque également ses lectures grâce auxquelles elle se sent « plus légitime, beaucoup plus sûre » d'elle sur le plan didactique.

Enfin, le temps du travail est évoqué par Christelle qui indique qu'elle a « fait pas mal de métiers dans [s]a vie » et « des métiers où [elle] travaillai[t] énormément » mais n'a « jamais eu un métier qui était aussi prenant à plein temps », ce qu'elle trouve « usant ». Selon elle, « il faut apprendre [...] à de temps en temps s'accorder du temps ou dire "j'y touche pas", et tant pis » mais pour elle ce n'est « pas les premières années où ça s'apprend ». Elle explique : « depuis la rentrée j'avais le nez dans le guidon, j'y pensais en permanence. Je rentrais le soir je m'occupais de mes enfants après être rentrée de l'école à 6 heures. Et puis à 20h30 quand tout le monde avait mangé, était au lit, bah je reprenais le boulot. Et puis le mercredi je laisse mon fils à garder et puis le week-end je bossais les deux jours du week-end pour être à jour enfin, voilà. Y a un moment où bah on est trop dedans et je pensais pas que c'était aussi intense quoi ». Elle indique que même son « conjoint » a été « surpris » et « étonné » par « ce qu'est le métier » de professeure des écoles.

¹⁵⁹ Méthode Heuristique de Mathématiques.

o Analyse du discours : les moments

En ce qui concerne les moments, ceux vécus dans la classe et dans la relation avec les élèves constituent de « *bons souvenirs* » pour Christelle. Le fait d'avoir des « *petits dessins* » - sans doute davantage de la part des CE1 - est une « *rétroaction* » positive qui joue sans nul doute sur la motivation et l'engagement de l'enseignante (Duchesne, Savoie-Zajc, St-Germain, 2005), motivation et engagement sur lesquels s'appuie le développement professionnel porteur lui-même d'un développement positif d'un soi professionnel. Selon Périer (2013), « *la qualité des relations avec les élèves agit [...] sur le sentiment que l'enseignant a de sa valeur et de son identité* » (p.22-p.23) et nous constatons que, même avec sa classe de CM2 que Christelle qualifie de difficile et de « *compliquée à gérer* », l'enseignante vit de façon positive son identité dans la classe, sans verbaliser de « *souffrance professionnelle* » (p.23) liée à la gestion de la classe pourtant signalée comme problématique par la conseillère pédagogique. En revanche, elle évoque un problème de posture professionnelle et de positionnement identitaire en lien avec la prise de parole de ses élèves. En effet, Christelle relate être partagée entre le désir de laisser s'exprimer librement les élèves afin qu'ils se découvrent en tant que « *personne* » et la nécessité qu'elle ressent de poser un « *cadre [...] intangible* » qui correspondrait mieux aux attentes de l'institution. Cette question de la liberté de parole de ses élèves renvoie Christelle à sa propre enfance par effet miroir – elle n'a « *pas pu s'exprimer suffisamment [étant] petite* » - et nous semble relever pour l'enseignante d'une « *transaction biographique* » au sens de Dubar (1992, 2002) mais également d'une « *transaction intégrative* » au sens de Pérez-Roux (2011a, 2016). Christelle semble avoir du mal à trouver un équilibre entre une identité prescrite – faire preuve d'autorité et assurer un cadre de travail propice aux apprentissages – et le rôle d'adulte accompagnant qu'elle envisage auprès de ses élèves. Sa volonté de « *prendre du recul* » par rapport à son « *rôle* » dans la classe témoigne d'un questionnement lié à un « *modèle identitaire* » traditionnel (Martineau et Gauthier, 2000) fondé sur l'autorité qu'elle ne souhaite pas reproduire. Pour Barrère (2003¹⁶⁰, citée par Périer, 2013, p.23), les enseignant.es débutant.es sont parfois contraint.es de faire des « *deuils* » professionnels voir identitaires en lien avec leurs façons de gérer la classe et les relations avec leurs élèves. Pour Christelle, il s'agit du deuil de cette autorité « *incisive* » qui lui vient par « *réflexe* » mais qu'elle « *n'aime pas* » et qui questionne un soi professionnel en construction. Face aux remarques de la conseillère pédagogique, Christelle fait preuve d'une relative « *autonomie* » dans sa « *socialisation professionnelle* » (Périer, 2013, p.24) en témoignant de ses réflexions personnelles et de ses doutes à la chercheuse. Ainsi elle évoque ouvertement ce que nous pourrions qualifier de « *délibération sur soi* » (Barbier, 2006), la plaçant dans la posture d'un « *sujet actif* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) dans la phase de transition identitaire qu'elle vit et qui entraîne une « *construction/reconstruction des représentations de soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.19).

Autres moments, les moments de travail en binôme, trop peu nombreux ou peu efficaces aux yeux de Christelle dans une des écoles, sont une préoccupation pour elle. Sa double affectation, à 50% dans une école et à 37% dans une autre, la contraint à travailler en binôme avec deux directeurs différents et cette contrainte organisationnelle est une contrainte temporelle forte pour Christelle qui doit composer avec un temps prescrit devant élèves et un temps négocié de discussions avec les directeurs dont elle partage la préparation de classe. Ce « *travail partagé* » (Grave, 2021) est complexe à mettre en œuvre - la communication est absente ou trop tardive - et avec le directeur d'une de ses classes, on assiste à une forme de « *dyssynchronisation* » au sens de Grave (2021) puisque les deux intervenants dans la classe ne parviennent pas à accorder leurs rythmes pour suivre la méthode de mathématiques choisie. Il n'y a donc pas de « *construit rythmique* » (Grave, 2021, p.143) ou de « *coordination* »

¹⁶⁰ Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

(Thévenot, 1990¹⁶¹, cité par Grave, 2021) qui donnerait à Christelle la possibilité de continuer à construire de façon apaisée un soi professionnel grâce à une synchronisation de travail avec son binôme. La double affectation de l'enseignante crée une configuration « *environnement-sujet-activité* » (Wittorski, 2009) peu propice dans une des écoles à la mise en rythme d'un travail vécu comme « *serein* » et à l'organisation de moments de « *vrai boulot* » au sens de Bidet (2011). En revanche, Christelle apprécie les temps de discussion avec ses directeurs qu'elle qualifie de collègues « *expérimentés* ».

D'autres moments en revanche venant étayer la construction d'un soi professionnel ou d'une identité en actes peuvent être repérés dans le discours de Christelle. Ce sont tout d'abord des temps informels de « *formation* » auprès de ses collègues lorsque l'enseignante, se sentant « *désemparée* », vient chercher auprès d'eux les réponses à ses questions mais également des temps de lecture qui développent chez elle un sentiment de légitimité sur lequel peut s'appuyer la construction de son identité professionnelle.

Le dernier moment que nous identifions est le temps du travail que Christelle décrit comme « *usant* ». Le long développement que l'enseignante fait sur le temps passé dans la semaine à travailler montre que tout le temps personnel disponible est occupé par le travail ce qui est plutôt surprenant pour elle dans la représentation qu'elle se faisait du métier. Le temps du travail semble occuper l'essentiel des temporalités vécues et constituer une temporalité « *englobante* » au sens de Lesourd (2013) en occupant tout l'univers intrapsychique de l'enseignante. Ce rythme de travail est d'autant plus difficile à supporter selon Christelle qu'il ne lui semble impossible d'y échapper durant les premières années de sa carrière.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

La période depuis la rentrée est vécue par Christelle comme celle où elle est désormais « *titulaire* » ce qui lui donne « *plus de légitimité* » et l'autorise à « *tenter* » et à « *faire plus de choses* ». Elle explique : « *J'ai gagné confiance en moi, du coup, forcément, dans la classe, par rapport aux élèves je me sens... C'est vrai que l'année dernière, c'est bête hein, mais quand les élèves m'appelaient "maîtresse" dans ma tête c'était "ah nan pas complètement" quoi. Je le suis pas encore complètement quoi. Alors que cette année bah oui je le suis, je le suis quoi donc rien que ça... Par rapport aux élèves, le rôle que j'ai par rapport à eux, oui je suis plus sûre de moi* ».

- Analyse du discours : les périodes

La première période de l'année est vécue différemment des périodes précédentes par l'enseignante car la titularisation a apporté à Christelle un sentiment de « *légitimité* » et une confiance en elle, sentiment nuancé toutefois par le sentiment d'une « *énorme responsabilité* ». C'est ce sentiment de légitimité qui provoque un *ajustement identitaire* au sens de Périer (2013) l'incitant à accepter le titre de « *maîtresse* » par les élèves, titre pour lequel elle ne se sentait pas entièrement légitime l'année précédente. Cette expression fonctionne comme un acte d'attribution par les élèves d'un statut et d'un rôle qu'elle assume désormais. Cette « *incorporation de l'identité* » (Dubar, 2002) d'une enseignante par Christelle traduit la construction d'une identité pour soi au travers du récit qu'elle se fait sur la personne qu'elle est devenue. Selon Dubar (2002), l'identité *incorporée* par les individus,

¹⁶¹ Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. Dans P. Pharo, P. Quéré et L. Quéré, *Les formes de l'action* (p. 39-69). Éditions de l'EHESS.

peut être définie comme « *l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont* » (Laing, 1971¹⁶², p.114 cité par Dubar, 2002, p.111) et c'est grâce à cette « *légitimité subjective* » vécue par l'individu que peut se construire une identité pour soi.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Ce dernier entretien donne l'occasion à Christelle d'évoquer certaines temporalités de la formation de l'année précédente, notamment « *tout ce qui concernait l'analyse de pratiques* » et qui lui a semblé très « *intéressant* » car cela lui donnait l'occasion « *de discuter* » et « *d'échanger* » avec les autres stagiaires et la formatrice sur des séquences faites ou à venir. Elle raconte : « *c'était super intéressant parce qu'on se projetait, on se demandait comment ça allait se passer. Et les autres avaient des idées, donnaient leurs avis et parfois on trouvait que c'était pas bien donc on retenait pas, d'autre fois où on trouvait que c'était super et on retenait. [...] Et je trouve que ça tout seul dans son coin c'est compliqué à faire quoi. Avoir un dialogue avec soi-même oui c'est forcément très limité quoi* ».

Christelle revient également sur un cours déjà évoqué lors des entretiens précédents, cours durant lequel elle avait construit une séquence « *toutes clés en main* ». Elle évoque plus généralement les cours de cette formatrice à l'issue desquels elle « *ressortait [...] avec une séquence* » créée par le groupe de stagiaires « *tous ensemble* », ce qui lui donnait la possibilité d'« *avoir la trame de quelque chose que l'on peut reproduire, modifier* ». Pour Christelle, « *ressortir [...] de son cours avec une séquence* » toute faite lui permettait « *d'avoir un petit peu de confiance* » de retour en classe et elle explique : « *quand je vais en classe avec une séquence que j'ai fait moi-même, je suis même pas sûre qu'elle tienne la route et que je vais devoir expérimenter devant mes élèves [...]. Alors que quand je sors avec quelque chose qu'un professeur expérimenté m'a donné, m'a montré et que je l'adapte, [...] bah, j'ai confiance en moi en tant qu'enseignant et même si ça se passe pas forcément bien [...] j'ai cette confiance en moi et j'ai pas besoin de me questionner sur moi en tant que ma réflexion ou [...] en tant que mon travail personnel en fait* ». Christelle conclut : « *parfois on a besoin de modèle et que oui c'est bien d'apprendre pas soi-même. Mais apprendre tout seul par soi-même dans son coin euh je pense que ça n'a jamais vraiment marché* ».

Christelle évoque ensuite des ressources qu'elle a eues l'année précédente et qu'elle mobilise dans cette nouvelle année. Elle explique que certains « *automatismes* » sur le « *déroulement de la classe* » commencent à être « *assimilé[s]* » ce qui l'aide à « *prendre un peu de recul* » et à « *repense[r]* » à ce qui lui a été proposé lors des temps de formation de l'année précédente. Elle raconte : « *je reprends, je regarde [...] je m'y replonge alors que j'avoue l'année dernière que je prenais les notes, je prenais les documents, je rangeais ça. De temps en temps je regardais enfin, vite fait. Mais sur le moment j'avais pas que ça à faire en fait* ». Elle évoque également les conseils de ses formateurs.trices et de son tuteur sur l'activité des élèves qui désormais « *pren[nent] tout [leur] sens* » et conclut : « *autant l'année dernière je sentais pas spécialement le besoin, bien que je sa[che] que c'est important, le besoin au quotidien de les rendre vraiment actifs mais là je le sens vraiment* ».

Malgré ces moments de formation qu'elle se remémore, Christelle indique qu'il y a eu des « *manques* » dans la formation qu'elle a reçue et elle revient sur son affectation au début de l'année précédente : « *je trouve ça complètement fou qu'on nous fasse passer un concours, qu'on ait les résultats fin juin et*

¹⁶² Laing, R.-D. (1971). *Le soi et les autres*. Gallimard.

qu'au mois de septembre alors que certains d'entre nous n'ont jamais mis les pieds dans une classe, on se retrouve seul face à d'autres élèves. Et ça je trouve que non, ça peut pas être bon en fait. Je pense qu'il manque quelque chose. Qu'il manque deux mois, trois mois d'observation, d'accompagnement avec quelqu'un d'expérimenté ».

○ Analyse du discours : les temporalités passées

Parmi les temporalités passées évoquées par Christelle, un certain nombre évoquent des temps de formation de l'année précédente dans un discours où elle indique une prise de conscience de l'utilité de ce qui lui a été dit - le besoin de rendre les élèves actifs par exemple – ou la redécouverte de ressources qui lui avaient été données et qu'elle avait « *rang[ées]* » sans s'en servir. Si l'enseignante redécouvre ces ressources, c'est selon elle qu'elle a pris suffisamment d'automatismes pour prendre du recul et avoir du temps pour s'y replonger. Son identité en actes plus assurée lui laisse davantage de temps pour réfléchir à sa pratique, ayant acquis des « *habitus* » ou « *schèmes intériorisés* » au sens d'Ayraud et Guibert (2000, p.237).

Ce discours sur la formation mais également ses manques incite Christelle à revenir sur son affectation en tant que stagiaire issue du troisième concours - donc sans avoir suivi de Master 1 et sans expérience professionnelle en lien avec l'enseignement - avec une temporalité qui lui semble trop rapide, entre une publication des résultats en juin et une affectation en classe en septembre. La demande de Christelle d'un temps de « *deux, trois mois d'observation* » et « *d'accompagnement* » avec un.e enseignant.e « *expérimenté[e]* » renvoie à son besoin d'accompagnement que nous avons déjà identifié lors du troisième entretien (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000).

Une temporalité passée est de nouveau évoquée lors de ce quatrième entretien, un cours durant lequel l'ancienne stagiaire avait pu construire une séance entière. Ce cours avait déjà été évoqué lors des deux entretiens précédents mais de façon sensiblement différente. Lors du second entretien, ce cours avait été cité par Christelle comme un apport intéressant lui faisant gagner du temps sans que cela n'affecte son identité de professeur. Lors du troisième entretien, elle l'évoque lors de la discussion avec son tuteur : le souvenir de ce cours sert alors d'argument auprès de ce dernier pour témoigner ce qu'elle aurait aimé avoir en formation. Enfin, lors de ce dernier entretien, le cours donne lieu à un long développement, introduit le rôle de la formatrice, les échanges avec les autres stagiaires avec lesquels la création de la séquence s'est faite « *tous ensemble* » et Christelle finit par expliquer que cela lui a donné « *confiance* ». Que Christelle remobilise encore une fois dans son discours ce cours nous semble relever du souvenir idéalisé de ce qui lui manque, à savoir la confiance dans un geste professionnel qui serait validé par ses pairs et/ou un.e formateur.trice. En suivant Malet (1998), nous pouvons considérer que l'« *espace-temps* » de la formation a été vécu par Christelle comme un espace-temps « *de l'altérité* » développant une « *expérience formatrice d'autrui* » (Malet, 1998, p.135). Selon Malet (1998), cette expérience doit se comprendre comme une « *expérience fondamentale d'un soi comme un autre, une extériorité à soi qui autorise la co-expérience de l'autre* » donnant l'occasion à la stagiaire de l'époque de se construire et de se transformer (Malet, 1998, p.135). Bien qu'elle soit en binôme avec deux directeurs, Christelle semble vivre difficilement le fait de devoir désormais affronter seule ses préparations et le retour sur sa pratique. Ce qui nous semble être un « *sentiment d'isolement* » (Périer, 2013, p.24) caractérisé par des formules comme « *tout seul dans son coin* » ou « *dialogue avec soi-même* » lui fait évoquer avec nostalgie les cours d'analyse de pratique où elle pouvait discuter et débattre avec ses pairs. Ce ressenti d'isolement et de devoir assumer seule la classe correspond aux phases de la carrière identifiées par Huberman (1989) pour les enseignant.es entré.es dans l'enseignement « *depuis l'extérieur* », c'est-à-dire hors de la filière universitaire, mais également

au passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante. Ainsi, pour Ambroise, Toczek et Brunot (2017), « *en passant du statut d'étudiant (d'enseigné) à celui de professeur (enseignant), le débutant vit de façon concomitante un changement au niveau de son rôle mais aussi un changement au niveau des savoirs qui passent du statut de "savoir sur l'enseignement" à celui de "savoir comment enseigner"* » (p.11). C'est bien ce « *savoir comment enseigner* » qui pose encore problème à Christelle et lui fait répéter au fil des entretiens le manque de formation qu'elle ressent. Nous identifions ce sentiment de manque comme un frein à la construction de son soi professionnel.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Lors de ce quatrième entretien, Christelle envisage la suite de sa carrière en déclarant vouloir « *rester deux ans dans ce poste* » afin de « *balaye[r] les deux cycles élémentaires* » et d'acquérir « *suffisamment [...] d'expérience* ». Elle demandera ensuite « *un poste pour [elle], un poste de titulaire seule dans [s]a classe* ». Si elle ne demande pas une classe à elle tout de suite, c'est qu'elle déclare « *manque[r] encore un petit peu d'expérience* » et elle explique : « *on peut pas tout mettre en place en même temps dans une classe. Je pense que les choses se mettent en place petit à petit avec l'expérience et que euh il faut le temps de se sentir à l'aise dans son propre rôle. [...] Je me sens de plus en plus à l'aise, je me définis de mieux en mieux en tant que moi professeur face à mes élèves, quelle attitude j'ai avec mes collègues. C'est des choses que j'arrive de plus en plus à m'approprier. Mais je pense que c'est par étape. Une fois que j'aurais bien cerné mon style pédagogique, j'ai envie de dire enfin, comment moi j'ai envie d'enseigner les choses, bah là je pourrais m'attaquer à un autre aspect [...] du métier. J'ai l'impression qu'on grignote un petit peu sur les choses qu'on acquiert, sur les choses qui deviennent automatiques. [...] c'est vraiment l'idée que j'en ai, de d'abord on automatise des choses qui sont tellement évidentes aux collègues qui sont expérimentés et une fois que l'on a ça, on peut regarder plus loin et puis se poser des questions sur le long terme avec les élèves enfin voilà* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Le discours sur le futur de ce quatrième entretien est relativement différent du troisième entretien en ce qui concerne le fait d'avoir sa classe à soi. Christelle envisage ainsi désormais de rester deux ans dans son poste afin de gagner en expérience alors que lors du troisième entretien elle souhaitait ardemment avoir sa propre classe dès la rentrée suivante. Décider de ne pas « *être mobile* » (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014, p.5) donne l'opportunité à la « *néo-titulaire* » de poursuivre son processus de professionnalisation et de parfaire sa connaissance des cycles élémentaires ce qui semble la rassurer. Se créer un « *cadre temporel* » (Grossin, 1996) d'une durée de deux ans relève d'un processus « *transformateur* » au sens d'Alhadeff-Jones (2013) dans la mesure où il sécurise l'enseignante et lui laisse prendre le temps de gagner en compétences en étant accompagnée par les directeurs avec lesquels elle est en binôme. Même la disposition spatiale est rassurante dans cette configuration car la classe de CM2 dans laquelle Christelle intervient est « *communicante* » avec les deux autres classes de CM2 de l'école et l'enseignante se sent « *entourée* » de part et d'autre.

Le fait qu'elle ne se sente pas encore tout « *à l'aise dans son propre rôle* », même si elle déclare « *s'approprier* » de plus en plus les différentes facettes de ce rôle face aux élèves et aux collègues, témoigne d'une identité professionnelle encore en cours de construction au travers de ce que nous

pouvons appeler en suivant Bourdoncle (2000¹⁶³, p.125 cité par Lanéelle et Pérez-Roux, 2014) une « *identification au rôle professionnel* » non aboutie totalement. Que Christelle ait le sentiment de se définir « *de mieux en mieux* » indique que le processus de construction identitaire en cours lui donne confiance et conforte un soi professionnel pourtant non encore « *personnalisé* » au sens de Nault (1999). En effet, Christelle envisage son développement professionnel « *par étape* », avec l'acquisition tout d'abord d'automatismes, ce que nous pourrions qualifier de « *schèmes d'action* » qui sont selon Blin (1997) constitutifs de la représentation du métier, avant de « *bien cerne[r]* » son propre « *style pédagogique* », pour Christelle, suivre une pédagogie Freinet. Son projet correspond à la définition d'un « *style* » personnel au sens de Clot (2006) visant le développement d'une identité en actes conforme à ses valeurs. Nous notons ainsi que l'identité de projet de Christelle est intacte même si la réalisation de ce projet est reportée dans le temps.

f) Éléments de synthèse

Christelle est une stagiaire qui entre en formation à la suite d'une reconversion professionnelle après un parcours professionnel qu'elle souhaite faire évoluer à l'issue d'un congé parental. Elle est porteuse d'une identité de projet forte – elle souhaite devenir une enseignante mettant en œuvre une pédagogie Freinet – et nous notons que son identité de projet (Tap, 1988) reste stable tout au long des entretiens même si elle se rend compte peu à peu qu'il lui faudra du temps pour devenir l'enseignante qu'elle souhaite.

Devenir enseignante est pour Christelle à la fois une transition biographique (Kaddouri, 2017) mais également une transaction biographique (Dubar, 2002) entre une identité visée – être une enseignante qui développe l'autonomie de ses élèves - et une identité héritée, proposée ou prescrite par l'institution (Kaddouri, 1996 ; Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007 ; Chaix, 2015) – faire preuve d'autorité par exemple. Nous repérons que cette transaction est également intégrative au sens de Pérez-Roux (2011a) dans la mesure où gérer une classe va mettre en tension dialogique ses rôles de mère et d'enseignante. Lors des entretiens, dans une forme de « *délibération sur soi* » (Barbier, 2006), elle va témoigner de sa difficulté à se positionner en tant qu'adulte référente dans la classe, que se soit en laissant la parole à ses élèves ou en abordant certaines questions sensibles du programme comme l'éducation à la sexualité. Il apparaît ainsi que l'identité professionnelle en actes de l'enseignante se construit en questionnant les autres composantes de son identité globale dans un mouvement de « *construction / reconstruction des représentations de soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001).

Christelle fait preuve d'une attitude de « *détermination* » (Chaix, 1996) lui permettant de faire face aux difficultés qu'elle rencontre. On constate une évolution de son projet de vie au cours de l'année en fonction d'événements qui oriente ou conforte sa trajectoire professionnelle (Cohen-Scali, 2000). Ainsi, lors de son année de formation en alternance, elle évoque très tôt son désir d'avoir une classe à elle en tant que titulaire mais une fois titularisée, elle décide finalement de rester deux ans dans son poste afin d'acquérir de l'expérience ce qui tend à montrer une représentation d'un soi professionnel non encore suffisamment étayé pour l'enseignante. Lors du premier entretien, elle évoque par ailleurs son envie de faire une licence de mathématiques puis de passer dans le second degré mais la réforme du bac finit par l'en dissuader. Enfin, lors de sa première affectation, un remplacement en maternelle lui donne l'occasion de s'apercevoir qu'enseigner dans ce cycle n'est pas ce qu'elle souhaite faire. Ces

¹⁶³ Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.

différents événements ont pour effet que Christelle se sent finalement « *à sa place* » en primaire et valide une représentation d'un soi professionnel d'enseignante de primaire même si elle ne se sent pas encore « *prête* » pour assumer seule la mise en place d'une pédagogie Freinet.

Lors de l'année de stage, son tuteur, lui-même adepte de la pédagogie Freinet semble une « *figure actante* » (Barthes, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) dans la construction identitaire de l'enseignante. Le fait de partager des valeurs et des projets d'identité compatibles (Kaddouri, 2008a, 2019) font du tuteur un « *autrui significatif* » (Mead, 1963) important dans la construction identitaire de Christelle.

Les événements ayant un rôle dans la construction identitaire de Christelle et que nous repérons dans son discours ont lieu lorsqu'elle est seule ou avec d'autres personnes, en lien avec la classe - globalement les temps dans la classe sont vécus positivement par Christelle - ou avec des événements extérieurs. Ces événements influencent son identité en actes et transforment sa représentation du métier. C'est le cas par exemple de la discussion au sein de sa famille sur les vacances des enseignants. Au sein de la classe, Christelle témoigne d'une séance sur la lecture de l'heure qui a été un révélateur de sa capacité à gérer une situation inédite : cette séance apparaît comme un *instant significatif* dans la construction des dimensions pour soi et agit de l'identité professionnelle de la stagiaire. Dans certains cas, la réussite de ses élèves lors d'une évaluation conforte un soi professionnel et une identité agie par ailleurs malmenés par le regard des visiteurs dans sa classe en impulsant un mécanisme de « *renarcissisation* » (Barbier, 2006). Deux événements sont relatés alors que Christelle est seule, une prise de conscience dans sa voiture qu'elle est à sa place dans ce nouveau métier, événement que nous pouvons qualifier d'« *épiphane illuminative* » au sens de Denzin (1989), et un temps de tri dans ses anciennes fiches de préparation durant lequel elle prend conscience du chemin parcouru dans l'acquisition de son geste professionnel. Pour finir, deux événements extérieurs ont questionné la représentation du métier de Christelle ainsi que son rôle social, un épisode de grève qui remet en question l'idée qu'elle se faisait du travail d'équipe et l'assassinat de l'enseignant de collègue Samuel Paty qui va affecter Christelle et faire naître des questionnements sur son rôle social et des inquiétudes sur sa posture d'enseignante.

La titularisation apparaît comme un événement singulier qui vient confirmer la légitimité de l'enseignante et conforter son identité pour soi ainsi que son identité pour autrui. Elle peut à partir de cette titularisation accepter de se faire appeler « *maîtresse* » dans une forme d'*ajustement identitaire* au sens de Périer (2013) et développer une « *légitimité subjective* » issue de l'« *incorporation* » de cette nouvelle identité attribuée (Snoeckx, 2000). La reconnaissance de ses échelons apparaît comme une reconnaissance de son parcours professionnel antérieur et a pour effet d'institutionnaliser ce parcours antérieur et de l'insérer dans le parcours de vie et la « *trajectoire professionnelle* » de l'enseignante (Delory-Momberger, 2014).

Plusieurs moments clés peuvent être identifiés dans la construction identitaire de Christelle. Ce sont tout d'abord les visites de son tuteur ou de la conseillère pédagogique qui apparaissent comme des espaces-temps d'une offre identitaire qui est acceptée ou non par l'enseignante. En début d'année de stage, les premières visites sont vécues positivement mais certaines provoquent une tension identitaire entre identité proposée et/ou prescrite et identité souhaitée, une baisse de l'estime de soi voire une démotivation ponctuelle. La stagiaire fait preuve de ce qu'elle appelle son caractère « *tenace* » et sa personnalité combative semble jouer un rôle dans la représentation et la construction du soi professionnel de l'enseignante (Nault, 1999). Le fait que l'enseignante ait pu développer un *capital expérientiel* dans sa vie professionnelle antérieure l'aide à dépasser la déstabilisation liée aux

visites et ces visites vécues négativement ne provoquent pas une remise en cause de l'identité de vie et de projet de l'enseignante même si elle évoque une demande de « *coaching positif* ».

Ce sont ensuite les réunions qui apparaissent comme des espaces de négociation et de reconnaissance identitaire (Dubar, 2002) qui construisent et confortent l'identité pour soi et l'identité pour autrui de l'enseignante mais également des espaces de mise à l'épreuve et de tensions identitaires entre représentation d'un soi professionnel et identité pour autrui. Ces espaces-temps permettent à la stagiaire d'être reconnue et de « *se (re)connaître* » en tant qu'enseignante (Pérez-Roux, 2012a).

Ce sont également les temps d'échanges avec autrui. Pour Christelle, ce sont prioritairement ces temps d'échanges et grâce à des « *mots éclairants* » qu'elle peut construire son identité professionnelle d'enseignante. Parmi ces temps, nous identifions tout d'abord les entretiens qui suivent les visites qui confortent, lorsque la visite se passe bien, l'identité visée de l'enseignante, mais également les moments où Christelle se déclare être « *sous le regard* » d'autrui – les parents, les pairs, sa binôme - ce qui développe une perception de soi « *médiatisée* » par autrui positive (Lipianski, 2008) ce qui nourrit en retour une représentation positive de soi en tant que professionnelle. En suivant Gremion (2018), nous pouvons avancer les Autres apparaissent comme des « *moments d'apprentissage* » impulsant un développement professionnel lui-même porteur de transformation identitaire. L'« *image de soi spéculaire* » ou « *représentation du regard d'autrui sur soi* » (Barbier, 2006) que Christelle construit au travers des échanges est positive et contribue à renforcer l'estime d'elle-même (Cohen-Scali, 2000). L'anecdote relatée sur la discussion avec la mère de famille lors du remplacement de Christelle est révélatrice de la prise de conscience de l'enseignante qu'elle peut être, elle aussi, un « *autrui significatif* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006).

Les temps de lectures sont mentionnés lors de tous les entretiens par l'enseignante ; ils témoignent d'une autoformation et d'une construction d'un soi professionnel en lien avec les valeurs et le projet de Christelle, à savoir mettre en œuvre une pédagogie Freinet dans sa classe développant l'autonomie de ses élèves. Ses lectures étayaient chez Christelle une certaine stabilité identitaire lorsque les visites se déroulent plus difficilement.

Nous repérons également les moments de formation. Deux temps de formations sont particulièrement cités par Christelle, les cours de suivi de stage ou d'analyse de situations professionnelles mais également un cours où elle a bâti avec l'aide du groupe et de sa formatrice toute une séquence. Là encore ces moments de formation apparaissent liés à l'altérité et ont pour effet de donner confiance à l'enseignante en validant des préparations de séances ou de séquences à l'avance. En revanche, Christelle témoigne de ce qu'elle qualifie de « *manques* » dans sa formation initiale pourtant précieuse, manques qui l'empêchent, bien qu'elle ait appris « *sur le tas* », de se sentir parfaitement prête à assumer une classe seule. Elle regrette notamment de ne pas avoir eu un temps suffisamment long d'accompagnement au moment de son entrée dans le métier.

Certaines périodes semblent plus ou moins porteuses d'un développement identitaire harmonieux et apaisé :

- la première période de l'année de stage et l'entrée dans le métier : cette entrée est déclarée par Christelle comme une période « *subie* », dans laquelle elle est entrée « *à l'improviste* ». Cette période que nous pouvons qualifier de « *schizochronie* » au sens de Pineau (2000) a provoqué des moments de « *désespoir* » chez la nouvelle stagiaire, désespoir dont elle s'est départie en s'appuyant sur son expérience et sa personnalité « *combattive* ». L'expérience professionnelle antérieure ainsi que la connaissance de soi apparaissent ainsi comme des « *ressources biographiques* » (Delory-

Momberger, 2014) qui sont mobilisées par l'enseignante pour faire face aux tensions identitaires vécues (Kaddouri, 2017) ;

- la seconde période en classe : cette période en classe est vécue par Christelle comme une période « *charnière* ». Une fois sortie de l'urgence de la première semaine, elle transforme une identité « *héritée* » (Dubar, 2002) – ce qu'elle imaginait être le métier et la posture d'enseignant – en allant vers une identité professionnelle désirée – « *construire des enfants* » - en maîtrisant et affinant son geste professionnel. Cette période illustre une mise en cohérence progressive entre son identité agie, la représentation de son soi professionnel et son identité pour soi (Vasconcellos, 2008) ;

- le confinement : lors de cette période inédite, l'enseignante stagiaire songe brièvement à démissionner face à la gestion du confinement par les institutions responsables de sa formation. La première semaine lui semble « *terrible* » avec une tension forte entre ses rôles de mère et d'enseignante et une crispation temporelle liée à une « *désynchronisation* » (Roquet, 2018) du rythme de l'alternance qui affecte la stabilité identitaire nouvellement construite de l'enseignante. En revanche, lors de son retour en classe, le fait d'enseigner à distance sans la présence des élèves semble être un temps de respiration qui l'aide à prendre de la distance et à analyser son travail de façon plus positive. Elle conforte ainsi son identité pour soi ;

- le début de l'année de titularisation : cette période est marquée par un sentiment d'isolement lié au fait que l'enseignante ne se sent pas suffisamment prête ni accompagnée pour gérer la classe seule. Dans une de ses classes, elle ne parvient pas organiser de façon satisfaisante un travail partagé (Grave, 2021) ce qui affecte son identité agie.

Tout au long des entretiens, nous constatons les tentatives de l'enseignante pour créer et maintenir un « *milieu temporel* » (Grossin, 1996) qui lui soit propre conciliant ses impératifs de famille et de métier. Le temps de travail et le temps de la classe apparaissent comme des temporalités « *englobantes* » (Lesourd, 2013) qui font évoluer sa représentation initiale du métier. Dans le cas de Christelle, construire son identité professionnelle passe par maîtriser son temps de travail et définir un cadre temporel (Grossin, 1996) évitant les « *épanchements temporels* » (Grave, 2021). À l'issue de notre enquête, elle pose, dans un geste « *chronoformateur* » (Pineau, 2000) ou « *transformateur* » (Alhadeff-Jones, 2013), un cadre de deux ans avant d'envisager de gérer une classe seule, ce qui témoigne d'une évolution de son projet de vie.

Certaines « *configurations* » au sens d'Élias (1987)¹⁶⁴ semblent porteuses de développement professionnel et identitaire dans un lien sujet/organisation et environnement tel que défini par Wittorski (2007, 2015) :

- à l'école : le temps de la pause méridienne ne semble pas porteur pour Christelle de développement identitaire, notamment dans une des écoles où elle est affectée pour sa première année de titulaire, du fait de l'importance du nombre de collègues divisés en deux lieux. En revanche, l'enseignante souligne les échanges informels avec ses collègues qui forme une « *communauté de pratiques* » au sens de Wenger (2005) et partage avec elle un « *répertoire* » de pratiques construisant sa représentation du métier. Lors de la grève pendant son année de stage en revanche, l'enseignante prend ses distances avec certains collègues ce qui ne nuit pas à la construction de son identité professionnelle en lien avec des valeurs partagées par d'autres collègues ;

- l'alternance : les ruptures de rythme successives constitutives de l'alternance aboutissent à une désynchronisation régulière dans la prise en main de la classe, d'autant plus sensible au moment du confinement. Il faut ainsi à Christelle deux jours au début de chaque rotation pour reprendre la classe en main. Lorsque l'enseignante peut disposer de six semaines d'affilée en classe, elle s'approprie

¹⁶⁴ Élias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.

davantage l'espace-temps de la classe et de la programmation des activités et son identité en actes se construit selon son propre rythme synchronisateur ;

- l'affectation en binôme et le partage de la classe : le travail partagé avec sa binôme lors de l'année de stage n'a pas été évoqué par l'enseignante comme une difficulté même si elle a verbalisé à plusieurs reprises le souhait de disposer de sa propre classe. En revanche, le partage de la classe avec deux directeurs lors de sa première affectation a mis en lumière pour une de ses classes une « *dyssynchronisation* » (Grave, 2021) des activités de la classe. L'absence de coordination semble problématique pour Christelle et ne lui permet pas d'obtenir le soutien attendu qui lui l'aiderait à gagner en confiance.

Lors du quatrième entretien et au terme de notre enquête, il nous apparaît que l'identification de Christelle à son rôle professionnel (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014) ainsi que la construction d'un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) ne sont pas totalement abouties. La demande de l'enseignante de continuer de bénéficier d'un accompagnement après l'année de stage ou de revenir en formation le mercredi témoigne du sentiment d'avoir une identité professionnelle insuffisamment étayée de la part de Christelle et d'un besoin d'un « *accompagnement du passage* » au sens de Blanchard-Laville et Toux-Alavoine (2000). L'enseignante verbalise clairement qu'un temps long lui sera nécessaire pour construire un geste professionnel plus assuré.

Tableau 16 : Tableau de synthèse Christelle

	Marqueurs temporels	Dimensions identitaires convoquées	Effets identitaires
Événements	un "instant" significatif : la leçon sur l'heure	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel	une "épiphane illuminative" (Denzin, 1989) : prendre conscience de sa capacité à gérer une situation inédite élaboration d'une "représentation de son efficacité" (Lessard, 1986) émergence du sentiment d'être "capable d'agir" (Costalat-Founeau, 2008)
	la réussite des élèves à une évaluation	identité agie représentation du soi professionnel	"renarcissisation" (Barbier, 2006)
	un "instant" significatif : dans sa voiture	identité pour soi identité de projet	une "épiphane illuminative" (Denzin, 1989) : être "à sa place"
	le tri des ses anciennes fiches de préparation	identité pour soi représentation du soi professionnel	prise de conscience de son développement professionnel création d'une "image identitaire" (Barbier, 1996) positive
	l'assassinat de Samuel Paty	représentation du métier identité agie identité prescrite	prise de conscience de ses "responsabilités" aux "apprenants" et aux "acteurs impliqués" (Gohier et Anadon, 2000) tension identitaire entre identité personnelle et professionnelle
	la titularisation	identité pour soi identité pour autrui	acte de légitimation "ajustement identitaire" (Périer, 2013) : être "maîtresse" "incorporation" de l'identité attribuée (Snoeckx, 2000)
Moments	les visites	identité pour soi identité pour autrui identité prescrite identité de projet	tension entre l'identité prescrite et souhaitée une estime de soi atteinte une baisse de la "force motivationnelle" (Duchesne et al., 2005) mobilisation du capital expérientiel
	les réunions	identité pour soi représentation du soi professionnel identité de projet	espace de négociation et de reconnaissance identitaire (Dubar, 2002) tension identitaire entre la représentation pour soi et l'identité pour autrui être reconnue et "se (re)connaître" (Pérez-Roux, 2012a)
	les échanges avec autrui	identité pour soi identité pour autrui représentation du soi professionnel	acquérir un "répertoire partagé" (Wenger, 2005) devenir un "autrui significatif" (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006)
	être sous le regard d'autrui	identité pour soi identité pour autrui représentation du soi professionnel	perception du soi "médiatisée" par le regard d'autrui (Lipianski, 2008) développement d'une "image de soi spéculaire" (Barbier, 2006) "représentation du regard d'autrui sur soi" (Barbier, 2006) une estime de soi renforcée (Cohen-Scali, 2000)
	le temps des lectures	représentation du soi professionnel identité pour soi	renforcement de la stabilité identitaire
	le temps de la formation	identité agie représentation du soi professionnel	développement de la confiance en soi
Périodes	la première période en classe	identité de projet	une "schizochronie" (Pineau, 2000) déstabilisante mobilisation des "ressources biographiques" (Delory-Momberger, 2014)
	la seconde période en classe	identité pour soi identité pour autrui représentation du soi professionnel	transformation de l'identité "héritée" (Dubar, 2002) vers une identité désirée mise en cohérence de l'identité agie, de l'identité pour soi et de la représentation du soi professionnel
	l'alternance	identité agie	une désynchronisation de la prise en main de la classe
	le confinement	identité pour soi	tensions identitaires entre identité personnelle et professionnelle instabilité identitaire
	la première période de T1	identité agie représentation du soi professionnel	sentiment d'isolement sentiment d'incapacité à "maîtriser un nouveau contexte" (Cohen-Scali, 2000)

C. Anne

a) Présentation de la stagiaire

Anne est une stagiaire de 30 ans en reconversion professionnelle qui a obtenu le concours de professeurs des écoles à l'issue d'un Master 1 à l'INSPE de l'académie de Rouen. Elle est donc fonctionnaire stagiaire affectée dans le parcours « *M2 Alternants* », c'est-à-dire qu'elle doit valider son Master 2 et son année de stage pour obtenir sa titularisation. Elle appartient à la cohorte A qui regroupe les stagiaires avec une expérience d'enseignement ou issus.es d'un Master 1, ce qui est son cas, et dans l'organisation avec sa binôme, c'est donc elle qui commence seule en responsabilité dans la classe après une période de deux semaines ensemble (Annexe 8). Elle est affectée dans une école maternelle disposant d'un « *dispositif* » pédagogique « *novateur* » avec un « *projet d'école assez innovant* » et ce qui explique qu'elle exerce dans une classe à « *triple niveau* » Petite Section / Moyenne Section / Grande Section de maternelle. Elle est mère d'un petit garçon qui fait sa « *première rentrée* » au même moment où elle-même commence la classe en tant que professeure des écoles stagiaire.

○ Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation

Anne est une stagiaire qui arrive en formation à l'INSPE après un parcours professionnel de « *presque dix ans* » dans le domaine de la communication des entreprises. Elle témoigne d'une « *scolarité plutôt réussie* » et explique qu'« *être professeure des écoles* » ou « *dans une situation d'enseignement avec des enfants* » est ce qu'elle a « *toujours voulu faire depuis [s]on plus jeune âge* ». Alors qu'après le baccalauréat elle vit « *une époque de [s]a vie* » difficile, elle choisit cependant « *la voie de la communication* » par « *confort* » et pour ne pas se « *retrouver seule* » car elle peut « *suivre le groupe [de ses] copines* ». Elle adopte ce choix également parce qu'il « *plaisait à sa famille* » et sous la « *pression* » de son père. Dès l'obtention de son « *BTS Communication des entreprises* », une des entreprises au sein de laquelle elle avait fait un stage lui fait une proposition d'embauche et elle décide donc « *d'arrêter là* » ses études « *pour des raisons personnelles, des nécessités* » tout en reconnaissant que « *ce n'était pas vraiment ce à quoi [elle] pouva[i]t [s]'attendre* ».

Elle témoigne avoir eu dès son entrée dans cette première entreprise le sentiment « *de ne pas être [...] à [s]a place et de ne pas faire le métier pour lequel [elle était] faite* », ce qui explique qu'elle ait « *changé plusieurs fois d'entreprises et d'environnements* » en pensant que « *c'était peut-être de là que [...] provenait* » le sentiment évoqué. Elle finit par « *entamer un bilan de compétences* » pour vérifier si son projet de devenir professeure des écoles lui « *correspond[rai]t* » et si c'était un projet « *viable* ». Le « *gros travail de bilan de compétences* », les « *enquêtes métiers* », les « *stages d'immersion* » sont finalement « *formateur[s]* » et la confortent dans son projet de reconversion. Elle est dès lors « *sûre de son choix* », obtient de son employeur un « *congé individuel de formation* » et, grâce à un « *FONGECIF* »¹⁶⁵, elle peut se consacrer « *à 100%* » à la préparation du concours puisqu'elle ne « *travaill[e] plus à côté* ». Suite à ce qu'elle nomme une « *bataille pour entrer à l'INSPE* » et « *un vrai combat* », l'année de Master 1 lui semble « *exigeante* » et « *assez difficile dans la gestion de son temps* » du fait que, « *perfectionniste* », elle choisit de ne faire aucune « *impasse* » dans sa préparation au concours. Elle témoigne de la « *pression* » qu'elle ressent alors : « *je savais que j'avais une chance énorme d'être là, on m'a fait confiance, je sais que Monsieur [...] s'est battu pour que je puisse rentrer,*

¹⁶⁵ Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation.

donc j'avais en plus cette pression, je sais que j'avais un financement pour un an donc il ne fallait pas que je me rate parce que sinon l'année d'après j'étais sans ressource, donc voilà, beaucoup, beaucoup de pression à ce niveau-là donc un investissement à 200 % qui forcément a eu des répercussions sur la santé et sur la vie familiale ».

Pour Anne, devenir enseignante est « *plus qu'un métier* », « *c'est une vocation* » et, grâce à son bilan de compétences, le métier qu'elle découvre en début d'année de stage est « *plutôt fidèle à ce qu'[elle] imaginai[t]* ». Lorsque nous l'interrogeons sur sa motivation à entrer dans notre dispositif de recherche, Anne déclare qu'elle « *trouve ça très bien qu'on puisse s'[...]intéresser* » aux « *choses qui nous dépassent parfois* » dans la mesure où, dans « *ce que l'on vit, on a souvent le sentiment d'être un peu seul et que personne ne nous comprend* ». La stagiaire rajoute que la recherche vise à « *essayer de faire en sorte que, pour toutes les années qui vont suivre, [la formation] ne soit que dans un processus d'amélioration* ».

- Premiers éléments d'analyse

La reconversion professionnelle d'Anne est fondée sur un projet de vie mûri et travaillé qui prend appui sur une « *vocation* » ancienne contrariée. Si Anne décide de changer de métier, c'est qu'elle a eu longtemps le sentiment de ne pas exercer le métier pour lequel elle était faite – elle va changer plusieurs fois d'entreprises pour s'en convaincre dans une forme de *quête de soi* – et devenir enseignante est, au-delà d'une reconversion professionnelle, une façon de rétablir une continuité d'études et de réinsérer dans son « *parcours de vie* » une « *trajectoire* » professionnelle (Delory-Momberger, 2014) qui fasse sens pour elle. Riopel (2006) souligne que « *le développement de l'identité professionnelle emprunte [...] les mêmes mécanismes que ceux inhérents au développement* » (p.41) des autres facettes de ce qu'elle nomme « *l'identité personnelle de l'individu* » (p.41), notamment le développement de la « *congruence* » soit le sentiment pour une personne « *d'adéquation à elle-même, entre ce qu'elle fait [...] et ce qu'elle ressent comme étant son être le plus authentique* » (Gohier et al., 1997, p.283), pour Anne exercer un métier pour lequel elle est « *faite* » et mettre en cohérence son identité de vie et de projet avec la réalité de son vécu professionnel.

La stagiaire va se donner tous les moyens pour réussir sa reconversion professionnelle : d'une part elle réalise un bilan de compétences visant à valider la faisabilité de son projet professionnel et la viabilité de son projet d'identité et d'autre part, elle choisit de préparer le concours du CRPE au sein d'un master et non en candidate libre contrairement à ce que font d'autres candidat.es en reconversion. Enfin, elle explique avoir mené un véritable « *combat* » pour entrer à l'INSPE ce qui prouve sa détermination. Ayant obtenu un congé de formation financé et étant rentrée en formation, elle ressent une « *pression* » considérable – elle ne peut pas se « *rate[r]* » dit-elle – ce qui va expliquer son attitude de « *détermination* » (Chaix, 1996) ou d'« *auto-détermination* » (Varela, 1989). Les arguments avancés par Anne pour expliquer sa motivation à entrer dans notre dispositif de recherche laissent entendre qu'elle pourra éventuellement vivre des moments où elle va se sentir seule et dépassée mais elle évoque surtout l'amélioration de la formation pour les stagiaires à venir.

b) Entretien 1 (8 octobre 2019)

À la rentrée 2019, Anne a été affectée à mi-temps en tant que stagiaire dans une école maternelle dont l'organisation est fondée sur un projet pédagogique « *innovant* » : toutes les classes sont à triple niveaux et les enseignantes sont regroupées en trinômes pour travailler ensemble. Anne est donc affectée avec sa binôme dans une classe à triple niveaux, Petite Section / Moyenne Section / Grande

section. Le premier entretien avec Anne a lieu la deuxième semaine de son retour à l'INSPE après qu'elle ait passé quatre semaines en classe et huit jours avant la journée de tuilage qui marque son retour en classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous repérons trois événements dans le discours d'Anne, la pré-rentrée tout d'abord puis deux visites, l'une des conseillères pédagogiques de sa circonscription puis une visite de ses tuteur.trices.

Lors de la journée de « *pré-rentrée* », et bien que la stagiaire ait « *bien préparé pas mal de choses* » en amont, elle a le sentiment que « *la réalité du terrain* » la « *rattrape* » et elle prend connaissance de « *tout ce qui est administratif, les dossiers, les fiches de renseignement des parents, les cahiers de liaison, toutes ces choses-là* » et elle réalise qu'« *il y a du travail* ».

Le deuxième événement repéré est la « *visite de [ses] conseillères pédagogiques* » dans sa classe « *à peine deux jours* » après qu'Anne ait été « *seule* » dans sa classe. Cette visite est vécue par la stagiaire comme une « *pression* » mais qui est « *en fin de compte [...] salutaire* » car c'est lors de cette visite qu'Anne évoque « *le premier déclic* » de son année. Anne raconte : « *j'ai très, très mal vécu la matinée où elles ont été présentes, j'ai eu le sentiment de me laisser dépasser sur tout, que c'était le bazar, trop de bruit, que finalement les ateliers se sont mal passés, j'ai été un peu submergée, et puis quand j'ai échangé avec elles [...] elles m'ont demandé d'abord quel était mon ressenti, donc je leur ai expliqué un petit peu tout ça [...] j'étais un peu catastrophée, et puis en plus qu'elles aient vu ça. Et non, elles m'ont dit "mais pas du tout ! Alors non, peut-être que cet atelier-là nécessitait plus d'encadrement mais vous le saurez, et déjà de pouvoir analyser la situation c'est déjà une bonne chose, et puis le bruit c'est normal, on est en maternelle, et puis non, on a trouvé que c'était très bien sur ça, ça, ça". Et ça c'est positif d'avoir un point de vue extérieur* ». Elle poursuit : « *C'est elles aussi qui m'ont rappelé "attention, vous êtes en maternelle, ça fait seulement quinze jours qu'ils ont repris, c'est normal qu'il y ait du bruit, c'est normal que les routines ne soient pas encore en place". Et c'est vrai qu'on en oublie un peu tout ça parce qu'on est exigeant envers soi-même mais de fait on porte un peu toute la responsabilité en se disant "bah oui, je suis vraiment mauvaise parce que mes élèves ne sont pas autonomes, parce qu'ils ne sont pas comme ci"* ». Elle complète : « *elles m'ont beaucoup rassurée [...] en me disant "mais non, nous ce qu'on a vu c'était super, et puis ça c'est normal, même des enseignants chevronnés, il y a toujours ces petits soucis là, surtout au bout de trois semaines de la rentrée", donc ce recul en fait, la vision de l'extérieur m'a fait beaucoup de bien* ». Elle conclut : « *on se dit non, déjà je ne suis pas toute seule, il y a aussi leur propre personnalité, il y a aussi tout ce qui est extérieur justement, [...] le fait qu'on soit proche de la rentrée, toutes ces choses-là, ça ne fait pas forcément de moi une mauvaise enseignante, mais il faut laisser le temps au temps, et [...] il ne faut pas être trop ambitieuse, il faut rester à la portée des élèves et de leurs possibilités à l'instant T. Et puis sur ma propre posture aussi, d'avoir eu pas mal de compliments ça m'a rassurée, en me disant "oui bah finalement je me suis tellement focalisée sur ce qui pour moi n'allait pas que j'en ai oublié tout ce qui allait bien". Et c'est quand même pas mal d'avoir quelqu'un qui nous rappelle "Bah non, non, tout ça c'était quand même très bien", donc il faut s'appuyer là-dessus* ».

Le troisième événement est la « *visite conseil* » des tuteur.trices d'Anne, seconde visite après une première « *visite contact [...] assez courte* » mais « *très positive* » et « *élogieuse* ». Anne décrit sa « *frustration* » suite à cette deuxième visite où elle a mené « *beaucoup d'analyse mais un peu seule* » et de laquelle elle est « *repartie avec beaucoup de questions, beaucoup de réflexions [...] mais pas*

concrètement de solutions » ce qui la laisse « déstabilisée ». Elle relate l'entretien : « au début on débrieife, c'est moi qui m'exprime, ensuite ils me font un petit retour global, et puis ensuite on va creuser sur des petits points qui peuvent poser problème. Et là en fait on est tout de suite passé, donc [à] ma réflexion, très, très poussée, où je me suis dit "oula, j'ai fait quelque chose de mal", sans avoir véritablement de retours, donc je reste un peu avec mon analyse et mes réflexions en me disant que ça avait dû vraiment être catastrophique [...] et puis qu'est-ce qu'ils veulent que je leur dise parce qu'à force de creuser je ne savais même plus ce qu'ils attendaient de moi et qu'elle était la bonne réponse s'il y en avait une, j'étais un peu perdue. Et puis ça a continué et hop on est passé à un autre sujet, donc je n'ai pas pu trouver ma réponse à cette question-là, un autre sujet, un autre sujet, finalement tout s'accumulait, et je me suis dit "ouh là, donc ça n'allait pas du tout en fait", [...] je n'ai pas eu d'appréciation en fait de ce que j'ai fait et ça m'a déstabilisée. [...] Et donc à la fin [...] ils ont vu que j'étais un peu en déconfiture donc ils m'ont dit "mais on va peut-être parler de ce qui était bien", oui, oui s'il vous plaît, et je pense qu'ils ont fait ça uniquement parce qu'ils ont senti que j'étais déroutée [...] peut-être qu'ils se sont rendu compte qu'effectivement ils avaient perdu de vue en se disant "ok, bon la dernière fois on lui a dit que tout ça c'était bien donc c'est bon" ». Anne déclare enfin qu'elle s'« attendai[t] [à] beaucoup plus d'échanges » et conclut : « finalement beaucoup d'interrogations, de flous, et pas beaucoup de retours, je n'ai pas eu le feed-back en fait que j'attendais pour me positionner. J'avais besoin, je pense, de me positionner un peu, de savoir "ok, qu'est-ce qu'il me reste à parcourir comme chemin, est-ce que je suis plutôt à un niveau bas, est-ce que je suis plutôt à un niveau intermédiaire sur tel et tel point ?". Peut-être que j'ai manqué de quelque chose de beaucoup plus cadré, beaucoup plus factuel ».

○ Analyse du discours : les événements

Le premier événement repéré dans le discours d'Anne est la journée de « pré-rentrée » qui marque en quelque sorte son entrée dans la réalité du travail dans l'école où elle est affectée et sa prise de conscience du « travail » qu'elle va devoir réaliser au plan « administratif » pour faire le lien avec les parents ou l'administration. Si elle a effectué des stages lors de sa première année de master, elle n'a pas pu entrevoir cet aspect du métier réalisé par les titulaires et cette « découverte » au sens d'Huberman (1989) transforme sa représentation du métier. Elle prend conscience surtout de la quantité de travail que cela représente sans que cela ne semble l'affecter outre mesure.

Le second événement, la visite des conseillères pédagogiques, doit être mis en lien avec le dispositif « innovant » mis en œuvre dans son école. En effet, organiser en maternelle des équipes de « trinôme » d'enseignantes de telle sorte que toutes les classes soient en triple niveau est assez inédit et l'affectation du binôme nécessite un regard particulier de l'institution, ce qui explique la visite des conseillères pédagogiques. En effet, pour les autres stagiaires, ce type de visites n'a pas lieu d'être et seul.es les tuteur.trices désigné.es viennent rencontrer les stagiaires dans leur classe. Ceci explique également le délai rapide de la visite, « deux jours » seulement après la prise en main de la classe seule par Anne.

Lors de cette visite, Anne témoigne d'un « déclic », le « premier », et nous regrettons à ce stade de l'analyse de ne pas lui avoir demandé ultérieurement quels avaient été les suivants. Lors de cette visite qui a lieu deux jours seulement après la prise en main seule de la classe, Anne a le sentiment d'avoir été « dépass[ée] » et « submergée » par l'activité de ses élèves. Ce sentiment de perte de contrôle est lié au « bruit » dans sa classe et à l'impression de « bazar » qu'elle vit, ce qui lui donne la sensation d'être une « mauvaise enseignante ». L'image professionnelle qu'elle a alors d'elle-même est très négative car elle perçoit la distorsion entre l'activité réelle de ses élèves et l'activité idéale qu'elle

imaginait. Ce que Barbier (1996) nomme l'« *image de soi dans l'action* » (p.16) est ainsi accompagnée d'un « *affect* » déplaisant ce qui met à mal l'identité pour soi de la stagiaire et, à ce moment précis, sous le regard des conseillères pédagogiques, elle ne parvient pas à ressentir un sentiment d'« *auto-efficacité* »¹⁶⁶ (Bandura, 2019) qui l'aiderait à *bien vivre* cette visite. Ce qui se joue lors de cette visite relève de la représentation de soi « *en acte* » et de l'image que se fait Anne de « *son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986, p.167, cité par Riopel, 2006, p.33). Nous faisons l'hypothèse que ce ressenti est également lié aux représentations qu'Anne se fait d'une classe, représentations issues de son passé de bonne élève où elle n'a pas le souvenir de « *bazar* » ou de « *bruit* ».

De nombreux.ses auteur.trices ont mis en lumière que la première préoccupation des enseignant.es débutant.es est liée à la « *tenue de classe* » (Stumpf et Sonntag, 2009 ; Thémines et Tavignot, 2019), à la fois pour se montrer à soi-même que l'on est capable de tenir ses élèves – le sentiment d'« *auto-efficacité* » précédemment cité – mais également parce que cette tenue de classe relève d'un paramètre traditionnellement évoqué dans les représentations du métier d'enseignant.e (Martineau et Goyette, 2021) et peut relever d'une identité prescrite ou, à tout le moins, assignée. Sa perception de cette visite est d'autant plus mal vécue qu'Anne est « *catastrophée* » que ses conseillères « *aient vu ça* », ce qui indique que l'image de soi donnée à voir à autrui ne correspond pas aux attentes de la stagiaire et dans ce contexte c'est l'identité pour autrui qui est affectée.

Lors de l'entretien qui suit l'observation, le discours des conseillères pédagogiques, en ramenant le comportement des élèves à la normalité d'une classe de maternelle en début d'année scolaire et en mentionnant que même « *les enseignants chevronnés* » pouvaient vivre ces « *petits soucis* » à cette période, autorise la stagiaire à se libérer de la « *responsabilité* » de ne pas avoir tout maîtrisé et de cette image de « *mauvaise enseignante* ». La « *vision de l'extérieur* » des conseillères lui fait prendre conscience que tout ne dépend pas d'elle, qu'elle doit composer avec la temporalité et les dispositions du moment de ses élèves et le retour positif sur sa pratique ainsi que les « *compliments* » qu'elle reçoit lui font « *du bien* » et entraînent une « *renarcissisation* » au sens de Barbier (2006). C'est grâce à la valorisation de son travail par les « *autrui significatifs* » (Mead, 1963) que sont les conseillères pédagogiques qu'Anne obtient l'étayage professionnel sur lequel elle pourra « *s'appuyer* » par la suite. En validant l'activité développée en classe par la stagiaire et ses « *process d'action* » (Wittorski, 2008b), les conseillères valident implicitement les compétences de cette dernière et lui attribuent la reconnaissance du statut d'une enseignante tout à fait capable. Le discours tenu lors de l'entretien va ainsi autoriser Anne à transformer la représentation de soi – elle n'est pas une « *mauvaise enseignante* » – et ce discours peut être considéré comme l'« *acte d'attribution* » (Dubar, 2002) d'une identité d'enseignante compétente, attribution suivie de son « *incorporation* » (Dubar, 2002) par la stagiaire qui va intérioriser l'image positive d'elle-même renvoyée par les conseillères. Nous comprenons dès lors l'importance ressentie par la stagiaire de ce « *point de vue extérieur* » sur sa pratique.

Le troisième événement, la visite des deux tuteur.trices d'Anne, est vécue de façon très différente que la visite des conseillères pédagogiques. Alors que le discours porté sur la pratique de la stagiaire avait été « *élogieu[x]* » lors de la première visite de prise de contact forcément brève, Anne n'obtient pas lors de cette deuxième visite les « *retours* » qu'elle attend pour pouvoir « *[s]e positionner* » sur l'échelle du développement professionnel attendu – au niveau « *bas* » ou « *intermédiaire* » évoque-t-elle – et elle est « *déstabilisée* » du fait de ne pas avoir reçu d'« *appréciation* » concernant sa pratique. Nous avons déjà évoqué le rôle des visites dans le processus de professionnalisation des stagiaires,

¹⁶⁶ Selon Bandura (2019), le sentiment d'« *auto-efficacité* » est « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (p.22).

visites que nous pouvons définir en suivant Wittorski (2015) comme des « situations » visant « l'attribution [...] de compétences à des procès d'action donnant lieu à réussite » (Wittorski, 2015, p.217). Si cette « attribution » de compétences peut être considérée comme « un des outils majeurs de reconnaissance identitaire » (Wittorski, 2009), elle n'a pas lieu pour Anne lors de cette visite qui ne peut dès lors obtenir la reconnaissance identitaire attendue (Dubar, 2002) ni conforter la représentation de son soi professionnel. Le comportement des formateur.trices décrit par la stagiaire vise semble-t-il à inciter cette dernière à adopter une posture réflexive – un des enjeux de la professionnalisation au sein des masters MEEF – mais laisse la stagiaire sans réponse aux différentes problématiques qui sont les siennes et les échanges lors de l'entretien qui abordent les « sujet[s] » les uns après les autres donnent l'impression à Anne que « ça n'allait pas du tout en fait » sans qu'elle perçoive cette temporalité comme un temps de réflexions et d'échanges professionnels. Ce qu'aurait souhaité la stagiaire relevait d'une verbalisation claire d'un avis sur sa pratique.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Le premier moment que nous repérons dans le discours d'Anne est le temps vécu en formation. Lors du premier entretien, Anne vit sa première période à l'INSPE depuis la rentrée et porte « un regard [...] un peu critique » sur ce qui lui est proposé. Si avec ses pairs et les formateur.trices elle « aime bien échanger sur [leur]s pratiques », elle trouve ce temps trop long et aimerait « avoir un retour sur des pratiques expertes pour pouvoir essayer vraiment des choses qui fonctionnent », obtenir « des recettes » adaptées à leurs « réalités terrain » ou « que quelqu'un [puisse leur] donner LA solution pour que ça, ça se passe beaucoup mieux ». Même si elle reconnaît ne pas avoir « un regard [...] toujours [...] objectif », elle regrette de revoir « toutes les matières, [...] déjà faites l'année dernière » et qu'elle ne juge pas toujours « nécessaire[s] » alors qu'elle se sent « acculé[e] » par le temps et elle explique : « quand on prend le recul, quand on rentre chez soi, on va dire "oh là, là, j'ai encore tout ça à faire, et je n'ai pas encore eu le temps de préparer telle séquence [...] quand je vais retourner en classe", et là finalement c'est la réalité du côté professionnel qui nous rattrape, en disant "oui mais bon, j'ai passé deux heures à faire de la lutte alors que j'aurais pu faire ça aussi, ou ça" ». Le temps de la formation ne lui laisse d'ailleurs pas le loisir d'« aller observer l'enseignante qui pratique [...] des ateliers libres » en maternelle qu'elle « voulai[t] mettre en place [...] dans [s]a classe » puisqu'elle n'a « aucune matinée de libre dans [s]on emploi du temps qui puisse [lui] permettre de faire ça ».

Elle complète : « on a un peu ce sentiment qu'on ne peut pas faire bien les choses partout et c'est dommage, et notamment concernant le mémoire [...] moi je suis hyper motivée par ce mémoire et ça m'intéresse énormément, et j'aurais envie vraiment de le creuser et là je me dis "bah je ne peux pas", clairement je ne vais pas pouvoir le faire comme je l'avais imaginé, et même de se dire "pour réaliser les observations en classe, pour faire des interviews d'enseignants, etc., quand est-ce que je vais avoir le temps de faire ça ?". Ne serait-ce que pour aller, et je pense que c'est justement cette année qu'on a la possibilité de le faire, même si c'est toujours possible par la suite dans notre carrière, mais c'est cette année où on a besoin d'apprendre et d'observer beaucoup, moi j'ai envie d'aller voir mes collègues dans l'école, j'ai envie d'aller voir d'autres enseignants [...] c'est quand même dommage, je ne peux pas, je n'ai pas le temps. Et voilà, je ne sais même pas comment je vais faire d'ailleurs pour mon mémoire, pour pouvoir gérer tout ça physiquement [...]. Ensuite il y a tout le travail évidemment derrière, d'analyse et de traitement des données, etc, donc véritablement on se sent acculé, on se dit "mais comment on va faire ?" ».

Au sein du temps de formation, Anne évoque enfin le retour de ses formateur.trices : « je sais que je vais bien faire, que je travaille beaucoup, beaucoup, mais ça va, j'ai des bonnes notes, ça a un côté

rassurant, on a les notes, on sait qu'on fait bien, on apprend, on est évalué, voilà. Ça a un côté plutôt confortable et rassurant ».

Le second type de moments que nous repérons sont ceux liés à la relation d'Anne avec ses collègues. La stagiaire précise que son « école maternelle » a « un projet d'école assez [...] novateur » au sein de la circonscription, avec une organisation des « six classes » en « triple niveau ». Il y a donc deux « trinômes » d'enseignantes dans l'école et Anne et sa binôme sont donc censées travailler en coopération avec les collègues de deux autres classes. Anne se déclare « très, très attirée par les pédagogies coopératives » et, du fait de cette organisation, elle s'« attendai[t] » à trouver au sein de l'équipe « des pédagogies plutôt innovantes, coopératives » qui l'« intéressai[t] grandement » et grâce auxquelles elle allait « pouvoir en apprendre beaucoup ». Elle est cependant « un petit peu déçue de voir » que, « hormis une enseignante qui essaye [...] d'appliquer » le dispositif, les autres préfèrent « cloisonne[r] à l'intérieur de la classe » les niveaux, ce qui a pour conséquence de « retrouve[r] le même système » que dans les classes habituelles à multiples niveaux sans « profite[r] de tous les bienfaits » du dispositif selon la stagiaire. Anne arrive ainsi dans une école où « il n'y [a] pas ce fonctionnement de travail par équipe » ce qui ne correspond pas à ses « attentes » et « une organisation qui n'est pas du tout maîtrisée » dans son trinôme ce qui la met en difficulté. En effet, à l'intérieur de son trinôme « qui n'a pas fonctionné », se trouve « une nouvelle enseignante » qui vient d'arriver dans l'école mais qui « a été pas mal arrêtée » et une collègue qui « était déjà dans l'école » mais qui est « perdue » dans le dispositif. Anne précise : « le seul pilier de notre trinôme qui a de l'expérience dans l'école, parce que je crois que c'est sa cinquième année dans l'école, on ne s'appuie pas du tout sur elle, on ne peut pas, elle nous apporte très peu, je pense qu'elle-même en fait a du mal à s'organiser, elle est un petit peu perdue donc elle n'est pas du tout un appui pour nous ».

La stagiaire explique avoir de ce fait vécu une situation « compliqué[e] » et avoir été très « déstabilisé[e] au début parce qu'[elle n'] arrivait pas à s'y retrouver » puis s'être « rapprochée » des enseignantes du « trinôme qui fonctionnait » afin d'« avoir un peu des billes ». La stagiaire raconte : « j'ai été mieux intégrée parce qu'elles étaient beaucoup sur la réserve et [elles] ont été contentes que je fasse ce pas vers elles, que je m'intéresse, donc elles m'ont apporté pas mal de choses, et notamment les plans de travail qu'elles elles appliquent, choses que nous n'avions pas ».

Elle poursuit : « certaines [collègues] rentrent dans ce jeu et nous prennent un petit peu sous leur aile, et ça c'est plutôt intéressant, même si, de toute façon elles étaient claires dès le début "tout de façon on est pas là pour vous donner... tout vu tout chié" [...] elles ont leur caractère mais on sent que petit à petit elles sont quand même contentes de se dire "bah elles sont sympas, allez on leur laisse un petit peu ça, on leur lâche un peu sur un autre sujet", et puis finalement ça se construit et je pense que les relations vont être plutôt saines, en tout cas pour l'instant je trouve que c'est plutôt positif même si ça a été laborieux ». Anne conclut : « ça a été un petit peu compliqué, et finalement on essaye de travailler... voilà, on a trouvé notre équilibre parce qu'on s'est fait un peu notre fonctionnement à nous mais sans avoir vraiment d'apport ». Et elle rajoute : « les remplaçants de l'enseignante [en arrêt maladie], ils sont venus me voir et c'est moi qui les ai briefés sur tout, je leur ai donné des choses, du coup ils me disaient "ah bah dis donc on dirait que tu es là depuis des années, que t'es expérimentée", je dis c'est gentil, je pense que c'est positif, mais ce n'est pas tellement la casquette que je... je pense que j'ai assez à faire pour ça, donc en plus comme les remplaçants souvent ça change, faut recommencer [...] mais bon, ce n'est pas à moi de faire ça ».

○ Analyse du discours : les moments

Le premier moment identifié est le temps de la formation. Si Anne avoue avoir un regard un peu « critique » vis-à-vis de la formation, c'est d'une part selon nous qu'elle se sent « acculé[e] » par le manque de temps et d'autre part parce qu'elle a des attentes fortes concernant la formation. D'un point de vue temporel, les trois semaines de formation à l'INSPE mettent en tension la stagiaire qui a le sentiment de ne pas « pouvoir faire les choses bien partout ». Cette expression révèle l'attitude de « détermination » (Chaix, 1996) de la stagiaire qui a une « identité de projet » (Chaix, 1994) forte – réussir son master et sa reconversion professionnelle – mais également son niveau d'exigence et de perfectionnisme. Anne souhaite pouvoir faire « bien » tout ce qui lui est demandé mais le temps dont elle dispose ne lui semble pas suffisant et nous percevons au travers de son discours une tension entre « les temporalités méso du système » de formation et les « temporalités micro » (Gremion, 2018, p.66) de la stagiaire. Gremion (2018) indique que les temporalités méso des institutions sont imposées et donc peu négociables et la stagiaire se retrouve dans l'impossibilité de dégager du temps durant les trois semaines à l'INSPE à la fois pour « préparer telle séquence » dans l'objectif de son retour en classe, réaliser toutes les tâches concernant son mémoire mais également pour aller observer les pratiques d'autres enseignant.es afin d'« apprendre » en direct les gestes du métier et de s'inspirer de pratiques, les « ateliers libres » en maternelle de sa collègue par exemple. Si « la professionnalisation se construit [...] dans une dynamique temporelle et une rythmique qui crée sens pour le sujet » (Roquet, 2014, p.58) force est de constater que la contrainte temporelle de n'avoir « aucune matinée de libre » pour assurer et compléter sa formation met en tension le projet de formation pour soi élaboré par la stagiaire. Le dispositif d'alternance, en organisant des cours tous les jours lors du retour à l'INSPE, devient ainsi un espace de tension identitaire intrasubjective pour Anne entre le « soi en formation » actuel et le « soi professionnel » (Kaddouri, 2008a, p.68) qu'elle vise à développer.

La tension entre son engagement en formation soutenu par les « représentations projectives de soi » (Barbier, 2006, p.56) en tant que professionnelle accomplie et les contraintes temporelles vécues à l'INSPE lui font considérer d'un œil « critique » le contenu des cours auxquels elle assiste, que ce soit les matières déjà travaillées l'année précédente qui lui semblent peu « nécessaire[s] » ou les échanges au sujet de leurs « pratiques » en tant que stagiaires, vraisemblablement lors des cours de suivi de stage ou d'analyse de pratiques. Barbier (2006) souligne que « l'engagement en formation d'un sujet constitue une situation privilégiée d'observation de l'articulation, de la transaction, du compromis qui s'opère entre d'une part les dynamiques et stratégies identitaires en cours du sujet, d'autre part la logique propre d'une intervention sociale ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ce sujet en rapport avec des rôles attendus » (p.55). Dans le cas d'Anne, l'« intention » de professionnalisation au sens de Wittorski (2015a) via le développement d'une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1993) se heurte au souhait de la stagiaire d'obtenir davantage de « recettes » ou de « pratiques expertes » afin d'améliorer sa pratique et le sens qu'elle donne à la formation est amoindri au regard de sa stratégie identitaire et de son projet de soi professionnel (Barbier, 2006) – « c'est cette année où on a besoin d'apprendre » explique-t-elle. Anne gagne cependant en formation une reconnaissance identitaire au travers des « bonnes notes » qu'elle obtient et qui la confortent dans l'idée qu'elle « fait bien ». Dans la transition professionnelle qu'elle vit, ces « bonnes notes » fonctionnent comme une reconnaissance institutionnelle de soi, cette reconnaissance étant un levier essentiel pour valider la transition identitaire à l'œuvre (Pérez-Roux, 2016). Au travers de ces notes, se joue le processus de « devenir capable-être reconnu » proposé par Ricoeur (2007¹⁶⁷, cité par Pérez-

¹⁶⁷ Ricoeur, P. (2007). Devenir capable, être reconnu. *Revue du MAUSS permanente*, 24 mai 2007 [En ligne]. <http://www.journaldumauss.net/?Devenir-capable-etre-reconnu>

Roux, 2012a) et qui entraîne la « *re-connaissance de soi* » et la « *construction identitaire* » (Pérez-Roux, 2012a, p.4).

Le second type de moments correspond aux relations d'Anne avec les collègues au sein de son école. L'école dans laquelle elle est affectée est organisée selon un dispositif particulier voté en conseil d'école et qui répartit toutes les élèves de Petite Section, Moyenne Section et Grande section en les mélangeant dans chaque classe ce qui a pour effet que toutes les classes sont avec des « *triples niveaux* » et que doivent se constituer des « *trinômes* » d'enseignantes pour travailler ensemble. Le contexte d'affectation d'Anne est de ce fait singulier, avec une organisation d'école atypique et une obligation pour la stagiaire de travailler en coopération avec d'autres collègues en plus de son binôme. Anne signale que dans un premier temps elle a été « *ravie* » d'être affectée dans cette école en espérant pouvoir s'inscrire dans des pédagogies « *innovantes* » et travailler en équipe avec ses collègues. L'intérêt annoncé d'Anne pour les « *pédagogies coopératives* » témoigne nous semble-t-il de représentations de la façon d'exercer son métier déjà développées chez la stagiaire et d'une identité de projet de soi en formation bien définie – elle espérait « *apprendre beaucoup* » de ses collègues dit-elle. Blin (1997) souligne que « *l'activité professionnelle se fonde en partie sur un système plus ou moins cohérent et plus ou moins conscientisé de représentations de ce qu'est la profession et son activité* » et que cet « *ensemble de représentations professionnelles correspond à un modèle professionnel* » (p.80). Les « *pédagogies coopératives* » évoquées par Anne font partie de ces « *modèle[s] professionnel[s]* » qu'Anne souhaitait observer chez ses collègues et nous postulons que cet intérêt est fondé sur le désir ultérieur de les mettre en œuvre, lui assurant à terme de pouvoir construire son propre « *style* » au sens de Clot (2006) en développant un soi professionnel « *personnalisé* » (Nault, 1999). Anne est finalement déçue par l'absence de temps de « *travail par équipe* » au sein de son école et découvre un trinôme dans lequel elle doit « *s'insérer* » particulièrement désorganisé, avec une enseignante souvent absente et une autre pourtant plus ancienne mais qui semble « *perdue* » dans le dispositif, ce qui a pour effet de « *déstabilis[er]* » la stagiaire. Elle ne trouve pas dans son école une « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005) qui pourrait étayer son développement professionnel, lui fournir un « *appui* » et lui donner l'occasion d'intégrer un « *répertoire partagé* » (Wenger, 2005) de pratiques lui donnant les moyens de faire face à cette organisation singulière. À l'inverse, les collègues de l'autre trinôme sont même réticentes – Anne parle de « *réserve* » – à lui « *donner* » dans un premier temps des ressources toutes prêtes et nous faisons l'hypothèse qu'elles sont peut-être lassées de fournir un appui aux remplaçant.es régulier.es arrivant dans le trinôme désorganisé. En effet, l'organisation en trinômes ne relève pas d'une des « *formes de travail prescrites* » (Buhot, 2008, p.145) par l'institution mais a été adoptée en conseil d'école par l'ensemble des collègues sous la forme d'un « *projet d'école* ». Buhot (2008) indique que c'est traditionnellement dans le « *groupe* » de l'équipe pédagogique de l'école qu'un.e enseignant.e débutant.e doit s'intégrer et « *fusionner* » dans un triple « *processus d'intégration, de soutien et de reconnaissance* » (Buhot, 2008, p.150). Pour Anne, ce processus est « *laborieux* » et passe par une tentative de « *rapproch[ement]* » auprès des collègues du trinôme qui lui semble être mieux organisé puis par une acceptation de ces collègues à leur délivrer des informations au compte-goutte – le « *un petit peu* » dont parle Anne. C'est donc grâce à sa détermination à trouver des solutions, des « *billes* » pour travailler au mieux qu'Anne finit par trouver un « *équilibre* » dans le fonctionnement de son trinôme malgré l'absence d'« *apport* ». Face à la situation déstabilisante qu'elle découvre en arrivant dans cette configuration d'école, elle s'appuie sur sa « *force personnelle* » – le « *Self* » défini par Schlossberg (2005) – et adopte une « *stratégie d'adaptation* » (Schlossberg, 2005, p.3) pour faire face et dépasser les obstacles de cette transition professionnelle. Elle finit même par renseigner les « *remplaçants* », ce qui lui vaut une forme de reconnaissance – ils la déclarent « *expérimentée* » – mais la stagiaire considère que ce n'est pas son

rôle dans la mesure où elle considère que ce sont les enseignantes en poste qui doivent « *jouer le jeu* » et aider les entrant.es, comme celles qui acceptent de les prendre « *sous leur aile* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Nous distinguons trois périodes dans le discours d'Anne correspondant tout d'abord à la période qui suit l'annonce de son affectation et la première prise de contact avec l'école et son binôme, à sa première période en classe puis à l'alternance.

La première période évoquée correspond à la période qui suit pour Anne la découverte de son affectation et le premier contact avec son école et son binôme. Anne raconte : « *l'affection on l'attend, on l'attend, et puis une fois qu'elle arrive, son lot de questions, moi [...] j'ai eu un contact tout de suite avec l'école, très rapidement avec mon binôme, donc sur cette partie-là ça a été assez fluide [...]. Et puis donc ensuite c'est un petit peu le grand flou parce qu'on ne sait pas par quoi commencer, la montagne nous semble un petit peu insurmontable, et on essaye de se poser [...] Voilà, c'est un peu une période où on essaye de penser à tout et de prévoir un maximum pour ne pas être pris au dépourvu mais de toute façon je pense que c'est inévitable* ».

La seconde période correspond aux quatre semaines durant lesquelles Anne est en classe, d'abord deux semaines avec sa binôme puis deux semaines seule. Durant cette période de quatre semaines, Anne déclare avoir pris « conscience » de « *la réalité du terrain* » qui la « *ratrape à la rentrée* ». Elle explique : « *on le sait parce qu'on l'a vu en stage mais on en prend pas la mesure parce qu'en stage on est focalisé sur notre séance [...] les ateliers qui tournent, et finalement tout ça on se rend compte que c'est ce qui arrive un peu à la fin en fin de compte, et que toutes ces petites choses-là qui nous paraissent anodines quand on est en stage parce que ça coule de source, avec des enseignants expérimentés [...], on ne se rend pas compte de tout le travail qui a été fait durant l'été et à la rentrée aussi, tout ce qui concerne aussi la mise en place de toute cette organisation, rendre autonomes les élèves justement pour qu'ils puissent [...] intégrer toute cette organisation, tout ce cheminement-là [...] on en prend pas la mesure en fait [...] on en a pas conscience réellement* ». Cette prise de « conscience » de la « réalité » de la classe est marquée également par ce qu'Anne nomme « *le coup de blues* » et elle raconte : « *j'ai ressenti un petit peu comme à la naissance de mon fils, où en fait on idéalise, on se fait une image, on a hâte, on a hâte, et puis vient, je dirais, la délivrance comme on appelle ça, où là on se prend un petit peu toutes les responsabilités en pleine figure et on fait le petit baby blues quoi. Je pense que je suis un peu passée par les mêmes étapes, j'ai eu un petit peu le coup de blues à me dire "oh là, là, mais dans quoi je me suis lancée, est-ce que je vais pas regretter ? Est-ce que je vais y arriver ? Est-ce que j'en suis capable ?"* ».

Durant cette première période, Anne a par ailleurs un problème avec le « rôle » d'enseignante. Elle raconte : « *c'est pour ça aussi que j'ai mal vécu au début, je me sentais un peu comme un imposteur, quelqu'un qui jouait un rôle et je me disais "mais je ne suis pas professeure des écoles, là je fais semblant, j'essaye d'imiter". Et voilà, j'avais un peu un problème de légitimité. Je me disais "bon bah là ça ne rigole pas, il faut que je fasse vraiment comme une vraie, mais je ne suis pas une vraie". Et petit à petit effectivement on se rassure "si, si, tu as eu ton concours, tu es là pour quelque chose". Et puis je me suis beaucoup appuyée sur ce que je sais être mes points forts et heureusement justement ces mêmes points forts m'ont été rappelés par les tuteurs et les conseillers pédagogiques, et je me suis*

dit "oui [Anne], si tu as réussi ton concours, si tu es là c'est pour quelque chose, tu sais faire ça, ça, ça, donc c'est déjà très bien" ». Elle poursuit : « c'est surtout l'idée de, et c'est souvent mon problème, de ne pas être parfaite tout de suite, de me dire "ok, c'est normal", je suis aussi là pour apprendre et je vais apprendre de toute façon tout au long de ma carrière, mais à plus forte raison cette année et jusqu'à la titularisation je ne serai pas experte non plus, donc c'est accepter aussi ses imperfections [...] C'est assez compliqué d'être en posture d'enseignant légitime et voilà, d'avoir ce côté statutaire, qui voilà, c'est un fait, on est professeur des écoles, mais on a toute cette formation, tant d'acquisitions à réaliser, qui fait qu'on a un peu une double casquette qui n'est pas évidente à intégrer en fait ». Elle conclut : « j'étais experte dans mon métier avant, et de changer tout ça ce n'est pas évident, de se sentir dans une posture où je recommence un peu à zéro, là il faut que je réapprenne. Et puis, de nature, je suis assez exigeante envers moi-même donc c'est aussi ma personnalité qui fait que j'ai du mal à le vivre dans ce sens-là ».

Au cours des quatre premières semaines, la période où Anne est « toute seule » dans la classe est une période durant laquelle elle finit par se sentir bien. Elle explique : « les deux premiers jours, je dirais, très durs, un peu on a l'impression d'être jeté dans le bain et c'est là que j'ai eu ce sentiment de perdre pied, de ne pas être capable de gérer, et puis petit à petit, chaque jour était mieux, je prenais de plus en plus de plaisir, au départ c'était que sur certains moments de la journée et puis voilà, au fur et à mesure, au fur et à mesure ça va de mieux en mieux [...] Maintenant ça se passe beaucoup mieux grâce à des petites choses pour le passage des consignes, enfin plein de petites choses qui rendent le tout plus fluide et c'est ce qui fait que tout d'un coup on respire. [...] Les petites satisfactions du quotidien sont vraiment géniales et j'ai pu y goûter justement pendant ces quinze jours où j'ai senti vraiment une évolution parce qu'au début j'avais vraiment l'impression que ce que je faisais n'était pas bon pour mes élèves, et je ne voyais pas justement la progression, ce qui est arrivé ensuite, et là on sent vraiment [...] la gratification personnelle qu'on peut avoir en se disant "oh là, là, il s'est révélé cet élève-là, il a changé déjà, entre la rentrée et aujourd'hui, on ne le reconnaît pas", et cette fierté et la journée de tuilage quand le binôme revient "oh tu vas voir, regarde, tel et tel élève, tu ne vas pas les reconnaître, c'est génial, ils ont évolué" ».

Durant les quatre semaines, Anne vit une intense période de travail qui la fatigue et met en tension sa « vie de famille » : « là on est pas en train de compter ses heures [...] il n'y a pas de grille [...] on se donne en fait à 100 % pour les enfants, pour qu'ils progressent. [...] Je pense que ça c'est un apprentissage aussi parce qu'il y a beaucoup d'affect, et je pense que c'est quelque chose qu'il faut acquérir assez rapidement pour se protéger, mais voilà, on se donne corps et âme. C'est beaucoup de travail, beaucoup d'implication [...] beaucoup de fatigue qui sont parfois difficiles à gérer [...] dans mon cas c'est la vie de famille [...] qui n'est pas facile, ça a été quatre semaines très intenses, et effectivement émotionnellement c'est assez lourd, il se passe tellement de choses. Et puis moi il y avait aussi, c'est particulier, [...] la première rentrée de mon fils, donc voilà, ce sentiment un petit peu d'être trop absente qui peut être difficile à vivre ».

La dernière période évoquée par Anne concerne l'alternance. Si elle se déclare « fatiguée » à l'issue des « deux semaines seule » en classe, elle évoque surtout « un sentiment d'inachevé ». Elle explique : « j'ai aussi ressenti [...] finalement un sentiment d'inachevé en me disant "mince, je commençais à me sentir bien, je commençais à... les routines, l'organisation étaient bien en place, les élèves je commençais à vraiment voir les progrès des élèves, et là tout d'un coup, ah, on va m'enlever ça, c'est quelqu'un d'autre qui va en profiter et elle va peut-être pas faire les choses comme moi et je ne sais pas ce que je vais récupérer après". C'est un sentiment assez étrange quand même [...] C'est vraiment un sentiment un peu d'amertume, d'inachevé. De l'inquiétude aussi. Et puis [...] on a du mal à se dire "non

mais je vais revenir, je vais revenir”, on a l'impression que “oh mince, c'est fini !” [...] C'est un peu difficile en fait ». Elle poursuit : « ce qui est plutôt agréable c'est d'avoir un réel temps de prise en charge qui nous laisse vraiment un aperçu de la réalité quotidienne du métier, ce que je pense très important, ce qu'on n'a pas si on ne fait qu'une journée [...]. Justement, moi rien qu'en deux semaines j'ai vu la progression et je trouve que voilà, c'est hyper rassurant, c'est encourageant, on peut vraiment expérimenter, on peut vraiment voir les progrès, c'est très important d'avoir ça ». Elle conclut : « et puis finalement cette coupure qui est un petit peu difficile émotionnellement, [...] qui n'est pas évidente, et finalement en cours, ce qui est très bien c'est que du coup quand on arrive on a plein de questions et on peut débriefer et ça c'est super, on va échanger, on va avoir des retours sur ce qu'on a fait, plein d'idées pour la suite ».

○ Analyse du discours : les périodes

Pour Anne, la première période, celle qui suit l'annonce de son affectation et sa prise de contact avec l'école est vécue de façon problématique. Autant cette prise de contact et la rencontre avec son binôme lui semblent fluide, autant elle ressent la période qui suit comme compliquée, avec l'impression d'être dans un « *grand flou* ». N'ayant pas une longue expérience de pratique de classe malgré les « *stages d'immersion* » vécus lors de son bilan de compétences, elle essaye de préparer tout ce qui lui semble utile, de « *prévoir un maximum* » pour assurer la rentrée tout en envisageant être de toute façon « *pris[e] au dépourvu* » face à la réalité de la classe. L'expression qu'Anne utilise – « *c'est inévitable* » – renvoie sans doute à son statut de néophyte mais également au fait que la découverte d'une nouvelle classe est chaque année celle d'un nouveau monde inconnu. En suivant Huberman (1986)¹⁶⁸, Vandenberghe (2006) définit plusieurs éléments qui déterminent les pratiques enseignantes et il évoque notamment l'« *instabilité et imprévisibilité de l'environnement* » (p.58) de la classe, ce dont la stagiaire semble consciente. Anne se déclarant par ailleurs une personne « *hyper organisée* », nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle vit une tension identitaire entre son envie de tout planifier et de se projeter déjà dans le métier et le fait de préparer sans savoir à quoi s'attendre dans une sorte d'« *entre-deux identitaire* » (Kaddouri, 2008a). Tout ce qu'elle a à faire ou qu'elle imagine devoir faire lui semble une « *montagne [...] insurmontable* » ce qui traduit un doute sur ses « *capacités d'action* » dans son « *nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale* » (Delory-Momberger, 2014, p.143) mais l'utilisation du pronom « *on* » dans le discours de la stagiaire laisse entendre que son ressenti est partagé par sa binôme.

La seconde période évoquée par Anne correspond à sa première rotation d'alternance, quatre semaines durant lesquelles elle est en classe, d'abord deux semaines avec sa binôme puis deux semaines seule. Cette période révèle une chronologie dans l'évolution de l'identité agie de la stagiaire avec le développement progressif d'un sentiment d'« *auto-efficacité* » (Bandura, 2019) qui permet à la stagiaire « *le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier* » (Stumpf et Sonntag, 2009, p.183). Face à l'épreuve que constitue son entrée dans le métier, Anne développe ainsi un « *indicateur temporel personnel* » en retraçant « *dans le temps* » son « *sentiment de progression ou d'auto-efficacité, lié à l'acquisition de compétences* » (Stumpf et Sonntag, 2009, p.189). Elle définit ainsi une première période compliquée, où elle a le sentiment d'être débordée par ses élèves, de « *perdre pied* » parfois, notamment lorsqu'elle se retrouve seule en classe, d'être une « *mauvaise enseignante* » puis de parvenir peu à peu à prendre du « *plaisir* » à enseigner

¹⁶⁸ Huberman, A. M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Éds.), *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à G. de Landsheere* (p. 151-193). Éditions Labor.

une fois qu'elle a adopté certains gestes professionnels qui lui facilitent la vie de classe qui, de ce fait, est devenue plus « fluide », et qui lui donnent le sentiment de « *respire[r]* ». À la fin des quatre semaines, la perception de l'évolution positive de ses élèves est perçue comme une « *gratification personnelle* » par l'enseignante qui ressent une « *fierté* » à pouvoir montrer à sa binôme lors de la journée de tuilage les progrès des élèves de leur classe. La « *progression* » constatée de ses élèves développe chez la stagiaire un processus d'« *auto-confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier 2000) et la réussite de ses élèves confirme à la fois une identité pour soi et la représentation d'un soi professionnel compétent mais valide également une identité pour autrui puisque la stagiaire donne à voir ces réussites à sa binôme. Barbier (2006) précise que les différentes représentations de soi se construisent lors des relations et des échanges avec autrui notamment lorsque les individus parlent de leurs activités, ces échanges étant l'occasion pour ces derniers de « *se donner à voir* » (Barbier, 2006, p.26).

Les débuts en classe sont complexes pour la stagiaire car elle découvre ce qu'elle appelle la « *réalité du terrain* » dont elle avoue ne pas avoir eu conscience en stage, dans la mesure où elle était dans la classe d'enseignant.es expérimenté.es qui avaient construit bien en amont des « *routines professionnelles* » (Lacourse, 2013) quasi invisibles à détecter. La découverte de cette réalité correspond au « *choc* » vécu à l'entrée dans le métier et bien décrit par de nombreux.chercheur.es (Huberman, 1989 ; Giust-Desprairies, 1996). Le « *coup de blues* » évoqué par Anne rend compte de cette découverte de toutes les « *responsabilités* » du métier et du passage pour la stagiaire d'une représentation du métier rêvé – « *on idéalise* » dit-elle – au métier réel (Wittorski et Avice, 2008) et aboutit une remise en question de la part de la stagiaire, un « *moment de délibération sur soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) provoquant chez Anne un ensemble d'affects négatifs : le regret – « *dans quoi je me suis lancée* » –, l'inquiétude – « *est-ce que je vais pas regretter ?* » – et le doute – « *est-ce que j'en suis capable ?* ». Ces questionnements renvoient à la période de « *tâtonnement* » et de « *préoccupation de soi-même* » évoqués par Huberman (1989, p.7) lors de l'entrée dans le métier, notamment selon le chercheur pour les entrant.es dans le métier issu.es d'une voie « *extérieur[e]* » (p.8) à l'université.

Ce début d'année est également marqué par la difficulté de la stagiaire à « *habiter son nouveau rôle* » (Kaddouri, 2017, p.125) d'enseignante. Elle se perçoit comme un « *imposteur* » jouant à « *imiter* » une « *vraie* » enseignante alors qu'elle ne se perçoit pas comme telle. Nous percevons ici un moment difficile de la transition biographique vécue par la stagiaire qui met en tension ses représentations d'un soi professionnel réel et celles d'un soi professionnel *donné à voir* au sens de Barbier (2006) dans une phase que nous pourrions qualifier en suivant Kaddouri (2017) de *dé-re-construction de soi*. Pour Kaddouri (2017), toute transition professionnelle est une temporalité complexe qui met en jeu les « *dimensions socio-affectives, psychologiques, sociales, cognitives et identitaires* » (p.125) d'un individu et le contraint à un « *processus d'abandon d'un ensemble de rôles* » tout en tentant d'en acquérir d'autres, ce que Kaddouri qualifie de « *double mouvement* » de « *désocialisation professionnelle* » et de « *socialisation anticipatrice* » (p.126), ce qu'Anne décrit en évoquant son ancien statut d'« *experte* » dans son ancien métier et la nécessité pour elle de « *recommence[r] un peu à zéro* » et de « *réappren[dre]* ». Anne se décrit ainsi comme affublée d'une « *double casquette* » avec un double statut à la fois d'enseignante « *légitime* » car nommée et affectée par l'institution mais également d'enseignante en apprentissage.

Pour faciliter la « *transaction subjective* » (Dubar, 2002) entre le soi professionnel à venir et le soi actuel, Anne doit « *s'appuy[er]* » sur ce qu'elle considère comme ses « *points forts* » et qui ont été confirmés pas celles et ceux qui sont venu.es l'observer dans sa classe que nous pouvons qualifier de

« *ressources biographiques* » au sens de Delory-Momberger (2014) mais également sur le fait d'avoir obtenu son concours. Si Ayraud et Guibert (2000) doutent que « *l'efficacité symbolique du concours de recrutement comme rite d'institution ne soit pas suffisante [...] lors de l'entrée dans la vie professionnelle* » (p.264), Anne s'accroche pourtant à « *l'acte d'institution* » (Bourdieu, 1982) que signifie sa réussite au concours pour se persuader qu'elle a les capacités pour réussir. Cet « *acte d'institution* » selon Bourdieu (1982) « *signifie à quelqu'un son identité mais au sens à la fois où il l'a lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous [...] et en lui notifiant ainsi avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être* » (p.126) : si, grâce à son concours, Anne est « *là* », c'est « *pour quelque chose* » et parce qu'elle a été reconnue comme légitime par l'institution pour la mission qu'on lui a confiée.

La tension identitaire que vit Anne en ce début d'année relève également d'un trait de caractère que la stagiaire verbalise, celui d'être « *exigeante envers [elle]-même* » avec une volonté « *d'être parfaite tout de suite* » dans ce qu'elle réalise. Lors de cette période, elle apprend à trouver « *normal* » de ne pas tout réussir et à « *accepter* » ce qu'elle nomme « *ses imperfections* » et elle s'inscrit dans un développement professionnel plus long, « *jusqu'à la titularisation* ». Pour Cohen-Scali (2000), c'est la représentation par l'individu de son « *avenir professionnel articulant l'idéal au possible* » qui serait le fondement de la construction de son identité professionnelle et pour la chercheuse, cette représentation de son avenir professionnel « *renvoie aussi aux jugements de l'individu sur ses aptitudes à anticiper, à affronter des situations inédites, [...] et à maîtriser un nouveau contexte* » (p.189). Lors de cette période, c'est bien cet « *à-venir professionnel* » qu'envisage Anne qui rend possible le fait de mieux vivre les situations professionnelles qu'elle traverse et de poursuivre son projet identitaire.

Cette période met enfin à l'œuvre une autre tension, celle vécue par Anne entre le temps du travail et de la classe et le temps de sa « *vie de famille* ». Anne déclare en effet se donner « *à 100%* » pour ses élèves et ne pas chercher à « *compter pas ses heures* » et nous pouvons trouver la « *raison d'être de [son] engagement professionnel* » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005, p.497) dans la recherche de sens à donner à sa vie évoquée précédemment. Les travaux de recherche de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) ont mis au jour des leviers de l'engagement professionnel d'enseignantes de primaire au Québec parmi lesquels on trouve notamment le dévouement à autrui et la contribution sociale qui passe, pour les enseignantes enquêtées, par leur « *contribution [...] au développement des enfants qui [leur] sont confiés* » (p.514), ce qu'Anne exprime par l'expression « *on se donne [...] à 100% pour qu'ils progressent* ». Anne doit en revanche composer avec le temps à consacrer à sa vie de famille, d'autant que son jeune fils entre pour la première fois à l'école au même moment, ce qui lui rend « *difficile à vivre* » le sentiment d'être « *trop absente* » pour lui. Ce que Pérez-Roux (2019) nomme la « *transaction intégrative* » qui permet à un individu en transition de concilier tous ses rôles que ce soit « *dans les sphères sociale, professionnelle et privée* » (p.29) est donc durant cette période complexe pour la stagiaire qui signale par ailleurs qu'un des « *apprentissage[s]* » qu'elle doit mener sera de prendre de la distance vis-à-vis des « *affects* » liés à son investissement dans la classe et dont elle doit « *se protéger* ».

La dernière période évoquée par Anne concerne l'alternance, qu'elle vit lors de cette première rotation de façon « *difficile* » d'un point de vue émotionnel. Le « *sentiment d'inachevé* » qu'elle décrit est lié au fait qu'elle est contrainte de partir alors même qu'elle commençait à voir les premiers progrès de ses élèves, qu'elle avait réussi à mettre en place des « *roulines* » dans sa classe de maternelle et qu'elle se sentait « *bien* » après une première période compliquée. Elle vit ce départ comme un arrachement – « *on va m'enlever ça* » exprime-t-elle – et elle a même peur de ne pas « *revenir* » et que ce soit déjà

« *fini* ». Ces différents éléments témoignent de l'investissement affectif et identitaire développé par la stagiaire vis-à-vis de sa classe. L'« *amertume* » qu'elle ressent est liée au fait de laisser la main à sa binôme qui va « *profiter* » des résultats de ce qu'elle considère comme son travail et elle ne pourra donc pas bénéficier de la « *récompense* » liée à son « *engagement* » auprès des élèves (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005). Elle s'inquiète par ailleurs de la classe qu'elle va « *recupérer* » au bout de trois semaines – elle sait que sa binôme va adopter d'autres méthodes et ne pas « *faire les choses comme [elle]* » – et il lui faudra alors remettre en place les « *routines* », composer avec ce qui aura été fait différemment. La relation avec les élèves et l'espace-temps de la classe semble ainsi faire l'objet d'une *appropriation* de la part de la stagiaire au cœur de son identité agie.

Anne porte en revanche un regard positif sur la durée de l'alternance – trois semaines – qui lui donne l'opportunité d'« *expérimenter* » en classe et surtout de voir les progrès de ses élèves, ce qu'elle a l'impression qu'elle ne pourrait pas avoir avec un rythme d'alternance plus court d'« *une journée* » par exemple comme peuvent vivre des stagiaires dans d'autres académies. Elle a pu s'imprégner de « *la réalité quotidienne du métier* » et a eu le temps de voir la « *progression* » de ses élèves ce qu'elle trouve « *rassurant* ». Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) soulignent que « *les enseignants ont besoin de recevoir certaines formes de rétroaction de la part de leurs élèves et de savoir que l'enseignement dispensé a porté fruit* » (p.499) et cette constatation pour Anne valide son geste professionnel et son identité en actes. Grâce à ce retour, elle peut construire une représentation positive de son soi professionnel après une première période où elle trouvait qu'elle était une « *mauvaise enseignante* ».

Élément positif de l'alternance, le retour en formation lui donne l'occasion de poser ses « *questions* » et d'échanger sur « *ce qu'[elle] a fait* » et d'engranger « *plein d'idées pour la suite* ». La stagiaire utilise à son profit un dispositif d'alternance que nous pouvons qualifier d'*intégrative* ou de « *copulative* », l'articulation de l'espace de travail et de l'espace de formation se réalisant au travers de l'action des formé.es (Pineau, 2000).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

En ce début d'année, Anne évoque une temporalité future, l'année qui suit et elle relate : « *c'est compliqué de se projeter dans ce métier-là parce qu'on ne sait pas du tout où on sera, dans quel contexte. On a un peu l'impression [...] d'être un peu tributaire [...] on est un petit peu un pion finalement, ça c'est le côté un peu moins sympa parce que justement moi je suis quelqu'un qui est assez organisée, assez... voilà, j'ai tendance beaucoup à me projeter, et là, de ne pas pouvoir se projeter c'est assez particulier comme sentiment, ce flou artistique. Mais en tout cas on espère des choses, évidemment, on espère qu'on aura un poste fixe le plus rapidement possible, et puis après on se dit, finalement, peut-être que c'est bien aussi d'acquérir de l'expérience en étant décharge¹⁶⁹ [...] ce qui ressort des échanges que j'ai eus, c'est le côté un peu "oui, j'en avais marre de tout ce travail" et le fait d'être en remplacement on se concentre plus sur d'autres éléments et on peut s'amuser davantage. Mais moi effectivement, même si j'ai pleinement conscience du travail que ça représente, mais d'avoir ce confort, pour moi c'est un confort, d'avoir sa classe, de s'investir, on sait ce qu'on fait, on sait où on va, de ne pas laisser sa classe à d'autres personnes* ». Elle conclut : « *j'aspire vraiment à avoir ma classe pour pouvoir m'investir véritablement, pouvoir suivre mes élèves justement, voir les progrès* ».

¹⁶⁹ Être « *décharge* » signifie pour un.e enseignant.e assurer une part du service d'un.e directeur.trice d'école qui est déchargé.e d'une partie de son service d'enseignement pour assurer ses tâches administratives. Les enseignant.es qui sont affecté.es sur des postes de « *décharge de direction* » partagent leur temps entre plusieurs écoles pour assurer un service complet.

- Analyse du discours : les temporalités futures

Le discours tenu par Anne sur l'année qui va suivre son année de stage révèle son désir d'avoir sa classe à elle plus tard – un « confort » pour elle – afin de « suivre » les progrès de ses élèves contrairement à d'autres stagiaires qui préfèrent commencer par être remplaçant.es afin « d'acquérir de l'expérience », d'avoir moins de travail et peut-être s'« amuser davantage ». Le positionnement d'Anne dans le débat entre être remplaçant.e ou titulaire qui anime les stagiaires laisse entrevoir son projet professionnel, le « projet de soi pour soi » au sens de Kaddouri (2006), soit être une enseignante titulaire de sa classe avec un « poste fixe ». Pour quelqu'un qui se définit par ailleurs comme « hyper organisée », nous pouvons comprendre que le statut de remplaçante passant d'une école à l'autre ou de décharge devant composer avec l'organisation de plusieurs écoles ne lui convienne pas mais la raison évoquée par Anne est surtout sa volonté de s'« investir véritablement » auprès de ses élèves en disposant de la responsabilité totale de la classe. Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) indiquent que « le sens de l'engagement professionnel des enseignants [...] est influencé par ce qui est vécu en classe avec les élèves alors que le rendement scolaire de ces derniers est tributaire du degré d'engagement au travail de leurs enseignants » (p.498) et nous pouvons faire l'hypothèse que les progrès des élèves déjà constatés par Anne en ce début d'année peuvent être à l'origine de sa volonté d'investissement futur. La représentation de son soi professionnel et son identité pour soi sont ainsi fondées sur cet investissement personnel au service de la réussite de ses élèves et être l'unique maîtresse de la classe est le gage pour Anne de savoir « ce qu'[elle] fait » et « où [elle] va » sans avoir à partager ni la responsabilité ni la classe avec quelqu'un d'autre comme ce qu'elle est en train de vivre. Elle pourra ainsi maîtriser l'ensemble des activités de ses élèves et leur donnera le sens qu'elle souhaite. L'expérience de partage de la classe avec sa binôme en la contraignant à composer avec les désirs de cette dernière – ce qu'elle avoue faire avec difficulté – lui révèle ou conforte une caractéristique de son identité de vie et de projet : avoir un « poste fixe ». Elle explique par ailleurs avoir du mal à « se projeter » dans son métier dans la mesure où elle a le sentiment d'être un « pion » face à son institution et dans les opérations d'affectation à venir. Le « contexte » dans lequel elle sera affectée reste « flou » et elle devra attendre avant d'être fixée.

c) Entretien 2 (9 mars 2020)

Le second entretien avec Anne a lieu un peu plus tardivement que pour les autres stagiaires du fait d'une charge de travail qu'elle va évoquer dans l'entretien et le temps passé entre le premier entretien et le second est de ce fait un peu plus long, ce qui s'est traduit sans doute par un entretien plus long. Au-delà des temporalités que nous avons pu repérer, ce second entretien est marqué par un long développement de la part d'Anne sur ses difficultés de communication avec sa binôme et les tensions qui en découlent, au point que la stagiaire va solliciter une médiation de la part de ses tuteur.trices, médiation qui n'aboutit pas. Anne en retire un sentiment de frustration important lié à sa difficulté à organiser son travail de préparation.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous repérons un seul événement significatif dans le discours de la stagiaire, celui de sa « visite évaluative » du premier semestre. Anne raconte : « dans les faits marquants je dirais qu'il y a eu la

première visite évaluative [...] qui a été une grande source de stress pour moi mais [...] le contrat a été bien rempli, donc j'étais très heureuse, j'ai eu "très satisfaisant" donc j'étais soulagée. Quand j'ai eu cette visite évaluative quand même je me suis dit "ah bon, bah, je bosse dur mais c'est pas pour rien, on a quand même reconnu mon travail" et ça fait du bien parce que voilà, je bosse énormément mais je suis jamais sûre de moi, jamais, je remets toujours en question et je trouve que c'est jamais assez bien ce que je fais, donc ça m'a quand même fait du bien de me dire "ah bah, on a quand même la reconnaissance", donc je me suis dit "bon, c'est que je fais quand même bien les choses et que je suis sur la bonne voie" et que je me dis "ben je serais peut-être une bonne maîtresse, donc faut quand même que je m'accroche" ». Elle poursuit : « après je me dis "est-ce que je serai douée dans ce que je vais faire parce que j'avais envie de le faire ?" parce que j'étais convaincue que c'était quelque chose dans lequel je me sentirais bien mais après on se dit "[...] est-ce que je suis douée pour ça ?". Ça on ne peut pas le savoir [...] la visite conseils [...] c'est pas clair. [La visite évaluative] c'est le tampon quelque part. [...] On attend juste d'avoir le "très satisfaisant", [...] comme une note un petit peu, c'est bête mais... [...] Oui c'est vraiment cette idée d'avoir le tampon parce que quelque part [...] les visites sont toujours la bienveillance, etc. En fait, on se dit toujours "oui mais alors est-ce que ils me disent des choses... pour m'encourager, pour pas me blesser ?". Il y a quand même beaucoup, beaucoup de conseils donc quelque part on se dit "bah c'est super ces conseils" et puis après coup, on se dit "mais c'est peut-être parce que ça allait pas du tout, donc elle m'a dit ça peut-être parce qu'elle s'est rendu compte que c'était catastrophique ?", enfin on se pose toujours la question en fait tant qu'on nous dit pas les choses clairement ». Elle conclut : « c'est vraiment l'association des deux, l'échange plus le compte-rendu, parce qu'il y a des choses qui sont davantage mises à l'écrit, qui ne sont pas forcément dites lors de l'entretien et donc on se dit "ah bah quand même c'était positif alors", parce que quand je vois ce qu'elle a écrit on se dit "ah bah elle a quand même noté que ça c'était bien, ça c'était bien" [...] ça se ressent moins sur la visite parce qu'il y a peu de temps et [...] parce qu'elle manque de temps et que effectivement on est plus dans la liste de petites choses à revoir même si de temps en temps elle ponctue "mais c'est très bien", mais des fois on se dit "mais elle dit peut-être ça pour faire passer la pilule en fait !", donc le fait qu'il y ait quand même le compte rendu après qui stipule certaines choses ça fait du bien ».

○ Analyse du discours : les événements

La « *première visite évaluative* » est évoquée par Anne comme faisant partie des « *faits marquants* » de la période écoulée depuis l'entretien précédent. La stagiaire évoque le « *stress* » ressenti lors de cette visite – elle évoquera au cours de l'entretien avoir « *inversé des ateliers* » dans la séance sous le coup de la nervosité – mais le ressenti final est positif : Anne se déclare « *heureuse* » et « *soulagée* », elle a obtenu un avis « *très satisfaisant* », ce qu'elle vit comme une sorte de « *tampon* » validant sa pratique – elle « *fait bien les choses* » – et « *reconnaissant* » en quelque sorte tout le travail accompli. Concrètement, ce sont deux temporalités différentes qui impulsent chez la stagiaire une revalorisation de l'image de soi en tant que professionnelle, l'entretien qui suit la visite mais surtout le compte-rendu qui met par écrit ce qui a été réussi, le « *support écrit* » fonctionnant comme « *trace de reconnaissance professionnelle* » (Jorro et Pana-Martin, 2012, p.10).

La visite organisée par les institutions pilotant la formation est pensée comme un temps d'échanges et de réflexion sur la pratique contribuant à construire une identité professionnelle agie conforme aux attentes des institutions. Elle fait ainsi partie des « *situations, permettant, en amont, la prescription de qualités attendues et, en aval, l'attribution [...] de compétences à des procès d'action donnant lieu à réussite* » (Wittorski, 2015, p.217). Pour Wittorski (2009), c'est là « *un des outils majeurs de*

reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail » (Wittorski, 2009, p.217) et nous pouvons poser que, pour Anne, l'avis obtenu, comme le ferait une « note » scolaire à ses yeux, fonctionne comme une « attribution [...] de compétences » au regard de la pratique observée de la stagiaire lors de la visite. L'expression « tampon » qu'Anne utilise renvoie symboliquement à un « acte d'attribution » au sens de Dubar (2002), comme un coup de « tampon » au bas d'un document attestant que la stagiaire a répondu aux exigences institutionnelles et validant en quelque sorte une identité prescrite.

Au moment de la visite, Anne est en « demande identitaire » (Snoeckx, 2000) vis-à-vis de sa tutrice, tout d'abord parce qu'elle avoue douter beaucoup d'elle-même, ne jamais être « sûre d'elle » au sujet de sa pratique et se « remet[tre] toujours en question ». La visite évaluative est ainsi attendue et vécue comme le moment d'une révélation – Anne indique d'ailleurs que cette visite a été pour elle une « grande source de stress » ce qui indique l'enjeu identitaire qui y est associé – et ce moment doit pouvoir, grâce au regard extérieur de la tutrice, poser un jugement plus objectif et pouvoir idéalement valider l'identité agie de la stagiaire par ailleurs parfois mal vécue. Anne a des difficultés à développer une « image de soi pour soi » ou « image de [son] être actionnel » (Barbier et Galatanu, 1998) positive en tant qu'enseignante et elle attend de la visite une confirmation qu'elle sait/peut « fai[re] bien les choses ». La « demande identitaire » (Snoeckx, 2000) de la stagiaire est aussi fondée sur les retours obtenus lors des précédentes visites, les « visites conseils », qui ne lui ont pas permis jusque-là de se positionner vis-à-vis de son projet identitaire. La phrase qu'elle utilise – « est-ce que je serai douée dans ce que je vais faire parce que j'avais envie de le faire ? » – illustre le doute sur ses capacités à réaliser son « identité de projet » (Chaix, 1994) au cours de la transition professionnelle qu'elle vit et qui est marquée par de nombreux doutes. Barbier (2006) évoque lors des périodes de transition un « travail biographique intense » de la part des individus qui doivent « compenser un défaut de repères socio-structurels et à assurer de la continuité et de la cohérence dans une période de vie marquée par des ruptures et des incertitudes » (p.142). Dans cette période d'incertitude, Anne attend des visites des repères pour étayer son nouveau projet de vie – ce qu'elle a « envie de faire » – en lui révélant si elle est « douée » pour le faire, faisant ainsi valider par autrui « l'identité prédicative de soi » (Dubar, 2002, p.110) ce qui l'autorisera à « endosser » sa nouvelle identité. Or Anne considère que les visites précédentes ont été réalisées avec « bienveillance » ce qui instille le doute sur le discours qui lui a été tenu et les « conseils » qui lui ont été prodigués : ne sont-ils pas là uniquement pour ne pas la « blesser » et l'« encourager », masquant ainsi une pratique « catastrophique » et donc une incompétence potentielle ? Lors des visites antérieures, Anne a pu ainsi interpréter les conseils comme une critique déguisée, un discours ne lui communiquant pas « clairement » ce qu'elle vaut et masquant ses échecs.

Ce qu'elle apprécie au final avec la visite évaluative, c'est que l'avis obtenu montre « clairement » et « à l'écrit », qu'elle a répondu aux attentes de l'institution et cette reconnaissance identitaire par autrui peut être définie comme relevant de l'ordre « de l'avoir, du pouvoir et du valoir » au sens de Ricœur (1969¹⁷⁰ cité par Snoeckx, 2000, p.219), l'espace de reconnaissance identitaire qu'est la temporalité de la visite évaluative lui permettant d'obtenir la reconnaissance attendue (Dubar, 2002). Pourtant, cette reconnaissance identitaire n'a qu'un effet partiel puisque la stagiaire évoque le fait qu'elle sera « peut-être une bonne maîtresse » et malgré l'écrit du compte-rendu qui formalise ses compétences, Anne ne développe pas un processus d'« incorporation » (Dubar, 2002) de cette « offre identitaire » (Kaddouri, 2008a) qui lui donnerait la possibilité de construire son identité professionnelle au travers du processus « devenir capable – être reconnu – se reconnaître » (Pérez-Roux, 2012a). En

¹⁷⁰ Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. L'ordre philosophique/Seuil.

effet, la tension intrasubjective qu'elle ressent – elle doute encore beaucoup trop d'elle-même pour pouvoir « *se reconnaître* » totalement comme une « *bonne maîtresse* » – ne rend pas possible complètement la validation d'une identité pour soi dans une transaction « *subjective* » de soi à soi (Dubar, 2002) et elle ne parvient pas à faire coïncider son identité « *réelle* » et l'identité « *virtuelle* » (Goffman, 1975) attribuée par sa tutrice au travers du « *compte-rendu* ». L'expression « *quand même* » utilisée par Anne – « *c'est quand même que je fais bien les choses* » ou « *quand même, c'était positif alors* » – montre que l'estime de soi n'est pas totalement acquise et que la représentation de son soi professionnel reste incertaine. La stagiaire considère cependant qu'elle est « *sur la bonne voie* » et que cela doit l'inciter à s'« *accroche[r]* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous distinguons différents moments dans le discours d'Anne qui relèvent de ses questionnements sur son projet, du temps consacré à son mémoire et des moments où elle peut comparer sa pratique à celle d'autrui.

Les premiers moments sont tout d'abord le temps du doute et des questionnements qu'Anne développe au sujet de son projet professionnel. Ce temps du questionnement prend une dimension très importante pour la stagiaire et va entraîner de longs développements au cours du second entretien. Ce temps du doute porte sur l'abandon de son ancienne situation professionnelle où elle « *avai[t] un certain confort* » et sur la transition professionnelle qu'elle vit. Elle raconte : « *c'est un petit peu difficile [...] parce que tous les jours je me dis "mais pourquoi je me suis lancée là-dedans ? Je fais subir ça..." [...] j'étais bien installée, voilà, j'avais une sécurité, j'étais très compétente dans ce que je faisais, [...], je me disais "voilà, je me suis mise en danger" [...] tous les jours, je doute et tous les jours je me dis "mais est-ce que j'ai bien fait ?" et tous les jours en fait je me dis "mais oui, mais c'est juste que c'est difficile, il faut s'accrocher et après ça ira mieux, c'est juste un mauvais moment à passer" mais il est long ce moment, et intense, mais oui, tous les jours je me dis "pourquoi j'ai fait ça ?" et tous les jours je me rappelle "allez, accroche-toi !" [...] c'est comme un petit peu un bizutage...* ». Ce doute renforce un sentiment de « *culpabilité par rapport à [s]a famille* », d'autant qu'Anne explique avoir le sentiment de devoir « *encore plus bosser* » que dans son précédent métier où elle « *bossai[t] beaucoup* » déjà. Elle constate que le poids du travail est « *exacerbé* » par rapport à sa vie professionnelle antérieure et elle complète : « *c'est surtout par rapport à ma famille que je le ressens parce que forcément s'ajoute à cette pression un aspect supplémentaire qui n'est pas le cas pour tous les étudiants, mais quand même une certaine partie, je ne suis pas la seule dans ce cas-là, mais la pression familiale et la culpabilité est assez forte* ». Elle conclut : « *il va falloir que j'équilibre ça par la suite c'est certain, équilibrer la vie sociale, la vie familiale et le travail, mais ce sentiment d'excitation, de me dire "je fais vraiment là..." , je me rends compte que c'est vraiment ce qui me plaît, et c'est passionnant et du coup je me dis "bon bah voilà", c'est vraiment un peu ce sentiment d'excitation constamment, de stress qui se mélange, d'angoisse mais voilà, plutôt positif* ».

Les seconds moments que nous repérons dans le discours d'Anne sont ceux liés à la recherche et au travail pour son mémoire. Ces moments l'engagent à réfléchir sur sa pratique mais ont un impact également sur son positionnement envers l'institution. Malgré la « *pression* » pour réaliser son mémoire dans les temps, Anne explique tout d'abord qu'elle « *prend beaucoup de plaisir* » à réaliser son « *recueil de données* » et qu'elle trouve cette partie de la formation « *super* ». Elle relate : « *c'est vraiment là [que] je suis dans ce que j'aime faire dans la formation, c'est tip top, et je veux vraiment profiter, c'est pour ça que j'en fais beaucoup aussi, c'est que j'en profite parce que je sais qu'après ça*

va être terminé ». Elle explique que son mémoire « porte [...] sur les pratiques enseignantes en général » et que « travaille[r] sur son mémoire » lui a permis de se « questionne[r] énormément » et de prendre du « recul ». C'est notamment sur la question de la tenue de classe que son mémoire l'a incitée à réviser « une mauvaise représentation » de ce qu'elle qualifiait de « bazar » dans sa classe et, en « travaill[ant] sur [s]on mémoire », elle a « revu un petit peu différemment les choses, considérant les élèves autrement aussi ». Anne « compare » sa classe à celle qui est « à côté de [s]a classe » et elle raconte : « je sais que à côté de ma classe j'en ai une qui est très, très silencieuse mais [...] je me dis parfois "bah voilà je suis peut-être dans le juste milieu" et c'est peut-être pas plus mal, il faut accepter aussi que ce soit des enfants et qu'on ne peut pas toujours leur demander de se contenir, c'est pas possible, et je pense que c'est pas un climat qui serait sain, parce que la classe d'à côté je sais que c'est hyper autoritaire, de toute façon [...], avec elle ça bronche pas, mais... enfin, c'est un peu le thème de mon mémoire donc [...] c'est pour ça que ça me tient à cœur mais on entend souvent "ah bah oui c'est une bonne maîtresse, vous avez vu comme la classe elle est calme, y en a pas un qui bronche". Moi j'ai plutôt le sentiment que c'est un peu de la tension et de la crainte et que c'est pas forcément ce climat là que j'ai envie d'instaurer [...] je pense que ça a été vérifié quand même que ce n'est pas ce qu'il y a de plus propice aux apprentissages donc quelque part il faut aussi accepter un bruit de travail, on ne peut pas leur demander, ce ne sont pas des robots, donc il y aura toujours des petits chuchotages ».

Par ailleurs, pour son « recueil de données », Anne va en observation « dans les classes » et elle découvre les pratiques d'enseignant.es ce qui la fait réfléchir à son rapport à l'institution. Elle raconte : « il y a beaucoup d'enseignants qui pensent faire de la différenciation mais qui le font à un certain niveau mais pas dans le sens dans lequel on peut l'entendre plus généralement [...] en fait c'est juste mettre des petites doses de petites choses comme ça dans une pratique qui est très traditionnelle mais de juste un petit peu avoir l'air de, en fait, parce que là je me rends compte vraiment... avec mon mémoire, etc. quand je vais dans les classes, tous les enseignants très traditionnels qui disent "ah oui, non, mais moi je suis dans une pédagogie active parce que je fais beaucoup de jeux" [...] du coup je me dis "mais en fait ils essayent juste d'adapter certaines choses à leurs méthodes classiques" et ça, je pense que ça plaît, je pense que c'est ce que beaucoup d'inspecteurs jugent très bien, voilà on met juste un petit peu, on injecte un petit peu de dose de choses dedans [...] c'est plus [...] je pense de tempérer un peu le côté traditionnel plutôt de vraiment tendre vers quelque chose qui bouleverse leurs habitudes et qui correspond à une totale autre manière de fonctionner et à laquelle ils sont pas prêts de toute façon pour beaucoup d'entre eux puisque pas du tout habitués à ça et je pense que ça, ça fait peur aussi aux inspecteurs qui ont besoin de contrôler, de dire "mais attendez, le programme, le programme, la programmation c'est comme ci, comme ça", c'est découpé, c'est presque tel jour tel trimestre il faut faire ça ». Elle explique le « décalage » qu'elle ressent avec l'institution et ses « attentes très technocratiques » : « c'est [...] beaucoup avec mon travail sur le mémoire... en fait [...] j'avais déjà ce pressentiment parce que, avec tout le travail que j'avais fait en amont sur le bilan de compétences et j'étais déjà beaucoup aussi dans le... comment dirais-je... presque un travail préparatoire de recherche que j'avais fait parce que ça m'avait un peu passionnée quand même et avec les lectures, etc. je me disais "ah oui", mais j'étais pas encore sur le terrain mais déjà je croisais un petit peu les données en fait entre le terrain et ce que je lisais ici et là, et d'être sur le terrain et de rencontrer... aussi une fois que j'ai ma pratique, aussi de voir d'autres enseignants, on est dans une autre posture et c'est encore plus criant en fait parce que là on a la réalité en face si je puis dire, et je me dis "bah oui concrètement, si je veux vraiment mener la pédagogie que moi, j'idéalise, ça ne peut pas passer, c'est pas possible", donc il faut de toute manière trouver un juste milieu. Je trouve ça un petit peu dommage mais je me dis "on va le faire, c'est pas grave", mais il y a beaucoup, beaucoup d'aberrations qui sont un petit peu difficiles à entendre ». Elle poursuit : « moi qui suis très proche des pédagogies coopératives etc., on sent que le programme est plutôt une entrave en fait... le programme et tout ce qui tourne autour, et

que finalement on a l'impression qu'ils attendent justement quelque chose [...] mais en même temps ils veulent tellement tout contrôler en donnant tellement de contraintes que finalement on n'y arrive pas à passer cette liberté d'action qui pourrait permettre [...] d'avoir une pédagogie émancipatrice ». Elle conclut : « de vraiment aller sur le terrain et voir, parce que justement j'avais déjà ces idées-là par rapport à mes lectures, mes recherches, et grâce à mon mémoire je peux aller vraiment comparer, je vais dans des classes aux pédagogies coopératives, je n'ai jamais eu la chance auparavant de le faire, et je me suis pris une claque dans la figure, pour parler grossièrement, mais voilà, [...] c'est tellement criant que là je me suis dit "bah voilà c'était bien ce que je pensais" [...] c'était très, très riche, j'étais super heureuse d'aller dans ces classes là et [...] je suis très mal à l'aise vis-à-vis de [l'institution] [...] je me remets beaucoup en question et je me pose beaucoup de questions sur "il faut que je trouve le meilleur moyen d'allier les deux", mais ça c'est pas évident [...] c'est plus de la frustration, mais je suis plus dans la recherche de me dire "ok, donc ça c'est ce que je voudrais faire, ça c'est l'enseignant type idéal pour un inspecteur donc je vais essayer de trouver un juste milieu" ».

Les troisièmes moments que nous repérons dans le discours d'Anne sont les moments où elle peut comparer sa pratique à celles des autres, que ce soit en formation, dans ses échanges avec les autres ou lorsqu'elle est en visite dans d'autres classes pour son travail de recherche. Elle raconte : « c'est vrai que on échange beaucoup quand on vient en formation ou quand je vais... quand j'échange avec les autres maîtresse à l'école où là, pour mon mémoire je vais voir, je vais dans les classes, etc., et de finalement sortir un petit peu de ma bulle et de regarder un petit peu autour, [...] en fait j'aime pas parce que j'ai l'impression de me sentir parfois supérieure [...] c'est pas vraiment ça mais plutôt de me dire..., bah de se situer quelque part, parce que c'est même si je me situe par rapport à mes propres exigences, je serais toujours déçue donc parfois d'avoir une autre échelle, extérieure [...] sur des choses où je ne suis pas trop satisfaite et je me dis "ah bah eux aussi ils font comme ça, donc c'est que c'est pas si mal", de dire "ah ben ça, moi je le fais plus (+) donc bon bah, c'est bien au final" ». Elle poursuit : « voilà, il y a des choses que je fais où je me dis "ah bah, ça je trouve que c'est vraiment bien" parce que bah par exemple, c'est tout bête mais [...] mon tuteur c'est monsieur [...] donc effectivement il fait pas mal de cours et souvent il me prend en exemple, alors c'est un peu gênant pour les autres et j'aime pas ça, mais bah, je me dis quelque part c'est qu'il a remarqué que c'était bien [...] je m'aperçois que il y a parfois des choses que je fais que peu d'autres collègues font, donc je me dis "bon je ne suis peut-être pas si mauvaise que ça" [...] je suis sur la bonne voie. Et il y a d'autres choses dans lesquelles j'ai un petit peu honte parfois, j'ai pas forcément d'exemple là tout de suite mais je me dis "oh là, là, c'est pas bien, je ne fais pas assez", et quand j'en parle autour de moi "mais non mais c'est pas possible, on n'y arrive pas", ah bon, je ne suis pas la seule alors à avoir du mal à faire ça, ok, ça me rassure. C'est vraiment ça, c'est de sortir, oui, c'est d'avoir un peu plus de recul en fin de compte ».

- Analyse du discours : les moments

Les premiers moments que nous relevons dans le discours d'Anne sont le temps du doute sur la nouvelle orientation professionnelle qu'elle a donnée à sa vie. Les doutes quotidiens dont elle témoigne sont liés à un ressenti très difficile, une espèce de « bizutage » qu'on lui ferait subir, une « mise à l'épreuve » au sens de Pérez-Roux (2016). Cette « mise à l'épreuve » est triple selon nous. C'est tout d'abord une « épreuve de soi » dans toute sa dimension « intime, subjective, existentielle » (Pérez-Roux, 2016, p.83) qui entraîne une transaction identitaire de soi à soi chez la stagiaire : « tous les jours », elle se dit « mais pourquoi me suis-je lancée là-dedans ? » et quotidiennement elle se répond qu'elle fait un métier qui lui « plaît » vraiment et qu'elle doit tenir bon. C'est ensuite une « épreuve des savoirs » (Pérez-Roux, 2016) puisque la stagiaire a le sentiment

de passer d'un statut où elle était « *très compétente dans ce qu'elle] faisai[t]* » à un statut professionnel plus incertain. Pérez-Roux (2016) souligne que « *le travail d'appropriation* » des nouveaux savoirs professionnel peut être « *présenté comme coûteux, déstabilisant, et en même temps très stimulant* » (p.89), ce dont Anne témoigne en parlant de son « *sentiment d'excitation* ». C'est enfin une « *mise à l'épreuve de [son] projet* » (Chaix, 1994) professionnel et identitaire – « *mais est-ce que j'ai bien fait ?* » se demande Anne – liée aux difficultés ressenties par Anne à assumer son rôle dans la classe malgré une longue préparation antérieure de son projet. En suivant Pérez-Roux (2016), nous pouvons poser qu'Anne doit ainsi construire de nouveaux repères, questionner ses valeurs, « *se mettre en danger en expérimentant des procédures inhabituelles, se retrouver en fragilité sur tel ou tel domaine alors qu'auparavant, [elle] était reconnu comme un adulte autonome et responsable, comme un professionnel aguerri* » (p.87).

Ce débat intérieur auquel Anne se livre mobilise ainsi toutes les dimensions de la « *triple transaction biographique – relationnelle – intégrative* » proposée par Pérez-Roux (2011a, 2016) pour expliciter les processus identitaires à l'œuvre dans les transitions professionnelles. Pour Anne, la « *transaction biographique* » (Pérez-Roux, 2016) est une tension entre la continuité et le changement, entre la « *sécurité* » de son ancienne vie professionnelle dans laquelle elle était « *bien installée* » et la « *mise en danger* » de sa vie professionnelle actuelle dont elle n'a pas encore acquis tous les repères, ce que décrit Pérez-Roux (2016) comme le « *passage d'une identité professionnelle affirmée à une identité brouillée* » (p.84). La « *transaction relationnelle* » concerne les liens avec sa famille et la « *culpabilité* » d'Anne de travailler beaucoup en la délaissant tandis que la « *transaction intégrative* » (Pérez-Roux, 2016) relève de la difficile mise en cohérence des différentes dimensions de soi – ce qu'Anne évoque avec l'expression « *équilibrer la vie sociale, la vie familiale et le travail* » ce qu'elle ne parvient pas encore à faire. Pérez-Roux (2016) souligne que les transitions professionnelles viennent « *brouiller les repères antérieurs* » (p.83) des individus et peuvent être vécues comme des « *espace[s]-temps de perte* » (p.86) créant des temporalités difficiles à gérer et une « *crise de sens* » (p.87), ce que semble vivre Anne même si elle se répète quotidiennement qu'elle doit s'« *accroche[r]* ». Chez Anne, le « *mélange* » de « *stress* » et d'« *angoisse* » ressenti est compensé partiellement par un « *sentiment d'excitation* » et l'impression de vivre quelque chose de « *passionnant* ». Les moments qu'Anne décrit peuvent être qualifiés de « *moments de délibération sur soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) provoqués par la phase de transition qu'elle traverse et qui provoquent « *une réorganisation des rapports* » qu'elle entretient avec elle-même mais également avec son « *milieu de socialisation* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17). Elle trouve le temps « *long* » avant de pouvoir retrouver « *un nouvel équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998, p.54).

Le second type de moments dans le discours d'Anne sont ceux qui concernent ses activités en lien avec la recherche et le travail pour son mémoire qui porte sur les « *pratiques enseignantes* ». Ses « *recherches* » et son recueil de données lui donnent l'occasion dans un premier temps de comparer sa pratique avec celles des autres enseignant.es dans les classes desquel.les elle va en observation mais également avec celles de ses collègues au sein de son école. Ses « *lectures* » l'incitent à réviser son jugement sur ce qu'elle considérait comme le « *bazar* » dans sa classe tandis que l'enseignante de la classe d'à côté dans laquelle aucun élève ne « *bronche* » ne lui semble pas correspondre aux apports de la recherche qui ont « *vérifié* » selon elle qu'un excès d'autoritarisme n'était pas propice aux apprentissages. Ses propres « *recherches* » l'entraînent ainsi à se positionner sur la question de la gestion de classe et à développer un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) qu'elle exprime au travers de l'expression « *je suis peut-être dans le juste milieu* » mais également en mettant en avant sa volonté de ne pas instaurer dans sa classe un « *climat* » fondé sur la « *crainte* » en étant trop autoritaire et en proposant une définition du soi professionnel moins strict, son propre « *style* » au

sens de Clot (2006). Ainsi, dans la transaction professionnelle qu'elle vit, se placer dans une dynamique de recherche est une ressource qui accompagne sa *mue professionnelle et identitaire*.

Comme l'analyse de pratiques, le « *mémoire de recherche* » à « *visée professionnelle* » ou à « *dimension professionnelle* »¹⁷¹ proposé dans les masters MEEF de l'académie de Rouen vise à impulser une « *démarche réflexive* » (Pérez-Roux, 2012c) au cœur du dispositif de l'alternance dite intégrative. Pour Pérez-Roux (2012c), c'est le mémoire professionnel qui développe une « *mise en cohérence de l'action et de la réflexion sur l'action* » (p.115), ce qui est l'intention affichée dans les ESPE à partir de la réforme de 2013. Au cours de son cursus de formation, l'étudiant.e doit pouvoir « *acquérir une méthodologie de la recherche universitaire qui favorise l'articulation de réflexions didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique permettant des allers retours entre terrain et formation* » (p.1) et suivre une « *formation par la recherche et à la recherche sur des problématiques professionnelles* » (p.6)¹⁷². Anne exprime qu'elle apprécie particulièrement cette dimension de la formation, d'autant plus qu'elle imagine qu'elle ne pourra plus faire de recherche ensuite, et avoue y consacrer beaucoup de temps. Sa motivation et son investissement sont à mesurer à l'aune de la transaction biographique et identitaire évoquée plus haut.

Buhot et Bailleul (2019) en analysant les résultats de l'enquête de 2015 sur l'entrée dans le métier des enseignant.es stagiaires et leur ressenti sur la construction de leurs compétences professionnelles ont indiqué que la réforme des ESPE de 2013, en articulant stage et mémoire, avait fait progresser de « *huit places* » par rapport à 2012 l'item « *s'approprier démarches et apports de la recherche en éducation pour faire évoluer sa pratique* » (p.107). Cette progression liée à « *la place dévolue au mémoire dans le nouveau master enseignant* » (Buhot et Bailleul, 2019, p.107) est un indicateur du rôle de la recherche et du mémoire sur le sentiment de compétences des stagiaires, ce que nous percevons pour Anne qui parle d'un travail de recherche « *enrichissant* » et de « *recul* » pris sur sa pratique. L'hypothèse des chercheurs lors de l'analyse de cette enquête était que la réintroduction des « *principes d'une alternance intégrative formation-travail en deuxième année de formation* » pourrait amener « *des conflits de représentations entre professionnalité projetée et professionnalité en construction* » (Buhot et Bailleul, 2019, p.100). Le discours d'Anne sur son positionnement vis-à-vis de l'institution et sa difficulté à envisager la mise en œuvre de « *la pédagogie [qu'elle] idéalise* » tend à confirmer cette hypothèse.

De leur côté, Ayraud et Guibert (2000) qui ont analysé la construction de l'identité professionnelle d'étudiant.es en formation à l'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ont identifié chez les étudiant.es un « *idéal-type* » de discours à « *dominante temporelle* » dans une conception du temps comme vecteur d'apprentissage et valorisant l'expérience vécue. Dans ce type de discours, les étudiant.es déclaraient leur intérêt pour le mémoire conçu comme une façon de se projeter dans leur avenir professionnel et leur « *rapport au mémoire* » n'était pas « *vécu comme un rite d'institution mais déjà comme une inscription dans le métier* » (Ayraud et Guibert, 2000, p.252), ce qui nous semble être le cas pour Anne qui déclare à plusieurs reprises trouver ce travail de recherche « *intéressant* » et « *riche* » en lui donnant l'occasion de se définir en tant que professionnelle au regard de l'institution mais également vis-à-vis de ses collègues, en qualifiant par exemple sa posture de « *juste milieu* » dans le domaine de la gestion de classe.

Pour Snoeckx (2000) enfin, lors de la rédaction d'un mémoire, se produit « *quelque chose de l'ordre d'une transaction, [...] entre un processus biographique [...] et une sorte d'investissement dans une identité professionnelle* » (p.227). Pour Anne, les temporalités liées au travail sur son mémoire, en allant dans les classes observer des « *pédagogies coopératives* » par exemple, ont pour effet qu'elle

¹⁷¹ Sources : Guides de l'étudiant – Master MEEF – Premier degré – ESPE de l'Académie de Rouen.

¹⁷² Source : Guide de l'étudiant 2018-2019 – Master MEEF – Premier degré – ESPE de l'Académie de Rouen.

peut « *comparer* » sa pratique et celles des autres, se définir en tant qu'enseignante à venir et orienter son à-venir professionnel, abandonnant « *un modèle idéal au profit d'un modèle réaliste* » (Snoeckx, 2000, p.228), la pédagogie idéale qu'elle souhaiterait mettre en place au profit du « *programme* » demandé par les « *inspecteurs* » dans une sorte de « *juste milieu* ». Pérez-Roux (2012c) a mis en lumière la tension qui pouvait exister à l'entrée dans le métier entre les idéaux fondant le métier rêvé et la réalité de la pratique professionnelle encadrée par des textes de cadrage, cette tension ne pouvant se résoudre qu'au prix de « *renoncements* » et d'« *ajustements* ». Pour Anne, la tension entre son identité rêvée – être une enseignante proposant une « *pédagogie coopérative* », « *ouverte* » et « *émancipatrice* » – et l'identité prescrite – être « *l'enseignant[e] type idéal[e] pour un inspecteur* » et « *rentre[r] dans le moule* » – s'exprime par une « *frustration* » mais passe par la recherche d'un « *juste milieu* » conciliant ces deux facettes identitaires.

Les troisièmes moments significatifs que nous repérons sont les moments où Anne sort « *de [s]a bulle* » et confronte sa pratique à celle des autres, que ce soit lors des « *échange[s]* » en formation, avec ses collègues « *à l'école* » ou lorsqu'elle part en observation dans d'autres classes pour son recueil de données. Ces moments peuvent être identifiés comme des moments de « *socialisation professionnelle* » (Nault, 1999 ; Dubar, 2002) qui donnent l'opportunité à la stagiaire non seulement de « *se situer* » au regard de pratiques et d'un « *ethos professionnel* » (Pérez-Roux, 2012b) et de « *se positionner par rapport aux manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel* » (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014, p.7) mais qui aident également Anne à prendre conscience que sa pratique n'est pas aussi défailante que ce qu'elle imagine en lui offrant une autre « *échelle* » pour la mesurer, une grille d'observation de soi différente que ses « *propres exigences* », ce qui l'incite au final à convenir que « *ça va alors* ». Le fait que ses collègues ou pairs fassent comme elle ou à l'inverse ne parviennent pas à accomplir tel ou tel geste professionnel la conforte sur le fait que ce qu'elle parvient (ou pas) à faire est peut-être normal et ne signifie pas une incompétence de sa part, ce que nous identifions comme une « *dynamique de gestation identitaire* » de « *confirmation de soi* » (Kaddouri, 2006) ou de « *confirmation* » identitaire (Barbier et Galatanu, 1998) – « *je ne suis pas la seule à avoir du mal à faire ça [...] ça me rassure* » dit-elle. Anne évoque par ailleurs être prise « *en exemple* » par son tuteur lors des cours qu'il anime ce qu'elle trouve « *gênant* » mais qui finalement la conforte : si sa pratique sert d'« *exemple* », cela prouve que son geste professionnel est digne d'être communiqué et partagé. Le discours tenu par son tuteur lui révèle une « *image de la représentation de soi par autrui* » (Barbier et Galatanu, 1998) qui est positive et qui en retour l'engage à faire évoluer positivement les « *représentations de soi par soi* » (Barbier, 2006), ce que Barbier (2006) définit comme un processus de « *restauration* » de soi.

Si le jugement qu'Anne porte sur elle-même évolue positivement au travers de ce qu'elle voit ou comprend de la pratique d'autrui et du discours de son tuteur – « *c'est bien au final* » –, la stagiaire demeure cependant mesurée : les expressions « *c'est pas si mal* » ou « *je ne suis peut-être pas si mauvaise que ça* » témoignent d'une « *intérieurisation* » (Barbier, 1996) partielle de l'identité attribuée et d'une « *auto-confirmation* » (Martineau-Gauthier, 2000) identitaire mitigée. Barbier (2006) a souligné l'« *incidence très forte des images qu'autrui donne d'un sujet sur les représentations que le sujet se fait de lui-même* » (p.30) et l'importance de la « *représentation de soi issue de la parole de l'autre* » (p.30). Le discours tenu par Anne ne confirme pas cette « *incidence* » forte, nous gardons en tête les doutes évoqués précédemment, mais nous n'excluons pas que le discours adressé à la chercheuse ait pu ne pas témoigner totalement de la transformation de la « *représentation de soi* » entraînée par les interactions avec autrui. En suivant Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017), nous pouvons poser que si « *l'ethos est le révélateur de la manière dont le locuteur existe et se produit dans son discours* » (p.22), la « *production d'un ethos discursif doit se voir comme un jeu d'interactions et*

d'adaptations constantes dans les échanges interpersonnels qui prend en compte la volonté du locuteur de s'adapter à son allocataire pour lui transmettre une image de lui-même à la fois conforme à ses propres valeurs et à ses croyances, et en résonance avec celles de l'allocataire » (p.24). En soulignant sa gêne à être prise en exemple, en nuancant son propos en utilisant la formule « je ne suis peut-être pas si mauvaise », Anne tempère peut-être auprès de la chercheuse le fait de dévoiler qu'elle se sent « parfois supérieure ». Quelle que soit l'« incidence » (Barbier, 2006) réelle des interactions avec autrui sur les représentations que la stagiaire se fait d'elle-même, nous pouvons constater un « processus d'identification du sujet par lui-même » (Barbier, 2006, p.33) autorisant la stagiaire à s'affilier à une communauté de métier.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Deux périodes peuvent être identifiées dans le discours d'Anne, les périodes de formation des premier et second semestres et les journées de tuilage.

Les premières périodes évoquées sont les deux semestres de formation à l'INSPE. Anne raconte : « je dirais qu'il y a eu deux périodes. La première période où on a eu l'impression d'avoir un tel apport pratique qu'on n'avait jamais eu auparavant, parce que le M1 est plutôt axé théorie et bachotage malheureusement, et donc au début de l'année on s'est dit "oh, mais si on avait su ça avant de commencer", parce qu'en plus, nous on a débuté, cette cohorte-là a débuté, il y a eu un tel afflux de conseils, d'idées, c'était vraiment l'effervescence et puis une fois qu'on est installé, là c'est la période je dirais euh, depuis la rentrée [de janvier] [...] où là on a plutôt le sentiment qu'on arrive un petit peu [...] à saturation et que finalement tout ce qui nous est proposé [...] comme temps d'échange, on n'en a plus autant besoin qu'avant et on commence à acquérir une certaine... [...] on commence à s'installer dans nos pratiques, à fonctionner aussi par nous-mêmes un petit peu, pas attendre les cours pour échanger donc on a l'impression que parfois bah, c'est trop ». Elle poursuit : « il y a beaucoup de cours qui sont dédiés à l'analyse de pratique ; etc., et on a peut-être moins besoin maintenant. Au début c'était super et c'est uniquement ces cours-là qui nous intéressaient pratiquement et maintenant on aimerait plutôt avoir plus d'aide sur nos propres séquences » et elle rajoute : « il y a certains cours où on se demande un petit peu... on se dit "oh, là on aimerait plutôt préparer" [...] il y a beaucoup de cours davantage disciplinaires je dirais qui apportent peu ».

Lors du second semestre de formation, « après le premier trimestre », Anne évoque « des manques [...] sur des choses très pratiques comme faire un PPRE¹⁷³ », ou bien « les GEVA-Sco¹⁷⁴ », qui, même si cela ne « concerne » pas les fonctionnaires stagiaires, lui manqueront « l'année prochaine ». Elle poursuit : « refaire de l'EPS, de l'art plastique, de la musique, cette année, on a revu la même chose que l'année dernière, [...] il y a beaucoup de redites en fait, [...] on se dit "mais tout ça on l'a déjà vu", alors qu'à côté de ça tout ce qui est sur le handicap, les élèves à BEP¹⁷⁵, on se dit "mince, là on a un vrai manque" et [...], l'année prochaine j'envisageais éventuellement de postuler sur des postes en ULIS et je me dis "bah, j'ai jamais mis les pieds dans une classe ULIS, je sais pas ce que c'est, je ne connais pas la réalité de leur travail" et ce qu'on peut en avoir en cours ça reste très théorique, on survole, et moi je me dis "bah mince, ça, [...] ça manque" ».

¹⁷³ Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative sont conçus pour aider les enfants en difficulté scolaire. (Source : <https://eduscol.education.fr/858/les-programmes-personnalisés-de-reussite-éducative>).

¹⁷⁴ Un GEVA-Sco est un Guide d'Évaluation Scolaire réalisé par l'équipe éducative d'une école au sujet d'un enfant en situation de handicap afin de définir les aides délivrées par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

¹⁷⁵ BEP : Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers.

Les secondes périodes correspondent aux journées de tuilage qui sont les périodes prévues dans le calendrier de formation (Annexe 8) les vendredis de fin de période pour les stagiaires en poste afin de passer une journée avec leur binôme qui arrive pour les trois semaines suivantes. Anne raconte : « *les journées de tuilages c'est très particulier, les enfants savent qu'on est deux, etc., ils en profitent peut-être un peu aussi mais c'est vrai qu'à chaque fois aux journées de tuilages je me sens très, très mal dans la classe parce que je m'efface beaucoup parce que c'est sa journée hein, moi je suis là simplement pour observer et reprendre petit à petit le fil de... le fil de l'eau, mais souvent je vis très, très mal cette journée je me dis "mais est-ce que c'est autant le bazar quand c'est moi ? Est-ce que c'est comme ça aussi ?" parce que ça me fait peur. A chaque fois je me dis "bon il va falloir que je reprenne la classe" et chaque fois j'ai ce sentiment, me dire "est-ce que avec moi aussi c'est autant le bazar ?" parce que quand on a le recul, qu'on voit les choses avec un autre œil, on a le jugement facile donc je me dis toujours "est-ce que voilà est-ce que c'est comme ça aussi ?" et donc d'entendre quand même que "bah, finalement, c'est toujours bruyant la maternelle", d'entendre que "bah, oui effectivement c'est quand même un petit peu le bazar", je me suis dit "bon..."[...] Après effectivement je pense que la tutrice me l'aurait dit si... elle, en tout cas elle n'a pas noté quoi que ce soit [...] en discutant avec des enseignants de l'école ils m'ont dit "bah oui, [C.] c'est difficile, elle a du mal, on sent quand c'est toi qui est là" [...] donc je pense que ça va mais quelque part ça m'a rassurée quand même que mes collègues m'en parlent ».*

○ Analyse du discours : les périodes

La première période évoquée par Anne correspond aux deux semestres de formation et les vacances de Noël semblent marquer le passage entre une période où la formation lui a semblé très utile et une seconde période où elle ressentait d'autres besoins de formation. Face à l'épreuve professionnelle que constitue l'entrée dans le métier, Stumpf et Sonntag (2009) soulignent que « *ce sont les sentiments d'auto-efficacité et de progrès qui permettent au sujet le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier* » (p.183). L'« *indicateur temporel personnel* » (Stumpf et Sonntag, 2009) dont Anne témoigne – un premier semestre de formation dans l'« *effervescence* » des conseils et un second moins utile – retrace « *dans le temps* » son « *sentiment de progression ou d'auto-efficacité, lié à l'acquisition de compétences* » (p.189) – elle évoque le fait de « *s'installer dans [s]a pratique* » et de « *fonctionner par [elle]-même* ». La perception de ses progrès et de ce qu'elle sait déjà faire lui donne le sentiment que ce qu'on lui propose en formation sur cette période ne lui est plus adapté ni aussi utile qu'auparavant, son identité en actes s'étant enrichie d'un « *répertoire de pratiques* » qu'elles soient « *réelles* » ou « *analysées* » (Gondrand, 2004, p.134) faisant émerger de nouveaux besoins. Pour Stumpf et Sonntag (2009), « *le processus de développement professionnel s'ancre [...] dans une dualité de rapports au temps : le rapport au temps que vit le sujet et le rapport au temps dans lequel l'institution l'inscrit* » (p.183) et pour Anne, ces « *rapports* » ne sont pas en cohérence, le temps institutionnel de la formation ne correspondant plus à son temps personnel de développement professionnel. Selon Barbier (2006), les offres de formations « *prennent d'autant plus de sens aux yeux des sujets qu'elles sont ou peuvent être mises en relation avec leurs stratégies identitaires* » (p.55). Si la première période de formation a pu paraître à Anne adaptée à ses besoins bien qu'elle soit proposée en décalage – « *oh, mais si on avait su ça avant de commencer !* » exprime-t-elle –, la seconde lui semble répétitive et incomplète au regard de son identité de projet. En effet, une fois passé le temps de l'urgence des premières rotations dans la classe, les phases « *d'appréhension* » et « *d'expérimentation* » (Jorro et Pana-Martin, 2012, p.116), Anne a atteint la « *phase d'appropriation* » en s'installant dans une routine professionnelle et elle peut se projeter

davantage vers l'avenir en évoquant éventuellement de demander un poste en ULIS¹⁷⁶. Plus à l'aise dans son identité agie donc plus critique, elle a moins besoin d'échanges avec ses pairs sur leurs pratiques et pointe ce qui lui manque pour réaliser ou faire évoluer son projet identitaire.

Les secondes périodes évoquées, les journées de tuilage, témoignent à nouveau de la difficulté d'Anne vis-à-vis de la tenue de classe et de ce qu'elle appelle le « *bazar* » dans sa classe de maternelle. Lors de ces journées, elle assiste aux activités de sa binôme dans la classe avec les élèves et le climat de classe qu'elle observe lui fait « *peur* » : elle se demande si, lorsque c'est elle qui gère la classe, c'est « *comme ça aussi* ». Par effet « *miroir* » (Pérez-Roux, 2011b), elle se projette à la place de sa binôme et l'image qu'elle voit la questionne et l'inquiète dans la mesure où ce n'est pas cela qu'elle veut vivre avec ses élèves. Elle active une « *image identitaire* » (Barbier, 1996) de soi dans l'action qui réveille ses doutes sur son efficacité professionnelle et elle vit une tension identitaire convoquant l'identité pour soi mais également la représentation de son soi professionnel. Au final, la confirmation que tout va bien pour elle va venir de ses collègues qui l'informent des difficultés de sa binôme à tenir la classe mais Anne s'appuie également sur les visites de sa tutrice qui n'a rien signalé d'inquiétant. Les discussions qu'elle peut avoir par ailleurs lui montrent que la maternelle c'est « *toujours bruyant* » et elle doit transformer ses représentations du métier : enseigner en maternelle ne se fait pas dans les mêmes conditions de silence qu'en élémentaire qu'elle connaît par ailleurs.

d) Entretien 3 (1^{er} juillet 2020)

Le troisième entretien avec Anne a lieu en toute fin d'année de stage, alors que l'ensemble des élèves sont revenus en classe depuis le 22 juin suite aux périodes de confinement et de déconfinement progressifs. Au moment du déconfinement et du retour d'une partie des élèves dans les écoles le 11 mai, Anne a demandé à rester en « *télétravail* » pour garder son fils puis est revenue prendre en charge toute sa classe à partir du 22 juin.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous ne repérons qu'un seul événement dans le discours d'Anne, une « *prise de contact* » de sa tutrice terrain « *au sujet de la titularisation* ». Anne relate : « *à cette occasion on a pu échanger et [...] elle m'a vraiment confortée dans ma posture, dans ma position, elle m'a fait de nombreux compliments et ça a été pour moi... oui, oui, beaucoup d'émotions parce que ça fait quand même beaucoup de bien des retours... parce qu'elle était toujours très mesurée même si les avis étaient toujours très positifs lors des bilans, mais un retour qu'elle ne m'avait jamais fait auparavant, beaucoup plus affirmé et beaucoup plus... voilà, libre je dirais, et ça oui ça m'a fait beaucoup de bien, de se dire "bon je suis sur la bonne voie, je suis à ma place" et c'est ce qui m'a fait beaucoup de bien parce que c'est vrai que forcément personnellement c'est un projet qui est un peu plus particulier pour moi, comme de nombreux autres collègues, mais pour nous ça a un goût différent parce qu'on a déjà eu une carrière auparavant, on a une famille, donc forcément tout ça c'est d'autant plus difficile et il y a d'autant plus d'enjeu derrière,*

¹⁷⁶ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) organisent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

donc voilà, de s'entendre dire que "voilà, bravo vous avez trouvé votre voie, il n'y a aucun doute, continuez, voilà, vous êtes à votre place", ça fait du bien. Je pense qu'on a toujours besoin d'un peu de reconnaissance malgré tout et je pense que c'est une carrière dans laquelle on peut en avoir assez peu de sa hiérarchie mais beaucoup des acteurs. Ça fait tout de même du bien ».

o Analyse du discours : les événements

L'échange avec sa tutrice – initialement au sujet de la titularisation – revêt pour Anne un caractère symbolique fort puisque cette dernière se voit confortée dans son identité de projet – « *vous avez trouvé votre voie* » – et son identité pour autrui. Cet échange relève ainsi d'un « *acte d'attribution* » (Dubar, 2002) d'une identité professionnelle souhaitée par Anne en confirmant à la stagiaire qu'elle est au bon endroit et en la reconnaissant comme légitime et le fait qu'Anne soit en reconversion professionnelle éclaire l'« *enjeu* » pour elle de cette confirmation identitaire. Les « *compliments* » qu'Anne reçoit ainsi que le discours de sa tutrice sont d'autant plus appréciés qu'ils proviennent d'un autrui particulièrement « *significatif* » (Kaddouri, 2006) pour la stagiaire et qu'elle estime qu'elle en aura « *peu de sa hiérarchie* ». Jorro et Pana-Martin (2012) ont souligné le caractère « *sensible* » de la « *reconnaissance professionnelle* » dans un « *monde enseignant qui vit un manque de reconnaissance au travail (Lantheaume et Hérou, 2008)¹⁷⁷* » (p.5) et nous posons que lors de cet échange, Anne obtient la « *reconnaissance professionnelle* » que les chercheuses définissent comme un « *processus de légitimation du travail de l'acteur* » (p.5), qui rend possible le fait de se sentir « *sur la bonne voie* » mais surtout « *à [s]a place* ». Les « *compliments* » formulés viennent clore une relation d'accompagnement où la tutrice avait jusque-là une posture « *mesurée* » selon Anne bien qu'elle ait donné des « *avis* » toujours « *très positifs* ». Le « *retour* » que fait cette dernière lors de cette « *prise de contact* » est informel – il n'est pas lié à un entretien suivant une visite ou une évaluation – ce qui explique sans doute qu'il soit plus libre et nous notons par ailleurs que la stagiaire avait signalé dans un entretien précédent la posture de retrait de sa tutrice lors des entretiens qui réunissaient les deux tuteur.trices. Nous postulons que le fait d'être seule face à la stagiaire a pu libérer une parole plus contrainte antérieurement mais également que la situation particulière du confinement / déconfinement a pu inciter la tutrice à exprimer de façon plus ferme et claire son avis afin de rassurer la stagiaire.

Paul (2011) a souligné le rôle de l'accompagnement en formation pour entrer dans le métier et celui de l'« *interrelation* » (p.94) rendant possible pour l'accompagné.e, au sein d'un « *espace intervalorisant* » (p.90), de se « *construire [...] au travers du dialogue* » (p.94) et d'apprendre qui il.elle est. Selon la chercheuse, le.la tuteur.trice en tant que « *tiers-garant* » (p.92) est celui.celle qui « *confirme les résultats, valide les apprentissages* » (p.92) et permet à l'accompagné.e de construire son identité pour soi et pour autrui. C'est grâce à la verbalisation par sa tutrice qu'« *il n'y a pas de doutes* » au regard de la pratique qui a pu être observée qu'Anne soit « *à [s]a place* » que cette dernière peut se sentir confirmée dans son identité de projet. Anne obtient ainsi au travers de cette discussion une forme de « *validation d'une définition de soi* » (Kaddouri, 2019, p.114) validant sa transition biographique.

¹⁷⁷ Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). Le bon travail et le beau travail : jugement partout, reconnaissance nulle part ?. Dans F. Lantheaume et C. Hérou (Dir.), *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant* (p. 93-114). Presses Universitaires de France.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Les différents moments que nous repérons dans le discours d'Anne sont liés à sa relation à autrui mais également à son ressenti dans la classe.

Les moments liés aux relations à autrui sont d'abord ceux liés à la relation avec les parents notamment lors du confinement et du déconfinement durant lequel Anne a « *demandé à rester en télétravail le plus longtemps possible* » dans la mesure où son « *fil ne retournait pas à l'école* ». En « *contrepartie* », elle devait « *pren[dre] un certain nombre d'élèves en charge en plus des [s]iens* ». Anne explique : « *finalement j'ai eu en charge toutes les petites sections de toute l'école, c'est-à-dire ça représente une soixantaine d'enfants, plus des moyennes sections de trois classes et tous mes élèves à moi donc j'ai eu beaucoup, beaucoup de parents que je ne connaissais ni d'Ève ni d'Adam auparavant donc ça a été un petit peu compliqué, et puis des parents qui se rattachaient beaucoup à moi puisque c'est moi qui avais un peu le rôle de communiquer toutes les informations aux parents, un petit peu de tâches administratives pour soulager la directrice, donc j'ai eu l'impression de me sentir investie de quelque chose auquel je n'avais pas du tout l'habitude et les parents forcément se sont toujours tournés vers moi, et là je me suis dit « ouh là, là », [...] je me suis sentie un peu seule face à ça, d'un seul coup projetée dans un rôle auquel je n'étais pas habituée, avec des parents qui posent beaucoup de questions, qui étaient très inquiets, sans avoir toujours les moyens de leur répondre, donc ça oui, c'était un isolement particulier ».*

Pour Anne, lors de cette période d'enseignement à distance, s'est « *cré[ée]* » une relation avec les parents « *assez intéressante* » et elle raconte : « *j'ai eu de nombreux retours positifs dans le sens où ils étaient très contents de l'accompagnement qui était mis en place, très contents des activités, mais j'ai fait aussi plein de vidéos moi-même, donc j'essayais de rendre ça le plus humain possible pour les enfants, et apparemment ça a été apprécié parce que ça permettait vraiment d'avoir un petit contact humain, même si c'était par écran interposé. Mais ça leur a beaucoup plu et voilà, je pense que les parents ont pris conscience du métier aussi, ils étaient très investis, je pense qu'ils ont vu l'investissement que j'avais et qu'ils se sont sentis plus investis eux-mêmes [...] c'était une expérience atypique mais qui a permis [...] d'avoir une certaine vision du métier et je pense que c'était une bonne chose* ». Elle poursuit : « *je pense que ce lien très particulier, avec des échanges très, très fréquents, où les parents nous ont appelés au secours, nous ont demandé des conseils, même parfois sur des principes qui ne tiennent pas de l'enseignement mais sur l'éducation en disant "je n'y arrive pas, je n'ai pas la patience, comment vous faites ? Donnez-moi des conseils, comment je peux arriver à le motiver ?", des choses qui rentrent vraiment dans l'intime, mais finalement les parents ont jugé que nous étions compétents pour ça et quelque part ça nous a aussi donné un autre regard sur leurs difficultés, parce que forcément ce ne sont pas des rôles qu'ils ont à tenir en temps normal, mais ça nous a un petit peu plongés dans leur quotidien [...] donc c'est plutôt une autre vision des parents, [...] plus bienveillante quand même, avec le sentiment que les parents font ce qu'ils peuvent [...] Là-dessus je pense que la relation aux parents sera différente ».*

Elle conclut : « *par tous les retours extrêmement positifs des parents qui m'ont vraiment encouragée, ça m'a boostée pour en faire encore plus encore plus pour eux, et de voir leur reconnaissance et tous ces retours positifs oui je me suis sentie valorisée [...] oui, ça a eu un effet boost [...] je suis repartie en classe en ayant un sentiment plutôt positif, une image plutôt positive de mon travail donc forcément ça m'a aidée ».*

Les seconds moments que nous repérons concernent la relation d'Anne avec ses collègues. Au moment de l'entretien, Anne indique que la plupart de ses collègues la considèrent comme une « *vraie*

collègue » qui a « pris son envol » et qui est « installé[e] dans l'école » mais elle perçoit une forme de « méfiance » voire de « jalousie » chez certaines, « jalousie » liée selon elle à « tous les retours positifs » qu'elle a « eus de la part des parents ». Si au moment du confinement, Anne sollicite ses collègues pour « s'organise[r] » ensemble, c'est au moment du déconfinement que les relations se tendent avec une partie de l'équipe pédagogique. Ayant choisi en tant que « maman » avec une autre collègue de « rester en télétravail », Anne explique avoir été « mal perçue » de la part de ses collègues qui « ont eu le sentiment que c'était des vacances » pour Anne et sa collègue. Anne raconte : « j'aurais bien aimé qu'elles partagent notre quotidien pour montrer que honnêtement, je pense qu'on a bossé deux fois plus, quoi. Et ça, ça a été un peu dur, de se sentir isolée finalement [...] d'une autre partie de l'équipe, j'exagère un petit peu quand je dis en vacances mais oui c'est le sentiment que "oh ça va, elles sont à la maison, ça va, ça doit être cool quand même quoi, elles profitent", non pas du tout, ce sentiment de se dire que j'ai mon mémoire aussi à faire, j'ai aussi ça en plus, enfin je veux dire ce n'était pas une sinécure quoi, [...] non là, ça a été vraiment très difficile pour moi en termes de charge de travail, et elles n'ont pas beaucoup apprécié le fait que je demande à rester en télétravail alors qu'elles étaient en présentiel, comme si je ne participais pas à un effort collectif alors que j'ai assumé mon rôle, d'une autre manière mais j'estime l'avoir assumé ». Le « retour à l'école » le 22 juin quand tous les élèves reviennent en classe est de ce fait « une épreuve » pour Anne qui relate : « je me suis sentie mal quand je suis retournée dans mon école parce que j'étais ravie de retrouver mes élèves et je me sentais... justement j'avais plus d'assurance et je me sentais bien dans ma classe et je me sens de mieux en mieux mais c'est tout ce qui gravite autour, voilà, qui a fait que j'avais la boule au ventre et ça je me dis c'est pas normal [...] j'ai très mal dormi les quelques jours qui ont précédé, je me sentais prête pour tout le reste en fait et même impatiente, mais oui la boule au ventre de revoir les collègues, voilà, quand on arrive et qu'on ne nous dit pas bonjour oui c'est pas sympa, vraiment là je l'ai mal vécu à ce niveau-là ». Anne indique avoir « fait beaucoup d'efforts » pour restaurer la relation avec une partie de ses collègues, ne « pas leur en tenir rigueur et revenir vers elles » et elle indique : « je pense que là ça commence à aller mieux et voilà, maintenant ça va mieux, elles me disent bonjour, elles discutent avec moi, donc je me dis "bon, peut-être que j'ai réussi à rattraper le coup" mais quand même avec cette amertume de me dire [...] "bah j'ai été mal perçue alors que je ne pense pas être fautive", je trouve ça un petit peu injuste ».

Elle regrette finalement de ne pas avoir été soutenue par l'équipe : « je pense que c'est vraiment important [...] d'avoir un soutien dans l'équipe, surtout que j'étais stagiaire quand même donc j'avais besoin moi d'être accompagnée, j'ai vraiment eu ce besoin cette année d'avoir des collègues qui... bah, qui me prennent sous leur aile, c'est un peu exagéré mais oui d'avoir une sorte de bienveillance et de se sentir soutenue et accompagnée, et là ça m'a un peu déçue ». Elle conclut : « toute cette... aventure si je puis dire m'a montré par contre l'importance du travail en équipe et ça c'est quelque chose que je redoute, j'ai l'impression que finalement ce qui importe peut-être le plus ou en tout cas [...], c'est hyper important et l'esprit d'équipe, la cohésion au sein de l'équipe, l'ambiance, je pense que c'est primordial [...] J'espère que par la suite je serai dans des écoles où il y a une vraie cohésion, voilà ».

- Analyse du discours : les moments

L'épidémie de COVID qui déclenche confinement puis déconfinement, mise en place d'un enseignement en distanciel et réorganisation des classes ensuite, provoque un bouleversement de la « configuration » au sens d'Élias (1987) de l'ensemble du système scolaire et une réorganisation des « réseaux tissés par les relations [...] existant entre les individus » (Delmotte, 2010, p.31). Comme à l'issue du confinement Anne reste en télétravail, elle découvre de nouveaux élèves, des « parents

qu'elle ne connaissait ni d'Ève ni d'Adam », et doit s'adapter à toutes sortes de tâches inédites et endosser un « rôle » auprès des parents auquel elle n'était pas habituée, faisant en quelque sorte le lien entre l'école et eux. Elle se sent « *un peu seule* » face à cette situation, d'autant que le lien avec l'INSPE ou ses tuteur.trices s'est rompu. Cette période entraîne chez Anne plusieurs retombées identitaires. Le premier « *effet identitaire* » (Barbier, 1996) est qu'elle transforme la représentation qu'elle se fait des parents et adopte une vision plus « *bienveillante* » envers eux, ayant réalisé qu'ils « *font ce qu'ils peuvent* » – les parents ayant inversement « *pris conscience [de son] métier* » selon elle. Les relations avec les parents mises en place pendant le confinement et le déconfinement entraînent une évolution des représentations d'Anne sur le métier. Le second « *effet identitaire* » est lié aux demandes de « *conseils* » des parents : cette démarche inédite montre à Anne qu'elle est perçue comme une professionnelle « *compétent[e]* » ce qui vient confirmer son identité pour autrui et fonder une meilleure représentation de son soi professionnel. Le troisième est lié aux « *retours extrêmement positifs* » que lui font les parents en lien avec son « *investissement* » : percevoir leur « *reconnaissance* », avoir leurs remerciements, leurs compliments peut-être, entraîne un sentiment de valorisation et a un effet remotivant chez la stagiaire qui déclare avoir ensuite repris le travail en ayant une représentation « *plutôt positive de [s]on travail* ». Barbier (2006) a mis en évidence l'« *influence des représentations positives [...] de soi que peut avoir un sujet [...] sur les représentations que peut se faire autrui de ce sujet* » (p.31) et indiqué que ces « *représentations positives* » du « *regard d'autrui sur soi* » provoquent chez les sujets des « *stratégies d'affirmation de soi* » (p.31) – l'effet « *boost* » évoqué par Anne. Les retours des parents la confortent ainsi dans son identité agie et renforce la représentation positive de son soi professionnel.

Les seconds moments repérés sont ceux de la relation qu'Anne a avec ses collègues. Lors des entretiens précédents, elle avait évoqué sa déception de ne pas pouvoir travailler en équipe avec ces dernières au sein de son école dans laquelle était mis en place un dispositif de trinômes d'enseignantes. La période du confinement puis du déconfinement a pour effet de confronter la stagiaire à des collègues qui lui tiennent rigueur d'être restée « *en télétravail* » alors qu'elles-mêmes revenaient en présentiel dans l'école et Anne mentionne même de la « *jalousie* » de leur part. Nous avons déjà évoqué pour un entretien précédent l'article de Buhot (2008) qui indique que c'est traditionnellement dans le « *groupe* » constitué par l'équipe pédagogique de l'école qu'un.e enseignant.e débutant.e doit s'intégrer et « *fusionner* » et ce dans un triple « *processus d'intégration, de soutien et de reconnaissance* » (Buhot, 2008, p.150). Anne ne vit pas ce « *processus* » alors même qu'elle aurait souhaité se sentir « *accompagnée* » et « *soutenue* » en tant que débutante et nous pouvons poser que le soutien et l'accompagnement qu'elle évoque relèvent de ce que Wenger (2005) nomme le processus de « *participation périphérique* » qui renvoie à la façon dont les « *communautés de pratique* » accueillent les nouveaux.elles venu.es en développant des postures de mentorat et de conseil. Pour ce chercheur, la pratique est une « *source de cohérence* » pour une communauté en constituant un « *répertoire partagé* » (Wenger, 2005, p.91) et « *l'engagement mutuel* » est un des éléments constitutifs d'une « *communauté de pratique* ». La pandémie, en bouleversant le fonctionnement des écoles et du système scolaire tend les relations d'Anne avec ses collègues avec lesquelles elle avait déjà des difficultés à travailler en équipe et la stagiaire se trouve dans la nécessité d'investir une « *transaction relationnelle* » (Pérez-Roux et Salane, 2013) avec ces dernières – « *revenir vers elles* » dit-elle – pour retrouver un contact plus chaleureux après un retour en classe qu'elle réalise « *la boule au ventre* ». Cette « *transaction relationnelle* » est définie par Pérez-Roux et Salane (2013) comme une « *négociation [...] complexe [...] avec des autrui significatifs* » avec pour objectif de « *se faire reconnaître dans des rapports sociaux situés dans un temps et un espace donné* » (p.10), pour Anne se faire de nouveau accepter comme collègue et restaurer une relation professionnelle alors même qu'elle ne se sent pas « *fautive* » d'être restée en « *télétravail* » et qu'elle a le sentiment d'avoir

« *assumé* » son rôle au sein de l'école. Les « *efforts* » consentis par l'enseignante pour renouer avec ses collègues relève de la représentation qu'Anne se fait de son rapport à ses collègues (Gohier et Anadon, 2000) et bien qu'elle trouve « *injuste* » leur comportement d'ostracisation – elles ne lui disent pas « *bonjour* » à son retour – elle s'inscrit dans une dynamique de « *négociation identitaire* » au sein de son environnement professionnel, celui de l'espace interrelationnel avec ses collègues, l'espace « *méso* » au sens de Wittorski (2007). Mead (1963) a souligné le rôle du « *regard des membres du groupe d'appartenance* » (Gohier et al., 2001, p.7) pour la constitution du MOI et Kaddouri (2017) a souligné l'importance de ce qu'il nomme les « *transiteurs* », soutiens au sein du groupe pour les individus en reconversion professionnelle : pour Anne, il s'agit de réintégrer son « *groupe d'appartenance* » (Riopel, 2006) qui est un « *support d'identification* » (Buhot, 2008) et de restaurer son identité sociale. Cette « *aventure* » comme elle la nomme lui fait prendre conscience du rôle du « *travail en équipe* » au sein d'une école, notamment pour elle qui est en demande de reconnaissance professionnelle et dans une posture de doute sur son geste professionnel, et elle espère l'année suivante être affectée dans une école avec une équipe où les relations seront moins tendues.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

L'essentiel des périodes que nous repérons dans le discours d'Anne sont liées aux évolutions du contexte sanitaire avec le confinement puis le déconfinement. Ce sont d'abord la période du confinement puis celle du retour en classe où Anne va être seule.

La période du confinement a été pour Anne une période « *particulière* » et elle raconte : « *je pense que pour une première année l'adaptabilité a été mise à rude épreuve et je pense que je ne m'en suis pas trop mal sortie [...]. Je pense que finalement le fait d'avoir plus de responsabilités, d'être par la force des choses un peu isolée, d'avoir beaucoup travaillé avec les collègues, toutes ces collègues-là avec lesquelles j'ai pu travailler dans de bonnes conditions, avec les retours aussi des conseillères pédagogiques et d'autres référents au sein de la DSDEN, [...] je n'avais plus l'impression d'être une stagiaire en fait, parce que là par la force des choses on a pris un rôle différent et je pense qu'on a gagné de l'assurance, en tout cas moi ça m'a donné ce sentiment, je n'avais plus l'impression d'être la stagiaire en fait, et ça, ça a participé je pense avec tous les retours positifs que j'ai eus à me donner plus confiance en moi et même si je sais que, bah je suis loin d'être parfaite et que je vais encore gagner en compétences et à d'autres niveaux, je me suis sentie confortée là-dedans, dans ce rôle-là* ». Elle poursuit sur cette « *expérience* » : « *les deux aspects que je retiens essentiellement c'est vraiment ce côté professionnalisant de toute cette expérience très particulière, par la force des choses, parce que, c'est le deuxième aspect, parce que on s'est senti abandonnés [...] je retiendrai le fait d'avoir forcément dû acquérir très vite et tous, je pense que ça c'est quelque chose qu'on a tous ressenti, on a dû très vite acquérir plein de compétences et ça nous a boostés* ». Elle conclut sur la formation et l'INSPE : « *tout ça s'est arrêté très brutalement avec le sentiment finalement de n'avoir pas du tout été accompagnés, pas considérés, avec des exigences qui ont été maintenues, sans tenir compte de notre charge, de nos cas particuliers, alors on ne peut pas faire du cas par cas mais on était quand même nombreux à avoir des cas un peu particuliers, et voilà. Donc une année qui se termine en demi-teinte* ».

La deuxième période correspond au retour en classe d'Anne durant laquelle elle se retrouve sans ATSEM¹⁷⁸ pour la secorder en classe. Anne relate : « *je me sens quand même confortée à certains*

¹⁷⁸ Les ATSEM ou Agent.es Territoriaux.ales Spécialisé.es des Écoles Maternelles accompagnent les professeur.es des écoles affecté.es en maternelle dans leurs activités pédagogiques en classe avec les élèves. (Source :

niveaux dans mon rôle en fait, je pense que j'ai ce qu'il faut pour y arriver, pour faire réussir mes élèves surtout. Parce que je suis quelqu'un qui doute beaucoup donc ça m'a fait du bien à certains égards, surtout par rapport aux parents de récupérer mes élèves et de voir qu'il y a eu du travail de fait, de pouvoir les reprendre et que la rentrée se passe bien, voilà, c'est plutôt une sorte de sérénité à ce niveau-là qui est plutôt agréable, de se dire "bon bah voilà je pense que je suis légitime" et que je ne suis pas encore assez expérimentée pour être bien à tous les niveaux mais en même temps il faut aussi que je m'accorde le temps de me professionnaliser ». Elle poursuit : « là je me retrouve toute seule, sans ATSEM, alors que ça me faisait extrêmement peur de me retrouver mes 28 élèves de Petits Moyens Grands sans ATSEM, oui ça me faisait peur. Et finalement je me dis "bah cette expérience de fin d'année elle est salubre", c'était un peu le challenge, ça me faisait un peu peur évidemment, et finalement je me dis que je ne m'en sors pas si mal quand même et ça fait du bien pour l'année prochaine, ça me conforte un peu en me disant bon j'ai réussi à survivre à ça donc ça m'a confortée dans ma posture ». Elle conclut : « Finalement, sans ATSEM, surtout que j'avais une ATSEM avec un très fort caractère et qui était très observatrice de mon travail et parfois un petit peu dans le jugement et ça, ça ne m'aidait pas parce que c'est vrai que quand je ne me sens pas naturelle et quand je ne me sens pas à l'aise bah j'ai du mal. Et là le fait d'être seule, même si c'était dur et que ça me faisait peur, bah finalement toute seule, tranquille, sans personne qui me juge, on prend plus de risque, on se sent plus à l'aise, on prend plus d'espace et j'ai senti que ça m'avait fait du bien. [...] Et l'autre jour il y a eu une ATSEM avec qui je n'avais pas du tout travaillé qui est venue une petite heure avec moi et je lui ai dit que c'était très chouette, c'est quelqu'un [...] avec qui j'avais déjà beaucoup d'échanges mais de l'avoir avec moi c'était vraiment sympa, c'est quelqu'un de sain qui n'a pas jugé le travail, avec qui on a discuté, il y avait un vrai échange, je me suis dit "bah honnêtement si j'avais eu une ATSEM comme ça cette année je pense que rapidement je me serais sentie mieux, justement". Voilà, je pense que ce n'est pas forcément d'être seule mais en tout cas de ne pas avoir un regard un peu négatif et un regard intransigeant ».

- Analyse du discours : les périodes

La première période évoquée par Anne est le confinement que la stagiaire définit comme une période finalement « professionnalisant[e] ».

La pandémie a bouleversé la formation des enseignant.es stagiaires initialement fondée sur une double logique d'« acquisition de savoir homologué par transmission et production universitaire » et d'« acquisition de savoir-faire par l'expérience directe des stages sur le terrain » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p.180). Du jour au lendemain la formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation s'est quasi arrêtée selon Anne, ce que nous avons déjà repéré dans le discours d'autres stagiaires, et seule l'expérience sur le terrain a subsisté en subissant toutefois des modifications notables avec la mise en place de l'enseignement en distanciel puis l'installation d'un protocole sanitaire n'organisant pas le retour de toutes les élèves dans un premier temps. La situation inédite a eu pour effet de contraindre Anne à « acquérir très vite plein de compétences » selon ses termes dans la mesure où elle s'est retrouvée relativement seule pour gérer l'enseignement à distance. Si l'expérience du confinement qui a pu apparaître comme « professionnalisant[e] » aux yeux d'Anne, elle relèverait plutôt d'une situation de formation « professionnelle » au sens de Wittorski (2015b) en développant des « savoirs d'actions » jugés comme « efficaces » (p.28).

<https://www.education.gouv.fr/les-missions-des-agents-territoriaux-specialises-des-ecoles-maternelles-atsem-4769>)

Lors du confinement, Anne a pu endosser un nouveau « rôle » auprès de ses élèves et des parents, assumer davantage de « responsabilités » ce qui a transformé l'image qu'elle a d'elle-même en tant que professionnelle et son identité pour soi – elle n'avait « plus l'impression d'être la stagiaire » dit-elle. Le fait de se sentir « confortée » dans ce nouveau rôle lui a permis de développer sa « confiance en [s]oi » et enseigner en confinement apparaît donc pour Anne comme une « expérience valorisante » (Cohen-Scali, 2000) pour la stagiaire ayant rendu possible une évolution positive des représentations de soi et de « l'estime de soi » (Cohen-Scali, 2000, p.189). Selon Cohen-Scali (2000), l'image de soi et l'estime de soi sont au cœur de la construction de l'identité professionnelle qui « s'enracine dans des processus psychosociaux impliqués » (p.190) dans ce qu'elle nomme « l'identité personnelle et sociale » (p.190) d'un individu et mobilise « les dimensions intimes de l'identité et particulièrement les croyances et jugements sur soi » (p.190). La « confiance » en elle qu'exprime Anne à l'issue du confinement, le fait de se sentir « confortée » dans son rôle, renforce la représentation de son soi professionnel. Par ailleurs, le fait de s'être sentie « abandonné[e] » par l'INSPE et « isolée » a poussé Anne à chercher des appuis professionnels et elle explique avoir sollicité des collègues pour travailler en collaboration avec elle à la préparation des activités avec les élèves, ce qui a pu renforcer son identité en actes. Au final, le sentiment qu'elle a de ne pas s'en être « trop mal sortie » conforte son sentiment de compétences. Le retour en classe est marqué par la satisfaction d'Anne de voir que la rentrée se passe bien et que le niveau de ses élèves au moment de la reprise est bon : sa constatation que du travail a été « fait » est la preuve qu'elle a été capable de « faire réussir ses élèves » ce qui lui permet de se sentir « légitime », ce qui correspond selon nous au développement de l'« identité par le faire » (Tap, 1998) fondée sur le sentiment de réussite ou la maîtrise des situations. Pour Barbier (1996), « une pratique [professionnelle] peut être analysée à la fois comme une situation de mobilisation et une situation de production d'identité » (p.19) : c'est en faisant progresser ses élèves malgré le distanciel qu'Anne a pu développer l'image de soi comme une enseignante compétente, capable par ailleurs de reprendre le fil de la classe en présentiel interrompu sans difficulté. Cette réussite place Anne dans une posture plus bienveillante avec elle-même en évoquant le fait qu'elle doit « s'accorde[r] du temps pour [s]e professionnaliser » et la stagiaire se replace dans un temps long du développement professionnel ce qui ne peut qu'apaiser ses inquiétudes à ne pas être « assez expérimentée pour être bien à tous les niveaux ». Son identité pour soi sort finalement renforcée de cette période de reprise.

À son retour en classe, l'expérience de travailler avec les élèves sans ATSEM dans sa classe est « salubre » pour Anne, malgré la « peur » exprimée, et peut être considérée également comme une « expérience valorisante » (Cohen-Scali, 2000) : avoir « réussi à survivre » à cette épreuve et avoir surmonté cette difficulté prouve ses capacités et ses compétences ce qui entraîne une évolution positive de la représentation de soi en tant que professionnelle. Par ailleurs, l'absence de l'ATSEM dans sa classe à son retour en classe est vécue par Anne comme une libération : elle n'a plus à subir ce qu'elle nomme le « regard intransigent » de cette accompagnante qui apparaît comme un « autrui significatif » (Mead, 1963) dans le discours de la stagiaire alors même que cette dernière n'a pas de rôle dans la formation de la stagiaire. La libération ressentie à ne plus avoir auprès d'elle cette professionnelle « observatrice » de son travail révèle l'importance du regard d'autrui sur le « façonnage identitaire » (Zimmermann, Flavien et Méard, 2012) des néo-enseignant.es. Selon Pérez-Roux (2012c), chaque stagiaire « élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent » et les nombreux « regards portés sur le stagiaire » conduisent à « des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes » (p.135). Dans un contexte de doute sur ses propres capacités et sur son geste professionnel, étant facilement insatisfaite de son travail ou avec le sentiment de « perdre pied » face à sa classe, être sous un regard qui « juge » selon Anne est un frein à la possibilité d'être reconnue comme une enseignante compétente ou pour valider une identité positive pour soi et pour autrui et

nous rajoutons que cette absence de reconnaissance empêche la « *validation d'une définition de soi ou d'un projet de soi* » (Kaddouri, 2019, p.114). Une fois seule en classe, la stagiaire peut déployer un geste professionnel plus affirmé, en se sentant plus « *naturelle* » dans la classe, ce qui lui a « *fait du bien* ». Avoir pendant une heure l'aide d'une autre ATSEM donne à Anne l'occasion de se rendre compte de l'importance de ce regard qu'elle a perçu négativement et qui l'a empêchée de se sentir bien dans la classe. La professionnelle semble donc aux yeux d'Anne un personnage à classer dans la catégorie des « *opposants* » au sens de Greimas (1995¹⁷⁹, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) à son projet d'identité et à sa « *quête* » d'un soi professionnel. Au final, se rendre compte qu'elle « *ne [s]'en sort pas si mal* » dans la classe sans l'aide de son ATSEM la conforte pour l'année à venir où elle sera seule en classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Nous relevons une seule temporalité future dans le discours d'Anne qui évoque l'année à venir et ce qui l'inquiète : « *mes inquiétudes vont porter sur le fait de savoir si je vais arriver à m'en sortir tout simplement, si je vais arriver à faire face à toute cette charge sachant que je suis extrêmement exigeante envers moi-même et que je sais que j'en fais beaucoup donc j'espère arriver à trouver un équilibre aussi à ce niveau-là* » explique-t-elle. Elle indique également ses inquiétudes sur les « *aspects qui n'ont pas pu être abordés* » en formation, travailler avec « *les partenaires* » par exemple ou « *monter des projets* » et elle complète : « *ça c'est plutôt ce qui reste inconnu pour moi et je pense que je vais bien devoir y passer quelques années pour bien connaître les ficelles et pouvoir arriver à tisser des choses intéressantes* ». Elle verbalise enfin sa « *crainte* » sur son « *affectation l'année prochaine* » : « *j'appréhende surtout la fonction, en fait. L'endroit oui forcément, comme tout le monde, [...] j'espère surtout qu'il y aura une bonne équipe, que ce ne sera pas trop loin de chez moi évidemment, comme tout le monde, mais ce qui me fait le plus peur c'est bah si je me retrouve propulsée à la direction, si je me retrouve propulsée en ASH même si je me sentirais... ça me ferait un peu moins peur bizarrement, alors je me trompe peut-être mais c'est la représentation que j'ai, ou alors si je me retrouve projetée brigade ou voilà, plutôt sur cet aspect fonctionnel* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Les temporalités à venir qui inquiètent Anne sont celles relatives à sa future affectation, l'école dans laquelle elle sera affectée et la présence d'« *une bonne équipe* », ce qu'elle n'a pas eu lors de son année de stage. Elle « *appréhende* » particulièrement d'obtenir un poste de « *direction* » ou de remplaçante, sans doute en lien avec le caractère inédit de ces « *fonction[s]* » qu'elle n'a pas encore éprouvées. La stagiaire verbalise également son inquiétude vis-à-vis de sa capacité à « *[s]'en sortir* » ce qui témoigne moins d'un doute sur son soi professionnel ou ses compétences professionnelles que sur sa capacité d'un point de vue pratique à faire face à l'ensemble des charges qu'elle aura à assumer dans le temps dont elle dispose. Elle devra composer entre son caractère « *exigeant* » et sa volonté de maîtriser son geste professionnel et la possibilité de pouvoir tout faire. Sa crainte porte sur l'« *équilibre* » professionnel et temporel qu'elle parviendra à mettre en œuvre entre ces deux dimensions de sa professionnalité, ce qu'elle estime devoir faire avec un haut niveau d'exigences et l'ensemble des tâches qui lui sont prescrites. Elle cible enfin des éléments qui n'ont pas pu être abordés en formation et dont elle a l'impression qu'il lui faudra « *quelques années* » avant de pouvoir les maîtriser et « *connaître les ficelles* ». Le dernier entretien en fin d'année de stage témoigne du vécu d'un entre-

¹⁷⁹ Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. PUF.

deux temporel et identitaire pour la stagiaire, un état de transition dans l'attente de l'affectation définitive en tant que titulaire, un « *temps de l'incertitude* » au sens de Triandafillidis (1990).

e) Entretien 4 (6 novembre 2020)

Anne est affectée à la rentrée 2020 sur un poste de remplaçante en « *décharge de direction* », c'est-à-dire qu'elle remplace les directeurs.trices sur une journée afin qu'il.elles réalisent leurs tâches administratives. Son poste est dit « *fractionné* » et elle en explique l'organisation complexe : « *donc j'ai trois classes différentes le lundi, le mardi, le vendredi je suis en décharge mensuelle, donc j'ai quatre écoles sur lesquelles je tourne, voilà, sur quatre semaines* ». Elle est donc en poste sur sept écoles avec des classes « *de la moyenne section jusqu'au CM2* ». L'entretien a lieu le 6 novembre 2020 soit au retour des vacances de la Toussaint après une première période en classe.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous repérons trois événements dans le discours d'Anne, une journée en classe avec deux élèves particulièrement difficiles, la journée d'hommage à Samuel Paty et la visite d'une conseillère pédagogique.

Le premier événement est une journée passée dans l'une des écoles durant laquelle Anne témoigne avoir vécu un « *choc* » à la découverte du comportement de deux élèves. Elle raconte : « *sur [...] une toute petite école de campagne de deux classes, je me suis trouvée dans une classe plus compliquée là, effectivement j'ai eu un choc, un choc que j'ai vite relativisé parce que je suis dans cette école qu'une fois par mois, mais quand même, se dire "voilà, il peut quand même se passer ça dans une classe, en CM2" ce qui était pas du tout facile. [...] il y a deux élèves qui sont totalement hors de contrôle, on a très peu de prise sur eux. [...] Du jamais vu : des élèves qui sont incapables de rester à leur table, qui ne travaillent pas, qui se battent dans la classe, qui montent sur les tables, qui jettent tout par terre, qui agressent leurs camarades, qui quittent complètement la classe en courant, ils se sauvent... C'est très particulier. Sauf qu'évidemment dans ce contexte-là, tous les autres élèves en profitent, donc en fait c'est toute la classe [...] Donc c'est un chaos, assez ubuesque comme situation. Assez déstabilisant. J'ai eu vraiment ce choc en me disant "ah oui, donc ça, c'est possible"* ». Anne explique avoir vécu cette journée « *assez difficilement* » et elle relate : « *j'ai vraiment eu l'impression que la situation m'a explosé au visage. J'ai eu vraiment un choc à me dire "ok, là en fait j'aurais besoin de prendre du recul tout de suite" et on ne peut pas en fait, il faut toute de suite agir, parce qu'il y a des mises en danger. Et en fait, dans notre tête, c'est un tel bouillon, en se disant "comment je gère ces élèves-là, sans trop les toucher?" parce qu'en plus voilà, il faut faire attention... sans trop les toucher, sans trop monter dans les tours, sans laisser les autres derrière de côté ? Comment est-ce qu'on fait ? Et en fait, quand on est pris vraiment dans ce tourbillon, pour la première fois, c'est quand même quelque chose. À la fin de la journée, je peux vous dire que j'étais épuisée, avec une migraine monumentale, c'était assez... perturbant en fait, de se dire "mince en fait, comment je fais là ?". Et après, avec le recul, en analysant un petit peu, le temps de se poser on analyse, on essaye de trouver... déjà entre la matinée et l'après-midi, ce n'est pas la même chose, parce qu'on essaye d'autres choses l'après-midi, c'était mieux. Mais c'est vrai que voilà, il y a mille questions dans la tête au même moment, et ce n'est vraiment pas simple* ». Anne relate les conséquences de cette « *expérience* » qui l'« *a beaucoup fait réfléchir* », qui

« a nourri certaines réflexions » et dont elle pense se « servir » pour « mon projet de thèse ». Elle raconte : « je me suis beaucoup investie pour le coup avec le directeur, on a beaucoup échangé et on a contacté les parents ensemble, etc. Parce qu'on se dit, il y a un climat qui est complètement invivable pour tout le monde : des élèves qu'il faut absolument aider, en espérant que ça soit encore possible. [...] Mais [...] qu'est-ce qu'on peut faire avec un cas comme ça ? Et quelle autorité surtout, parce que moi mon devoir de mémoire portait sur l'autorité, l'autorité éducative en l'occurrence, et voilà, grosse question là-dessus [...] Comment on peut encore s'en sortir, comment se comporter face à des élèves comme ça ? Est-ce qu'une posture de contrôle, à mon avis ne pourrait absolument pas fonctionner, comment on peut gérer cette situation ? Et déjà sur la deuxième journée, j'avais essayé une tout autre posture, et ça avait été plus... plus gérable, enfin voilà. C'est vraiment un cas d'école je dirais, pour le coup, vraiment un cas d'école à étudier, sur lequel se pencher, mais quand même avec un sentiment un peu amer en se disant "mais comment on a pu en arriver là ?" ».

Anne explique que cette journée l'a fait « évoluer » : « j'avais plutôt une [...] bonne représentation des élèves en général, en me disant que bon, il n'y a rien de très compliqué, [...] les élèves qu'on m'avait annoncés comme difficiles que j'ai eus, il n'y avait rien d'ingérable, et je me disais plutôt "bon, c'est peut-être plus le fonctionnement de la classe qui ne permet pas à ces élèves-là de s'épanouir correctement" et j'avais plutôt cette réflexion. Je l'avais déjà sur mon travail sur le mémoire mais aussi parce que je me suis beaucoup acculturée aux pédagogies coopératives et tous ces mécanismes-là [...] Et là, quand j'ai été confrontée à cette classe, là je me suis dit "oui, donc là, clairement c'est impossible de fonctionner de manière traditionnelle dans cette classe". Et c'est là qu'on se dit, le système scolaire effectivement peut être générateur de ces situations-là. Parce que ces élèves-là, je suis persuadée que ce n'est pas à cause de l'école qu'ils en sont là, mais je pense que l'école ne les a pas aidés à se sortir de ça. Et c'est un peu comme une évidence, en se disant "oui, non il y a vraiment quelque chose à faire, il y a des choses à changer" et on sait que le système traditionnel ne peut pas fonctionner dans ces cas de figures-là. Pour moi, c'est une évidence. [...] Mais voilà, ça m'a confortée dans cette orientation-là en tout cas [...] pour aller vers des pédagogies coopératives [...] clairement, là pour moi, c'était la mise en échec d'un système trop traditionnel de l'enseignement ».

Elle poursuit sur les « pédagogies coopératives » : « j'ai fait beaucoup de travail là-dessus, j'ai tout de suite été attirée par ça, dès le M1. Je me suis beaucoup renseignée, avec les stages aussi, j'avais eu pas mal de réflexions. C'était déjà quelque chose qui mûrissait, avec tout le travail que j'ai fait sur mon mémoire [...] Et puis dans les classes que j'avais été observer dans le cadre de mon mémoire, c'était déjà quelque chose qui était ancré. Avec une conviction, je dirais, en arrière-plan. Mais alors avec cette journée-là [...] ça m'a vraiment explosé au visage en fait. J'ai eu vraiment l'exemple sous les yeux. Là je me suis dit "mais il faut, il faudrait essayer", quel dommage... Est-ce que je pourrais... Je ne peux pas cette année mais quel dommage, ça aurait été un terrain d'investigation formidable, d'essayer de mettre une pédagogie coopérative en place dans cette classe, a minima une pédagogie de projet, quelque chose comme ça. Et mesurer un petit peu, voilà, avoir des indicateurs pour mesurer l'impact de ça sur le comportement de chaque élève, et dans le climat de classe surtout ».

Le second événement repéré dans le discours d'Anne est l'hommage rendu dans les classes à Samuel Paty au retour des vacances de la Toussaint, quinze jours après l'assassinat du professeur. Elle raconte : « j'appréhendais un petit peu, je pense que c'est un cas de figure qui n'est pas évident en tant que débutant à appréhender. J'ai adapté ma journée, j'avais prévu plein de choses et j'ai pioché en fonction de comment évoluait la journée, les questions des élèves... Donc j'ai beaucoup préparé cette journée pour pouvoir être plus sereine et m'adapter un peu à la situation à laquelle j'étais confrontée. [...] Alors j'appréhendais beaucoup aussi parce que je devais effectuer cette rentrée dans la classe où j'avais le plus de craintes, parce que bon, mes CM2 du mardi, je n'ai aucun musulman par exemple dans la classe,

donc c'est aussi différent, c'est des élèves qui sont déjà, qui sont dans un milieu social assez favorisé, qui ont du plomb dans la tête. Ils sont totalement différents. Et puis le jeudi ce sont des maternelles, donc clairement, ça aurait été totalement différent, et j'aurais été plus à l'aise. Et là, j'étais dans le contexte avec un climat scolaire global dans l'école très compliqué, beaucoup d'élèves musulmans... [...] honnêtement hein, oui j'ai eu peur [...] je me suis dit "j'ai intérêt à faire absolument attention à ce que je vais dire parce que les parents peuvent me tomber dessus" ». Elle poursuit : « Bon là, clairement [...] moi j'avais peur et [...] je voulais vraiment... je trouvais que c'était hyper important, parce que j'aurais très bien pu me dire "bon bah, dans cette optique-là euh... je ne fais que la minute de silence, peut-être la lecture de la lettre de Jean Jaurès et puis voilà ! J'ai fait ce que j'avais à faire, ce que l'institution attendait de moi, et voilà", je pouvais m'en tenir là. Mais je savais que c'était très important, a fortiori dans cette classe, parce que les élèves ont de grosses difficultés sociales, de grosses difficultés aussi scolaires, mais une méconnaissance assez importante en fait à ce niveau [...] D'autant que ce sont des élèves qui sont beaucoup en conflit parce que leurs parents sont en conflit avec tous, et l'institution particulièrement. Donc j'ai trouvé ça vraiment particulièrement important dans cette classe. J'ai vraiment voulu prendre les choses à bras le corps, en faisant attention à ce que je dis, et en étant, voilà, la plus claire possible en tout cas sur des points très importants donc on a parlé de religions, on a parlé laïcité, on a parlé, bah évidemment de tolérance, etc. Voilà, il y avait des choses très importantes à aborder, et j'ose espérer... J'ai essayé de savoir s'il y avait eu des soucis avec les parents par rapport à ce que j'avais dit, mais apparemment tout va bien donc on dit "ouf !" Je n'ai pas trop mal réussi mon coup, mais j'espère surtout que ça restera... pour les élèves, que ça aura un impact, même minime, mais aussi minime soit-il, ce sera toujours ça de pris, et je pense que c'est très important pour eux de comprendre ça, et peut-être qu'on va pouvoir les aider à ce niveau-là ».

Lors de cette journée, Anne explique avoir « davantage pris conscience du rôle des enseignants » et elle indique : « j'ai vraiment pris conscience, et évidemment je le savais, je l'ai appris, j'en avais la conviction sinon je n'aurais pas choisi ce métier, mais là j'ai vraiment pris conscience et j'ai senti effectivement l'utilité de l'école, de l'enseignant aussi en tant que personnalité propre... J'ai vraiment senti cette importance-là, parce qu'on se dit "voilà, le matériau principal c'est leur esprit critique, et leur esprit critique passe par la connaissance", et c'est aussi ce que je leur ai expliqué. Parce qu'effectivement, avec la lecture de la lettre de Jean Jaurès effectivement de toute façon il fallait en discuter pour qu'ils la comprennent, ce qui n'était pas forcément évident. Et là, voilà j'ai vraiment pris la mesure de... de cet enjeu civique en fait de l'école. Et j'espère... j'espère effectivement pouvoir y contribuer et en être à la hauteur ».

Le troisième événement évoqué par Anne est la visite d'une conseillère pédagogique dont elle « attendai[t] beaucoup » et à la suite de laquelle elle se déclare « un peu déçue », à la fois de sa « prestation » mais également de la « posture » de la conseillère pédagogique. Elle explique avoir vécu cette visite en étant « moins stressée quand même que celles de l'année passée » dans la mesure où « il n'y avait pas d'enjeu » et « parce qu'[elle] avai[t] beaucoup préparé », proposant à la conseillère pédagogique « beaucoup [...] de fiches de séquences, toutes les programmations, enfin tout un tas de paperasses comme ils aiment ». Anne indique avoir été « déçue » et raconte : « quand on voit mon cahier journal, l'année dernière on m'a toujours dit "bon bah il n'y a pas grand-chose à dire, c'est hyper complet" et là on m'a dit "oh on pourrait rajouter un peu, développer davantage ça". Je dis "ah bah quand même, il fait quand même cinq pages le cahier journal !", je pense que c'est pas mal [...] je me suis dit "mince, ils sont encore dans cette optique paperasse" alors que bon, on aurait plutôt tendance à dire maintenant avec l'expérience ça va aller, justement, en réduisant de plus en plus parce qu'on intègre de plus en plus plein de choses, mais non ». Lors de cette visite, Anne n'a « pas l'impression d'avoir un statut différent » et elle relate : « moi j'ai déjà du mal à prendre un petit peu possession de

mon poste et j'ai eu l'impression de justement d'être ramenée un petit peu à mon statut de stagiaire, en tout cas de débutante, ça c'est clair. Et ça, ça été le côté un peu négatif, où je pensais justement que ça allait jouer positivement sur cet aspect-là, en me disant je pense qu'elles vont agir différemment, dans une autre posture ou en tout cas avec d'autres critères et finalement pas tant que ça. Et encore, avec des exigences assez hautes parce que bon, elles m'ont fait beaucoup de compliments mais là où je pensais justement être très bien, où c'était mes points forts, elles ont appuyé dessus quand même en disant qu'on pourrait faire encore plus. [...] le bilan était très positif aussi mais ils ont toujours quelque chose à dire pour aller encore plus loin. Mais mince, quand même c'est usant... On ne peut pas toujours être à 100%, c'est normal, il faut toujours essayer de viser encore plus haut, mais c'est un peu fatigant ». Lors de cette visite, Anne déclare avoir quand même été très « stressée », « les yeux rivés sur la montre », en craignant de ne pas avoir « le temps de tout faire », en ayant « toujours peur » de ce qu'elle disait. L'enseignante explique que ce qui la dérange est « d'être tout le temps dans l'analyse, en fait de manière instantanée » et elle explicite : « je suis en train de faire classe, et en même temps je m'analyse et c'est très fatigant ! [...] Je me suis dit "mais [Anne] tu n'apprends pas de tes... tu ne tires aucun enseignement des visites passées" et c'est toujours pareil, je suis toujours dans cette posture d'élève que l'on va évaluer... C'est terrible. Et du coup pas satisfaite, parce que j'ai l'impression de ne pas montrer... tout mon panel en fait de compétences. [...] et après avec le recul je me dis "de toute façon qu'est-ce que ça change ? À quoi ça sert ?", je ne vais pas avoir de médaille, et en même temps ils ne vont pas pouvoir me virer non plus, à moins que je fasse une grosse bêtise donc euh voilà... J'espère que j'en gagnerai avec l'expérience ! Ce n'est pas sûr... ».

○ Analyse du discours : les événements

Le premier événement, la journée vécue par Anne dans une de ses classes avec deux élèves difficilement gérables, est décrite par l'enseignante comme un vrai « choc ». L'« expérience » qu'elle vit ce jour-là relance sa réflexion sur les « pédagogies coopératives » qui sont selon elle une façon de faire face à ce type de situation qui révèle l'échec des pédagogies plus « traditionnell[es] ». Anne est déstabilisée par une situation qu'elle n'imaginait pas possible – « il peut quand même se passer ça dans une classe, en CM2 » dit-elle – et elle est contrainte d'agir dans l'immédiateté de décider du geste professionnel adéquat sans avoir le temps de réfléchir. Ce que provoque cette journée, au-delà de la difficulté à gérer les élèves ce qui est sur le moment difficile à vivre – mais Anne déclare s'être adaptée « entre la matinée et l'après-midi » et entre la première et la seconde journée passée dans cette classe – est « un sentiment un peu amer » lié à la question qu'elle se pose : « comment on en est arrivé là ? ». Ce qu'elle vit lors de cette journée est une révélation pour elle de l'échec du système traditionnel d'enseignement mais plus globalement d'un « système scolaire » qui n'a rien fait pour aider ces élèves-là mais qui a même pu « être générateur » de la situation selon elle. Bien qu'Anne se soit « investie » avec le directeur pour essayer de trouver une solution, elle se sent impuissante à agir puisqu'elle ne passe « dans cette école qu'une fois par mois ».

Pour Gohier et Anadon (2000), l'identité professionnelle de l'enseignant.e ne se résume pas à « son rôle social » ni à « une identité partagée par les autres membres du groupe » (p.22) mais elle est « la résultante d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit [...] par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant » (p.22). Pour Anne, cette « expérience intime » s'illustre par un engagement fort à ne laisser aucun élève « de côté », à essayer d'aider ces élèves « en espérant que ça soit encore possible », ce qui indique que la stagiaire a pu dépasser le stade de l'« auto-centration » de début d'année sur son propre geste professionnel pour se préoccuper des élèves qui deviennent « signifiants » (Malet, 1998) pour elle. Malgré la difficulté de l'expérience, l'enseignante ne semble pas baisser les bras et s'engage dans une

démarche réflexive pour trouver des solutions. La situation vécue lors de cette journée met en tension son identité agie avec un idéal professionnel – sa « conviction » dit-elle – qui serait de développer sa propre pratique fondée sur des « pédagogies coopératives », ce qu'elle ne peut réaliser en n'étant que la décharge du directeur un jour par mois. Ses stages en Master 1, son travail de recherche en Master 2 et ses observations dans les classes pour son mémoire ont développé sa réflexion sur ces pédagogies mais lors de cette journée elle ne peut les mettre en pratique faute de temps et parce qu'étant décharge, elle doit s'insérer dans une organisation existante. Pérez-Roux (2012b) a souligné combien l'entrée dans le métier pouvait mettre en tension les idéaux professionnels des stagiaires face à la réalité de la classe entraînant des « ajustements » et des « renoncements » (p.114) mais la chercheuse indique que le mémoire, en tant que dispositif de formation « à visée réflexive » (p.114), peut soumettre à la réflexion cette tension pour la dépasser. Dans le cas d'Anne, le travail de recherche pour son mémoire a eu pour effet de fonder une « conviction » fondée sur l'intérêt des « pédagogies coopératives » qui met finalement en tension son identité agie et son idéal de soi professionnel. Si l'activité de recherche au sein des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation vise « l'acquisition de compétences en lien avec l'observation et l'analyse de situations et de pratiques professionnelles »¹⁸⁰ et doit ainsi fournir des clés de lecture pour analyser des situations professionnelles, le rôle du mémoire professionnel développe également une « mise en cohérence de l'action et de la réflexion sur l'action » (Pérez-Roux, 2012b, p.115). Dans le cas d'Anne cette « mise en cohérence » est empêchée par son statut de remplaçante.

Ayraud et Guibert (2000) dans leur étude sur la construction identitaire en formation ont mis en lumière que pour certains stagiaires « le rapport au mémoire n'[était] pas vécu comme un rite d'institution mais déjà comme une inscription dans le métier » (p.252). Pour Anne, c'est la réflexion menée pour son mémoire et ses recherches qui ont impulsé la construction de son identité professionnelle dans sa dimension identité pour soi, ce que les chercheurs nomment « processus d'identisation » (Tap, 1980 ; Gohier et Anadón, 2000). La stagiaire a défini pour elle-même un « modèle professionnel » (Blin, 1997) – les « pédagogies coopératives » – qui fonde sa représentation du métier et qui est composé « des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui [...] orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions » (Blin, 1997, p.80), soit concrètement ce qu'il conviendrait selon elle de faire en classe. Pour Anne le modèle des pédagogies coopératives est la solution pour diminuer le « chaos » dans cette classe et elle développe ainsi « un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles ». (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.9). Cette vision d'un « système traditionnel d'enseignement » non adapté à toutes les élèves avait déjà été évoquée par Anne lors du troisième entretien : elle verbalise ainsi des représentations du métier et de l'institution au sein desquelles tout ne lui semble pas fait pour les élèves. L'autre effet de cette journée est l'émergence d'une volonté de se saisir de ce « terrain d'investigation formidable » que serait cette classe, un « cas d'école » selon elle qui s'inscrit dans sa réflexion entamée dès le Master 1 et poursuivie avec son travail de recherche sur son mémoire en Master 2 et qui pourrait nourrir son projet de « thèse ».

Le second événement est l'hommage organisé le lundi 2 novembre par le ministère de l'Éducation Nationale en mémoire à Samuel Paty victime d'un attentat le 16 octobre 2020. Nous notons que cet événement a pu être relaté par l'enseignante dans la mesure où il s'est produit quatre jours seulement avant ce dernier entretien.

¹⁸⁰ Source : Guide de l'étudiant 2018-2019 – Master MEEF – Premier degré – ESPE de l'Académie de Rouen.

Ce dont témoigne Anne est sa « peur » des questions de ses élèves et de la réaction des parents lors de cet hommage qui consiste en la lecture de la lettre de Jean Jaurès – « *Lettre aux instituteurs et institutrices* » publiée en 1888 – et en l’organisation d’une minute de silence dans sa classe du lundi matin, classe qui est composée « *beaucoup d’élèves musulmans* ». Anne indique que si elle avait pu faire cet hommage dans ses autres classes elle aurait été plus sereine, d’autant que le contexte de l’école où elle est le lundi 2 novembre lui semble « *très compliqué* ». La crainte d’Anne est que son discours soit mal reçu par les parents qui sont des « *autrui significatifs* » (Kaddouri, 2019) pour l’enseignante et elle se déclare soulagée qu’il n’y ait pas eu de « *soucis* » après coup. Elle va tenter d’apaiser sa crainte en préparant beaucoup pour parer à toute éventualité et en soignant son discours mais elle est d’autant plus déstabilisée et inquiète qu’elle est « *débutant[e]* », même si elle reconnaît plus loin dans l’entretien que même les enseignants « *assez expérimenté[s]* » étaient « *préoccupés* » par cet hommage. L’attentat qui a coûté la vie à Samuel Paty et l’hommage qui suit crée ainsi une situation professionnelle inédite pour Anne qui a le sentiment, en tant que « *débutant[e]* » de ne pas disposer d’outils qu’elle pourrait mobiliser et la peur qu’elle ressent est fondée sur une représentation des parents de confession musulmane qui pourraient être choqués ou revendicatifs face à son discours, d’autant qu’elle les perçoit comme « *en conflit* » généralement avec l’institution.

Malgré la « peur » qu’elle verbalise, Anne décide d’aller plus loin que ce que l’institution lui demande – la lecture de la lettre de Jean Jaurès et la minute de silence – au regard des difficultés de ses élèves : il s’agit pour elle de mettre en congruence son identité agie avec ses valeurs personnelles et l’idée qu’elle se fait de sa mission. Elle considère que faire réfléchir les élèves en difficultés « *sociales* » et « *scolaires* » est essentiel – « *c’est très important pour eux de comprendre* » les valeurs de « *tolérance* » et de « *laïcité* » dit-elle – ainsi que la nécessité de développer son « *esprit critique* ». S’en tenir à la stricte demande institutionnelle – lire la lettre de Jean Jaurès et faire une minute de silence – aurait signifié sans doute s’en tenir à une identité prescrite mais la stagiaire veut mettre en adéquation ce qu’elle fait avec les valeurs qui soutiennent son identité professionnelle – le mécanisme de « *congruence* » défini par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997). Il s’agit pour elle d’agir en fonction du sens qu’elle donne à son action éducative et de ses valeurs (Pérez-Roux, 2011b, 2016). Pérez-Roux (2011b) définit « *l’identité professionnelle à partir de composantes (valeurs, représentations, savoirs et pratiques) dont la synergie débouche sur des principes d’action affirmés et assumés par les professionnels, avec la part de distanciation que cela suppose par rapport aux injonctions institutionnelles* » (p.86). Cette journée donne l’occasion à Anne de mobiliser cette « *distanciation* » en affirmant un soi professionnel assuré lié à la représentation de son rôle social et de ses « *responsabilités aux apprenants* » (Gohier et Anadón, 2000, p.26), cette représentation étant au cœur de la définition de l’identité enseignante pour Gohier et Anadón (2000). Cette journée nous semble par ailleurs fonctionner comme une « *consonance existentielle* » entre une « *identité assignée* » et une « *identité désirée* » (Beckers, 2007), « *consonance* » que la chercheuse, reprenant un modèle de Bajoit (2003)¹⁸¹, identifie comme un des trois objectifs poursuivis par l’individu dans sa construction identitaire, les deux autres étant « *un accomplissement personnel en cherchant à concilier son identité engagée et son identité désirée* » et « *une reconnaissance sociale en cherchant à concilier son identité engagée et son identité assignée* » (p.153)(Annexe 10) .

Lors de cette journée, Anne déclare avoir pris conscience du rôle de l’école, de son rôle en tant qu’enseignante dans le développement de l’esprit critique de ses élèves et de l’« *enjeu civique [...] de*

¹⁸¹ Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin.

l'école ». Avant cet hommage, elle déclare qu'elle « *savai[t]* » le « *rôle des enseignants* » fondé sur sa « *conviction* » – elle a « *choisi ce métier* » pour cela – mais lors de cette journée, elle prend conscience d'une autre dimension du métier particulièrement « *importante* » notamment pour ces élèves en grande difficulté : le rôle personnel qu'elle peut jouer dans cet « *enjeu civique* ». L'expression « *être à la hauteur* » révèle la fierté de l'enseignante à s'inscrire dans ce processus. Si l'« *imprévisibilité de l'environnement* » (Huberman, 1986 cité par Paquay, Crahay et De Ketele, 2006, p.58) est une des composante du métier d'enseignant.e qui influence leurs pratiques, au final l'enseignante a réussi à s'adapter à cette situation inédite et le fait d'avoir « *réussi [s]on coup* » comme elle l'exprime – avoir réussi à travailler avec ses élèves sans retour négatif des parents ni problème dans la classe – fonctionne comme une confirmation identitaire.

Le troisième événement évoqué par Anne est la visite d'une conseillère pédagogique qui fait partie du protocole de suivi des néo-titulaires lors de leur première année d'enseignement, avec plusieurs visites programmées dans l'année. Même si Anne avoue avoir été moins « *stressée* » que l'année précédente du fait d'un « *enjeu* » moindre – elle n'a pas à être évaluée ni ne risque quoi que ce soit du fait qu'elle est déjà titulaire –, elle explique avoir été déçue des échanges avec sa conseillère pédagogique. Elle s'attendait à une autre « *posture* » de la part de cette dernière et elle a le sentiment d'être renvoyée à son précédent « *statut de stagiaire* » ou à un statut de « *débutante* », ce qui ne la satisfait pas. L'« *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a) qui lui est faite ne correspond pas à sa « *demande identitaire* » et elle n'obtient ni la reconnaissance attendue ni le soutien qui l'aiderait à « *prendre un petit peu possession de [s]on poste* ». En suivant Remery (2015), il nous apparaît que la visite est un espace-temps où se joue une « *scène de négociation identitaire* » (p.202) et où se met en place une double configuration : d'une part l'enseignante se confronte à elle-même et dialogue avec elle-même dans une tentative de reconnaissance de soi par soi – Clot (2005¹⁸², p.40, cité par Remery, 2015, p.202) parle de « *petit dialogue avec soi-même* » – et d'autre part, elle se confronte à sa conseillère pédagogique dans l'attente d'une reconnaissance de soi par autrui. Dans la « *transaction relationnelle* » (Dubar, 2002 ; Pérez-Roux, 2019) avec la conseillère, Anne donne à voir ce qu'elle désigne comme « *le tas de paperasses comme ils aiment* » en espérant ainsi être reconnue comme une *bonne* professionnelle au sens de Wittorski (2015a). Avec son « *expérience* », Anne espérait pouvoir sortir de ce qu'elle appelle l'« *optique paperasse* » qu'elle assimile à son statut de stagiaire devant prouver sa capacité à construire une séance et à justifier de ses choix pédagogiques. Que la conseillère pédagogique revienne sur son cahier journal pour lui demander de l'étoffer lui renvoie l'image d'une enseignante à l'expérience insuffisante pour ne pas avoir à prouver encore cette compétence, ce qui la déçoit. En suivant Hatano-Chalvidan (2015), nous pouvons poser que la préparation exhaustive qu'Anne a effectuée relève d'une « *offre de professionnalité* » (p.96) offerte à la conseillère pédagogique – la chercheuse définissant la professionnalité comme un ensemble de « *connaissances, capacités et expériences* » (p.97) – et en retour, la demande de la conseillère d'« *aller encore plus loin* » renvoie à Anne l'image d'une professionnalité non encore totalement reconnue malgré les compliments qui lui sont faits. Hatano-Chalvidan (2015) a explicité la notion d'« *offre de professionnalité* » à travers les interactions entre interviewé.e et chercheur.se renvoyant à ce que doit être le « *bon exercice d'un métier ou d'une profession* » (p.97) et selon nous, les interactions entre la néo-titulaire et la conseillère relève du même ordre, l'enseignante tentant de rendre visible au travers de ses préparations et de sa

¹⁸² Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* (p. 37-55). Louvain.

pratique « *une professionnalité, une compétence complexe et une responsabilité* » (Weller¹⁸³, 1994, p.28 cité par Hatano-Chalvidan, 2015, p.97). Au final, les expressions utilisées par Anne – « *on ne peut pas être toujours à 100%* » et « *c'est usant* » – témoignent de la lassitude de l'enseignante à devoir prouver encore et encore qu'elle sait faire et à continuer de viser la perfection mais nous notons cependant qu'elle ne développe pas réellement de discours sur les compliments qu'elle a reçus par ailleurs. Si la visite de la conseillère donne lieu à une « *transaction relationnelle* » (Dubar, 2002) entre la conseillère et Anne, elle donne lieu également à une « *transaction subjective* » (Remery, 2015) qui ne fournit pas à Anne les conditions pour développer un processus de « *mise en cohérence pour soi-même d'une définition de soi* » (Remery, 2015, p.187). Anne s'énerve d'être en permanence dans l'analyse de ce qu'elle fait en classe au moment même où elle le fait – « *de manière instantanée* » dit-elle –, de se placer encore « *dans cette posture d'élève que l'on va évaluer* » et d'être toujours « *insatisfaite* » d'une pratique qui ne lui donne pas l'opportunité de donner à voir toutes ses « *compétences* ». Pour Anne, la visite donne lieu à une négociation intra-subjective révélant une tension entre les différentes dimensions du soi de l'enseignante et la « *discordance entre une représentation qu'elle [...] donne à voir d'elle-même au moment de l'interaction et celle qu'elle vise* » (Remery, 2015, p.204), soit être reconnue comme une enseignante compétente. L'ensemble des éléments de cette visite donne lieu à un discours désabusé de la part de l'enseignante – « *qu'est-ce que ça change ?* » et « *à quoi ça sert ?* » verbalise-t-elle – illustrant une perte de sens pour l'enseignante : si elle n'obtient pas de « *médaille* » ni ne peut être licenciée, à quoi servent toutes ces indications de la conseillère et tout le stress qu'elle endure ?

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous repérons deux types de moments dans le discours d'Anne : le temps de la préparation de la classe et le temps de la mise en pratique d'une part et le temps de la classe d'autre part.

Le premier moment que nous identifions dans le discours d'Anne est le moment de préparation de la classe qui lui donne le « *sentiment d'être submergée* ». Elle précise : « *ce sentiment d'être submergée, c'est tout ce qui est hors classe. Dès qu'on sort de la classe, dès que les élèves sont partis, hop!, on est repartie dans le travail à la maison. J'ai beaucoup de route aussi cette année [...] Je pars pas de l'école tout de suite, je rentre tard : juste le temps d'un repas, de préparer les affaires, de s'occuper de son fils, et hop! on retourne travailler, donc vraiment un sentiment de train en marche, mais en fait, étant en classe, [...] c'est comme une petite parenthèse, belle parenthèse d'ailleurs, parce que là tout le travail prend sens, et en fait toute la journée passe très vite, mais de manière assez agréable en général. Donc oui, à chaque fois en fait dans le quotidien je trouve tous ces plaisirs-là en fait, de dire "bah là je me sens à ma place, je prends beaucoup de plaisir à être avec les élèves, à mettre en place tout ce que j'ai préparé" parce que c'est bien joli de préparer, j'adore aussi cette phase-là, puis bon, quand on le voit mis en pratique, c'est quand même bien plus sympa ! Et, voilà, tout ça, oui, tous les jours en fait ça me conforte, et heureusement, sinon je pense que je serais déjà en burn out ! Mais voilà, non c'est un équilibre à trouver pour se préserver soi et préserver ses proches, mais une satisfaction au quotidien quand même, heureusement ».*

¹⁸³ Weller, J.-M. (1994). Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité. *Sociologie du travail*, 36(1), 25-42.

Les seconds moments correspondent au quotidien dans la classe qui alternent « *moments de grâce* » pour l'enseignante et « *stress au quotidien* ». Anne raconte : « *ma représentation, en tout cas, moi en tant que professionnelle, [...] je l'ai de moins en moins, mais toujours ce sentiment d'être... de ne pas être forcément légitime. Heureusement de moins en moins, ça évolue, donc je [...] reste optimiste pour les années à venir. Mais voilà, toujours cette pression [...] de toujours analyser, d'être toujours... pour parler un peu familièrement, je me sens toujours nulle, et ça m'énerve ! Alors il y a des moments de grâce, où je me dis "ah bah là, ça s'est super bien passé, oh bah je suis surprise de moi-même, là j'ai bien géré !". C'est des petits moments de grâce qui sont rares, dont je me nourris. Mais j'en ai marre, de toujours me dire "mais oh là, là, c'était nul, et comment j'ai donné la consigne ça va pas du tout, j'aurais pas dû faire comme ça ! Oh puis j'ai oublié ça !"... C'est toujours en fait un stress au quotidien, qui fait que je fais plein de bourdes, et je me sens toujours en-dessous de tout. Alors bon, après finalement, quand j'en parle autour de moi etc., on me dit "mais non pas du tout" [...] je pense que j'ai encore du mal, à lâcher cette pression et à prendre confiance en moi, et voilà, je suis encore très, très accro à mon cahier journal et... J'espère que j'arriverai à m'en défaire parce que c'est... Voilà, je pense que je serai encore plus épanouie dans la classe et que je serai encore meilleure d'ailleurs [...] pour mes élèves en étant plus détendue et plus sûre de moi* ».

Anne explique en revanche que « *[s]a propre expérience* » en classe lui a permis de faire évoluer la représentation qu'elle a d'elle-même et elle explique comment : « *le fait, bah... tout simplement, le déroulement d'une journée, de dire "oh bah, j'ai réussi ! J'ai réussi à faire ce que je voulais faire". C'est pas tous les jours, mais j'arrive à prendre de la distance en me disant que ce n'est pas grave, effectivement là, j'ai peut-être prévu trop [...]. Enfin voilà, le fait d'apprendre et de me dire "bon bah finalement j'ai réussi à m'adapter quand je suis face à une difficulté" donc voilà, c'est pas si terrible, ça se fait. De voir aussi la relation avec les élèves, de me dire "finalement je me stresse sur des choses qui ne sont pas si importantes que ça pour les élèves en fait". Eux ils sont là, ils attendent un contenu, ils attendent d'avoir l'enseignante avec eux qui les accompagne, qui leur explique des choses, qui... voilà. Et je veux dire, je leur apporte ce dont ils ont besoin. Donc au diable le cahier journal, la montre ! Ce n'est pas ce qui est le plus important, et j'arrive à me convaincre, à me dire "bon bah je suis anxieuse sur des aspects qui ne sont pas... ce ne sont pas des choses primordiales, qui vont faire de moi une bonne ou une mauvaise enseignante". Donc j'essaie de relativiser et de voir que ça tourne, de voir que les élèves font des progrès, de voir toutes ces petites choses-là qui se mettent en place, et puis effectivement, voilà... de voir que ce que l'on sème, ça prend ! Je me dis "bon bah voilà, je suis enseignante, j'arrive à les aider, à faire ce qu'il faut, donc allez, [...] ça va se faire, le reste, ça va se développer au fur et à mesure", donc voilà, j'essaie de me remettre les idées en place de temps en temps quand j'arrive à prendre le recul* ».

- Analyse du discours : les moments

Le premier moment repéré dans le discours d'Anne correspond au temps de préparation de sa classe et à la mise en pratique en classe de ce qu'elle a préparé. Cette alternance de moments – la préparation suivie de la mise en pratique – correspond à un rythme singulier, avec le sentiment d'être « *submergée* » par le travail lorsqu'elle est dans la phase de préparation « *hors classe* » et d'être dans une « *belle parenthèse* » lorsqu'elle est dans sa classe. C'est la mise en œuvre de ce qu'elle a préparé qui lui procure du « *plaisir* » et lui donne la sensation d'être « *à [s]a place* » et qui la conforte dans son identité pour soi. Cette identité « *agie* » au sens de Wittorski (2015a) relevant « *du vécu du sujet [et de] son activité en contexte* » (p.230) conforte la représentation qu'Anne se fait de son soi professionnel et le plaisir qu'elle évoque s'explique par l'« *indissociabilité des phénomènes*

représentationnels et affectifs touchant d'une part l'action, d'autre part les acteurs et leurs identités » (Barbier et Galatanu, 1998, p.55). Déjà évoqué lors des entretiens précédents, le rythme de travail met à mal l'équilibre de sa vie personnelle et elle évoque sa recherche de ce que nous pourrions appeler une « *équation temporelle* » (Grossin, 1996), sorte d'« *architecture temporelle interne* » (Grossin, 1996, p.125) au sein de laquelle elle pourrait concilier sa vie de mère de famille et son travail d'enseignante.

Les seconds moments que nous repérons sont ceux du quotidien de la classe qui alternent chez Anne « *moments de grâce* » qui sont « *rare* » selon elle et moments de « *stress quotidien* » qui ont pour effet qu'elle se sente « *en dessous de tout* ». Anne déclare se « *nourri[r]* » des « *moments de grâce* » qu'elle vit en classe lorsqu'elle a l'impression d'avoir bien su tout « *gér[er]* » et ces réussites qu'elle expérimente – « *j'ai réussi à faire* » ou « *j'ai réussi à m'adapter* » dit-elle – fondent un processus d'« *auto-confirimation* » (Martineau et Gauthier, 2000) étayant la construction de la dimension de l'identité pour soi de son identité professionnelle et en lui permettant de « *se (re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) comme une enseignante capable. En dépit de ces réussites, Anne persiste à avoir le sentiment « *de ne pas être forcément légitime* » ou de ne pas avoir « *confiance en [elle]* » et tente de « *prendre de la distance* » et de « *relativiser* » : elle parvient à « *aider* » ses élèves et elle réalise que les choses qui l'inquiètent ne sont pas « *primordiales* » et ne font pas d'elle « *une bonne ou une mauvaise enseignante* ». Le discours que se tient Anne à elle-même mais également à la chercheuse relève selon nous d'une « *construction représentationnelle et discursive* » (Barbier, 2006) visant « *l'incorporation* » (Snoeckx, 2000) par Anne d'une identité d'enseignante. Selon Dubar (2002), cette « *incorporation* » est un processus qui s'analyse au travers « *des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des "identités pour soi" qui ne sont rien d'autre que "l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont"* » (Laing, 1971¹⁸⁴, p.114 cité par Dubar, 2002, p.111). Le discours qu'Anne se tient à elle-même et qu'elle rapporte à la chercheuse est une tentative pour construire et donner à voir une « *définition de soi qui soit satisfaisante pour le sujet lui-même* » (Demazière et Dubar, 1997¹⁸⁵, p.304, cités par Pérez-Roux, 2012b, p.115) et « *l'identité narrative* » (Ricoeur, 2007) que l'enseignante tente de se construire passe par la « *refiguration* » (Ricoeur, 2007) de son activité en classe qui finit par la « *convaincre* » qu'elle est « *enseignante* » et qu'elle répond à l'identité qu'on lui prescrit, « *aider* » les élèves et les faire progresser.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Une seule période est évoquée par Anne lors de ce quatrième entretien, celle qui correspond à la première période en classe, de la rentrée de septembre aux vacances de la Toussaint. Anne constate une évolution durant cette période et distingue le début de la période, les trois premières semaines et la suite.

Durant cette « *première période* » de l'année, Anne a vécu une temporalité « *difficile* » en termes de travail, une période « *vraiment intense* » durant laquelle elle s'est sentie « *complètement submergée* » alors qu'elle « *pensai[t] [que] sans mémoire [elle allait] peut-être avoir un peu plus de temps à [elle], et un peu plus de temps de confort de travail* » alors que « *ça n'a pas du tout été le cas* ». Elle raconte : « *honnêtement je me suis dit "c'est pas possible que ce soit à ce rythme-là pendant des années", je veux dire, c'est impossible. Parce qu'on n'a pas de vie de famille, ma santé je vais la laisser sur le pas*

¹⁸⁴ Laing, R.-D. (1971). *Le soi et les autres*. Gallimard.

¹⁸⁵ Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.

de la porte, c'est pas possible. Travailler jour, nuit, toute la semaine, à se ménager qu'une petite fenêtre de tir le samedi, ah non, c'est pas tenable quoi. Et là je me suis dit "non, non, non", après je pense que, voilà, il y avait beaucoup de travail parce que c'était cette rentrée, parce que j'ai sept classes, que des niveaux différents, que je n'avais [...] jamais eus auparavant, je n'ai pas pu énormément réutiliser ce que j'avais fait l'année dernière, donc il y avait [...] quasiment tout à refaire. Donc avec le recul, ce sentiment un peu de panique que j'ai eu où là je me suis dit "c'est pas possible, je vais abandonner, je vais jamais tenir", ça s'estompe, parce que je me dis "bon voilà, là je commence à gagner en efficacité, il y a des mécanismes qui se mettent en place. Bon l'année prochaine, si je peux réutiliser un peu ce que j'ai fait ça devrait être un petit peu mieux", [...] donc j'essaye de me convaincre que ça va le faire, mais j'en suis persuadée au fond. Mais après, sous combien de temps, ça c'est ma grande question ».

Au début de cette « première période » en classe, Anne s'est « remise en question » en ce qui concerne la gestion des élèves. Elle explique : « je ne veux surtout pas être dans l'autorité autoritariste, c'est tout ce que je veux fuir. Mais je me suis interrogée quand même, ça les débuts m'ont fait douter de ça. Je n'en doute plus mais au départ ça m'a déstabilisée parce que je n'avais pas pris conscience qu'on peut l'être mais il faut quand même mettre un cadre tout de suite, et pas être trop décontractée [...] Moi j'étais très contente d'être avec eux, j'ai pas du tout voulu mettre tout de suite, voilà, de la fermeté, etc. Mais en étant débutante, c'est le début de l'année, ils ne me connaissent pas mais c'est surtout qu'ils savent que je ne suis que remplaçante et que je ne suis là qu'une fois par semaine, voire une fois par mois, bah ils en jouent aussi. [...] avec d'autres élèves, où il y a des difficultés [...] je me suis dit "ok, là je vais me faire bouffer" comme on dit, pour parler crûment donc ça, ça va pas. Là ils m'ont pris pour quelqu'un de faible, donc, après je me suis dit qu'ils avaient peut-être raison... [...] je vais essayer d'être plus autoritaire et ça n'a pas fonctionné. Surtout, je n'étais pas contente, je disais "non je ne veux pas être comme ça, ce n'est pas moi, j'ai une mauvaise image de moi", eux, je vois leur regard qui a changé, ils ne comprennent pas, ça n'a pas d'efficacité réellement et là j'étais contente parce que finalement ça a donné raison à tout le travail que j'ai fait l'année dernière et à mes convictions, donc ça ne marche pas mieux d'être autoritaire. Et ce n'est pas utile et c'est pas efficace. Et donc j'ai tâtonné, mais je me suis aussi dit "de toute façon, ça ne se met pas en place du jour au lendemain" et que même si ça prend plusieurs semaines, parce que forcément ne les voyant qu'un fois par semaine, bah évidemment, la mise en place ne peut pas se faire de manière fluide. Donc voilà, ça a été quelque chose à mettre en place, et finalement au bout de la période bah je suis satisfaite. Donc j'ai une meilleure image de moi dans la classe parce que je sais que ça y est, j'ai trouvé : on a appris à se connaître, j'ai appris aussi à les connaître, et ça se met en place, et voilà, c'était vraiment l'aspect qui me posait souci ».

Anne relate qu'il lui a fallu « deux, trois semaines » pour mettre en place la relation avec ses élèves et apparaître à leurs yeux comme une « vraie maîtresse » : « je pense qu'au bout de deux, trois semaines, en ayant vu les élèves plusieurs fois en fait, forcément ça prend plus de temps pour les voir tous. Donc oui, c'est en ayant pu être avec les élèves, au moins deux, trois fois que petit à petit ça a basculé. Il y a eu le glissement en tout cas, enfin je pense que c'est naturel. Je me suis beaucoup mis la pression évidemment, c'est tout moi, mais ça se fait relativement vite. [...] Donc voilà, je pense que ça c'est quelque chose qui me tenait à cœur, et d'au moins avoir un statut qui n'est pas celui de la petite remplaçante dont on a strictement rien à faire, c'était quelque chose d'important pour moi, j'en avais pas forcément pris conscience au départ. Même pas du tout je dirais. Et c'est quand je suis arrivée dans les classes où je me suis dit "ah oui effectivement, donc en fait pour eux je ne suis pas une vraie maîtresse". C'est même un élève qui m'avait dit ça : "mais de toute façon je le ferai pas, t'es pas une vraie maîtresse, je m'en fiche, donc je vais pas travailler". Et là je me suis dit [...] mais j'avais pas pensé à ça en fait ! Je ne pensais pas que j'aurais ce souci-là, j'avais oublié que je n'étais que la remplaçante. [...] Donc il a fallu, voilà, il a fallu réagir et puis juste laisser le temps au temps [...] moi j'ai tout remis en

question, pour une journée, alors que finalement je pense qu'il fallait pas [...] Fallait juste laisser le temps au temps à chacun d'apprendre à se connaître et de trouver ses repères avec une nouvelle enseignante, c'est pas évident pour eux non plus, de changer d'enseignante une fois par semaine ! C'est aussi de l'adaptation de leur part. Donc je pense simplement qu'il fallait du temps mais ça m'a permis quand même de comprendre que finalement les convictions que j'avais été les bonnes, et ça m'a confortée là-dedans et j'étais encore plus déterminée à fuir l'autoritarisme ! Donc ça c'était plutôt positif ».

Cette période donne l'occasion par ailleurs à Anne de « développer de nouvelles compétences » et d'avoir « vraiment l'impression d'être enseignante » même si elle n'a pas « [s]a classe » ce qu'elle regrette et qui entraîne une « frustration » à ne pas pouvoir « appliquer » la « pédagogie » qu'elle souhaiterait. Elle explique : « j'ai l'impression qu'effectivement mon statut a changé, même s'il y a encore des choses que je dois apprendre, c'est certain, j'en suis encore loin, je ne suis pas expérimentée, je suis sans cesse en train de réadapter, de chercher des réponses, etc. On tâtonne, mais là on peut réellement mettre en pratique ce que l'on a appris et surtout, développer de nouvelles compétences qui n'étaient clairement pas acquises évidemment, parce que la formation n'a pas permis de tout apprendre et que la meilleure formation est celle que l'on fait soi-même sur le terrain, comme on dit, on se débat mieux dans l'eau froide ! C'est un peu le cas, même si c'est vrai que parfois ça manque un petit peu d'avoir un accompagnement mais bon, on se débrouille toute seule. Et puis de découvrir d'autres niveaux, ça complète réellement pour le coup, c'est d'autres cordes que je peux ajouter à mon arc, puisque là j'ai vraiment découvert tous les niveaux, donc je me sens de plus en plus à l'aise, et voilà. Là je me sens de plus en plus professionnelle, réellement. Je me sens plus, encore un petit peu, mais je sens de moins en moins la débutante qui s'est reconvertie, qui n'a jamais l'impression d'être légitime, en se disant "j'ai l'impression d'être en stage" en permanence, bon bah petit à petit ça s'estompe et je prends de plus en plus possession de ce nouveau métier qui est dorénavant le mien ».

Elle poursuit : « il y a quand même une évolution positive, parce que, clairement, à la rentrée, je me sentais vraiment et d'ailleurs j'avais cette posture-là avec les enseignants que je décharge, j'avais l'impression d'être la petite stagiaire. Bon bah je suis T1 de toute façon, c'est une réalité. Je ne suis pas stagiaire, mais en même temps je suis T1, donc je suis la petite débutante qui fait décharge, en plus décharge ! Tout, dans ma situation, me conforte dans ce sentiment de débutante, ce qui est je pense logique, et moi je suis aussi [...] peu sûre de moi, donc forcément ça ne fait qu'accentuer ce sentiment-là. Mais ça a évolué, parce que grâce à cette expérience, c'est vraiment une formation accélérée cette première période. C'est assez phénoménal quand même, tout ce qu'on peut apprendre en une période, en étant vraiment seule face aux élèves, seule avec soi-même comme on peut dire ! Donc ça, ça m'a aidée petit à petit. Je sais que je me sens de plus en plus à l'aise, il y a des aspects sur lesquels je suis moins anxieuse. Ça n'a pas tout révolutionné mais quand même j'ai vu cette évolution, et je me dis, enfin je pense que bah d'ici la fin de l'année, ça ne va aller qu'en s'améliorant, j'ose espérer. Après, c'est l'expérience qui va jouer je pense aussi, même si je suis persuadée qu'à chaque rentrée ce sera le même stress, et ce sera comme ça je pense toute ma carrière, mais... Mais voilà, d'avoir des acquis qui me permettent d'être moins anxieuse et moins accrochée à la montre et au cahier-journal, ça j'espère que ça va s'estomper encore davantage ».

- Analyse du discours : les périodes

La première période en classe apparaît comme une temporalité ayant entraîné de nombreux « effets identitaires » (Barbier, 1996) chez Anne. Elle vit tout d'abord les premières semaines dans un état de « panique » qui correspond à une entrée dans le métier complexe du fait de son affectation sur un poste « fractionné » qui entraîne des remplacements dans sept classes et de la charge de travail qui y

est associée. Elle ne peut pas s'appuyer vraiment sur ses préparations construites l'année précédente et doit donc préparer sept « *niveaux différents* » de classe simultanément. Elle se retrouve finalement dans une posture d'alternante entre ses différentes écoles, ce qui crée un rythme de travail fractionné et très intense, nécessitant une grande adaptabilité de l'enseignante. Ce que décrit Anne correspond à ce qu'Huberman (1989) nomme la période de « *survie* » à l'entrée dans le métier, période marquée par le « *choc du réel* » et un questionnement lié au « *tâtonnement* » et à la « *préoccupation de soi-même* » (Huberman, 1989, p.7) – « *je vais jamais tenir* » verbalise Anne. Ce « *choc* » est également « *temporel* » (Roquet, 2018) et entraîne une réflexion de l'enseignante sur le temps laissé à sa « *vie de famille* », ce qu'elle avait déjà évoqué lors des entretiens précédents, en lien avec sa difficulté déjà évoquée à construire sa propre « *équation temporelle* » (Grossin, 1996).

La tension est telle qu'Anne envisage d'« *abandonner* » et de démissionner en expliquant ne pas pouvoir maintenir « *ce rythme-là pendant des années* ». Au final, l'enseignante est « *persuadée au fond* » qu'elle va finir par y arriver, ce qui l'aide à ne pas remettre en question son identité de vie et de projet, mais elle s'interroge sur le « *combien de temps* » va durer cette phase. Pour Cohen-Scali (2000), c'est la représentation par l'individu de son « *avenir professionnel articulant l'idéal au possible* » qui serait le fondement de la construction de son identité professionnelle. Pour Anne, c'est bien cette articulation qu'elle cherche à mettre en œuvre en s'appuyant sur son sentiment d'« *auto-efficacité* » au sens de Bandura (2019) qui le définit comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (p.22). En effet, ce qui donne à Anne ce sentiment d'« *auto-efficacité* » qui finit par la rassurer est la mise en place progressive de « *mécanismes* » – les « *routines professionnelles* » au sens de Lacourse (2013) – qui lui donne le sentiment de « *gagner en efficacité* ». C'est la mise en place progressive de ces « *routines professionnelles* » que Lacourse (2013) définit comme « *un ensemble de gestes professionnels fragmentés qui permet à l'enseignant de réaliser des tâches finalisées avec une intention qui permet de réussir l'activité* » (p.184) qui fonde la perception d'un développement professionnel dans l'action chez Anne. Costalat-Founeau (2008) a mis en évidence « *l'importance de l'action et des effets capacitaires qui [y] sont liés dans la dynamique identitaire* » (p.63) et selon la chercheuse, « *l'action exerce une fonction constructive de l'identité car elle [...] inscrit une expérience, et [...] contribue à donner des formes de validation temporaires qui sont autant d'encouragements* » (p.64) au sujet. La mise en place des « *mécanismes* » évoqués par Anne dans sa pratique professionnelle fonde la construction d'une identité agie et rend possible pour l'enseignante l'élaboration d'« *une représentation de soi-même en acte, de sa pratique, de son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986¹⁸⁶, p.167 cité par Riopel, 2006, p.33). Le sentiment d'« *efficacité* » qu'elle acquiert est au cœur de son développement identitaire professionnel (Zimmermann et Flavier, 2010).

À partir de la rentrée, les trois premières semaines sont la temporalité nécessaire à Anne pour s'installer dans une relation avec ses élèves comme elle le souhaite. Elle évoque une « *journée* » où elle aurait « *tout remis en question* » parce qu'elle n'imaginait pas qu'elle aurait un problème de statut auprès de ses élèves pour lesquels une « *remplaçante* » n'est pas une « *vraie maîtresse* ». Ce statut de remplaçante auprès de certains élèves et le fait qu'elle ne les voit qu'une fois par semaine voire moins obligent Anne à une transaction identitaire « *intra-subjective* » entre soi et soi mais également « *intersubjective* » (Kaddouri, 2006) entre elle et ses élèves dans la mise en place de la relation. En effet, en suivant ses « *convictions* » sur l'inefficacité d'une posture « *autoritaire* », elle ne

¹⁸⁶ Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicités des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189.

met pas en place tout de suite dans les classes dans lesquelles elle intervient « *un cadre* » strict mais se rend compte rapidement qu'elle risque de se « *faire bouffer* » selon ses dires, considérée par certains de ses élèves comme « *faible* ». Elle adopte alors une posture « *autoritaire* » qui ne la satisfait pas et entraîne la perception d'une « *mauvaise image de [s]oi* ». Elle finit par trouver, après avoir « *tâtonné* », une modalité de relation dans laquelle elle se sent en « *congruence* » (Riopel, 2006) avec elle-même tout en se faisant respecter par ses élèves, elle retrouve une « *meilleure image* » d'elle-même dans la classe ce qui conforte à la fois son identité pour soi et son identité pour autrui et à la fin de la période, elle se sent « *satisfaite* » : elle a laissé le temps faire son œuvre, a appris à connaître ses élèves et eux ont appris également à la connaître. Cette période a finalement été une « *expérience valorisante* » (Cohen-Scali, 2000) qui fonde son identité de projet – être une enseignante qui « *fui[t] l'autoritarisme* » – et lui permet de développer un « *[s]oi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999).

Ce qu'Anne perçoit également au cours de cette période est le développement de ses « *compétences* ». Elle a « *vraiment* » le sentiment d'être « *enseignante* » même si elle insiste beaucoup sur son statut de débutante non « *expérimentée* », ce qui est son statut officiel – elle est « *T1* » – mais aussi statut subjectif – elle est « *peu sûre* » d'elle. Au cours de la période elle se sent « *de plus en plus professionnelle* » et de moins en moins « *la débutante qui s'est reconvertie, qui n'a jamais l'impression d'être légitime* », comme si le fait d'être en reconversion rajoutait un handicap à son statut de débutante. Elle n'est plus la « *petite stagiaire* » du début de l'année et cette *mue identitaire* est liée selon Anne au fait de se retrouver « *seule face aux élèves* » mais également « *seule avec soi-même* » ce qui l'a contrainte à s'adapter et à mettre en place des « *ajustements* » (Dubar, 2002) identitaires. Pour Anne cette période a été « *une formation accélérée* » qui complète la formation qu'elle a suivie l'année précédente : elle a pu se confronter à tous les cycles et développer des « *acquis* » qui la rende « *moins anxieuse* » même si elle reste frustrée de ne pas pouvoir mettre en œuvre la « *pédagogie* » qu'elle souhaiterait. Elle définit son « *horizon d'attente* » (Koselleck, 2000) à court et plus long terme au regard de son affectation : « *ça ne va aller qu'en s'améliorant* » mais « *je n'ai pas envie de le faire pendant quatre ans* », inscrivant ainsi son développement professionnel et identitaire dans un processus long mais souhaitant à terme obtenir sa classe pour développer son propre « *style* » (Clot, 2006).

f) Éléments de synthèse

Anne est une enseignante stagiaire qui arrive à l'INSPE après une période de dix ans dans le domaine de la communication en entreprises, domaine qui ne correspond pas au métier qu'elle aurait souhaité faire réellement. Elle arrive en Master 2 en tant que fonctionnaire stagiaire en alternance après un bilan de compétences, une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et un concours obtenu après une année passée en Master 1 à l'INSPE. Elle a une identité de vie et de projet en début de formation fermement établie, fruit d'un long travail de réflexions et de validations préalable de son projet professionnel, et elle évoque à de nombreuses reprises lors des entretiens les sacrifices auxquels elle a consenti pour se reconvertir et réaliser son projet d'identité, devenir enseignante. Elle vit de ce fait de façon mitigée la période estivale vécue après son affectation en tant que stagiaire comme un « *entre-deux-identitaire* » (Kaddouri, 2008a) dans l'attente de la rentrée.

Baillauquès (1990) définit la « *personnalité professionnelle* » comme « *une affaire de peau* » (p.108), « *ce qui se joue à la rencontre du soi et du métier* » (p.108) et « *une démarche par laquelle la subjective personnalité entre dans l'exercice du métier, s'en pénètre, s'y réalise, l'influence et le subit* » (p.112). Tout au long des entretiens, nous notons qu'Anne mentionne l'exigence qu'elle s'impose, le « *stress* »

qu'elle vit à vouloir tout gérer comme elle le souhaite et assurer un geste professionnel maîtrisé tout en verbalisant son insatisfaction à ne pas y parvenir totalement à ses yeux. La construction de l'identité professionnelle de cette enseignante est marquée selon nous par sa « *personnalité professionnelle* » (Baillauquès, 1990) fondée sur une volonté forte de réussir et un degré d'exigence envers soi-même important accompagné d'une demande de reconnaissance identitaire élevée. Nous faisons l'hypothèse que, pour Anne, la construction de son identité professionnelle – identité professionnelle que nous définissons en suivant Barbier (2006) comme une « *construction représentationnelle* » de soi – dépend de cette caractéristique subjective de son identité : une estime de soi fragilisée par sa reconversion professionnelle et un désir de perfection important. Ainsi, les dimensions « *identité pour soi* » et « *représentation du soi professionnel* » de son identité professionnelle sont chez Anne en permanence l'objet de « *transactions subjectives* » (Dubar, 2002) pour se « *(re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) soi-même en tant qu'enseignante comme elle l'a désiré et le « *dialogue avec soi-même* » évoqué par Clot (2005¹⁸⁷, p.40, cité par Remery, 2015, p.202) est récurrent dans une tentative de reconnaissance de soi par soi. Nous avons évoqué antérieurement le modèle de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) qui ont proposé une définition de l'identité professionnelle intégrant « *l'expérience cognitive aussi bien qu'affective du sujet* » (p.8) : pour Anne, malgré les compliments qu'elle peut recevoir, notamment lors des visites, la déception est forte de ne pas être une enseignante « *parfaite tout de suite* » et dans son discours à la chercheuse, les avis positifs sont vite masqués par ce qu'elle perçoit comme négatif. Engagée dans un « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019) et un processus de réalisation identitaire (Lipianski, 2008), Anne poursuit un idéal et un projet d'accomplissement de soi qui est différé : son « *identité visée* » soit « *la manière dont elle voudrait se définir et se reconnaître elle-même* » ou le « *devenir à faire advenir* » (Kaddouri, 2019, p.107) – être une enseignante « *parfaite* » – n'est pas atteinte dans la temporalité de la passation des entretiens et l'enseignante va inscrire son développement professionnel et identitaire sur un temps plus long – lors du dernier entretien, elle déclare encore se sentir « *nulle* » lorsque son activité en classe ne la satisfait pas – inscrivant son « *horizon d'attente* » (Koselleck, 2000) dans plusieurs années.

En suivant Barbier (2006), nous notons qu'Anne élabore un « *travail biographique intense* » (Barbier, 2006, p.142) au cours de sa transition professionnelle, « *travail* » qui donne lieu à la production en entretien de longs discours sur les nombreuses transactions et négociations intra-subjectives (Remery, 2015) qu'elle mène avec elle-même.

Les événements que nous identifions comme porteurs d'effets identitaires sont les interactions avec autrui lors de visites ou lors d'entretien, ainsi que deux journées singulières évoquées par l'enseignante.

Les visites d'« *autrui significatifs* » (Kaddouri, 2019), que ce soit la tutrice ou une conseillère pédagogique, fonctionnent pour la stagiaire/enseignante comme des espaces d'« *attribution* » de compétences au sens de Wittorski (2015) et des « *scènes de négociations identitaires* » (Remery, 2015) intersubjectives mais nous notons que l'« *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a) qui est faite à la stagiaire/enseignante n'est que partiellement acceptée par elle, cette dernière ne parvenant pas à faire valider totalement l'« *identité prédicative de soi* » évoquée par Dubar (2002). Dans une transaction intrasubjective, Anne vit une tension entre son « *soi actuel* » et son « *soi idéal* » (Barbier, 2006) mais également entre son identité « *réelle* » (Goffman, 1975) – le soi perçu par elle – et son identité « *virtuelle* » – le soi donné à voir – et les compliments reçus ne laissent la place qu'à une

¹⁸⁷ Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* (p. 37-55). Louvain.

« *renarcissisation* » partielle (Barbier, 2006). En effet, les avis positifs exprimés par la tutrice ou la conseillère pédagogique provoquent chez la stagiaire/enseignante des « *dissonances entre [s]a capacité subjective* » – je suis capable d’agir – et « *[s]a capacité objective* » (Costalat-Founeau, 2008, p.67) – je suis reconnue comme capable d’agir – reflet d’une « *validation* » ou d’une « *approbation* » sociale (Costalat-Founeau, 2008, p.68). À l’inverse, l’entretien d’Anne avec sa tutrice en fin d’année de stage relève d’un « *processus de légitimation* » (Jorro et pana-Martin, 2012) : il a lieu sans observation de la pratique de la stagiaire donc sans commentaires sur son geste professionnel qui pourraient être interprétés négativement par la stagiaire et a pour effet de valider à la fois une « *définition de soi* » (Kaddouri, 2019) et l’identité de vie et de projet de la stagiaire. Elle est « *à [sa] place* », elle a trouvé « *[sa] voie* » et le discours tenu sans ambiguïté fonctionne comme un « *acte d’attribution* » identitaire » (Dubar, 2002) qui conforte Anne dans son identité de projet mais également dans son identité pour soi et pour autrui.

Deux journées particulières apparaissent dans le discours d’Anne et concernent toutes les deux des événements qui se sont déroulés lors de sa première période en classe en tant que titulaire : la première a lieu dans l’une des sept classes où Anne est affectée et la voit se confronter à deux élèves particulièrement difficiles, et la seconde est la journée d’hommage à Samuel Paty. Bien que parfaitement différentes, ces deux journées vont conforter l’identité professionnelle de la néo-enseignante en lui donnant la possibilité, pour la première, d’affirmer davantage un soi professionnel « *personnalisé* » (Nault, 1999) en lien avec un « *modèle professionnel* » (Blin, 1997) fondé sur des méthodes d’enseignement non traditionnelles, en développant son « *engagement professionnel* » (Duchesne et al., 2005) auprès des élèves pour tenter de les « *aider* » et en mettant en congruence son identité « *assignée* » et son identité « *désirée* » au sens de Beckers (2007). Beckers (2007 ; Annexe 10) reprenant un modèle de Bajoit (2003)¹⁸⁸ propose d’identifier trois objectifs poursuivis par l’individu dans sa construction identitaire : « – *un accomplissement personnel en cherchant à concilier son identité engagée et son identité désirée, [...]* ; – *une reconnaissance sociale en cherchant à concilier son identité engagée et son identité assignée (ce qu’il pense que les autres attendent de lui [...])* ; – *une consonance existentielle en cherchant à concilier identité assignée et identité désirée* » (p.153). Dans le cas d’Anne, ces deux journées donnent lieu à la mise en congruence à la fois de son « *identité désirée* » et de son « *identité engagée* » fondée sur ses idéaux éducatifs qui prennent sens ces jours-là (Pérez-Roux, 2011b, 2012b, 2016) rendant possible un processus d’« *accomplissement personnel* » évoqué par Beckers (2007), mais également entre une « *identité désirée* » et une « *identité assignée* » développant un processus de « *consonance existentielle* » (Beckers, 2007, p.153) et un sentiment de « *congruence* » (Gohier et al., 1997). La journée d’hommage à Samuel Paty va par ailleurs faire prendre conscience à l’enseignante de son « *rôle social* » (Gohier et Anadon, 2000).

Les moments, en tant que « *modalités de la présence* » ou « *centre[s] du vécu* » au sens de Lefebvre, (1989) ont des dimensions intrasubjectives – le temps des doutes, de la formation et de la pratique en classe – et intersubjectives – le temps de la relation à autrui. Nous proposons de placer à part le temps de la recherche et du mémoire.

Le temps des doutes et des « *délibérations sur soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) est très présent dans le discours d’Anne et ce, tout au long des entretiens, même si peu à peu émerge une plus grande confiance en soi et en ses capacités de développement professionnel ancrée dans une

¹⁸⁸ Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin.

perspective de temps plus long, le temps qu'il lui faudra pour « [s]e professionnaliser » dit-elle. Ces temps de doutes, liés à la « *personnalité professionnelle* » (Baillauquès, 1990) de la stagiaire/enseignante, renvoient à une succession de mises à l'épreuve de soi (Pérez-Roux, 2016) et de son projet identitaire (Chaix, 1994) liées à des questionnements récurrents sur sa capacité à pouvoir faire face, à réaliser la « *transaction biographique-relationnelle-intégrative* » (Pérez-Roux, 2011a) qui a été enclenchée par sa reconversion professionnelle qui est finalement questionnée au prisme de l'expertise perdue. Ces doutes chez Anne reflètent le « *brouillage identitaire* » évoqué par Pérez-Roux (2016, 2019) pour qualifier les périodes de transition professionnelle qui entraînent d'une part des tensions entre continuité et changement et d'autre part des tentatives de « *construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui* » (Pérez-Roux, 2011b, p.86). Le nouvel « *équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998) souhaité n'est pas totalement trouvé lors du quatrième et dernier entretien durant lequel Anne explique se trouver encore « *nulle* » et s'en désoler.

Le temps de la formation est à l'inverse un temps qui autorise Anne à se « *reconnaître* » (Pérez-Roux, 2012a) en tant que *bonne* professionnelle (Wittorski, 2015a) – au travers des « *bonnes notes* » qu'elle obtient ou en lien avec le fait qu'elle soit prise « *en exemple* » par un formateur – mais cette temporalité génère une tension entre le temps dont elle dispose et celui qu'elle souhaiterait avoir pour ses préparations ou son travail de recherche pour son mémoire. Malgré la stratégie identitaire souhaitée – se rendre dans les classes en observation – le temps qui lui est imparti est insuffisant ce qui entraîne chez la stagiaire une tension entre le « *soi en formation* » et le « *soi professionnel* » (Kaddouri, 2008a).

Le temps de la pratique en classe est une temporalité aux effets identitaires antinomiques, les « *moments de grâce* » développent chez Anne une « *auto-confirmation* » (Martineau et Gauthier, 2000, p.89) identitaire alors que les moments identifiés par Anne comme des échecs à effectuer le geste professionnel qu'elle souhaiterait entraînent un sentiment d'illégitimité, ce qui questionne la représentation de son soi professionnel. C'est en procédant à une « *refiguration* » de son activité au sens de Ricœur (2007) et en analysant qu'elle apporte finalement aux élèves en classe ce dont ils ont besoin qu'Anne peut développer une « *identité narrative* » (Ricœur, 2007) lui permettant de « *se reconnaître* » au travers d'une « *identité visée* » (Kaddouri, 2019). Le discours d'Anne indique qu'elle développe peu à peu sa « *capacité subjective* » – soit le sentiment d'être « *capable d'agir* » (Costalat-Founeau, 2008, p.67) – étayant ainsi son identité agie et son identité pour soi.

Le temps de la relation à autrui concerne la relation d'Anne aux collègues de son école, aux parents et à ses pairs. Lors de son stage, et dans une moindre mesure durant la première période de sa première année en tant que titulaire, Anne n'est pas insérée dans une « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005) qui lui laisserait la possibilité de développer une « *identité de participation* » (Wenger, 2005) et c'est grâce à ses propres ressources – le « *Self* » évoqué par Schlossberg (2005) – qu'Anne parvient à trouver de l'aide pour étayer son développement professionnel sans que le groupe de collègues ne joue un rôle positif dans le processus d'identification et d'identisation de la stagiaire. Tout au long des entretiens, nous percevons en revanche la demande identitaire d'Anne d'« *intégration* », de « *soutien* » et de « *reconnaissance* » (Buhot, 2008) auprès d'elles qui ne va que partiellement aboutir. À l'inverse, le temps de la relation aux parents va avoir des effets identitaires plus favorables notamment lors du confinement et du déconfinement : leur donner des conseils et obtenir de leur part des retours positifs va entraîner une évolution positive de la représentation du soi professionnel en lien avec les représentations proposées par autrui (Barbier, 2006). De façon similaire, comparer sa pratique à celle de ses pairs dans un processus de « *socialisation professionnelle* » (Dubar,

2002), en formation notamment, engage la stagiaire dans une « *dynamique de gestation identitaire* » de « *confirmation de soi* » (Kaddouri 2006) qui a des effets identitaires positifs de « *restauration* » de soi et d'identification du sujet par lui-même (Barbier 2006). Si elle n'arrive pas à faire ce que d'autres ne parviennent pas à réaliser non plus la conforte dans son identité agie et dans la représentation de son soi professionnel.

Enfin, le temps dédié au mémoire et à la recherche est un temps qui va conforter chez Anne ses représentations du métier et aboutir à un « *ajustement identitaire* » entre un « *modèle idéal* » porté par les lectures de travaux de recherche et un « *modèle réaliste* » (Snoeckx, 2000 ; Pérez-Roux, 2012c) plus en phase avec les demandes de l'institution. Les observations de classe et les lectures vont étayer chez Anne le développement d'un soi « *professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) fondé sur les pratiques coopératives et des démarches pédagogiques non « *traditionnelles* » ainsi que le refus de tout « *autoritarisme* ». Le temps de la recherche fonde ainsi chez Anne la construction de son propre « *style* » au sens de Clot (2005) en composant avec l'identité prescrite qui est promue par l'institution.

Les périodes que nous relevons sont liées aux « *débuts* » de chaque année, les quatre premières semaines au début de son année de stage et la première période de son année de T1¹⁸⁹. Ces deux périodes correspondent aux phases d'entrée dans le métier identifiées par Huberman (1989) avec un « *choc* » et une période de « *survie* » entraînant des phases de « *délibérations sur soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) suivies par une adaptation progressive avec le développement d'une « *identité par le faire* » (Tap, 1988). Son entrée en stage puis son arrivée en tant que « *décharge* » de direction sur sept écoles mettent à l'épreuve l'identité de projet de la stagiaire/enseignante qui s'interroge sur sa capacité à faire face à la transaction « *biographique-relationnelle-intégrative* » évoquée par Pérez-Roux (2011a) : elle doit (re)trouver sa place professionnelle dans l'école/les écoles auprès de tous les acteurs de la communauté éducative – élèves compris – qui la renvoient à son statut de stagiaire ou de remplaçante, et concilier sa vie de famille et sa vie professionnelle en tentant de construire sa propre « *équation temporelle* » (Grossin, 1996). Ces deux périodes voient la stagiaire/enseignante se questionner sur son « *avenir professionnel* » (Cohen-Scali, 2000) et la « *représentation* » de cet avenir est lié selon la chercheuse « *aux jugements de l'individu sur ses aptitudes à anticiper, à affronter des situations inédites, à produire des stratégies de coping et à maîtriser un nouveau contexte* » (Cohen-Scali, 2000, p.189). Si Anne ne doute pas *réellement* d'y arriver, elle vit lors de ces deux périodes à la fois un choc lié au vécu du métier « *réel* » en regard d'un métier « *rêvé* » (Wittorski et Avicé, 2008) et un « *choc temporel* » (Roquet, 2018) qui interroge malgré tout sa capacité à « *tenir* » le rythme. Le contexte d'affectation d'Anne sur un poste « *fractionné* » pour sa première année en tant que titulaire, alors qu'elle est la « *décharge* » de directeurs.trices pendant une journée par mois ou par semaine, découpe le temps de sa pratique en une pluralité de lieux et aurait pu aboutir à une *identité agie éclatée* entre sept écoles ce qui n'est pas le cas, même si elle doit s'adapter tout particulièrement auprès de certains de ses élèves alors que d'autres sont selon elle plus « *scolaires* » et n'ont pas remis en question son statut. Comme lors de ses débuts en stage, la tenue de la classe et la volonté de ne pas être « *autoritaire* » vont engager la stagiaire/enseignante dans une négociation intra-subjective et intersubjective (Kaddouri, 2006) pour définir un soi professionnel conforme à son idéal professionnel et à la représentation qu'elle se fait du métier. Durant ces deux périodes, il s'agit au départ pour la stagiaire d'enclencher un processus de *dé-re-construction de soi* pour parvenir à « *habiter [...] son nouveau rôle* » (Kaddouri, 2017, p.125) et se sentir une « *vraie* » enseignante. La mise en place progressive de « *routines professionnelles* » (Lacourse, 2013) et l'affirmation progressive d'un geste professionnel plus assuré en classe développe chez la stagiaire/enseignante une identité agie positive

¹⁸⁹ Titulaire première année.

– ce que Costalat-Founeau (2008) identifie comme les « *effets capacitaires* » de l'action (p.63) – qui a pour effet le développement progressif d'un sentiment d'« *auto-efficacité* » (Bandura, 2019) et d'une « *auto-confirimation identitaire* » (Martineau et Gauthier, 2000).

Le confinement et le déconfinement sont également deux périodes qui vont entraîner des effets identitaires positifs et nous pouvons avec Cohen-Scali (2000) les qualifier d'« *expériences valorisantes* » dans la mesure où elles ont « *transform[é] les représentations de soi en faisant évoluer l'estime de soi* » (p.189) pour la stagiaire qui a dû acquérir de nouvelles compétences dans une temporalité inédite de « *formation professionnelle* » au sens de Wittorski (2015b). Les retours positifs des parents, la nécessité d'avoir dû assumer de nouveaux rôles et davantage de responsabilités, son engagement professionnel ayant permis aux élèves de progresser confortent l'identité pour soi et pour autrui de la stagiaire mais également la représentation positive de son soi professionnel. Avoir « *survécu* » à l'absence de son ATSEM au moment du déconfinement fait prendre conscience à Anne du rôle de cet « *autrui significatif* » (Kaddouri, 2019) qui apparaît comme un « *opposant* » (Greimas, 1995¹⁹⁰, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) à sa quête identitaire. Zimmermann, Flavier et Méard (2012) ont mis en lumière le rôle de l'évolution des « *images de soi* » dans le « *façonnage identitaire* » (p.37) des enseignant.es débutant.es soumis.es au regard d'autrui. Dans le cas d'Anne, le « *jugement* » perçu par la stagiaire sur sa pratique a eu pour effet de mettre en tension l'image de soi (Pérez-Roux, 2012c) et d'empêcher la validation de son « *projet de soi* » (Kaddouri, 2019) dans un contexte de doutes récurrents chez Anne alors que l'absence de cette professionnelle donne l'opportunité à Anne de conforter la représentation de son soi professionnel et de son identité pour soi en ayant réussi à pallier cette absence en classe.

Lors du quatrième et dernier entretien, le 6 novembre, Anne va verbaliser se sentir « *de plus en plus professionnelle* » et « *de moins en moins la débutante qui s'est reconvertie, qui n'a jamais l'impression d'être légitime, en se disant "j'ai l'impression d'être en stage" en permanence* », en indiquant « *prend[re] de plus en plus possession de ce nouveau métier qui est dorénavant le [s]ien* ». Les propos de l'enseignante laissent entendre que la transition professionnelle et identitaire vers son nouveau métier d'enseignante n'est pas totalement aboutie mais que son identité de vie et de projet a pu en revanche être réalisée. Son identité d'enseignante n'est que partiellement incorporée (Dubar, 2002).

¹⁹⁰ Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. PUF.

Tableau 17 : Tableau de synthèse Anne

	Marqueurs temporels	Dimensions identitaires convoquées	Effets identitaires
Événements	la pré-rentree	représentation du métier	"découverte" du métier (Huberman, 1989)
	les visites	identité pour autrui identité pour soi identité agie représentation du soi professionnel	"attribution" de compétences (Wittorski, 2015) une "offre identitaire" partiellement acceptée (Kaddouri, 2008a) transaction subjective (Remery, 2015 ; Dubar, 2002) "renarcissisation" (Barbier, 2006) tension identitaire entre le "soi actuel" et le "soi idéal" (Barbier 2006) validation de "l'identité prédictive de soi" (Dubar, 2002)
	un échange avec sa tutrice	identité pour autrui identité pour soi identité de projet	"acte d'attribution" identitaire (Dubar, 2002) "reconnaissance professionnelle" et "processus de légitimation" (Jorro et Pana-Martin, 2012) validation de la "définition de soi" (Kaddouri, 2019) validation de l'identité de projet
	une journée en classe	identité agie représentation du soi professionnel représentation du métier	affirmation d'un soi professionnel singulier et "personnalisé" (Nault, 1999 ; Gohier et al., 2001) développement de "l'engagement professionnel" (Duchesne et al., 2005)
	l'hommage à Samuel Paty	représentation du métier identité prescrite	prise de conscience du "rôle social" (Gohier et Anadon, 2000) développement du sentiment de "congruence" (Gohier et al., 1997) identité "assignée" et "désirée" en "consonance" (Beckers, 2007)
Moments	le temps de la formation	identité pour soi	"re-connaissance" de soi (Pérez-Roux, 2012a) tension entre le "soi en formation" et le "soi professionnel" (Kaddouri, 2008a)
	le temps des doutes	identité pour soi identité de projet représentation du métier	mise à l'épreuve de soi et du projet identitaire (Chaix, 1994; Pérez-Roux, 2016) "triple transaction biographique-relacionnelle-intégrative" (Pérez-Roux, 2011a) "délibérations sur soi" (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) une identité "brouillée" (Pérez-Roux, 2016, 2019)
	la recherche et le travail sur le mémoire	identité pour soi identité de projet représentation du métier identité prescrite	développement d'un soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999) ajustement identitaire entre un "modèle idéal" et un "modèle réaliste" (Snoeckx, 2000 ; Pérez-Roux, 2012c)
	la relation avec les collègues	représentation du métier	développement d'une stratégie identitaire de reconnaissance par autrui demande "d'intégration, de soutien et de reconnaissance" (Buhot, 2008) développement d'un soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999)
	la relation aux parents	identité pour autrui	développement d'une image positive de soi en lien avec la représentation d'autrui (Barbier, 2006)
	la pratique en classe	identité pour soi représentation du métier identité agie	"auto-confirmation identitaire" (Martineau et Gauthier, 2000) "se reconnaître" enseignante (Pérez-Roux, 2012a) développement d'une "identité narrative" (Ricoeur, 2007)
	se comparer	identité pour soi	"dynamique de gestation identitaire" (Kaddouri 2006) "restauration de soi" et identification sujet par lui-même (Barbier 2006)
Périodes	après l'affectation en tant que stagiaire	identité de projet	"entre-deux identitaire" (Kaddouri 2008a)
	les quatre premières semaines	identité agie identité de projet	"choc" de l'entrée dans le métier (Huberman, 1989) "délibérations sur soi" (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) dé-re-construction de soi pour "habiter" le rôle (Kaddouri, 2017) auto-efficacité progressive et "auto-confirmation" (Martineau et Gauthier, 2000) "transition intégrative" (Pérez-Roux, 2011b)
	deux semestres de formation	identité agie	développement d'une "identité par le faire" (Tap, 1988)
	le confinement	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel identité pour autrui	"expérience valorisante" et développement de l'estime de soi (Cohen-Scali, 2000)
	le déconfinement	identité pour soi	"expérience valorisante" (Cohen-Scali, 2000)
	la première période de T1	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel identité de projet identité pour autrui	période de "survie" (Huberman, 1989) "effet capacitaire" de l'action (Costalat-Founeau, 2008) développement du sentiment d'"efficacité" (Zimmermann et Flavier, 2010) négociation intra- et inter-subjective (Kaddouri, 2006) soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999)

D. Thibaut

a) Présentation du stagiaire

Thibaut est un stagiaire qui a 22 ans à l'entrée en formation. Il a obtenu le concours de professeur des écoles à l'issue de son Master 1 après une licence en Sciences de l'Éducation et a donc le statut de « M2 alternant » ce qui lui impose une validation du master MEEF. Il appartient à la cohorte A qui assure la classe en début d'année après la période en binôme. Thibaut a été affecté pour son année de stage dans une école rurale de village avec cinq classes constituées par un regroupement de communes et il a en charge un double niveau CE1/CE2 avec 21 élèves.

○ Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation

Thibaut est issu d'un cursus en filière ES – il obtient un bac ES – après une tentative de six mois dans un cursus scientifique sur la pression de ses parents pour qui « *la filière S c'est bien, il faut y aller* ». À la fin du lycée, Thibaut ne sait « *pas trop quoi faire comme études* » et il explique avoir échoué à s'orienter en BTS suite à la perte de ses dossiers d'inscription et s'être dirigé vers la licence Sciences de l'Éducation après une présentation dans l'académie dans laquelle il réside. Cette licence « *lui donnait très envie* » car il a comme premier projet professionnel d'être « *éducateur spécialisé* ». Dans un premier temps cette filière le déçoit car il étudie davantage « *l'histoire de l'éducation, [...] la sociologie de l'éducation* » que « *l'éducation* » ou « *comment enseigner* », ce qu'il finit par aborder dans une unité d'enseignement dédiée de sa formation de licence. Thibaut témoigne : « *c'était vraiment ce que je recherchais, donc je suis resté là-dedans* ». Il entre ensuite en Licence 2 dans le dispositif EAP¹⁹¹ qu'il poursuit en Licence 3, dispositif durant lequel il est « *deux journées par semaine dans une classe* » et qui est pour Thibaut « *la meilleure expérience de toute [s]a scolarité et surtout à l'université* ». Il indique que sa tutrice lui « *apportait tout ce dont [il avait] besoin, [...]le] faisait participer, [...]le] faisait même prendre la classe entière* » ce qu'il trouvait « *très agréable* ». Être dans la classe de sa tutrice aide Thibaut à « *dépasser beaucoup de difficultés notamment liées aux langues vivantes* » et s'« *exercer pendant un an* » à faire des séances d'anglais a pour effet qu'il se sent « *tout à fait à l'aise* » dans sa classe en tant que stagiaire car sa tutrice lui « *a donné des techniques, des méthodes, des conseils* » pour les réaliser. Ce sont les stages organisés pendant ses années de licence qui donnent à Thibaut l'opportunité de redéfinir son projet professionnel et d'abandonner son intention de devenir éducateur. C'est la participation au dispositif EAP qui lui a fait prendre conscience que le métier d'éducateur spécialisé un temps évoqué ne lui convient pas et du plaisir qu'il a à être dans une classe.

Lors du premier entretien, Thibaut envisage déjà la suite de sa carrière professionnelle avec la crainte de perdre sa motivation et de s'ennuyer : « *je sais que je n'aimerais pas en faire le métier pour ma vie entière [...] je sais que pour le moment ça me correspond, mais... j'ai peur qu'un jour en fait je ne retrouve pas cette même envie, cette même motivation que j'ai aujourd'hui. Je sais que peut-être, une année je... d'un coup ça va s'arrêter. Et je pense que j'essayerais d'évoluer dans une autre carrière, mais toujours au sein de l'Éducation nationale je pense. Parce que j'avais déjà envisagé de devenir conseiller*

¹⁹¹ Le dispositif EAP (Étudiant.e Apprenti.e Professeur.e) est un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2017 pour les étudiant.es se destinant aux métiers de l'enseignement. Les étudiant.es avaient un emploi à temps partiel rémunéré au sein d'un établissement scolaire et étaient encadré.es par un tuteur sur le terrain.

pédagogique, enfin CPE, et c'est vraiment quand j'ai vu le concours et le nombre de places où je me suis découragé, je me suis dit que non, je ne m'en sens pas capable pour le moment. J'avais pas encore vu que le CRPE c'était bien compliqué [...] je me suis dit qu'en fait j'aurais peut-être dû... mais non, aujourd'hui je ne regrette pas parce que [...] je suis épanoui dans ce que je fais ».

- Premiers éléments d'analyse

La construction du projet professionnel de Thibaut s'est réalisée durant les années de Licence 2 et de Licence 3 grâce au dispositif EAP. Comme pour la stagiaire Flavie, ce dispositif de pré-professionnalisation donne l'opportunité à Thibaut d'envisager de nouvelles pistes mais contrairement à Flavie, beaucoup de questions demeurent. Son identité en actes est peu construite à l'issue de ses stages malgré la réussite dans certains domaines, l'enseignement de l'anglais par exemple. Nous avons du mal à repérer ce que Dubar (2002) appelle une « *identité "professionnelle" de base* » constituant « *une projection de soi dans l'avenir* » (p.117). Il se définit surtout par ce qu'il ne souhaite plus faire – être éducateur – tout en indiquant qu'il ne restera pas professeur des écoles toute sa vie. Son identité de projet (Tap, 1980) est évolutive – être CPE ou ne pas être, ne pas rester toute sa vie enseignant par crainte de perdre la motivation – et nous pouvons nous interroger sur l'origine de ces propos.

La réponse réside en partie sans doute dans le discours de Thibaut qui se définit comme peu « *sûr de [s]oi* » alors qu'être sûr.e de soi est l'image qu'il se fait d'un.e enseignant.e. Il admet cependant qu'il « *idéalis* » peut-être « *la posture d'enseignant* » en lien avec ce qui l'a « *inspiré à une époque* » – ses tutrices sans doute – et reconnaît qu'il essaye « *peut-être de redonner cette image* » qu'il a perçue et conclut : « *on m'a donné une image, j'essaie de la retransmettre à travers moi, quitte à ne pas être vraiment qui je suis...* ». L'image du soi comme futur professionnel donnée à autrui semble être en tension avec l'image qu'il a de lui-même en lien avec ce que nous pourrions appeler une *image modèle* des enseignantes qu'il a vues en licence. Les diverses représentations identitaires sont ainsi « *au travail* » au sens de Barbier (2006b) et la « *face* » (Goffman, 1973) que montre Thibaut relève plus d'un projet d'identité à venir que d'une identité déjà agie ou assumée. Nous notons cependant que, jeune lauréat de concours, Thibaut ose témoigner de cet écart à la chercheuse.

Certaines « *figures actantes* » au sens de Barthes (1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) apparaissent dans le discours de Thibaut sur la période qui précède son entrée en Master 1 : une tutrice de stage durant son stage au sein du dispositif EAP en Licence 3 mais surtout sa tutrice lors de son stage de Master 1 en maternelle. Il raconte sa surprise et son admiration face à la pratique de cette professionnelle : « *j'étais impressionné à chaque moment, vraiment c'était des choses que jamais j'aurais imaginées vraiment, c'est encore une surprise pour moi, donc elle nous a montré des choses... Elle faisait des choses avec ses élèves... je n'arrivais pas à y croire, je me demandais si ce n'était pas une classe témoin en fait* ». Il rajoute : « *et même quand j'ai pratiqué avec ses élèves, puisqu'on avait eu la chance de pratiquer nos séances avec ses élèves, [...] la classe avait tellement était bien gérée que, enfin bien conduite jusqu'alors, que quand on les a récupérés... tout allait très bien. J'ai senti mon niveau monter d'un coup, alors que dans une autre classe mon niveau est comme d'habitude... Voilà, c'est... oui, en fait je suis en train d'idéaliser quelqu'un...* ». S'il a pu construire une représentation de son identité en acte partiellement lors de la prise en main de la classe de sa tutrice, il reconnaît qu'il a profité du contexte de classe créé par cette dernière et donc s'être senti beaucoup plus efficace qu'il n'était en réalité.

Les personnes rencontrées aident Thibaut à développer un processus d'identification que Tap (1980) nomme « *identité par le devenir* » (p.250) qui correspond à un « *idéal du moi* » ou à un « *idéal de*

société ». Dans le cas de Thibaut, il s'agit d'un idéal lié aux tutrices rencontrées. Cependant cet idéal de soi semble inatteignable pour Thibaut qui envisage sa progression professionnelle selon un processus sans fin : « *je sens que si j'arrivais à atteindre une de mes réponses, j'aurais toujours quelque chose en plus que je voudrais devenir. Et ça serait sans cesse, ce serait une boucle infinie* ». Il rajoute qu'une fois arrivé à un stade, « *il faudrait [qu'il] devienne encore quelqu'un d'autre* » et conclut : « *je n'ai pas d'idéal fixe, c'est un idéal qui est amené à changer tout le temps* ». Ce à quoi il aspire en revanche, c'est « *d'avoir de l'expérience [...] l'avoir tout de suite* » alors même qu'il a conscience que « *ça se construit, ça prend du temps* ». Avoir de l'expérience lui offrirait plus de « *possibilités* ». Pour répondre à toutes ses questions, Thibaut se déclare ravi de retourner à l'INSPE à l'issue de sa période en responsabilité en classe.

b) Entretien 1 (10 octobre 2019)

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

La pré-rentree dans son école est signalée comme un événement particulier dans la mesure où Thibaut réalise avec ses collègues qu'il est « *le seul homme de l'école* ». Cette situation lui semble particulière et il explique : « *donc ça a été [...] assez drôle au début, en se disant que les élèves allaient m'appeler "maître", chose que je n'aimais pas du tout, c'est vraiment quelque chose que je ne voulais pas* ».

La rentrée donne lieu à un autre événement important aux yeux de Thibaut, l'annonce de son statut de fonctionnaire stagiaire à ses collègues et aux parents : « *on nous a annoncés comme des professeurs stagiaires [...] dès le début de l'année* » explique-t-il. Pour Thibaut, le fait que ses collègues sachent qu'il est fonctionnaire stagiaire leur permet d'avoir conscience de ses besoins en tant que stagiaire : elles « *sont conscient[e]s qu'on a besoin de quelqu'un, qu'on a besoin de conseils. On n'est pas assurés, en fait, on est vraiment en manque d'informations [...] et elles le savent [...] du coup je suis plutôt content d'être vu comme ça* ». Bien que Thibaut et sa binôme soient stagiaires, ce que « *ressen[t]* » Thibaut c'est que leurs collègues ne les « *considèrent pas comme inférieurs à elles* » mais au contraire « *au même niveau* ». À l'inverse, que les parents connaissent son statut est plus « *compliqué* » pour Thibaut qui relève des remarques de parents : « *mais vous êtes stagiaires, et vous enseignez ?* » ou bien « *en fait, vous êtes des bébés professeurs* ». Thibaut explique ainsi aux parents qu'avec sa binôme, il.elles sont « *professeurs stagiaires certes dans le nom* » et qu'à deux il.elles vont « *se partager une classe* » mais que « *ça va être comme une année ordinaire pour eux* ». Thibaut relate : « *certains parents, du fait de notre statut, [...] ont du mal à venir vers nous et nous considérer comme légitimes face à leurs enfants* ». L'annonce de son statut entraîne un « *premier mois* » où Thibaut a la sensation d'avoir « *eu un gros travail à faire* » pour se faire accepter, ce qu'il parvient à faire grâce à « *l'occasion [qu'il a eue] de gérer certains conflits dans la classe où [il a] pu prouver [s]a maturité face à certaines situations* ».

Une des difficultés de Thibaut réside dans son jeune âge, 22 ans, puisqu'il a suivi tout son cursus sans jamais avoir « *redoublé* ». « *Je parais comme le petit jeune contrairement à ma binôme qui a déjà, il me semble, 35 ou 36 ans, donc je parais plus pour le stagiaire et elle la professeure. C'est compliqué de s'affirmer en tant que professeur au même titre qu'elle* » explique-t-il. À cela se rajoute le fait que sa binôme était auparavant « *assistante maternelle* » et qu'il lui semble que de ce fait, elle est « *un petit peu plus stoïque dans sa manière de se comporter* » et qu'elle se sent « *plus à l'aise* ».

Thibaut indique qu'il se « répète » souvent « une phrase [...] répétée à la pré-rentrée » et qu'il traduit : « si on est arrivé jusqu'ici c'est qu'on a notre place et il faut montrer qu'on a notre place. [...] Voilà, j'ai ma place, je dois le montrer... ». Il conclut en indiquant qu'il a « le parcours scolaire qui justifie [s]a place ».

La première visite conseil est un événement qui a marqué le stagiaire. Avant la visite, il s'est longuement interrogé sur ce qu'il convenait de présenter à ses tutrices puis perçoit cette visite comme un « challenge », se disant qu'il allait devoir « donne[r] [s]on maximum pour pouvoir montrer de quoi [il était] capable ». Il complète : « c'était un peu pour me prouver aussi à moi-même que si je suis là c'est pour quelque chose, parce que je mérite d'être ici ». Thibaut est déstabilisé par ses tutrices lorsqu'elles arrivent dans sa classe : « j'ai pas reconnu les mêmes personnes. Des personnes très gentilles et très à l'écoute, je suis tombé sur des personnes neutres. Après je pense que c'est la posture de ces visites qui fait qu'elles n'ont pas à être aussi... joyeuses je dirais, que lors de cette première rencontre, mais voilà j'ai rencontré des personnes différentes » explique-t-il et c'était « un petit peu déstabilisant ». Lors de la séance, il indique : « j'avoue que je les regardais beaucoup pour essayer de lire dans leur regard si oui ou non ça allait, ça n'allait pas. Donc bien sûr, je n'ai rien compris puisqu'elles sont restées neutres dans leur regard, ce qui m'a plu parce que justement ça m'aurait peut-être déstabilisé de voir que certaines fois elles souriaient, d'autres fois ça ne passait pas, donc sur ça j'étais très content, mais après. Pendant la séance j'aurais voulu peut-être mais après je me dis avec du recul que c'était une bonne chose que ça se soit passé comme ça ».

C'est au moment de l'entretien qui suit la visite que Thibaut témoigne avoir eu « beaucoup de problèmes ». Il raconte : « mon petit debrief, comme je l'appelle, est vraiment petit puisqu'il a duré le temps d'une récré, moins le temps que j'amène les élèves dans la cour de récréation et le temps que je vienne les rechercher. Donc grand maximum je dirais qu'elle a duré sept minutes. Ce qui m'a paru extrêmement peu, puisqu'elles ont pu fixer avec moi ce qui n'allait pas mais j'avoue qu'au niveau des conseils j'ai été un peu euh... un peu laissé sur ma faim. C'était trop court, elles ont essayé de m'aiguiller pour surpasser mes difficultés mais la récréation a terminé et il a fallu que je rentre et elles sont parties. Et je suis tombé dans un moment très compliqué, c'était le moment le plus compliqué depuis ma rentrée, j'étais perdu, je me suis retrouvé sur ma chaise de bureau et je me suis dit : "bon, ok, et maintenant ? Qu'est-ce que je dois faire ?". Donc c'était la grande question, j'étais vraiment perdu. Il m'a fallu énormément de temps pour m'en remettre, parce que j'avoue que ça m'a beaucoup impacté au niveau émotionnel, j'étais vraiment brusqué en fait dans mon équilibre. En fait, j'étais complètement déséquilibré ».

Il explique ce qui l'a perturbé : c'est « quelque chose qu'on a fixé lors de cette visite, on m'a dit que j'avais une posture, alors ça m'a fait très mal quand je l'ai entendu, euh... une posture d'animateur et pas de professeur. On m'a [...] lancé ça, j'avais une posture d'animateur dans la classe. Et donc euh, clairement on m'a fait comprendre que c'était pas du tout ce qu'on attendait de moi. Et [...] justement j'aimerais savoir qu'est-ce que c'est pour vous la différence entre ma posture d'animateur et une posture correcte selon vous ». Il poursuit en indiquant que, le lendemain, il était « à moitié absent » en se demandant : « je refais exactement la même chose qu'hier mais je ne sais pas comment la dépasser ». Son malaise dure quelques jours : « c'était le lundi que j'ai eu ma visite et je sais que le mardi, jeudi et vendredi, je n'étais plus... je pense que je n'étais même plus animateur, en fait j'étais... présent physiquement, mais mentalement j'étais un petit peu absent. Donc plus froid dans mon attitude, je sais que c'est ma binôme qui m'a fait remarquer ça ». Il finit par envoyer un mail à ses tutrices pour obtenir son rapport de visite, rapport qu'il n'a toujours pas reçu au moment de l'entretien, ce qu'il regrette.

Thibaut déclare avoir alors bénéficié d'« énormément de soutien » de la part de la « directrice de l'école » grâce à laquelle il obtient des « documents » de la part de « PEMF¹⁹² » qu'elle connaissait. Grâce à ce soutien « super rassurant », Thibaut s'est senti « reboosté » mais s'inquiète : « je vais revenir en novembre, mais comment je vais faire pour ne plus être cet animateur qu'on m'a décrit ». Son retour en formation à l'INSPE contribue également à le « relance[r] » : il y trouve auprès de professeur.es les réponses à « toutes ses questions » qu'il se pose sur sa pratique, certain.es lui amènent même « des documents pour [qu'il] puisse, à la maison, retravailler et ouvrir, en fait, [s]on champ de possibles sur des séances » ce qui correspond à son « besoin pour le moment ». Si « le retour sur la visite conseil » lui semble si important, c'est qu'il « aimerai[t] pouvoir avancer et progresser en fait dans [s]es fonctions, ne pas stagner [...] au niveau » où il est. Il explique : « je considère que je sais faire très peu de choses par rapport à tout ce qu'on pourrait faire, toutes les choses qu'on pourrait mettre en place, donc j'aimerais progresser finalement ». Thibaut finit par indiquer qu'il souhaiterait « des regards différents, à plus de reprises pour pouvoir [l]'aiguiller ».

L'entretien de recherche est le dernier événement évoqué par Thibaut. Ce temps singulier est vécu par le stagiaire de façon « agréable » : « avoir quelqu'un qui nous écoute, sur ce qu'on vit, comme actuellement, là, vous m'écoutez, je trouve que c'est super agréable pour repenser à tout, pour faire le clair dans sa tête ». Il conclut : « savoir que quelqu'un peut nous écouter et peut comprendre ce qu'on vit, c'est très agréable et je pense que c'est quelque chose que j'aurais aimé voir dans cette formation ».

○ Analyse du discours : les événements

Au-delà de l'annonce des résultats du concours, les premiers événements repérés dans le discours de Thibaut sont la pré-rentrée et la rentrée. La pré-rentrée dans son école avec ses collègues est l'occasion pour Thibaut de réaliser qu'il est le seul homme dans son équipe et que, de ce fait, il pourra se faire appeler « maître » par ses élèves, ce qui ne semble pas le satisfaire. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce titre de « maître » renvoie à un statut que Thibaut ne semble pas encore assumer totalement : peut-être aurait-il préféré être appelé par son prénom ? Nous retrouvons ici un élément de l'identité pour autrui que nous avons déjà repéré pour Christelle qui peinait à accepter d'être appelée « maîtresse » par ses élèves dans une identité non encore incorporée (Snoeckx, 2000).

Ce temps de rencontre lors de la pré-rentrée a pour conséquence de positionner chacun.e dans ses différents rôles au sein de l'équipe pédagogique et définit les relations à venir dans une sorte de présentation et de positionnement pour Thibaut dans son identité pour autrui mais également de « nommage » de soi au sens de Ricœur (2007) ou d'« étiquetage » au sens de Barbier (2006). Ce sera « maître » pour les élèves mais « FSTG¹⁹³ » ou « stagiaire » pour les collègues et les parents. Le fait d'être perçu comme un fonctionnaire stagiaire par ses collègues n'est pas une surprise pour Thibaut puisque sa classe « était une classe qui était justement banalisée pour les FSTG » et il le perçoit plutôt comme un avantage. Il explique qu'il est « content d'être vu comme ça » et nous comprenons qu'il s'assure ainsi l'aide de ses collègues, conscientes d'après lui de ses « besoins » de débutant. Selon Barbier (2006), « l'apprenant accepte le type d'étiquetage ou de stigmatisation propre à l'intervention éducative (assignation en tant qu'élève, étudiant, formé, apprenant, "s'éduquant" selon les cas) [et] il accepte la réduction qu'elle comporte par rapport à ses représentations identitaires compte tenu des gains qu'il en espère à terme en référence à ses stratégies identitaires plus globales » (p.55). Ici, le gain

¹⁹² Professeur.e des Écoles Maître.sse Formateur.trice.

¹⁹³ Fonctionnaire stagiaire.

espéré par Thibaut est de profiter du soutien de collègues expérimentées qui vont pouvoir répondre à ses nombreuses interrogations en lien avec la construction de son soi professionnel.

En revanche, l'image de stagiaire est plus complexe à assumer face aux parents qui développent une attitude de méfiance mettant en cause la légitimité du stagiaire. Son jeune âge semble à Thibaut un double handicap vis-à-vis des parents à la fois en lien avec son inexpérience – un « *bébé professeur* » – mais également vis-à-vis de sa binôme qui est beaucoup plus âgée que lui, qui a adopté une posture que Thibaut qualifie de « *plus stoïque* » (plus sévère ?) et qui semble être « *la professeure* » de la classe. Dans l'appariement de stagiaires réalisé par l'institution, être le plus jeune malgré ses diplômes lui semble être un handicap et Thibaut va devoir faire face à un triple défi en ce début d'année, se positionner comme un enseignant à part entière à la fois vis-à-vis de lui-même, des parents et de sa binôme. Thibaut se répète pour s'en convaincre qu'il a sa « *place* » dans cette école et dans l'Éducation Nationale car il a réussi à la fois son « *parcours scolaire* » et universitaire et le concours de recrutement. Comme pour la stagiaire Christelle, et contrairement à ce qu'ont souligné Ayraud et Guibert (2000), il semble que « *l'efficacité symbolique du concours de recrutement comme rite d'institution* » (p.264) ait fonctionné, même si Thibaut avoue se répéter régulièrement qu'il a sa place dans l'institution.

Au moment du premier entretien, le 10 octobre 2019 soit presque un mois et demi après la rentrée des classes, Thibaut a le sentiment d'être « *plus accepté* » et d'avoir réussi à prouver sa « *maturité* » auprès des parents grâce à la gestion de situations de classes, ce qu'il nomme des « *opportunités* ». Ces expériences lui ont permis de renforcer son identité pour autrui en dépassant ce que Pérez-Roux (2019) nomme « *l'épreuve de l'intégration* » en se faisant accepter au sein de la communauté éducative comme « *débutant-expérimenté* » (p.38).

Comme pour Flavie et Christelle, une visite – la première visite conseil – provoque chez Thibaut un bouleversement dont il peine à sortir – il va se déclarer « *à moitié absent* » en classe dans les jours qui suivent. Envisagée comme un « *challenge* » lui permettant de (se) prouver qu'il est « *capable* », la visite est attendue par Thibaut comme l'occasion de « *se faire reconnaître* » (Merhan, 2015, p.172) comme tel. Dans un premier temps, l'attitude plus distante de ses tutrices le perturbe et la relation qu'il avait cru mettre en place lors de leur première rencontre pendant les journées de formation à l'INSPE précédant la rentrée semble remise en cause : elles ne sont plus « *joyeuses* » comme il les avait perçues antérieurement mais adoptent une attitude « *neutre* ». La demande de confirmation et d'étayage de Thibaut est telle qu'il scrute pendant la séance les expressions de leurs visages sans réussir à repérer si elles sont satisfaites de ce qu'elles voient. La quête de reconnaissance de Thibaut via le regard n'aboutit pas lors de ce premier temps de la visite mais il reconnaît cependant que cette incertitude a pu être bénéfique sur le moment puisqu'il n'en a pas été déstabilisé.

L'entretien qui suit la visite est problématique pour Thibaut : sa durée très brève – « *sept minutes* » – ne laisse pas le temps à Thibaut d'obtenir la réponse aux questions qu'il se pose et une justification du jugement qui fait de lui un « *animateur* » plus qu'un « *professeur* » selon ses tutrices. À l'issue de la visite, le stagiaire se sent « *déséquilibré* » et désemparé car il doit poursuivre la classe sans savoir comment remédier à ce qui ne convient pas : comment poursuivre une activité qui a été jugée insatisfaisante ? Comment construire une identité en actes sans savoir où aller ? À son retour en classe « *en novembre* », quelle attitude devra-t-il adopter ? L'offre identitaire (Kaddouri, 2008a) qui lui est faite – il est plus « *animateur* » qu'« *enseignant* » – questionne le stagiaire qui ne sait plus comment il doit se comporter et sa demande du rapport par mail non encore parvenu à la date de l'entretien laisse sa question en suspens. Alors qu'il voulait prouver et se prouver à lui-même qu'il « *mérit[ait]* » d'être là, il comprend que l'image qu'il donne de lui-même ne correspond pas à l'identité *prescrite* qui est

celle d'un enseignant. Son désarroi vient du fait qu'il n'a pour l'heure pas encore construit son identité professionnelle d'enseignant et ne sait pas encore différencier ce qui serait l'identité en actes d'un enseignant en comparaison de celle d'un animateur. L'image professionnelle qui lui est renvoyée est douloureuse et il interroge la chercheuse qui est aussi formatrice pour tenter d'avoir une réponse sur ce qui pourrait caractériser ces deux identités professionnelles.

Pour surmonter ce malaise et cette tension identitaire que Kaddouri (2008a) qualifierait d'« *intersubjective* » c'est-à-dire concernant l'« *axe relationnel de l'identité* » (p.68) entre Thibaut et ses tutrices, le stagiaire va développer une stratégie de demande d'aide « *dans la perspective de la réalisation du projet d'identité visée* » (Kaddouri, 2019, p.114), aide qu'il va trouver auprès de sa directrice et de ses collègues PEMF (Professeur.es des Écoles Maître.sses Formateur.trices). Il obtient par ailleurs certaines réponses de la part des formateur.trices à l'INSPE où il est retourné en formation. La stratégie qu'il déploie correspond à une « *dynamique de restauration* » définie par Barbier (2006), Thibaut emploie d'ailleurs le terme de « *revanche* » pour qualifier la future période à venir en classe où il va tenter à nouveau de faire ses preuves.

Pour Thibaut, ce sont les visites mais surtout le retour qui est fait sur la pratique observée qui doivent l'aider à progresser et c'est grâce au développement professionnel lié à l'observation de sa pratique qu'il pourra devenir l'enseignant attendu. Développer un soi professionnel et réaliser son identité de vie et de projet passent ainsi par le truchement de la validation de professionnel.les aguerri.es. Thibaut demande ainsi à être observé par des « *regards différents* » et « *à plusieurs reprises* » pour l'« *aguiller* » : comme pour Christelle, être sous le regard d'autrui validerait son geste professionnel, le conforterait sur le fait qu'il est dans la bonne direction et validerait une identité en actes.

Le dernier événement évoqué concerne l'entretien de recherche auquel Thibaut est en train de participer. Pour Thibaut, ce temps-là est non seulement « *agréable* » parce qu'il est inédit mais est également l'occasion pour lui de « *faire le clair dans sa tête* ». Nous retrouverons lors du quatrième et dernier entretien, à la suite d'une question spécifique portée sur le rôle des entretiens de recherche, la reprise de cet argument par Thibaut pour qui la posture de la chercheuse qui « *peut comprendre ce qu'[il] vit* » lui permet sans doute de se confier plus aisément. Au début de ce premier entretien, Thibaut a expliqué les motivations qui l'ont incité à être volontaire pour ce dispositif de recherche : « *je me dis que certaines questions peuvent m'amener à réfléchir différemment sur cette expérience qu'est être FSTG* » indique-t-il. Ainsi, dès le début, l'éventualité que ces entretiens de recherche puissent être l'occasion de verbaliser ses expériences de stagiaire était évoquée. Il fait également un parallèle avec sa formation à l'INSPE qui ne comporte pas ce type de temporalité où il pourrait avoir un discours sincère sur ce qu'il vit, à l'inverse de ce qu'il a vécu lors de sa formation d'EAP que nous évoquerons dans le paragraphe sur les temporalités passées.

Il nous semble que, pour Thibaut, l'entretien de recherche contribue à son développement professionnel et nourrit sa dynamique identitaire puisqu'il lui donne la possibilité de « *faire le clair dans sa tête* ». Il apparaît que cet espace-temps dédié à une parole relativement libre engage une conscientisation au sens de Piaget voire une « *refiguration* » au sens de Ricoeur (2007). Si l'entretien de recherche n'a pas pour objectif cette conscientisation des processus professionnels et identitaires à l'œuvre, cette dernière peut être une conséquence induite par cette méthodologie de recherche (Celeri, à paraître). Lors de l'étude du quatrième et dernier entretien, nous verrons que ce qui a paru essentiel pour Thibaut c'était de pouvoir se « *confier* » et se « *libérer de certains poids* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Différents moments peuvent être identifiés dans le discours de Thibaut que nous pouvons regrouper en quatre types de « *moments* » : le temps de la classe, le temps de l'observation, le temps de la relation avec sa binôme et le temps des conseils.

La classe apparaît comme un espace-temps où Thibaut se « *sen[t] bien* » et « *à [s]a place* ». Thibaut explique : « *quand j'arrive en classe, j'y vais pas à reculons, donc je sais que j'aime être devant les élèves, écouter ce qu'ils ont à me dire, leur dire des choses, leur faire découvrir, même eux me font découvrir des choses, c'est incroyable. C'est vraiment génial. Donc, je pense que je suis satisfait de comment ça se passe pour le moment* ». Il complète cependant : « *j'ai l'impression de fermer la porte de la classe et de me retrouver dans ma bulle avec les élèves et personne ne peut me donner des conseils en fait. Et donc, oui je trouve que c'est un peu rare, enfin un peu pauvre en termes de quantité de visites* ».

Le temps de l'observation est pour Thibaut celui où il se trouve sous le regard des autres et qu'il réclame : « *deux visites ce serait vraiment bien, [...] une visite au cours de la première semaine et une visite au cours de la troisième semaine. Ça permettrait d'un côté de voir si nos façons d'ajuster nos difficultés, de les surpasser sont bien réalisées. Parce que j'avoue qu'avoir ma visite en troisième semaine, j'ai plein de questions, j'ai plein... de choses à revoir mais je vais devoir attendre ma prochaine période pour pouvoir les mettre en place [...] peut-être que quand je reviendrai à ma prochaine période donc en période deux, je vais pouvoir corriger ces quelques problèmes mais que d'autres vont apparaître puisque [...] je n'ai pas pu prolonger cette expérience en stage* ». Thibaut explique qu'il a « *besoin d'un regard extérieur sur ce qu'[il] fai[t]* » car il ne lui semble pas possible de s'« *auto-évaluer* ». Il rajoute : « *peut-être que je vais utiliser une façon de parler qui ne fallait pas, peut-être que je vais gérer la classe d'une façon et que ça ne correspond pas du tout à ce que je devais faire, je ne sais pas* » et il conclut : « *j'aurais besoin de personnes qui puissent voir et j'aurais besoin de me voir aussi à travers ma pratique finalement* ». Il explique avoir sollicité les conseils et l'observation de sa directrice et relate : « *elle est déjà venue m'observer pendant ses décharges en tant que directrice pour venir dans ma classe, et me dire : "voilà, tu pourrais faire comme ça, ça pourrait être, peut-être, mieux"* ».

Le troisième moment que nous pouvons identifier est celui de la relation de Thibaut avec sa binôme. Ce temps de la relation est évolutif. Dans une première période, début juillet, Thibaut découvre sa binôme ce qui le déstabilise : « *c'était très déstabilisant puisque je suis tombé sur une personne [...] qui a passé le concours du fait qu'elle ait trois enfants et donc elle a passé le concours comme nous mais n'a pas suivi de Master 1. Donc j'étais assez déstabilisé parce que je comptais déjà, moi, beaucoup sur une deuxième personne pour m'aider, m'aiguiller, et finalement je me suis retrouvé à plutôt l'aiguiller elle, alors que moi-même je n'étais pas sûr de ce que je voulais faire, de la pratique qu'on allait mettre en place* ». Au cours de l'été, les moments de la relation sont caractérisés par des lectures et un intense travail de préparation à deux ce dont témoigne Thibaut : « *on a passé énormément de temps ensemble avec cette personne, on en rigolait même en disant qu'on était limite à vivre ensemble tellement on était souvent en train de travailler ensemble* ». En septembre, la période de la classe gérée à deux est vécue par Thibaut de façon paradoxale : « *c'était très agréable d'avoir quelqu'un sur qui s'appuyer en cas de besoin lors de ces deux premières semaines* » témoigne-t-il mais « *ça a été sujet de prise de tête avec ma binôme ces programmations puisqu'on n'était pas du tout d'accord sur ce qu'on attendait de nous* » complète-t-il.

À partir du départ de sa binôme en formation à l'INSPE, Thibaut relève une période de « *silence radio* » qu'il rompt en donnant à sa binôme des nouvelles de la visite qu'il a eue avec ses tutrices : « *je lui ai donné un peu de mes nouvelles : "voilà... ça s'est passé comme ça, il faudrait que tu fasses attention à ça..."*. Parce que j'ai essayé de la conseiller pour pas qu'elle ait les mêmes problèmes que moi, finalement c'est aussi un peu le but des échanges des journées de tuitage avec elle. Et à partir de là, elle s'est mise à énormément stresser ». Il poursuit : « *elle s'est mise à stresser énormément et à se plaindre beaucoup, beaucoup, beaucoup... J'avais des messages jusqu'à 23h, ou alors le dimanche alors qu'on avait dit les messages le dimanche c'est interdit pour pouvoir se reposer. Et donc, ce qui s'est passé c'est qu'elle m'a reproché qu'elle gérait la classe toute seule en ce moment, chose assez rigolote puisque c'était moi qui étais en stage à ce moment-là, donc qui faisais les cours... oui c'est très étrange. Très étrange, elle m'a reproché ça... et depuis elle n'arrête pas de dire que je suis à côté, que je ne suis plus dans le truc... enfin plus dans le stage* ». Thibaut explique le point de vue des formateur.trices rencontré.es à l'INSPE : « *c'était peut-être parce qu'elle avait peur elle-même, elle stressait, qu'elle rejetait son stress sur moi. Ça fonctionne bien, je stresse beaucoup depuis* ». Thibaut témoigne des efforts qu'il réalise pour maintenir la relation professionnelle : « *j'ai eu un travail très complexe ces dernières semaines, donc là j'ai essayé de lui montrer que j'étais aussi actif, puisque je travaille mais en silence, je n'ai pas besoin de montrer tout ce que je fais. Voilà, j'ai préparé telle séquence pour tel moment, moi je fais ça et après quand elle veut me le demander je lui donne, mais voilà. Donc j'essaie de m'adapter* ». Il complète : « *plus que la relation avec elle, c'est vraiment la continuité que je préfère privilégier. C'est pour ça, si je fais autant d'efforts de patience c'est vraiment pour la classe. C'est pas pour cette personne. Je sais que dans d'autres cas de figure, je n'aurais juste pas continué le travail avec elle* ».

Le quatrième moment que nous repérons est celui des conseils. Thibaut témoigne des conseils qu'il sollicite et obtient de la part de la directrice de son école qui l'a « *pris sous son aile* » mais également de la part des ATSEM¹⁹⁴ de son école et de ses collègues : « *j'ai aussi deux autres collègues qui m'accompagnent sans cesse. Il y en a juste une où je suis plus distant parce que je n'ai pas vraiment eu l'occasion de vraiment la fréquenter, de pouvoir discuter et prendre conseil auprès d'elle. Mais sinon globalement je suis assez proche des professeurs qui sont là-bas, qui sont très ouverts à me donner des conseils, ou même m'aiguiller dans des situations, où moi je me retrouve complètement bloqué et elles m'apportent un éclairage tout nouveau sur ma façon de faire* ». Thibaut sollicite également les formateur.trices à l'INSPE en suivant le conseil qui leur a été donné : « *à l'INSPE on nous a dit : "ne restez pas bloqués, venez nous voir, on va vous aider", ce que je fais maintenant, depuis que je suis revenu, je vais voir sans cesse les professeurs pour avoir les conseils* ». À l'inverse, il est plus circonspect à l'égard de ses tutrices : « *je les vois différemment depuis qu'elles sont mes tutrices [...] Avant j'aurais pu considérer que ce sont des personnes qui viennent m'aider, là [...] ce sont des personnes qui viennent m'aider, mais qui viennent aussi m'évaluer sur ma pratique. Donc, je ne peux pas... je considère que je n'arrive pas à entretenir une relation telle que j'aurais pu si elles ne m'avaient pas évalué* ». Il poursuit : « *quand j'ouvre ma boîte mail pour envoyer un message à ma tutrice terrain, je suis là, "bon... il va falloir que je formule bien les choses, il va falloir que je fasse attention, il va falloir que ma question ne paraisse pas trop euh... bête finalement", et "est-ce que vraiment je peux envoyer mon message ?"*, je sais que j'ai toutes ces interrogations qu'en fait je ne me pose pas avec d'autres personnes [...] je fais attention, je ne me permets pas moi-même, je ne me laisse pas vraiment libre... ». Il conclut : « *je considère que c'est un ensemble, la façon dont on nous voit, c'est aussi la façon dont on communique* ».

¹⁹⁴ Les ATSEM ou Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles accompagnent les professeur.es des écoles affecté.es en maternelle dans leurs activités pédagogiques en classe avec les élèves. (Source : <https://www.education.gouv.fr/les-missions-des-agents-territoriaux-specialises-des-ecoles-maternelles-atsem-4769>)

dans la façon aussi où on se présente à quelqu'un. C'est tout un ensemble, c'est pas seulement une rencontre, c'est aussi à notre façon de se comporter globalement [...] Il faut que je fasse attention à comment je me comporte en leur présence, même si ce n'est pas une visite, je sais que j'ai une de mes tutrices qui est aussi une de mes professeurs à l'INSPE donc je l'ai quelques fois dans la période où je suis ici, et je sais que je reste plutôt droit sur ma chaise, j'essaie de participer au grand maximum, montrer que... même en fait à devenir un peu faux je pense, avec moi-même, ne plus me comporter comme je le suis vraiment [...] je me force à jouer mon rôle de professeur bien droit qui fait son année ».

- Analyse du discours : les moments

Le temps de la classe est un espace-temps où Thibaut se sent à sa place et où l'interaction avec ses élèves est positive. Il peut ainsi construire une identité en actes et une représentation de soi professionnel positives dans une « *rétroaction* » qui conforte sa motivation et son engagement (Duchesne, Savoie-Zajc, St-Germain, 2005). Ce qui rend le retour sur la visite d'autant plus essentiel pour Thibaut c'est bien la distorsion entre ce qu'il vit avec ses élèves – une identité agie positive qui le conforte dans son rôle et dans sa posture d'enseignant – et un retour de ses tutrices qui lui renvoie une offre identitaire opposée : ce n'est pas la posture attendue et l'identité prescrite, celle d'un « *bon professionnel* » au sens de Wittorski (2015), n'est pas reconnue par ses tutrices, ce que nous avons déjà repéré chez la stagiaire Flavie. Si Thibaut se sent à sa place et développe un sentiment de *congruence* avec lui-même, ce temps dans la classe est cependant pour lui une sorte de bulle où il échappe au regard d'autrui.

Le temps de l'observation par des professionnels est ainsi revendiqué par Thibaut comme un temps nécessaire pour progresser et dépasser ses difficultés et avoir les réponses aux questions qu'il se pose. L'observation de sa pratique semble nécessaire à Thibaut pour vérifier que son geste professionnel est conforme à ce qui est attendu car il a le sentiment de ne pas pouvoir « *instinctivement* » savoir si ce qu'il a fait est bien. Le « *regard extérieur* » doit lui donner la possibilité de se voir lui-même – « *me voir à travers ma pratique* » – et ainsi de consolider une identité en actes par la validation de ce regard. Nous avons déjà identifié cet effet miroir chez la stagiaire Christelle qui expliquait que les visites lui donnaient l'occasion d'être comme un « *spectateur* » de sa propre pratique. Dans le cas de Thibaut, c'est la validation de son geste professionnel et sa conformité à ce qui est prescrit qui doit être validée. Il souhaiterait donc davantage de visites, ce que nous avons déjà repéré chez Christelle, stagiaire en parcours adapté, et les nombreuses visites lui permettraient d'avoir un retour immédiat sur l'application des conseils reçus sans attendre la prochaine rotation d'alternance. Le rythme des visites semble avoir un impact pour Thibaut sur son identité vécue puisqu'il ne peut avoir immédiatement la validation attendue de son geste professionnel puisqu'une visite en fin de période implique une transformation de ce geste seulement à la période suivante. Se pose alors la compatibilité du rythme de la formation face au rythme individuel du stagiaire (Gremion, 2018) qui finit par solliciter la directrice de son école pour qu'elle vienne l'observer dans sa classe et disposer d'un autre avis pour construire la représentation de soi en tant que professionnel.

Le deuxième moment que nous identifions est le temps de la relation avec sa binôme. Cette temporalité est créée par l'organisation de la formation en alternance souhaitée par l'employeur et l'INSPE qui affectent deux fonctionnaires stagiaires sur un même poste. Cette modalité entraîne dans le cas de Thibaut une difficulté relationnelle et l'alternance de moments d'entente et de désaccords. Thibaut affirme être conscient de l'impératif de travailler ensemble, il fait preuve de bonne volonté – « *je me disais qu'il fallait qu'on travaille ensemble, on ne peut pas faire ce que l'on veut quand on veut, non, c'est un travail d'équipe* » – mais la réalité est compliquée à vivre. Différents critères

conditionnent le temps de la relation pour Thibaut, nous avons déjà évoqué la différence d'âge qui semble placer Thibaut dans la posture du stagiaire de sa binôme mais la différence de formation antérieure pour les deux stagiaires joue également un rôle. Lors de la première rencontre, Thibaut découvre que sa binôme n'a pas suivi de master MEEF puisqu'elle a passé le concours sans nécessité de diplôme du fait de sa parentalité. Cette différence de cursus affecte Thibaut qui pensait pouvoir s'appuyer sur sa binôme et qui se retrouve finalement contraint de « *l'aiguiller* » elle du fait de son inexpérience. Cette situation le place dans une situation paradoxale où il souhaiterait à la fois s'appuyer sur le fait d'être deux en classe ce qui pourrait renforcer sa confiance en lui et conforterait la construction de son soi professionnel – ce qu'il vit ponctuellement pendant deux semaines – mais se trouve parallèlement en opposition personnelle ou professionnelle – sur les programmations par exemple – avec sa binôme. Les « *moments* » de la relation au sens de Lefebvre (1989) fluctuent entre eux en différentes temporalités et dimensions, dans une « *non-linéarité du temps* » (p.236) et un mouvement d'« *involution* » instaurant « *un courant en tourbillon et remous* » (p.233). Pour Lefebvre, le « *moment [...] condense autour d'une image centrale ce qui existe mais épars dans la vie spontanée* » (p.253) ; pour Thibaut, le « *moment* » de la relation rassemble en une image contrastée des différents temps de l'échange en distinguant :

- le travail commun et l'intense préparation de la rentrée au cours de l'été, temps de « *vrai boulot* » au sens de Bidet (2011) durant lequel les stagiaires trouvent un « *équilibre rythmique* » (Leroi-Gourhan, 1964¹⁹⁵, cité par Grave, 2021);
- la gestion de la classe ensemble les deux premières semaines qui rassure Thibaut mais met en tension les visions différentes qu'ont les deux stagiaires de ce qui est attendu par l'employeur ;
- le temps du stress mutuel et des reproches à partir du moment où l'alternance se met en place réellement et empêche un échange en face à face mais installe les stagiaires dans deux temporalités parallèles ne leur permettant plus de surmonter leurs difficultés relationnelles.

Pour Thibaut, enseigner à deux – dans la classe puis en alternance – est vécu à la fois comme une ressource et un soutien mais également comme un handicap puisqu'il finit par « *stresse[r]* » et devoir prouver à sa binôme qu'il travaille lui aussi. Au final c'est à la continuité pédagogique pour la classe qu'il s'accroche pour rester « *patien[t]* » et poursuivre la relation professionnelle imposée et l'importance de son rôle professionnel l'emporte sur le ressenti négatif qu'il a vis-à-vis de sa binôme.

L'expérience vécue par Thibaut révèle selon nous sa « *personnalité professionnelle* ». Explicitant le travail de Baillauguès (1990), Riopel (2006) définit la personnalité professionnelle comme « *l'articulation entre le rôle professionnel et la personnalité, entre la soumission de l'individu au social et son pouvoir, entre la place sociale et la possibilité qu'il a d'agir et de s'y inscrire* » (p.39). Ainsi, en suivant Baillauguès (1990), l'auteure définit la personnalité professionnelle située « *à la jonction du soi et du métier* » comme résultant « *du lien entre les rapports sociaux et la personnalité* » (p.39). Dans le cas de Thibaut, l'expérience de la relation, en créant des affects négatifs, met en lumière un des aspects de sa « *personnalité professionnelle* » ou, dit autrement, de son identité professionnelle, à savoir son engagement auprès de ses élèves mais également son manque de confiance en soi.

Au moment de l'entretien, nous constatons que le « *cadre temporel* » (Grossin, 1996) instauré par les deux stagiaires lors de l'été – ne pas se contacter le dimanche – ne tient plus et nous assistons à l'émergence d'une « *dysynchronisation* » (Grave, 2021) des rythmes entre les deux stagiaires qui ne parviennent plus à se coordonner, sa binôme accusant Thibaut de n'être « *plus dans le truc, plus dans le stage* » et de devoir gérer « *la classe toute seule* » alors qu'elle est en formation. Thibaut témoigne lors de ce premier entretien de difficultés particulièrement complexes pour lui puisqu'il doit à la fois

¹⁹⁵ Leroi-Gourhan, A. ([1964] 2004). *Le geste et la parole. Tomes I et II*. Albin Michel.

gérer la remise en question identitaire générée par la visite de ses tutrices et les reproches et remarques négatives de sa binôme. Au final, Thibaut n'obtient pas de sa binôme l'aide et le soutien attendus qui l'aurait aidé à construire de façon apaisée son identité et son soi professionnels et nous retrouvons ici une thématique que nous avons déjà abordée pour la stagiaire Christelle, soit l'obligation de partager la classe avec une personne qui n'a pas été choisie. Thibaut verbalise le caractère singulier de cet appariement : « *dans d'autres cas de figures, je n'aurais juste pas continué le travail avec elle* ». Nous pouvons poser ici que la construction de l'identité professionnelle repose sur des processus psychiques qui se révèlent ici : les personnalités des deux stagiaires sont peut-être incompatibles mais Thibaut indique qu'il doit s'adapter.

Le temps des conseils est le dernier type de « *moments* » (Lefebvre, 1989) que nous repérons et nous constatons que Thibaut a une démarche proactive pour aller chercher de l'aide dans la phase de transition qu'il expérimente. La directrice, explique-t-il, l'a « *pris sous son aile* », expression qui témoigne la recherche de soutiens et le désir de protection de Thibaut. Pour Schlossberg (2005), les « *soutiens* » sont des éléments essentiels pour caractériser une phase de transition auxquels il faut ajouter le « *self* » c'est-à-dire la « *force personnelle, intérieure* » (p.3) qu'une personne en transition peut « *mobiliser* » d'elle-même ainsi que les « *stratégies* » déployées pour faire face. Pour Thibaut, rechercher aide et soutien montre la stratégie déployée pour faire face à une situation qu'il trouve déstabilisante grâce à une volonté forte de « *progresser* ». Le fait d'être affecté dans une petite école de cinq classes a pour effet qu'il se sent proche de ses collègues et l'incite à solliciter aide et conseils auprès de tou.tes les professionnel.les de l'équipe éducative, y compris les ATSEM. Ces professionnel.les peuvent ainsi être définis comme des « *transiteurs* » au sens de Ferrary (2009¹⁹⁶ cité par Kaddouri, 2017) c'est-à-dire des membres du groupe d'appartenance qui apporte au stagiaire un soutien collectif et joue un rôle central dans le processus d'engagement du stagiaire dans la transition identitaire.

La « *configuration* » au sens d'Élias (1987)¹⁹⁷ de l'école semble ici importante : la proximité facilite les échanges et la transaction entre Thibaut et ses collègues relève de ce que Wittorski (2008, 2015) a qualifiée de « *dialectique* » sujet/environnement facilitant l'acquisition d'une professionnalité prescrite chez le stagiaire. En se positionnant comme débutant demandeur de conseils, Thibaut définit les termes d'un échange professionnel accordant aux un.es une légitimité reconnue à conseiller et à lui-même la possibilité d'un développement professionnel éclairé dans le sens d'une identité professionnelle attendue et prescrite. Le fait que ses collègues puissent lui apporter « *un éclairage tout nouveau sur [s]a façon de faire* » incite Thibaut à avoir le regard extérieur sur sa pratique qu'il souhaite pour valider une identité en actes. Selon Merhan (2015) « *c'est dans l'interaction avec autrui et l'environnement que l'individu trouve les instruments grâce auxquels il peut s'approprier des significations, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs et réguler son agir* » (p.153). En s'appuyant sur les travaux de Vygotski, la chercheuse souligne que c'est le langage qui « *permet ainsi à la personne d'élaborer des "mondes représentés" et d'attribuer des significations à ce qui l'entoure et l'imprègne* » (p.153). Les échanges avec ses collègues étayaient ainsi chez Thibaut la consolidation de son identité pour soi et de son identité en actes.

À l'inverse, Thibaut déclare prendre des précautions pour demander conseil à ses tutrices. Selon lui, ces professionnelles qui l'évaluent portent un regard sur lui dans toutes les dimensions de leur relation,

¹⁹⁶ Ferrary, M. (2009). Les capital-risqueurs comme « transiteurs » de l'innovation dans la Silicon Valley. *Revue française de gestion*, 35(190), 79-196.

¹⁹⁷ Élias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.

que ce soit l'envoi d'un mail pour sa tutrice terrain ou la posture adoptée en cours pour sa tutrice INSPE. Thibaut confie ainsi tenir un « rôle » dans une construction de son identité pour autrui qui serait en distorsion avec l'identité pour soi. Si l'alternance peut être définie comme un « espace de transition identitaire » où le stagiaire doit « endosser différents rôles » (Kaddouri, 2008b, p.177), la relation de tutorat est vécue par le stagiaire comme une forme d'« assignation identitaire » (Vasconcellos, 2008) avec une posture qui serait attendue de lui dans tous les espaces-temps de formation avec ses tutrices. Les autres formateurs de l'INSPE sont en revanche très sollicités par Thibaut lorsqu'il revient en formation car l'enjeu avec ces autres professionnels n'est plus le même et change de nature. Thibaut s'autorise donc à solliciter les conseils des professionnels qu'il côtoie – sauf celles qui l'évaluent – et dans tous les espaces-temps de formation qu'il parcourt, école ou INSPE, afin de mobiliser toutes les ressources utiles à son projet identitaire. Nous pouvons considérer qu'il fait preuve d'une attitude « de détermination » forte au sens de Chaix (1996) lui permettant de construire « un capital personnel de savoir » (p.112) étayant la construction de son identité.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

La première période évoquée par Thibaut concerne la période qui débute après l'annonce des résultats au concours au mois de juin : « *j'ai longtemps attendu, très longtemps attendu. Je me suis dit : "c'est fait, est-ce qu'il faut que je remplisse quelque chose, que je valide quelque chose ?". J'étais dans le flou complet. Il a fallu que j'attende des mails et la réunion qui s'est déroulée début juillet pour enfin être renseigné sur ce qu'il allait advenir de moi* ». L'été correspond à une période durant laquelle Thibaut témoigne d'une phase de déstabilisation avec « *beaucoup de questionnements* » au point qu'il en vient à se « *demander [s'il était] prêt ou non à prendre en charge cette classe en septembre* » et ce qu'il va faire avec sa classe en septembre. Thibaut raconte : « *une fois qu'on a été renseigné, au niveau de la réunion de juillet, ça s'est un petit peu plus éclairé mais j'ai compris tout de suite que j'allais devoir compter sur mon autonomie et mon travail avec ma binôme pour cette rentrée de septembre, parce que c'est quand même un grand événement une toute première rentrée* ». Cette période est cependant rassurante explique-t-il : « *on a eu de l'aide de la part des collègues qui étaient déjà à l'école donc on a pu rentrer dans les lieux mi-juillet. C'était très agréable puisque la directrice est vraiment très gentille, elle nous avait tout préparé, [...] vraiment bien aidés. Elle nous avait préparé des documents, le cahier d'appel était quasiment déjà terminé, l'explication de comment se déroulerait la rentrée était déjà faite en mi-juillet, donc c'était vraiment très rassurant* ». En revanche, la période des réunions de rentrée à l'INSPE est décevante pour Thibaut : « *c'était plutôt des plages-horaires où on expliquait comment ça allait se passer, comment on allait être évalué. J'avoue que j'en attendais un petit peu plus. C'est-à-dire que... je pensais qu'on allait vraiment nous aiguiller sur tout ce qu'on allait faire, donc "voilà, il va falloir préparer ci, ça"... Finalement non, c'était très global, c'était très utile pour ma binôme par exemple puisqu'elle n'avait jamais fait de stage ni rien. Donc on nous a expliqué comment faire une fiche de préparation, mais ça c'est des choses qu'on avait déjà vu les années précédentes* ».

Après la rentrée, s'ouvre une nouvelle période où Thibaut découvre la classe : « *j'ai découvert une classe super, souriante, qui donne envie de travailler. Ça m'a boosté moralement. J'étais parti sur le fait de ne pas trop en faire pour... je veux dire, voilà, il faut que je prenne du temps pour moi aussi à côté, mais finalement cette motivation m'a pris et je ne comptais plus les heures de préparation, j'avais toujours envie d'essayer de nouvelles choses plus ambitieuses, trop ambitieuses peut-être même. Non, franchement c'était une très bonne expérience* ».

La période suivante correspond aux trois semaines où Thibaut est désormais seul dans la classe : « *bizarrement je pensais que ça allait être plus compliqué de prendre la classe seul, mais au contraire je me sentais beaucoup plus à l'aise. Donc une fois que ma binôme est partie, [...] j'ai pu vraiment prendre mon rôle d'enseignant dans la classe. Je sentais que j'étais plus légitime de mon point de vue face à eux, je savais que j'avais des choses à leur apprendre, donc je savais où j'allais. Au niveau du travail par contre j'avoue que j'ai eu beaucoup de mal à m'organiser dans les premiers jours. Je passais énormément de temps en dehors de la classe pour préparer ne serait-ce qu'une seule séance. Donc j'ai dû prendre conseil auprès des différents collègues qui étaient présents dans l'école* ».

Le mois de septembre apparaît à Thibaut comme une période où il s'est senti « *en équilibre* ». Il raconte : « *je me sens parachuté [...] vraiment une métaphore de l'avion où on était à l'ESPE¹⁹⁸, à l'époque c'était l'ESPE, où on nous apprend ce qu'on attend de nous finalement. Et dès qu'on a le CRPE et que l'année se termine, j'ai l'impression de faire le grand saut. Et ce grand saut continue jusqu'à ce qu'on ouvre le parachute et qu'on a à nouveau des conseils et du coup euh... c'est... déstabilisant au départ. Très déstabilisant, mais après on commence à revenir en fait sur des bases plus solides, parce qu'on était vraiment... je me sentais vraiment en équilibre moi dans le premier mois, en septembre, je me sentais en équilibre complet. Et, là, depuis que je suis revenu [en formation], je commence à retrouver cette stabilité qui était propre à l'année dernière où je savais où j'allais, si je faisais quelque chose qui n'allait pas on me le disait, on pouvait m'aiguiller. Là, quand je suis en classe il n'y a personne qui peut me dire quand ça ne va pas. Il n'y a personne qui peut me dire quand ça va, à part lors des rares visites, malheureusement, rares, que l'on a avec nos tuteurs [...] donc, très déstabilisant ce changement de statut* ».

La troisième période que nous identifions est la période de formation à l'INSPE où Thibaut retourne après ses trois semaines seul en classe. C'est à l'INSPE que Thibaut a le sentiment de « *progresser[r] beaucoup plus* » car les professeur.es « *donnent des astuces, des techniques, des choses qu'on ne penserait même pas* ». La formation est l'occasion pour Thibaut d'être « *éclair[é] sur beaucoup de choses* », d'avoir « *tellement d'idées* » pour « *mieux gérer sa classe tout seul* » qu'il souhaiterait « *être plus présent à l'INSPE [...] pour vraiment prendre plus de conseils et d'informations* » tellement utiles pour son année en responsabilité, « *une première* » si importante. Il explique : « *c'est vraiment très, très intéressant. [...] j'avoue que j'aimerais bien le mettre en pratique assez vite pour pas trop oublier, pour pouvoir expérimenter tout ça, mais il y en a tellement que... [...] c'est très riche quand je viens ici, je sais que c'est un peu ma bouée de sauvetage quand je reviens ici, quand je suis perdu à l'école, je sais qu'ici je pourrais retrouver des conseils qui pourront me permettre de me re-sentir équilibré dans ce que je fais* ». Il poursuit : « *quand je vois le déroulement de certains cours, je me dis : "ça ne peut pas se terminer là, on peut continuer"* ». Pour Thibaut, cette période de formation à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation lui offre l'opportunité d'« *apprendre globalement le métier* » c'est-à-dire « *autant à enseigner en maternelle qu'en élémentaire [...]. Et c'est vraiment plus large [...] je suis aussi peut-être un futur cycle un, peut-être un futur cycle trois, peut-être encore un cycle deux pour quelques années, je ne sais pas, mais donc c'est plus large en fait* ». Il poursuit : « *quand on fait un cours dédié au cycle un, ça me sert également, en fait. Puisque toutes les choses qui sont dites ne me concernent pas mais il suffit d'un seul détail, une seule information que je peux réinvestir en cycle deux, et qui fonctionne très bien. Et tout simplement, ça me permet aussi de me rendre compte que moi je suis au cycle deux, je suis entre deux cycles donc qu'est-ce qui se passe avant mais qu'est-ce qui va se passer aussi après ? Donc ça me permet aussi d'avoir une vision de : "ok, ils voient ça de cette façon", donc quand ils arrivent au cycle deux, ils ont plutôt vu ça, ils étaient organisés de telle façon, moi je vais organiser d'une autre façon, et au cycle trois ça va être aussi une autre organisation* ».

¹⁹⁸ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

La dernière période évoquée par Thibaut concerne l’alternance. Ayant fait ses études dans une autre académie, Thibaut avait comme référence une alternance « *deux jours dans la semaine [à l’école] et deux jours à l’INSPE* » avec des stagiaires « *en décharge [...] d’une directrice la plupart du temps ou d’une autre personne* ». Ce système paraissait à Thibaut « *rassurant parce qu’on a quand même les conseils de quelqu’un* » et il craignait d’« *accumuler tellement de questions [...] en trois semaines* » qu’il allait « *passer [s]on temps à poser des questions* » de retour à l’INSPE. Il reconnaît : « *je reste souvent après les plages prévues, par exemple en mathématiques pour redemander : “vous pensez que ça, ça fonctionnerait ? Est-ce que vous pensez que ça je peux le voir autrement ?”* » et indique : « *aujourd’hui je dirais que c’est bien trois semaines. Puisque, vraiment je peux accumuler mes questions, et je peux tout poser d’un coup et on m’y répond. Comme ça, pendant les trois semaines où je ne suis pas à l’école, je peux réparer quelque chose, ou des choses qui me permettront de mieux revoir mes pratiques quand je serai en stage* ». Cependant son avis est plus mitigé concernant la cohabitation avec sa binôme : « *pendant un temps je la survivais [l’alternance]. Je la survivais parce que j’ai dû prendre beaucoup sur moi-même vis-à-vis de ma binôme qui a un caractère bien à elle [...] Je n’ai pas choisi avec qui j’allais travailler, on m’a mis une personne avec qui j’allais travailler et avec qui je dois me... comment dire, m’adapter [...] je me sentrais peut-être mieux quand la classe sera sans alternance* ».

○ Analyse du discours : les périodes

La première période identifiée dans le discours de Thibaut relève de la phase de transition entre l’annonce des résultats et la rentrée des classes. Les expressions portant sur l’attente, le « *floou complet* » et le fait d’« *être renseigné sur ce qu’il allait advenir de [lui]* » témoigne d’une inquiétude liée à un sentiment d’absence de maîtrise et de connaissance de ce qui va être la suite de son parcours professionnel. L’été apparaît comme une phase de transition compliquée pour Thibaut. Selon Kaddouri (2017), la transition est forcément une période chargée d’émotions et de questionnements identitaires, de confrontations avec autrui et le « *réel de la vie* » (p.123). Thibaut doute de sa capacité à prendre la classe en septembre et les premières réunions officielles organisées par l’employeur en juillet lui font prendre conscience qu’il va devoir compter sur son « *autonomie* » pour préparer la rentrée car il s’attendait-il à ce qu’on lui fournisse plus de ressources. Sa déception porte également sur les réunions de rentrée à l’INSPE qui ne lui donnent pas tous les conseils qu’il attendait tout en regrettant les redites sur des éléments de formation déjà évoqués en Master 1 – comment faire une fiche de préparation par exemple. Globalement, les informations fournies par les institutions responsables de sa formation ne répondent pas aux besoins qu’il ressent. À l’inverse, il se déclare très bien accueilli par la directrice qui lui indique le déroulé de la rentrée à venir ce qui le rassure. Nous retrouvons ici le besoin d’étayage exprimé par Thibaut et son manque de confiance en lui.

La seconde période est celle qui commence avec la découverte de la classe ce qui déclenche chez Thibaut une motivation qu’il pensait ne pas avoir. Au lieu de ne pas « *trop en faire* », le stagiaire ne compte plus ses heures de préparation ce qui correspond à ce qu’Huberman (1989) qui a décrit des phases types dans la carrière enseignante nomme l’« *enthousiasme des débuts* » (p.7). À partir du moment où Thibaut est seul à occuper l’espace de la classe sans sa binôme, il se sent légitime – ce qui conforte son identité pour soi – et il a toute latitude et tout l’espace pour « *prendre son rôle* » dans la classe. Il déclare savoir où il va d’un point de vue pédagogique mais peine à organiser son travail d’où une demande accrue de conseils. Malgré ces « *tâtonnements* » (Huberman, 1989, p.7), ce que décrit Thibaut correspond plutôt dans le modèle d’Huberman (1989) à des débuts plutôt faciles en sortant d’une « *filière classique* » c’est-à-dire une licence à l’université avec des « *contacts positifs, [des] élèves “maîtrisables”, [la sensation d’être] à l’aise sur le plan pédagogique, [de l’]enthousiasme* » (p.10). Pour

autant, durant le mois de septembre, Thibaut se sent « *parachuté* » dans la classe et la transition entre son rôle d'étudiant de l'année précédente et son rôle d'enseignant est compliquée : Thibaut se sent comme « *en équilibre* » ; l'arrivée dans la classe est vécue comme « *un grand saut* » – ce qu'Huberman (1989) nomme le « *choc du réel* » (p.7) – en attendant d'avoir de nouveau l'étayage des conseils des formateur.trices à l'INSPE. Ce que Thibaut nomme son « *changement de statut* » est « *déstabilisant* » pour lui car il souffre de l'absence de validation de sa pratique : il est seul en classe et personne ne peut lui dire ce qui va ou ne va pas. Il ne peut donc pas construire une représentation de lui comme professionnel qui serait validée par des professionnel.les reconnus.es.

À l'inverse, la période de retour en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation est vécue de façon positive par Thibaut qui se replonge dans son statut et son rôle d'étudiant de l'année précédente : il se sent soutenu – c'est sa « *bouée de sauvetage* » – au point de souhaiter rester davantage en formation et de ne pas voir s'arrêter certains cours. Le plaisir qu'il a à redevenir étudiant et à changer de rôles est vécu de façon positive et sans tension dans la transition entre les deux lieux (Kaddouri, 2008b) ni « *conflit d'identité* » (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p.36). En butte à de nombreuses questions professionnelles, Thibaut retrouve à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation un lieu rassurant et c'est là qu'il a le sentiment de progresser le plus, de retrouver un équilibre alors qu'il s'est senti seul à l'école. C'est grâce aux conseils qu'il reçoit qu'il retrouve la confiance en lui, qu'il « *apprend [...] globalement le métier* » et qu'il trouve des choses à réinvestir dans sa classe de cycle 2. La formation reçue le forme non seulement pour le cycle 2 mais également pour les autres cycles, ce dont il aura besoin dans sa future carrière. Il se projette donc à plus long terme dans une identité de vie et de projet fondée sur un « *horizon d'attente* » au sens de Koselleck (1990).

La période de l'alternance sur trois semaines semblait au départ une organisation temporelle peu propice à la réponse aux nombreuses questions que se posait Thibaut. Il expérimente finalement que le système lui donne la possibilité d'avoir les réponses à ses questions lors de son retour à l'INSPE et qu'il prépare sous une autre forme des activités pour les retester ensuite en classe. Ce premier rythme dialogique ne correspond pas totalement à l'alternance *intégrative* souhaitée par les institutions organisatrices de la formation puisque c'est le stagiaire qui met en lien ses besoins avec les savoirs qu'il récupère à l'INSPE, savoirs sur lesquels il compte pour transformer son identité en actes. Le regret qui persiste chez Thibaut concernant l'alternance est de devoir cohabiter avec sa binôme.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Thibaut évoque deux temporalités passées, une qui a trait à un cours vécu l'année précédente en Master 1 et l'autre plus ancienne vécue en licence.

Thibaut évoque tout d'abord le souvenir d'« *une professeure, ici à l'INSPE, qui nous faisait voir des vidéos par exemple sur la pratique des FSTG et nous on devait commenter, on devait regarder, on disait ce qu'on pensait qui était bien, ce qu'on pensait qui n'était pas bien, et je trouvais ça très riche puisque si c'était moi qui était projeté et qu'on me donnait des conseils, je me dirais : "oui en fait, puisque je me vois, je peux me voir", je confirme parce que si on me dit quelque chose et que moi-même je n'arrive pas à savoir de quoi on parle* ».

Il évoque ensuite un module de formation de licence qu'il regrette ne pas retrouver en formation à l'INSPE : « *j'aurais aimé voir dans cette formation [...] peut-être un espace de parole où tout simplement on se met en rond et on partage ce qu'on a vécu. Je sais que je l'ai eu en UEPP¹⁹⁹, en licence, quand j'étais en UEPP en EAP, c'était en même temps, on se mettait en cercle et on faisait un peu des réunions où on discutait de... "Voilà, il s'est passé ça dans mon école, comment j'aurais pu surpasser ça, dites-le moi", et là on avait tous les échanges possibles, c'était très riche. On était très bavards puisque nos deux heures, enfin c'était une heure et demie, ça ne suffisait même pas en fait à juste expliquer tout ce qu'on avait vu. Et donc on voulait toujours prolonger ces temps-là... et je pense que oui, c'est un espace d'écoute où on pourrait [...] nous écouter tout simplement sur ce qu'on fait et ce qu'on a vécu* ». Thibaut regrette de ne pas avoir des temps de formation de ce type mais après une relance de notre part, il reconnaît qu'il a assisté à des cours où « *on discute beaucoup, on choisit vraiment le sujet* » et durant lesquels le formateur « *propose plein de sujets différents* ». Il poursuit : « *c'est à nous de choisir et on discute autour de ça, et c'est pas du tout transmissif* » mais regrette : « *on en parle globalement, j'ai l'impression qu'il y a un peu des barrières entre tout le monde, dans le groupe on vit des trucs mais on raconte que ce que l'on veut. Parce que je sais que si j'avais eu ce groupe de parole j'aurais parlé beaucoup plus de ce j'avais eu là* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Les deux temporalités passées évoquées par Thibaut concernent toutes les deux des dispositifs de formation qu'il a vécus les années précédentes et que Thibaut souhaiterait retrouver durant son année de stage. La première fait référence à un cours de Master 1 mené autour de l'analyse de vidéos et renvoie au désir de Thibaut d'être soumis au regard d'autrui pour analyser sa pratique. La perception de soi en tant que professionnel. le passe pour Thibaut dans la médiation du regard d'autrui (Lipianski, 2008) mais également de son propre regard s'il pouvait être filmé et se voir dans la classe.

La seconde temporalité renvoie à des séances d'analyses de pratique vécues en licence lors desquelles les étudiant.es pouvaient s'exprimer sur leur vécu en tant qu'Étudiant.e Apprenti.e Professeur.e. Si Thibaut reconnaît avoir participé à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation à ce type de groupe, il regrette un discours assez général et des « *barrières* » entre les stagiaires qui ne permettent pas une parole libre et personnelle. Pour Thibaut, ces séances d'analyse de pratiques n'ont pas été l'occasion de révéler ses difficultés, par peur du regard des autres ou du fait que le thème du débat est proposé par l'enseignant et non par les participant.es à partir de leur vécu.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Lors de ce premier entretien, Thibaut évoque des temporalités à venir. L'année de formation lui apparaît tout d'abord comme « *beaucoup trop courte* » et il indique : « *j'aimerais vraiment qu'elle dure à peu près deux années, plus deux années qu'une seule, je dirais* ». La deuxième période à venir est la période deux en classe et il relate : « *j'attends encore une fois ma revanche en période deux, on va dire. Pour voir voilà, j'ai pris les conseils d'ici, j'ai essayé de les mettre en place et voir comment ça se déroule* ». Enfin, Thibaut espère passer une bonne année avec sa binôme : « *j'espère quand même partager une bonne année avec cette personne puisqu'on a quand même traversé toute une préparation de classe, c'est grandiose comme passage dans une carrière. Pour un début de carrière tout simplement, se dire "voilà, j'étais avec cette personne-là, on a fait ça ensemble, on est arrivé*

¹⁹⁹ Unité d'Enseignement de Pré-professionnalisation.

jusque-là'' ». Il se dit : « *si j'y arrive cette année avec ces difficultés, ça ne pourra être que meilleur par la suite* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Les temporalités futures sont évoquées par Thibaut dans un « *horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) plus ou moins positif. Il souhaiterait tout d'abord que l'année de formation dure deux ans, ce qui correspond à un sentiment de fragilité de son identité agie et le besoin d'acquérir suffisamment de savoirs professionnels pour exercer de façon efficace. Ces deux années lui donneraient l'impression d'avoir le temps de se former.

Thibaut mentionne une seconde temporalité à venir, sa deuxième période d'alternance sur le terrain, qui va lui donner l'opportunité d'expérimenter les savoirs acquis en formation et de voir s'il a acquis davantage de compétences. Il voit cette période comme une « *revanche* » à prendre pour dépasser les difficultés liées à sa première visite. L'alternance relève dès lors pour le stagiaire d'une transition « *psychosociale* » au sens de Dupuy (1998), c'est-à-dire qu'elle permet à Thibaut « *de se déplacer vers un nouvel équilibre identitaire et ce, en interaction avec autrui* » (p.53-p.54). Ce deuxième temps d'alternance est vécu comme l'occasion d'« *expérimenter des possibles* » (Dupuy, 1998, p.53) dans une démarche volontaire et non comme une transition subie.

Enfin, Thibaut espère passer une bonne année avec sa binôme et revient sur la période de préparation de la classe l'été précédent qu'il définit comme une période « *grandiose comme passage dans une carrière* ». La période précédant la rentrée et l'entrée dans le métier en cette première année semblent être pour Thibaut des « *moments cruciaux* » de la carrière au sens de Robert et Carraud (2018). Pour le stagiaire, cette entrée dans le métier est associée au travail avec sa binôme. Si les premiers temps de la relation, entre l'affectation et la rencontre, les stagiaires étaient dans un « *présent du futur* » (Grave, 2021, p.124) et projetaient « *leur année de stage [...] entre "probabilité" (rien ne peut assurer la réalisation de ce qu'ils projettent) et "prévision" (préparation, anticipation, prospective et ne rien laisser à l'improvisation)* » (Sivadon et Fernandez-Zoïla, 1983²⁰⁰, cités par Grave, 2021, p.124), le doute s'est insinué dans l'esprit de Thibaut sur la « *prévision* » d'une année paisible avec sa binôme. Il se console en se disant que s'il parvient à surmonter les difficultés vécues lors de son stage, cela lui servira pour appréhender les années suivantes plus sereinement.

c) Entretien 2 (13 février 2020)

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous distinguons plusieurs événements dans le discours de Thibaut que nous choisissons de classer en deux catégories : les événements que le stagiaire décrit de façon positive et ceux qu'il décrit négativement. Les deux événements vécus de façon négative concernent tous les deux la relation difficile de Thibaut avec sa binôme.

Le premier événement relaté négativement est la « *journée de tuilage* » qui clôt la deuxième période de Thibaut en classe fin novembre. Les journées de tuilage ont été placées les vendredis de fin de période pour les stagiaires en poste afin de passer une journée avec leur binôme qui arrive pour les trois semaines suivantes et Thibaut explique : « *pour moi en fait, d'un côté, oui, on partage la classe,*

²⁰⁰ Sivadon, P. et Fernandez-Zoïla, A. (1983). *Temps de travail, temps de vivre*. Pierre Mardaga.

mais à ce moment-là, c'est moi qui suis en responsabilité encore. Le tuilage, c'est fait pour communiquer, mais pour moi, légalement, je suis encore en responsabilité à ce moment-là de la classe ». Thibaut raconte que ce jour-là, sa binôme dans la classe incite les élèves à faire du chahut « *en tapant* » sur le bureau et en réclamant « *La récré ! la récré ! la récré !* » pour partir plus tôt à la récréation du matin. Pour le stagiaire, c'est « *comme une attaque et un manque de respect* » qui lui laisse un sentiment de « *rancœur* » et la journée lui a semblé « *très difficile* ». En effet, pour rétablir le calme, Thibaut a « *élevé la voix* », s'est « *énervé* » et s'en est « *voulu d'avoir laissé cette image* » de lui pour son « *dernier jour* ». Lors du retour en classe après la pause méridienne, sa binôme laisse entendre aux élèves que Thibaut a prévu pour eux de « *faire une sieste* » comme en maternelle et il doit rectifier en indiquant qu'ils vont « *faire des mathématiques* » ce qui provoque la déception de ses élèves. Là encore Thibaut se désole de l'image qu'il laisse à ses élèves – « *je suis passé pour le méchant sur la période 2* » – et indique : « *en plus je laisse aux élèves la dernière image de moi avant trois semaines plus deux semaines de vacances, donc cinq semaines, ce qui est énorme. Donc si je pars sur quelque chose de négatif, comment les élèves vont me voir ? Et comment ils vont me reprendre la prochaine fois ?* ». Le stagiaire poursuit en expliquant qu'il « *redoutai[t]* » cette journée et qu'il n'avait « *vraiment pas besoin* » de ça « *à ce moment-là* » de l'année. Il appréhende ainsi la prochaine journée de tuilage et s'y prépare : « *je me dis que s'il y a un événement qui peut se reproduire, ça pourrait être n'importe quoi, vu ce qu'il y a déjà été fait. [...] donc... je m'y attends. Je vais essayer de montrer que je [...] suis plus fort maintenant, que j'essaye d'être plus fort et que je ne rentrerai pas dans un jeu puéril* ». Il ne souhaite ni « *vengeance* » ni adopter « *un rôle immature* » vis-à-vis de sa binôme en « *jou[ant]* à la discréditer ».

Le second événement négatif est une « *discussion mouvementée* » que Thibaut a avec sa binôme « *sur le parking de l'école, à la suite du premier conseil d'école* », aux « *alentours du 10 décembre* ». Thibaut raconte : « *c'était avant notre semaine de tuilage, qui était l'une des plus grandes hantises qu'on avait puisqu'on allait devoir cohabiter dans une même classe pendant une semaine, organiser la classe à deux comme au début de l'année mais cette fois-ci en ayant eu ces différents conflits on va dire, donc on a préféré mettre les choses à plat* ». Lors de cette discussion, Thibaut et sa binôme échangent leurs « *points de vue* » et finissent par reconnaître qu'il ne leur est pas possible de rester « *chacun de [son] côté* » et qu'ils devaient faire « *tout pour travailler ensemble* » sans pour autant envisager de faire « *perdurer* » la relation dans les années à venir. Si dans les semaines qui ont suivi ils ont essayé de « *s'entraider* », Thibaut avoue avoir fini la discussion « *en sanglots* » et s'être senti « *brisé* » – « *ça m'a pris à l'intérieur, ça m'a chamboulé, et je me suis senti très fragilisé dans ma posture* » – et il poursuit : « *je me suis dit "mais en fait, tout ce que je fais, tout ce qu'on me dit de faire, ça ne marche pas pour eux" : c'est comme si on nous formait à un travail, à un emploi et qu'on nous envoyait dans un autre univers* ». Il poursuit en expliquant qu'il voudrait bien « *faire des choses* » mais qu'il ne peut pas parce que « *ça ne va pas* » à cause de choses « *externes* » à lui.

Le troisième événement concerne à l'inverse une journée que Thibaut a vécu de façon très positive, le premier jour de la reprise de la classe en janvier. Pour le stagiaire, « *c'était la journée* » et il la décrit comme « *l'opposé* » de la journée de tuilage. « *Je pense que je m'en souviendrai toujours* » explique-t-il et il raconte sa peur de se « *faire manger dans [s]a classe* » à son retour : « *quand je suis arrivé, le premier jour, je n'avais pas dormi* » et « *je me suis dit "mais en fait, il faut que j'y aille [...]". Et après, quand ça a commencé, quand je suis allé fermer la porte, parce que bon, c'est un petit rituel, je vais fermer la porte pour dire "voilà, on commence", bah en fait je n'y pensais plus et la journée est passée très vite ! Je n'avais plus le temps d'y penser, j'étais dans mon truc, et j'ai fait. J'ai fait, et ça m'a fait du bien* ». Le fait que la journée se passe bien lui redonne un « *petit regain de motivation* » et il poursuit : « *je me suis dit "ouais, mais en fait, c'est ce que j'aime, [...] j'ai envie de continuer, je ne vais pas me*

laisser faire, je vais y aller, je vais aller de l'avant. Je vais faire ce que je n'avais jamais fait, je vais préparer encore plus que je ne l'avais fait". Là vraiment, je me suis plongé dans ma préparation. C'est ce qui m'a permis un petit peu de me remettre sur pied on va dire ». À la fin de la journée il réalise : « c'est dans ma voiture [...]. Sur le retour de la classe, du premier jour, je me suis dit : "Mais en fait, pourquoi ? Pourquoi je me prends la tête ? Pourquoi j'essaye de rentrer dans la case qu'on veut me donner dans cette école ? - Non !". Je me suis dit "quitte à arriver au pied du mur avec eux, avec cette équipe, au moins je ferai mon dernier salto, haha. Je ferai mon dernier salto, et j'aurai essayé. Si ça ne fonctionne pas, je me suis mis en tête que ce n'était pas grave si je refaisais une année à l'INSPE ». Ce soir-là il pèse « les pour et les contre » d'une non validation de son année universitaire mais s'appuie sur le fait qu'il est toujours passé dans la classe supérieure sans « échec » et réalise qu'il a des « ambitions » qui n'ont « rien à voir » avec la façon dont il « ressent les choses », « émotionnellement ». Il raconte : « je pense même que j'ai dû crier dans ma voiture tellement j'étais content ! C'était... c'était inimaginable comme situation » et déclare s'être dit : « bon allez on y va, on arrête de se prendre la tête, je vais faire mes trucs, je vais trouver mes stratégies ; il y a une réalité qui est là, c'est une réalité, donc il va falloir que je m'adapte à cette réalité ! ». Pour Thibaut, c'est à partir de cette journée-là qu'il a « commencé à se rendre compte » et qu'il a « essayé de garder un peu cette philosophie en tête, pendant tout [s]on mois de janvier ». Il conclut : « c'est vraiment quand je suis revenu dans l'école où je me suis senti à ma place en fait. Même si c'était compliqué ». Cette journée l'a « boosté » au point qu'il se met à « attend[re] la visite de [s]es tutrices » alors qu'auparavant il la « redoutai[t] » et à envisager de demander au mouvement une classe « en milieu particulier » avec des « des élèves en situation de handicap, ou ayant des difficultés à l'école » – il rappelle qu'il souhaitait « devenir éducateur spécialisé » au début de ses études – et il sollicite les conseils de sa tutrice INSPE lors d'une de ses visites qui lui conseille d'être « plus solide », d'être « sûr de [s]oi » en classe, de moins « hésite[r] » mais d'« essaye[r] de le faire » sans se préoccuper des « reproche[s] » qu'on pourrait lui faire.

Nous mettons en relation cet événement avec deux autres, mentionnés par Thibaut en cours d'entretien. Le premier concerne une discussion qu'il a avec des ami.es dans la période qui précède la journée de janvier que nous venons de décrire. Lors de cette discussion, Thibaut raconte comment il « vivai[t] son année » et ses ami.es s'inquiètent « qu'il abandonne en plein milieu comme ça ». Thibaut réalise : « dans ma tête je ne voulais pas abandonner, mais c'était vraiment le sentiment que je dégageais de par mes propos et de par mon attitude ». L'autre événement concerne un appel téléphonique que le stagiaire a avec sa tutrice terrain dans le courant du mois d'octobre et durant lequel ils ont « longuement discuté ». Thibaut relate : « je lui ai fait part de mon ressenti par rapport à ce début d'année, elle m'a demandé très souvent "mais vous êtes sûr que c'est ce que vous voulez faire ? Est-ce que vous êtes sûr de ce que vous faites ?". Donc ce sont des questions qui m'ont un peu bousculé, mais qui font du bien. Puisque bah, j'ai pas hésité à y répondre en fait, c'était tout de suite "oui, oui, oui et oui", non je n'ai rien d'autre à dire que "oui" ».

Un autre événement vécu positivement par Thibaut est une réunion à la DSDEN²⁰¹ où les stagiaires comme lui ont été « sollicités » pour proposer des « choses pertinentes pour la formation et pour la DSDEN » ce qu'il a trouvé très « agréable », « alors que bon... on est nouveaux quoi » dit-il.

Le premier entretien de recherche est le dernier événement repéré dans le discours de Thibaut qui explique que ce dernier lui a « fait [se] rendre compte de plein de choses » et lui a semblé « très utile ». Il avoue tout d'abord avoir « redout[é] » une des questions du guide d'entretien qui l'avait mis en

²⁰¹ Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

difficulté lors de l'entretien précédent, la question sur les attentes des institutions responsables de sa formation (Annexe 4). Lors du précédent entretien, il avait expliqué que les attentes de la DSDEN et de l'INSPE étaient différentes mais il revient sur ses propos : « *on va dire, que la question m'avait interpellé la première fois, alors je me suis posé des questions : "ouais, j'ai répondu ça... mais est-ce que je me suis fondé sur quelque chose que j'ai vérifié ? Non, donc je vais essayer de voir". Je me suis un petit peu renseigné, voire je faisais un petit peu plus attention à ce qu'on nous faisait faire ici, et finalement non. On revient toujours aux mêmes points [...]. Il fallait juste que je pousse un petit plus mes observations* ». L'entretien précédent mené par la chercheuse a été vécu par le stagiaire « *un petit peu comme un psychologue* » car explique-t-il, il a « *pu dire des choses qu'[il] n'osai[t] pas dire, et [...] pu [s']exprimer sur ce qu'[il] vivai[t]* » et se « *livre[r] complètement* ». Il témoigne du « *besoin [des stagiaires] d'être écoutés [...] dans la formation* », ce qu'il n'a pas le sentiment d'avoir mais ce qu'il a vécu lors de l'entretien où il a eu par ailleurs le sentiment « *de se faire entendre [...] de se faire écouter, et aussi de se faire comprendre* » par l'attitude de la chercheuse. Thibaut explique combien cette écoute et ce soutien font « *du bien* » et termine : « *c'est un soutien dont on a besoin, constamment, surtout quand on est fragile, en tant que nouveau... Nouveau dans la profession. Parce qu'en plus c'est pas une formation que je qualifierais de facile* ». Thibaut explique par ailleurs qu'à l'issue de l'entretien, il est allé parler à sa binôme : « *il y a deux fois où j'ai éclaté en sanglots lors de confrontations avec ma binôme et la première fois, c'était juste après le premier entretien [...] En octobre. On s'est retrouvé là-bas, et je lui ai dit "mais, en fait, j'en ai marre. J'en ai marre !". Vraiment, je lui ai dit "je suis à bout ! Je suis à bout de ce que tu m'as fait, et j'en peux plus, il faut que ça s'arrête tout ça !" [...] Je pense que c'est parce que j'ai pu en parler et que j'ai pu sortir ce que j'avais ressenti, et que du coup j'avais donné de moi ... Je sais que la dernière fois en partant, j'étais déjà assez fragile, vous l'aviez sûrement vu. Et quand je suis arrivé là-bas, j'étais arrivé énervé. Énervé parce que je me suis rendu compte de tout ce que je vous avais dit, je me suis dit "mais en fait, tout ce que j'ai dit, c'est ce que je ressens ! Et pourquoi je l'ai pas fait ?". Donc je l'ai fait, bon, je suis parti en sanglots* ».

- Analyse du discours : les événements

La relation difficile de Thibaut avec sa binôme est à l'origine des deux événements vécus négativement par le stagiaire.

Le premier événement est la journée « *de tuilage* » en novembre alors que Thibaut assure son dernier jour dans la classe et que sa binôme est présente dans la classe. Le vécu du stagiaire est négatif parce qu'il a le sentiment qu'il a été mis en difficulté par sa binôme devant ses élèves. Alors qu'il a la responsabilité de la classe pour ce dernier jour, il lui semble que les interventions de sa binôme visent à le déstabiliser et à dresser les élèves contre lui. Ce qui est en jeu lors de cette journée et de ces deux temps relatés – la récréation et la prétendue sieste – est l'image que Thibaut donne à voir à ses élèves en étant obligé de hausser le ton et d'imposer la leçon de mathématique. Les élèves sont ainsi des acteurs essentiels dans la construction de l'identité professionnelle dans la mesure où la reconnaissance d'un soi professionnel passe par l'identité attribuée par autrui. Ici, Thibaut craint d'être passé pour « *le méchant* » ce qui ne correspond pas à son « *projet de soi* » enseignant (Barbier, 1996) et à l'image qu'il veut donner de lui-même. La représentation du soi professionnel est mise à mal par le comportement de sa binôme qu'il juge « *immature* » et « *puéril* » et il appréhende de ce fait la perception des élèves lors de son futur retour en classe et la prochaine journée de tuilage. L'objectif pour Thibaut sera de se montrer « *plus fort* ».

Le second événement négatif mentionné par Thibaut est une discussion « *mouvementée* » qui a lieu en décembre sur le parking de l'école. Cette discussion vise à rétablir le lien entre les deux membres

du binôme qui conviennent qu'ils ne peuvent plus fonctionner séparément et qu'ils doivent préparer la semaine de tuilage à venir où ils seront deux dans la classe. Il s'agit pour eux de se coordonner pour définir « *l'action-qui-convient* » (Thévenot, 2006) qui est nécessaire dans le travail qui doit être réalisé conjointement. Cette discussion révèle les tensions entre les deux stagiaires et elle laisse Thibaut « *brisé* » car il a le sentiment d'être fragilisé dans sa « *posture* » d'enseignant et d'évoluer dans un environnement qui ne lui est pas favorable. Vis-à-vis de sa binôme, on constate une « *asymétrie dans la responsabilité pédagogique* » (Grave, 2021, p.113) entre les deux membres du binôme et les collègues de l'école, ceux qu'il désigne par « *eux* ». Il ne ressent ni *contiguïté* avec ses collègues ni *congruence* avec lui-même alors même que ces deux ressentis sont définis par Gohier et Anadon (2000) comme essentiels pour le développement de l'identité professionnelle. La tension est ainsi forte entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et le « *setting* » au sens de Lave (1988) soit la « *dimension subjective du contexte, c'est-à-dire à la situation vécue par l'acteur et construite par son activité* » (Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury et Zeitler, 2003, p.119) est vécu douloureusement. Il semble à Thibaut que tout ce qu'il fait pour plaire au groupe professionnel dans lequel il est inséré et dont fait partie sa binôme ne donne pas satisfaction alors qu'il fait ce qu'on lui demande. Son identité en actes n'est pas conforme à ce que ces collègues et sa binôme attendent de lui alors qu'il agit comme on le lui a appris en formation. Il vit cette situation comme s'il était envoyé « *dans un autre univers* » que celui pour lequel il est formé et le « *débat* » entre le stagiaire et son environnement ne favorise pas les processus identitaires visés par la professionnalisation (Wittorski, 2015a).

Contrairement aux deux événements précédents, Thibaut relate son vécu très positif du premier jour du mois de janvier qu'il définit comme « *la journée* ». Sa crainte de revenir en classe et de se « *faire manger* » par ses élèves est liée au souvenir de la dernière journée de tuilage mais la journée se passe bien selon lui et il se sent à sa place. Il relate la prise de conscience qu'il a dans sa voiture lors du trajet de retour et son euphorie en décidant de cesser de se « *prendre la tête* » et de ne plus se « *laisser faire* ». Selon nous, cette journée correspond à une « *expérience déclic* » selon Vygotski (1997) ou un « *instant fécond* » au sens de Bachelard (1994). C'est à partir du vécu positif de cette journée que Thibaut décide d'être lui-même – « *je vais faire mes trucs* » – et de ne plus se soumettre aux injonctions de l'équipe pédagogique de l'école pour « *rentrer dans la case* » qu'on lui assigne. C'est ce que Tap (1988) qualifie d'« *identité par le faire* » fondée sur la réussite et la maîtrise des situations : « *j'ai fait et ça m'a fait du bien* » dit Thibaut. C'est à partir de l'activité réalisée ce jour-là et bien vécue que Thibaut prend conscience qu'il aime ce qu'il fait et qu'il se sent à sa place en classe. C'est l'« *effet identitaire* » de l'action (Barbier, 1996) qui permet à Thibaut de s'autoriser à être l'enseignant qu'il souhaite et à « *aller de l'avant* ». Cette décision provoque un « *regain de motivation* », engage le stagiaire à préparer ses séances encore davantage pour réaliser son projet quitte à prendre le risque éventuel d'échouer. Son projet de devenir éducateur spécialisé refait alors surface – il a des « *ambitions* » – et il envisage de demander une affectation en éducation spécialisée, ce qu'il ne s'autorisait pas à faire jusque-là. Cette journée a ainsi pour effet de construire une représentation positive de son soi professionnel et réactive son identité de vie et de projet.

Il faut mettre en relation cette journée et l'enthousiasme dans sa voiture décrit par Thibaut avec deux discussions qui l'ont marqué, l'une avec ses ami.es avant janvier qui expriment leur crainte de le voir « *abandonner* » et une discussion avec sa tutrice terrain qui le pousse dans ses retranchements et le questionne sur ce qu'il veut faire. Ces deux discussions fonctionnent comme des occasions de conforter son identité de vie et de projet : oui, c'est cela qu'il veut faire et il n'abandonnera pas ! L'identité est un *construit* qui s'élabore dans les interactions avec autrui (Merhan, 2015) et c'est lors des échanges langagiers que Thibaut prend conscience de l'image qu'il renvoie à ses amis par ses propos – il va démissionner – ce qui ne correspond pas à son projet réel, mais également qu'il affirme

ce projet auprès de sa tutrice. Dans ces deux *actes de communication*, il s'agit pour le stagiaire de produire une représentation de soi conforme à ce qu'il ressent – une « *définition de soi* » au sens de Barbier (2006) – et conforme à son projet. À partir de cela, Thibaut « *se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même* » (Ricoeur, 2007, p.233).

Deux autres événements sont signalés par Thibaut, une réunion à la DSDEN dans laquelle il est sollicité avec les autres stagiaires pour proposer des éléments de formation ce qu'il vit positivement alors qu'il se déclare « *nouveau* », c'est-à-dire néophyte. Cette proposition conforte son estime de soi et la représentation qu'il se fait de l'image donnée par autrui (Barbier, 2006) en lui attribuant la compétence de pouvoir apporter sa contribution à la formation.

Enfin, le dernier événement concerne le premier entretien de recherche réalisé en début d'année avec la chercheuse, entretien que Thibaut déclare avoir vécu comme un rendez-vous chez « *un psychologue* ». L'entretien a été pour le stagiaire l'occasion d'une parole libre – il a osé dire et se « *livre[r] complètement* » – et d'une réflexion concernant les attentes des institutions en charge de la formation qui finalement lui semblent avoir les mêmes objectifs de professionnalisation. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette prise de conscience a eu un effet sur la dynamique identitaire du stagiaire concernant l'identité prescrite ou visée par la formation dans la mesure où le stagiaire a réalisé que ces deux institutions avaient un objectif de développement professionnel identique – « *qu'on... se développe, et qu'on atteint nos compétences en tant que professeur* » – et les logiques d'acteurs ne lui semblent pas opposées (Perrenoud, 2012 ; Tardif et Pétropoulos, 2012). En engageant « *le passage de la pensée intérieure vers l'extérieur* » (Nicolas, 2015, p.3) et grâce à la médiation de l'enquêtrice, l'entretien de recherche peut ainsi être considéré comme un « *contenant à l'expérience subjective* » au sens de Vermersch (1998, p.6) mais également comme un levier des dynamiques identitaires au travers d'un processus d'« *abstraction réfléchissante* » en suivant Piaget repris par Vermersch (2017). Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Lors de l'entretien, l'attitude d'écoute et la neutralité bienveillante de la chercheuse (Van Campenhout et Quivy, 2011 ; Ruquoy, 1995) ont été perçues par Thibaut comme un soutien compréhensif sans doute du fait du statut de la chercheuse perçue comme formatrice – Thibaut est un ancien étudiant que nous avons eu en Master 1 – mais peut-être également d'une attitude particulière adoptée à notre insu. Nous mesurons ici les effets de la double posture détaillée par Mias (2003) et de l'« *intimité sociale* » (p.301) qu'elle évoque. Si l'entretien a été bien vécu par Thibaut c'est qu'il a par ailleurs assouvi un besoin d'écoute et de soutien du stagiaire mais également son besoin d'échanges qu'il n'a pas l'impression de vivre en formation.

Le vécu lors du premier entretien a eu un effet immédiat dans la mesure où Thibaut a décidé d'aller juste après rencontrer sa binôme pour lui faire part de son ressentiment parce qu'il s'était « *rendu compte de tout ce qu'il avait dit* » lors de l'entretien. L'entretien apparaît ainsi comme un temps de conscientisation et le déclencheur d'une dynamique identitaire que nous pouvons qualifier en suivant Kaddouri (2006) de « *continuité identitaire* » et de préservation conflictuelle : il s'agit pour le stagiaire de s'opposer à une forme de harcèlement de la part de sa binôme et de préserver la stabilité de son identité en provoquant un « *affrontement avec un autrui significatif qui constitue [...] une menace* » (Kaddouri, 2006, p.131). Les « *actes de langage* » (Rabardel, 1999) produits lors de l'entretien et dans l'espace dialogique qu'il crée relèvent d'une « *médiation heuristique* » du sujet à lui-même et l'entretien peut être défini comme un « *artefact [...] institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action* » (Rabardel, 1999, p.15), ici, pour Thibaut, témoigner de sa souffrance et en finir avec le comportement de sa binôme.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous pouvons distinguer plusieurs « *moments* » dans le discours de Thibaut qui relèvent de temps liés aux relations du stagiaire avec autrui, de temporalités liées à la classe ou à certains gestes professionnels et de temporalités liées à la formation.

Le moment des visites est décrit lors de ce second entretien de façon positive par Thibaut qui a « *demandé à [s]es tuteurs de venir plus souvent s'ils pouvaient afin d'avoir des conseils* » lors de sa deuxième période en classe. Il raconte : « *je me sentais beaucoup mieux dans la classe, c'était vraiment un énorme changement par rapport à la première période. Je me sentais beaucoup mieux donc j'ai pu faire ce que je voulais, j'ai eu les conseils que j'avais demandés et ça, ça a été super* ». L'« *avis satisfaisant* » qu'il obtient pour sa visite évaluative du premier semestre de formation lui « *fait du bien au moral* », le « *reboost[e] sur [s]es préparations, sur [s]on envie d'y retourner* » et en janvier, lors de deux visites qui se sont « *très bien passées* », il reçoit de « *supers conseils* », dont celui de « *laisser les enfants parler* » et d'être « *beaucoup moins en posture de dirigeant de la séance* » mais également « *des manières de développer [s]es séances et une nouvelle vision* ». À la suite de la visite de sa tutrice terrain, le stagiaire obtient les « *réponses* » au « *million de questions* » qu'il avait à poser et déclare avoir « *tout noté* » et « *tout changé* ». Il conclut : « *Alors, faudrait voir ma fiche de préparation de séquence et de séance, avant et après cette visite : c'est totalement différent, mais tant mieux parce que moi je m'y retrouve* ».

Le temps de la formation est un temps valorisé par Thibaut qui considère que venir « *à l'INSPE c'est toujours aussi bien* » car cela lui donne l'opportunité de « *changer [s]a pratique* » grâce aux réponses à ses « *questions bêtes* », aux « *conseils* » et aux « *idées* » qu'il y trouve et qu'il peut « *reprodui[re] en classe* ». S'il se sent « *aid[é]* » et « *accompagn[é]* » en Français et en Mathématiques parce qu'il y a du « *temps* » et parce que ces disciplines sont « *majoritaires dans la formation* », il regrette le temps « *trop court* » passé dans les autres disciplines : « *on part déjà du fait qu'on est censé savoir... pratiquer telle matière. [...] Moi je sais que Physique-chimie, c'est quelque chose que je maîtrise pas tellement, je suis pas très scientifique* » explique-t-il. Il rajoute : « *en mathématiques, on nous permet de créer nos séquences pour nos prochaines périodes [...] Et quand on le met en place, bah... ça fait du bien, parce qu'en fait on s'est dit "bah voilà, c'est quelque chose qu'on a fait à l'INSPE, donc si ça ne marche pas on pourra en parler à la prochaine période, on peut retourner dessus" [...] En Français c'est pareil* ». Il indique qu'une stagiaire a créé un « *Google Drive* » qui est « *disponible à tout le monde* », où les stagiaires « *partage[nt] tout* » et où « *on peut [...] aller, on peut prendre tout ce qu'on veut* » ce qu'il trouve « *super bien* ». Le fait que le Google Drive soit disponible sans limite l'assure de disposer de ressources s'il se « *retrouve en cycle 1 l'année prochaine* ».

Le temps de l'évaluation des élèves est une temporalité qui contribue aux mauvaises relations de Thibaut avec sa binôme et ses collègues. En effet, Thibaut souhaite, contre l'avis de sa binôme et de ses collègues, « *mettre en place certaines choses qu'on [lui] propose à l'INSPE* », par exemple des fiches d'« *observation* » des compétences de ses élèves à la place d'évaluations formelles « *à l'écrit* » pour chaque séquence. Pour le stagiaire, les pratiques d'évaluation de sa binôme et de ses collègues relèvent du « *passé* » et il explique : « *j'avoue que moi je ne partage toujours pas cette idée [...] même si ce sont des personnes qui sont dans le métier depuis très longtemps, je me dis "quand même à l'INSPE, on est là pour nous donner les nouvelles prérogatives, tous les nouveaux conseils, tout ce qu'on doit mettre en place", les personnes qui sont à l'école, certes ils ont... de l'expérience, mais je ne suis pas sûr qu'ils ont examiné les programmes ni même les recommandations comme un formateur [...] le ferait* ».

Thibaut indique subir la « *pression* » de ses collègues dans l'école et se sentir « *seul contre tous* » ce qu'il trouve « *compliqué* » à vivre. Le stagiaire finit par accepter de « *mixer les deux* » méthodes pour « *satisfaire un peu* » ses collègues tout en reconnaissant : « *l'année prochaine, quand j'aurai ma classe, je reviendrai à la formule "observation" avec des feuilles, plutôt qu'une évaluation écrite à chaque fois* ».

Le temps des devoirs à la maison est également un motif de tension entre Thibaut, ses collègues et sa binôme. En effet, cette dernière donne des « *devoirs écrits* » – ses collègues font de même – mais pas Thibaut ce qui provoque des remarques des parents – « *écoutez, avec votre collègue on ne comprend pas, on a des devoirs écrits tous les jours [...] mais avec vous c'est très aléatoire* » – ce qui oblige le stagiaire à se justifier en rappelant les « *lois* ». Thibaut se trouve dans une situation qu'il juge « *compliqué[e]* » et a le sentiment de se « *retrouve[r] tout seul* » : « *je suis là à expliquer que bah en fait dans les lois, il y a ça, ou qu'à l'INSPE on me dit ça, et donc bah ça porte à confusion entre les discussions et les contradictions tout le temps, entre ce qu'on me dit ici à l'INSPE et ce qu'on me dit sur le terrain. Mais quand les parents s'y mettent en plus, c'est une pression encore plus grande* » indique-t-il.

Le temps de la relation avec les parents est un « *moment* » complexe pour Thibaut. En effet ces derniers font remarquer au stagiaire toutes les fois où il y a « *une différence* » entre sa classe et l'autre classe de CE2 dans l'école en « *compar[ant]* » le rythme des apprentissages. Il raconte : « *par exemple, si on a une semaine de retard sur l'apprentissage des tables de multiplication, ah bah cauchemar "Qu'est-ce que vous avez fait ? Pourquoi vous êtes en retard ? Qu'est-ce qui se passe ?" [...] ils regardent et comparent les cahiers devant l'école, et ils voient "ah bah tiens, eux ils ont fait ça mais pas nous, pourquoi ?" »*. Thibaut souligne qu'il n'y a pas de comparaison possible puisque sa classe est un CE1-CE2 alors que l'autre classe est un CE2-CM1 et relate : « *c'est assez compliqué, et j'ai vraiment besoin d'un travail sur... m'affirmer, face aux parents, je pense que c'est m'affirmer sur mes positions, parce que là, bon, je me laisse déstabiliser pour chaque cas et finalement je laisse toujours un petit peu plus de terrain on va dire à ce qu'ils me préconisent* ».

Le temps de la relation avec les collègues est également un « *problème* » pour Thibaut qui explique que ses collègues sont dans cette école « *depuis très longtemps* » – il.elles ont vu passer « *deux générations d'élèves* » selon lui – qu'il.elles ont des « *méthodes anciennes* » et qu'il.elles « *refus[ent] d'accepter le changement* » en lui opposant des phrases du genre « *ah bah non, on n'a pas fait ça, on est sur un truc, on reste sur le truc* » ou « *c'est fait comme ça, c'est que c'était bon* ». Le stagiaire se retrouve dans l'impossibilité de mettre en place les séquences qu'il avait préparées l'année dernière ni ce qu'on lui propose à l'INSPE sous peine de « *prend[re] un mur, le mur de la réalité* ». Ne souhaitant pas « *être enfermé dans un rôle, dans une école* », Thibaut reconnaît prendre « *quelques libertés* » avec les préconisations de ses collègues en expliquant que « *tant pis ! Si ça ne plaît pas, ça ne plaît pas !* » mais regrette qu'il ne puisse « *applique[r] les vraies façons de faire* » apprises à l'INSPE que « *de temps en temps* ». Thibaut trouve le fonctionnement de cette école « *très différent* » des écoles où il a été « *étudiant-apprenti professeur* » ou en « *stages en M1* ». « *Ça ne fonctionnait pas du tout comme ça, c'était comme on nous disait souvent à l'INSPE. Et là non, pas du tout* » explique-t-il.

Le temps de la relation avec ses collègues est également difficile d'un point de vue plus personnel. Thibaut indique : « *je me croirais dans un dialogue rédigé pour une pièce de théâtre mal écrite* ». Il explique que c'est lié à son âge : « *on m'a déjà dit, un certain nombre de fois pour certains sujets "oh mais je te considère comme mon fils, oh t'es mon fils"... Donc c'est tout des petits commentaires, donc parfois ce n'est pas méchant, mais... Qui me, enfin, qui me font me sentir plus jeune donc pour, de la*

façon dont c'est dit, moins compétent et inférieur en fait. Donc je laisse passer, certaines fois je dis "ouais mais bon, j'ai mon concours. J'ai mon concours, si je suis là, c'est qu'il y a une raison, tout simplement". Donc, après on me dit "ouais mais t'as pas l'expérience" ». Thibaut remarque que ce ne sont pas des phrases qui sont adressées à sa binôme.

Thibaut se sent mis « à l'écart » et stigmatisé : « même si j'essaie d'avoir la place que je souhaiterais. J'ai un peu l'impression d'être à l'écart. Comment dire ? Je pense que s'il y avait une classe mobile à côté de l'école, il n'y aurait pas à hésiter, ce serait ma classe, quoi. On m'aurait envoyé là-bas ! ». Par rapport à ses collègues, il a l'impression de ne pas partager « leur façon de penser, [...] leur façon de voir les choses, de voir l'école, et ça gêne » selon lui. Conséquence de ce ressenti, dans son école, Thibaut « ne parle pas, volontairement » car il « sait[t] » qu'il peut « créer des problèmes » et « ça [l]e perturbe » et il indique qu'il ne peut pas partager certains « sujets » de conversation. Il raconte : « lors des journées de tuilage je me sens vraiment à l'écart de l'équipe. Souvent, ça parle d'enfants par exemple [...] Je peux pas partager, c'est une petite barrière on va dire, de l'âge en fait qui s'est instaurée sans que je le veuille, parce que bah parfois je discute de choses... je peux discuter de tout en fait, même si on me parle de leurs enfants, toujours je rebondis, je m'intéresse ... comme une discussion. Mais certaines fois [...] c'est comme un tour de tout le monde pour dire ce qu'on a fait ce week-end avec nos enfants, mais où le tour n'arrive jamais jusqu'à moi parce que j'ai pas les enfants ». Il ne peut pas évoquer ses week-ends car il va « travailler sur mon mémoire [...] travailler sur [s]a programmation » et il explique à la chercheuse son souhait : « moi j'aimerais bien que bah, on ne me prenne pas de haut, qu'on me prenne plutôt avec soi, pour me dire, voilà "tiens, tu travailles sur quoi en ce moment ? – Bah voilà je travaille sur ..., je ne sais pas, les états de l'eau en "Questionner le monde"... – Ah, et tu vas l'aborder comment ?", voilà ». Quand Thibaut souhaite demander un conseil pédagogique à ses collègues, « très souvent ça finit comme ça, c'est "tu as pas une idée pour commencer ma séquence sur les états de l'eau ? – Dans la bibliothèque, il y a des manuels ! Tu peux y aller si tu veux !", voilà. Donc ça se limite à ça, très souvent ». Face aux ressources de la bibliothèque, Thibaut se sent perdu : « quand je vais dans un manuel, certes il y a des ressources, mais que choisir ? C'est la grande question, puisqu'ok, on a des documents, on a des résumés. Comment les utiliser, c'est une autre question. Donc, certes j'ai les ressources, mais je n'ai pas les moyens d'utiliser les ressources ».

Il revient également sur la relation avec la directrice de son école et raconte : « au début de l'année, c'était super. J'avais une très bonne relation avec la directrice de l'école, qui m'avait un peu pris sous son aile, j'en avais parlé aussi au premier entretien, ça je m'en souviens. Aujourd'hui, plus du tout. Je la vois très peu dans l'école... Après je ne sais pas, peut-être qu'il y a des événements qui se sont passés [...]. Mais je sais que je n'ai plus du tout la même relation, je me suis senti écarté. Écarté de ce qu'elle m'avait fait ressentir au début de l'année ». Thibaut met en lien l'évolution de la relation avec la directrice avec la prise en main de la classe par sa binôme : « Quand je suis revenu, j'ai été perçu différemment en fait. [...] Quand je suis revenu, wow ! La distance qu'ils ont mise entre moi et eux, ça m'a perturbé ». Thibaut explique avoir essayé de « prendre du recul » et indique : « je me suis dit "oui, non mais après c'est peut-être qu'ils me maternaient un petit peu au début de l'année et qu'ils me laissent un petit peu plus seul", mais non, puisque ça continue, et même là maintenant où je me sens mieux ou même quand je demande de l'aide, on m'envoie voir des bouquins ». Thibaut souligne par ailleurs que ses collègues lui indiquent ce qu'il a à faire : « quand je revenais, c'était "ah bah tu fais ça comme ça ? Ah mais non, fais pas ça comme ça ! Tiens, elle nous a dit que tu faisais telle chose, non il va falloir que tu fasses plus comme ça". Et c'était tous des remarques, parfois qui n'étaient même pas sur moi ! Parfois on m'expliquait un truc comme "lire un tableau" : je n'avais jamais lu un tableau avec les enfants ! Donc j'étais là "oui, mais j'ai pas encore vu ça, avec eux", "ah mais si, elle nous a dit que t'avais vu ça de cette façon, et du coup bah ils ne savent pas du tout le faire !" Oh ! Bon. Après bah j'ai laissé passer, quoi. J'ai laissé passer parce que je me suis dit "si j'ai pas de soutien là-bas, j'aurai du

soutien ici". Et bon, je l'ai pour l'instant, donc c'est suffisant ». Emblématique des relations difficiles, ses collègues ne l'ont pas invité en décembre pour un « repas entre collègues ». Il raconte : « bon, je n'étais pas invité. Parce que ce n'était pas ma période, selon eux. Mais bon, il y avait quand même le remplaçant du jeudi, enfin, la décharge du jeudi... ».

Le temps de la récréation est un moment qui suscite des tensions entre Thibaut et ses collègues. Thibaut raconte que dans son école, « les récréations durent plus longtemps que prévu. Beaucoup plus longtemps que prévu. On est sur un format normalement qui est à 15 min... [...] Et il est arrivé que ça arrive à 45 minutes ». Pour Thibaut cette durée est problématique car il prévoit « [s]es fiches de préparation qui sont faites pour des séances de 30 à 45 minutes environ » et il est contraint de les « découpe[r] en deux » et d'« essaye[r] de trouver au milieu de cette séance, un moment où [il] peu[t] couper, où ce n'est pas perturbant pour les enfants ». La durée des récréations a un impact sur l'organisation du planning de la journée et il explique : « j'ai vraiment deux moments où je peux réellement faire mes séances, c'est avant la 1ère récré du matin, et avant la récré de l'après-midi [...] elle est à [...] 15h15. Elle est censée se prolonger jusque 15h30. On rentre à 15h50 : je ne peux pas mettre de séance en place, réelle et pertinente, sachant que j'ai de 15h50 (et 15h50, c'est l'heure où sonne la cloche !) et on rend les enfants aux parents à 16h15. Donc ça nous fait vraiment 20 min de séance, donc sur mon cahier-journal ça se voit de toute façon que sur ces créneaux-là, j'ai beaucoup moins de préparation, étant donné que je n'ai pas le temps ». Cet état de fait pousse Thibaut à adopter « une petite stratégie » dont il fait part : « je sors plus tard en récréation. J'adapte, je sors à 15h30 ». Thibaut explique avoir essayé de rentrer de la récréation de l'après-midi plus tôt mais il a le sentiment d'« énerver en disant "je peux aller sonner ? On doit y aller !" » et explique que « personne ne peut rien dire puisque tout le monde est d'accord ». Il ne lui est donc pas possible de faire remonter élèves plus tôt. Il raconte : « Je l'ai déjà fait, c'est mal vu. C'est très mal vu de leur part, ils me l'ont fait comprendre. Ils m'ont dit "non mais tes élèves ils ne vont pas s'en sortir, ils vont être fatigués au bout d'une semaine, ça ne va pas le faire, tu les laisses, on va y faire gaffe cette fois-ci" ». Selon Thibaut, c'est son jeune âge qui est en cause : « en fait je pense qu'on m'a un peu infantilisé dans mon rôle de professeur, dès le début. C'est peut-être du fait que je suis le plus jeune et que ma binôme a déjà un certain âge, et que du coup, ... on m'avait confondu déjà avec un stagiaire ».

Le dernier moment que nous identifions est celui de la classe. Thibaut explique avoir conscience d'être « débutant » mais avoir « envie d'apprendre ». Il a conscience de ne pas avoir « certaines choses » ni avoir la « dynamique dans [s]es séances » qu'il faudrait mais pense qu'« à force », il va « trouver ». Il relate son souhait : « être capable de faire, mais également d'expliquer aux autres ce qu'on fait et comment on le fait. Parce que parfois je fais, mais j'ai pas vraiment conscience de comment je le fais, ni... je pourrais pas non plus l'expliquer ». Il poursuit : « je n'ai pas conscience réellement, quand je le mets en place, de ce que je travaille à tel moment, chose que j'ai besoin de savoir, tout simplement pour proposer des activités adéquates. Pour travailler avec les compétences nécessaires pour atteindre tel objectif [...] j'ai une tendance à partir parfois trop loin, parfois complètement à côté, parfois je crée des situations qui... ne sont pas nécessaires en fait à l'enfant » et avoue : « c'est après coup que je sais ». Enfin, Thibaut ne se sent pas encore « dans le rôle qu'[il] voudrai[t] prendre dans la classe » même si les élèves le « voient comme le maître » et ont bien « intégré [s]on rôle dans la classe ». Il explique : « j'ai toujours des petites tendances à revenir sur le fait de discuter avec quelqu'un de mon âge. En fait, tout simplement, il faudrait que je m'adapte plus à l'enfant ».

○ Analyse du discours : les moments

Le premier moment identifié est celui des visites qui, contrairement à celles décrites lors du premier entretien, se passent bien. Thibaut est demandeur et nous pouvons qualifier sa posture d'attitude « *de détermination* » (Chaix, 1996). Suite au déclic de janvier, il entre dans une démarche volontariste de demande du maximum de visites et donc de conseils ce qui transforme selon lui ses fiches de préparation, sa pratique et sa posture en classe. Son identité professionnelle se développe « *par le faire* » (Tap, 1988) étayé par les conseils et les orientations reçus mais également par de nouveaux « *savoirs-être en interaction* » (Riopel, 2006, p.35) – préparer sa classe, être moins dirigiste – et à la « *constitution d'un répertoire d'actions* » (Riopel, 2006, p.36). Cette dimension « *instrumentale* » et « *interactive* » (Riopel, 2006) de l'identité professionnelle définit une identité agie en évolution et Thibaut témoigne de l'apport de ces conseils et visites : il a désormais une « *nouvelle vision* » de sa pratique.

Le second moment identifié est celui de la formation. Comme mentionné lors du premier entretien, le retour à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation est vécu de façon très positive par Thibaut et lui permet de poser toutes les questions professionnelles qu'il a accumulées. La formation est l'occasion d'un transfert d'idées à « *reprodui[re] en classe* » ou la possibilité de préparer pendant les cours des séquences efficaces sur la réalisation desquelles il pourra revenir lors de sa prochaine rotation d'alternance. L'alternance est ainsi « *copulative* » au sens de Bourgeon (1979)²⁰² cité par Lerbet (1981)²⁰³ ou définie comme une « *alternance réversibilité* » au sens de Pineau (2000) : travail et formation se complètent pour ne former qu'un seul « *temps formatif* » (Lerbet, 1981, p.36 cité par Pineau, 2000, p.157) et c'est le formé qui organise son alternance (Pineau, 2000). Le seul regret de Thibaut concernant la formation porte sur les sciences pour lesquelles il reconnaît avoir des difficultés mais que la formation traite peu. La polyvalence étant requise pour être enseignant.e en premier degré, Thibaut a une représentation de son soi professionnel comme fragile dans ce champ et il ressent le besoin d'étayer ses connaissances dans ce domaine pour assurer son geste professionnel. Une stagiaire ayant créé un « *Google drive* » pour y déposer des ressources pour le cycle 1, il se sent rassuré : s'il est affecté en cycle 1 l'année prochaine, il sera paré.

Le troisième moment est le temps de l'évaluation des élèves qui est source de tensions entre Thibaut et ses collègues car deux gestes professionnels s'opposent autour de cette question. Les collègues de Thibaut souhaitent une évaluation traditionnelle que Thibaut juge relevant du « *passé* » et il souhaiterait mettre en place les méthodes proposées par l'INSPE mais il perçoit que le « *milieu de comportement* » (Guillaume, 1992²⁰⁴ cité par Barbier, 2006) dans lequel il évolue ne lui est pas favorable. Sous la « *pression* » de sa binôme et de ses collègues et avec l'impression d'être isolé, Thibaut finit par céder et adopte une méthode mixte d'évaluation. À l'inverse des éléments de formation évoqués précédemment que Thibaut peut réutiliser dans sa classe, il ne parvient pas à imposer de nouvelles méthodes d'évaluation. En suivant Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007) nous pouvons émettre l'hypothèse que la construction de nouveaux savoirs concernant l'évaluation est empêchée pour Thibaut ce qui a un effet sur l'émergence de son identité professionnelle. Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007) soulignent que « *le sujet en formation se construit comme acteur social en même temps qu'il élabore des savoirs propices à son agir* » (p.241) – ce qui est empêché ici – et les méthodes d'évaluation que nous définissons comme « *un objet [...] initialement construit par chaque*

²⁰² Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Maurecourt, Mésonance.

²⁰³ Lerbet. G. (1981). *Système – alternance et formation d'adultes*. Maurecourt, Mésonance.

²⁰⁴ Guillaume, P. (1992). *La psychologie de la forme*. Flammarion.

système d'activité » ne peuvent pas « être transformé[es] en un objet collectif et partagé entre deux communautés », l'INSPE et le terrain. Il n'y a donc pas pour Thibaut d'« effet-savoir » de l'alternance (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007) lui permettant d'étayer son identité professionnelle en actes car il ne parvient pas à intégrer les différents savoirs qu'il rencontre ni à « subjectiver » les savoirs offerts en formation pour les transformer en savoirs professionnels (Vanhulle, 2009²⁰⁵ citée par Dieci, Weiss et Monnier, 2012). Il ne parvient pas à infléchir sa pratique et doit se soumettre à un compromis. De leur côté, ses collègues ne jouent pas le jeu d'une « médiation formative » au sens de Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007, p.242). On constate dans le discours de Thibaut une inversion de la valorisation traditionnelle des savoirs issus de l'expérience de terrain. « C'est souvent au travers du filtre des expériences vécues en stage que la valeur des apprentissages réalisés à l'université sera appréciée un peu comme si, en plus d'être physiquement séparé de l'université, le stage en contexte scolaire s'en écartait symboliquement comme espace de signification professionnelle distant voire étranger » (Desbiens, Correa Molina, Habak, 2019, p.71). Pour Thibaut, c'est ce qu'il apprend en formation qui fait sens pour lui et finalement il reporte à l'année d'après, quand il sera seul dans sa classe, l'adoption des méthodes proposées en formation. La pression des collègues est un frein au développement du processus d'identisation qui devrait étayer son identité pour soi. « Être un professionnel, c'est s'identifier au groupe professionnel, mais aussi être capable d'identisation, c'est-à-dire d'une intégration qui laisse place à la personnalité individuelle, aux savoirs et aux valeurs propres, afin de se reconnaître dans la profession sans se confondre au modèle-type » (Dieci, Weiss, Monnier, 2012, p.244). Dans le cas de Thibaut, n'ayant pu appliquer son style, il attendra l'année suivante pour faire à « sa façon » mais pour lui, « sa » façon correspond à la « façon » qui doit être adoptée.

Le quatrième moment que nous identifions est celui des devoirs donnés aux élèves. Ce temps des devoirs est, comme le temps de l'évaluation, un motif de tensions entre Thibaut et sa binôme ainsi qu'entre lui et ses collègues qui en donnent alors que lui-même souhaite appliquer les « lois » bannissant tout travail écrit à la maison. Ce qui se joue ici est l'opposition entre deux représentations du métier, une reçue en formation et une installée dans l'équipe pédagogique. Thibaut a le sentiment d'être isolé et sur ce thème comme sur celui de l'évaluation, les acteurs ne sont pas d'accord sur les gestes du métier. Thibaut ne parvient pas à intégrer la « communauté de pratique » de son école avec un « répertoire partagé » de pratiques (Wenger, 2005) et la socialisation professionnelle qu'il vit est difficile. Buhot (2008) a montré que l'insertion professionnelle des enseignant.es débutant.es pouvaient questionner des « cultures des métiers » (p.144) ancrées dans les établissements. La transaction relationnelle (Pérez-Roux, 2011a) entre le stagiaire et ses collègues est complexe car fondée sur une non-reconnaissance du geste pédagogique du stagiaire par le groupe et sa binôme. Ce qui est en tension ici pour Thibaut, c'est d'un côté une identité prescrite par l'institution – un.e enseignant.e ne donne pas de devoirs – et une identité défendue dans cette école – les enseignant.es donnent des devoirs.

Le cinquième moment identifié est celui de la relation avec les parents et avec ses collègues. Nous distinguerons le temps de la relation avec les parents du temps de la relation avec ses collègues. Avec les parents, l'enjeu pour Thibaut est de s'affirmer et de ne plus se laisser déstabiliser. Il a le sentiment de perdre du « terrain » face à eux et nous analysons son discours comme l'aveu d'une lutte de pouvoir entre lui et les parents qui comparent ce qu'il fait dans sa classe avec l'autre classe de CE2. C'est

²⁰⁵ Vanhulle S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). De Boeck.

l'absence de reconnaissance de sa compétence à gérer l'avancée des apprentissages qui le met sous pression.

Avec ses collègues, la relation est également compliquée, à la fois d'un point de vue pédagogique mais également personnel. Sur le plan pédagogique, Thibaut explique les tensions par le fait que ces collègues ont une longue ancienneté dans le métier mais refusent le changement. Thibaut se retrouve dans l'impossibilité de mettre en place ce qui lui est préconisé à l'INSPE ou les séances qu'il a construites l'année précédente. Il a le sentiment qu'on lui impose les choses même s'il avoue prendre « *quelques libertés* ». Personne ne le questionne sur ce qu'il fait en classe, il finit par ne plus discuter avec ses collègues de peur de gêner ou de créer des problèmes. Il ne peut par ailleurs pas compter sur ses collègues pour lui donner des conseils – ils le renvoient à la consultation des manuels de la bibliothèque – ce qui a pour effet le sentiment de ne pas pouvoir s'appuyer sur l'expérience de ses collègues. Tous ces aspects impliquent que le « *processus identitaire relationnel* » (Dubar, 2002, p.118) enclenché par l'entrée de Thibaut dans le monde du travail ne peut se mettre en place dans la mesure où il n'y a pas, de la part de ses collègues au sein de l'« *espace de légitimation* » qu'est l'école, de « *reconnaissance [...] des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposées et exprimées par [le stagiaire] dans les systèmes d'action* » (Dubar, 2002, p.122) dans lesquels il est engagé, l'évaluation, les devoirs, etc. Ses collègues ne lui reconnaissent pas les compétences nécessaires pour construire une représentation positive de son soi professionnel et la « *transaction objective* » qui se met en place entre eux n'aboutit pas à une « *reconnaissance réciproque* » (Dubar, 2002, p.119). Snoeckx (2000) rappelle que le processus d'« *attribution* » de l'identité « *résulte de "rapports de force" entre tous les acteurs concernés* » et dans la situation de Thibaut, ce rapport de force lui est défavorable. Il a même pour finir l'impression que la directrice, pourtant accueillante en début d'année, a pris ses distances avec lui.

Sur un plan plus personnel, les moments de la relation avec ses collègues renvoient à Thibaut l'image d'un enfant – il est qualifié de « *fils* » – donc plus jeune et selon lui, moins compétent et « *inférieur* ». Face à son manque d'expérience mis en avant par ses collègues, il se raccroche à sa réussite au concours qui légitime sa place dans l'école. La réussite au concours a ici « *l'efficacité symbolique* » d'un rite d'institution transformant « *la représentation que la personne investie se fait d'elle-même* » (Bourdieu, 1982, p.124). Thibaut restreint donc sa parole dans son école par crainte de créer des problèmes, avec le sentiment de ne pas partager les mêmes points de vue ni les mêmes sujets de conversation que ses collègues n'ayant pas d'enfants. Pour finir, il n'est pas invité au repas entre collègues au motif que ce n'est pas sa période d'alternance et avoue renoncer à obtenir un soutien dans son école du moment qu'il l'obtient à l'INSPE.

Si nous ne pouvons pas juger de la réalité de l'« *arena* » (Lave, 1988) dans laquelle est plongé Thibaut, le « *setting* » qu'il décrit est douloureux et nous semble questionner la dynamique identitaire positive enclenchée par les visites bien vécues de janvier. En suivant la définition de l'identité au travail proposée par Sainsaulieu (1985)²⁰⁶, nous avons évoqué précédemment Dubar (2002) qui replace l'identité professionnelle dans « *l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir* » (Sainsaulieu, 1985, p.342, cité par Dubar, 2002, p.119). Face aux parents et à ses collègues, c'est cet enjeu de pouvoir et de reconnaissance de son identité par autrui qui provoque le malaise de Thibaut. Son « *besoin d'individuation* » qui lui permettrait d'être « *distingué des autres* » et de « *pouvoir être soi-même et accepté comme tel* » (Lipianski, 1993, p.33) n'est pas comblé.

²⁰⁶ Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (2^{ème} édition). Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Le sixième moment que nous repérons est celui du temps de la récréation. La durée de cette temporalité symbolique de l'école est un autre motif de tension entre Thibaut et ses collègues puisque l'usage dans son école est de la faire durer jusqu'à 45 minutes au lieu des 15 minutes légales. Cette temporalité pénalise la mise en place des séances pour Thibaut qui ne dispose pas de temps suffisant après la récréation de l'après-midi pour mener à bien ses séances. Malgré ses efforts, Thibaut ne parvient pas à faire remonter ses élèves plus tôt et décide de s'adapter en adoptant une « *petite stratégie* », c'est-à-dire en faisant descendre ses élèves plus tard en récréation. On constate ici une difficulté pour Thibaut à intégrer cette « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005) qui a construit un « *répertoire de pratiques* » qu'il ne partage pas et la « *réification* » au sens de Wenger (2005) de procédures se fait contre son avis. Selon Thibaut, c'est son jeune âge qui le pénalise.

Le dernier moment que nous identifions est le temps de la classe. Le discours de Thibaut renvoie à une conscience fine de ce qui manque à son geste professionnel, une « *dynamique* », une meilleure adaptation à l'enfant. La représentation de son soi professionnel semble lucide mais optimiste – « *je vais trouver* » dit-il – ce qui traduit une « *projection de soi dans l'avenir* » (Dubar, 2002) qui est un des éléments nécessaires à la construction d'une identité professionnelle. Son « *identité au travail* » n'est en revanche que partiellement construite puisqu'il reconnaît qu'il ne sait pas expliquer pourquoi il fait telle activité avec ses élèves et en suivant Dubar (2002) nous pouvons poser que son « *identité professionnelle de base* » est incomplète. L'expression qu'il utilise – « *c'est après coup que je sais* » – montre que l'action menée en classe entraîne une prise de conscience : le sentiment d'efficacité lié à l'identité agie se construit donc en lien avec sa pratique. La reconnaissance par les élèves de son statut de « *maître* » – une identité « *virtuelle* » au sens de Goffman (1973) – ne lui suffit pas : il n'a pas encore construit une identité « *réelle* » d'enseignant.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

La première période évoquée par Thibaut est la semaine de tuilage où les deux stagiaires sont ensemble dans la classe juste avant les vacances de Noël. Il explique qu'il y a « *eu des complications lors de cette semaine* » dans la mesure où sa binôme a « *été absente la semaine d'avant* » sans qu'il le sache. Reprendre la classe a été « *compliqué* » et c'est à partir de cette semaine que les deux stagiaires ont convenu de se tenir « *informés* », de « *s'échanger le cahier-journal* » car ils se sont « *rendu compte qu'[ils] ne pouvaient pas faire bande à part dans cette classe* ».

La deuxième période est la deuxième période en classe pour Thibaut qu'il qualifie de plus « *sombre* » avec un « *climat de décembre très rude* ». Une des collègues avec qui il est le plus proche lui a confié que sa binôme « *raconte beaucoup de choses derrière [s]on dos* » mais il n'a « *pas cherché à [aller] plus loin* ». Le conflit avec sa binôme, les évaluations et les « *récréations qui durent* » lui pèsent alors qu'il qualifie de « *magique* » la première période vécue en classe : « *c'était aussi la magie de la première classe, on entrait dans les lieux, on nous avait fait visiter l'école... C'était un peu idyllique comme situation !* ». Il se souvient qu'il est arrivé en septembre dans son école « *la fleur au fusil* », « *content* » et prêt à « *faire une bonne année* ». L'image qu'il se fait de l'école « *comme quelque chose d'heureux en fait, où chacun se sentait bien, où on apprenait, où on évoluait* » n'est pas vraiment altérée mais il nuance : « *du fait des évaluations tout le temps, je sais pas, j'ai eu l'impression d'endosser le rôle d'un méchant en fait dans la classe : c'était pas moi, c'était pas moi en fait* ».

La troisième période repérée est le mois de janvier que Thibaut qualifie de « *décisif* » et « *orienté sur ce qu'[il] veu[t] faire* ». Suite à la première journée que nous avons déjà évoquée, il ne se déclare plus

perdu et témoigne de davantage « d'assurance » : « j'ai préparé tout mon matériel pour mes trois semaines. Donc tout ce qui était déjà prévu, tout était prêt. [...] J'arrivais plus tard puisque tout était prêt, tout était organisé de la veille. Je savais quoi faire, je savais où j'allais. Donc je l'ai fait, je l'ai fait. Mes tutrices m'ont fait énormément de bien puisqu'elles s'en sont rendues compte ». Il avoue avoir redouté mais « attendu la visite de [s]es tutrices » pour leur « montrer comment [il a] évolué » et il est heureux de l'évolution du discours de sa tutrice sur sa posture d'« animateur » : « Madame [...] c'était la personne qui m'avait un peu blessé sur ma position avec un commentaire... Ce commentaire, c'était que j'étais plus un animateur qu'un professeur : moi, là c'est ce qui m'a, pour la première fois, fragilisé, on va dire, sur mon poste. Et en fait, de voir que son discours avait totalement changé sur moi en janvier, ça m'a fait un bien fou, parce que je me suis dit "bah en fait, le début, ce qu'on m'a reproché au début, la personne qui me l'a reproché en plus au début, a totalement changé de... de me voir et de me sentir dans la classe". Et c'était très agréable ».

Durant cette période Thibaut change de posture – « je me permets des choses » dit-il – et il décide de se libérer de ses collègues : « j'ai arrêté de chercher à m'opposer aux idées des personnes qui sont déjà là-bas. Je me suis dit "ça ne sert à rien de mettre de l'huile sur le feu, je m'arrête, je fais mon truc, je fais ma classe. Si ça ne convient pas, tant pis" ». Il décide de s'affirmer : « si on me reproche quelque chose, je pourrais sortir les dires de l'INSPE, je pourrais sortir les programmes, je pourrais dire "moi j'ai fait ça, c'est écrit ici, certes je ne l'ai pas fait comme quelqu'un qui a une expérience incroyable depuis 15, 20 ans, mais j'ai essayé de faire ce qu'on m'a demandé, et je l'ai fait" ». Il poursuit : « donc après, qu'on me dise que ce n'est pas bien, que je ne vais pas m'en sortir, que je ne vais pas me faire valider à la fin de l'année, tant pis, je laisse de côté, je présente à mes tutrices, si mes tutrices sont contentes, je suis content ».

Ce qui le libère ce sont « quinze minutes de récréation ». Il explique : « depuis la rentrée de janvier, où j'ai décidé « bon allez on y va, on arrête de se prendre la tête, je vais faire mes trucs, je vais trouver mes stratégies ; il y a une réalité qui est là, c'est une réalité, donc il va falloir que je m'adapte à cette réalité. Je vais manger 15 minutes du début de récré [...] Je pense qu'en fait les 15 minutes ont plus agi sur ma motivation que sur réellement le temps que j'avais en classe. Parce que je me suis dit "bon, en fait, si je fais ça, je vais y arriver", eh bah... ça a fonctionné ! ». Il poursuit en indiquant que le fait de s'être « adapté » lui a permis d'avoir « beaucoup plus de temps pour [lui] en classe » et conclut : « la preuve, c'est la première période où j'ai réussi à finir tout ce que j'avais prévu. Je suis arrivé même à un jour avant. J'ai réussi à... un jour avant, donc j'avais mon vendredi où j'ai pu refaire, bah, du coup... des réinvestissements de toutes les activités, dans d'autres domaines. J'ai pu faire de la transversalité ».

La quatrième période que nous identifions est décrite par Thibaut comme celle qui matérialise la transition entre son statut d'étudiant et celui d'enseignant depuis la rentrée de septembre. Il reconnaît qu'en Master 1 il a eu « la tête baissée » sur le concours mais une fois admis les choses changent : « c'est fini, on n'a pas d'autre... Il faut attendre les réunions, qui sont peu nombreuses on va dire, et après on est en classe... On est en classe et on n'a jamais été dans ce rôle-là ! Pour la plupart, on a toujours été derrière les tables, sur des chaises : on n'a pas été devant le tableau ou à aider les autres ! ». Il poursuit : « On nous pousse, d'un coup et on essaie de se débrouiller. On [...] essaie de tenir en fait. Et si on s'accroche, on y arrive. On arrive à tenir et on arrive à évoluer, et à grandir. Je trouve que même si c'est brusque, ça fait quand même du bien. Ça fait quand même du bien puisque moi je sais que j'ai été énormément brusqué, et... maintenant je me sens bien ». Il conclut : « j'en ai eu du mal... J'en ai eu du mal sur cette première partie de l'année ! Mais là, ma période 4, je l'attends pas avec impatience non plus, mais j'en ai pas peur. Je sais que je vais y arriver. Je vais arriver en classe, peut-être que je referai une nuit blanche, on verra bien ! Ce sera le jeu, j'ai envie de voir. Peut-être que je vais très bien dormir et que ça va très bien se passer. Ce sera un petit peu la preuve pour moi que j'ai réussi à grandir dans mon poste en fait ».

La dernière période mentionnée par Thibaut est la période de l'alternance qu'il décrit comme « *chaotique* » du fait de son absence de « *lien* » avec sa binôme et de la succession des séquences sans « *prolongement* » : « *on finissait nos séquences et de nouvelles séquences commençaient. C'était un nouveau jour dans une nouvelle école* ». Le tuilage du vendredi mis en place par l'institution n'est pas l'occasion pour Thibaut d'échanger avec sa binôme : « *je ne la vois pas dans ma classe. Elle part dans l'école faire ses photocopies pour les lundis, ou préparer ses activités... Donc en fait, cette alternance était là mais n'avait pas d'impact réellement sur ce qui se passait dans la classe : c'est bien dommage* ». Il conclut : « *je ne la regretterai pas cette année* ».

○ Analyse du discours : les périodes

La première période évoquée, la semaine de tuilage de décembre, enclenche chez le binôme de stagiaires la prise de conscience de la nécessité de travailler ensemble et de ne plus faire « *bande à part* » ce qu'ils ont essayé précédemment de faire et ce qu'ils souhaiteraient sans doute continuer à faire. Nous pouvons évoquer ici la représentation du métier enseignant où être seul.e responsable dans sa classe fait partie des représentations mentales et de l'expérience vécue par le stagiaire antérieurement. La modalité d'affectation de deux stagiaires en responsabilité dans la classe est un dispositif qui oblige Thibaut et sa binôme à reprendre leurs échanges et à adopter une transaction pragmatique mais également symbolique de partager l'espace de pouvoir qu'est la classe. Cela empêche chez le stagiaire un développement de l'autonomie d'agir et du « *pouvoir d'agir* » au sens de Clot (2008) et freine la construction des dimensions identitaires de l'identité professionnelle, la représentation du soi professionnel, l'identité pour soi et l'identité agie.

La deuxième période identifiée dans le discours de Thibaut est sa deuxième période en classe en novembre qu'il vit de façon plus difficile que la première période qualifiée d'« *idyllique* ». Huberman (1989) a étudié les phases de la carrière enseignante et ce qu'exprime Thibaut renvoie à « *l'enthousiasme des débuts* » mais suivi par le « *choc du réel* » (p.7). La « *magie de la première classe* » – Huberman (1989) parle de « *fierté* » – est suivie d'un sentiment plus négatif dans la mesure où Thibaut, contrairement à ce qu'indique Huberman, ne parvient pas à « *faire partie d'un corps constitué* » (p.7). Les moments évoqués précédemment, de relation avec sa binôme, des évaluations, des récréations pèsent sur son moral et sur l'image qu'il se fait de lui-même. L'expression « *c'était pas moi* » révèle l'absence de congruence avec lui-même (Gohier et Anadon, 2000) qui nuit au développement de la représentation positive d'un soi professionnel. L'« *imago* » au sens de Mc Adams (1985 cité par Lesourd, 2009) c'est-à-dire la conception de soi idéalisée ne correspond pas à la réalité de ce qu'il vit ni de ce qu'il est dans la mesure où il ne peut pas totalement « *maîtriser son environnement par une action efficace* » (Gohier, C. et Anadon, 2000, p.26). L'expression « *la fleur au fusil* » pour qualifier son arrivée dans la classe en septembre témoigne de son désenchantement vis-à-vis d'une situation qui s'est dégradée au cours du semestre et qui ne lui a pas permis de se développer en tant qu'enseignant comme il l'espérait.

La troisième période correspond au mois de janvier que Thibaut désigne comme un mois « *décisif* ». Suite à la première journée de classe et sa prise de conscience que nous avons évoquée qu'il peut se libérer et agir comme il le souhaite, il a gagné en confiance et en autonomie et ses préparations lui donnent la sensation de maîtriser son environnement de travail – « *tout était prêt* » indique-t-il et « *je savais où j'allais* » – ce qui contribue à conforter son identité en actes. Le processus d'« *auto-confirmation* » (Martineau et Gauthier, 2000) que Thibaut met en place lui permet de construire la dimension d'identité pour soi de son identité professionnelle. C'est grâce à sa pratique libérée des

contraintes du regard des collègues que Thibaut peut élaborer une représentation de lui-même « *en acte* », « *de son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986, p.167 cité par Riopel, 2006, p.33). L'expression « *je l'ai fait* » témoigne de sa satisfaction à avoir réalisé ce qu'il souhaitait comme il le souhaitait, dans une forme de passage d'une logique d'« *intégration* » au collectif à une logique de « *subjectivation* » et d'autonomisation au sens de Dubet (1994²⁰⁷ cité par Pérez-Roux, 2012b). Comme Snoeckx (2000) le soulignait en reprenant Ricœur (1969)²⁰⁸, la reconnaissance identitaire relève « *de l'avoir, du pouvoir et du valoir* » (p.219), ce que Thibaut a mis en place. Sa nouvelle posture correspond à son projet de ne plus tenir compte de l'avis de ses collègues et de s'autoriser à faire des choses et, en cas de difficultés avec ses collègues, de s'appuyer sur les « *dires de l'INSPE* » et le programme. La satisfaction de ses tutrices que nous pouvons qualifier d'« *autrui significatifs* » suffira à justifier son action dans la mesure où elles apparaissent aux yeux du stagiaire comme les seules à pouvoir l'évaluer réellement. Les visites de ses tutrices confortent ce changement : il obtient la reconnaissance attendue et le revirement de sa tutrice sur sa posture d'« *animateur* » lui indique qu'il est sur la bonne voie de l'identité attendue. Le changement de regard de sa tutrice relève d'un acte d'« *attribution* » d'identité au sens de Dubar (2002) ce qui (ré)conforte le stagiaire. Enfin, le geste de se libérer de quinze minutes de récréation est un geste fondateur dans la reprise en main de son autonomie d'agir et de son « *pouvoir d'agir* » temporel (Alhadeff-Jones, 2013) : se libérer de ces quinze minutes agit sur la motivation et l'engagement du stagiaire et remet en ordre le « *cadre temporel* » (Grossin, 1996) dans lequel il agit. Grâce à ce geste, Thibaut trouve l'« *équation temporelle personnelle* » (Grossin, 1996) qui lui convient et se libérer du temps prescrit de la récréation est le moyen d'avoir davantage de temps pour lui en classe et finir plus tôt ce qu'il a prévu. Cette libération correspond à ce que Bachelard (1994) a nommé la libération d'un temps « *horizontal* » à savoir « *s'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des autres – briser les cadres sociaux de la durée* » (p.106). Finalement, cette période est un renversement puisqu'il commence ses « *trois semaines* » avec un « *non, je ne veux pas* » et la termine avec un « *déjà !* ».

La quatrième période évoquée s'étend pour Thibaut depuis sa réussite au concours et relève de ce qu'il perçoit de la transition entre son « *rôle* » d'étudiant et celui d'enseignant. Son ressenti est ambivalent, avec la sensation qu'on l'a « *poussé d'un coup* » sur le devant de la scène et qu'il a dû « *se débrouiller* ». Il déclare que ce mouvement « *brusque* » lui a fait du bien car il a le sentiment que le fait d'être « *brusqué* » l'a aidé à « *grandir* » professionnellement. S'il reconnaît avoir eu « *du mal* », il n'a plus peur de la suite. Se joue ici l'articulation entre « *la logique propre d'une intervention sociale [la formation] ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ce sujet en rapport avec des rôles attendus* » (Barbier, 2006, p.55) et la dynamique identitaire du sujet, dynamique perçue finalement positivement par Thibaut même si l'engagement « *affectif* » au sens de Barbier (2006) a été fort.

La dernière période citée, l'alternance, est décrite comme « *chaotique* » par Thibaut car le travail des deux membres du binôme n'est pas synchronisé. Il vit l'espace-temps de la classe comme un recommencement perpétuel des séquences réalisées avec ses élèves sans pouvoir construire un continuum. Le vendredi de tuilage ne donne pas lieu à des échanges entre les stagiaires : c'est un espace-temps qui n'est ni investi ni valorisé. Il n'y a pas de « *création rythmique* » au sens de Grave (2021) ni de « *moments de vrai boulot* » (Bidet, 2011), pas de temps informels organisés qui pourraient développer une coordination des stagiaires. Le seul objet qui fait le lien – au sens d'« *outil-coordonateur* » (Grave, 2021) – est le « *cahier-journal* » que les stagiaires finissent par accepter de

²⁰⁷ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.

²⁰⁸ Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Le Seuil.

s'échanger. Le rythme de l'alternance relève dès lors dans la classe davantage d'une « *hétéro-organisation* » parallèle et d'une « *entropie* » (Pineau, 2000) potentiellement dommageable pour les élèves.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Les temporalités futures évoquées par Thibaut concernent l'année à venir et son futur poste : « *je me dis que l'année prochaine je découvrirai peut-être une nouvelle réalité de terrain, ce sera peut-être totalement différent. Là on se raccordera peut-être beaucoup plus sur les propos de l'INSPE [...] Ou alors peut-être que je vais retomber encore pire, où là ça va être encore plus bridant pour moi, mais je pense qu'en ayant la classe à 100%, je me permettrai beaucoup plus de choses* ». Il conclut : « *avec ce que j'ai subi cette année et si j'arrive à sortir la tête de l'eau, si je revis ça l'année prochaine sur un autre milieu, je pourrais aussi revenir, en fait* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Quand il envisage l'année suivante, Thibaut se questionne sur le contexte professionnel qui sera le sien : sera-t-il plus favorable à la parole de l'INSPE ? Dans tous les cas, il déclare qu'il s'autorisera plus de choses dans la mesure où il sera seul dans sa classe. Ce qu'il a vécu cette année lui semble si difficile qu'il se dit que s'il survit à cette année d'alternance, il pourra faire face de toute façon. Son « *horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) est ouvert et perçu de façon plutôt positive, ce qui incite Thibaut à se projeter dans l'avenir relativement confiant.

d) Entretien 3 (29 juin 2020)

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous repérons six événements dans le discours de Thibaut.

Le premier événement est le début du confinement qui vient « *chamboul[er]* » le déroulé de l'année : Thibaut était « *censé retourner à l'école pour [s]a période de stage en responsabilité une semaine après le début du confinement* ». Thibaut n'avait « *pas vu [s]es élèves depuis janvier* » et n'a pas pu être « *là pour dire au revoir aux élèves qui partaient de l'école pour rester chez eux* ». Il avait par ailleurs « *préparé toutes [s]es séquences, [...] plein de choses, des documents [...] plein de projets* » et se trouve démotivé : « *j'ai dû tout modifier parce que je ne pouvais plus le faire. Et j'avoue que ça démotive* ».

Le second événement est le retour des élèves le 12 mai 2020, le 11 mai 2020 étant dédié à une « *réunion de préparation* » avec ses collègues. Thibaut raconte : « *à la veille du 11 mai j'étais vraiment très stressé. Puisqu'on a été en confinement pendant un certain moment quand même. [...] Moi je n'avais pas repris la classe depuis janvier et savoir que j'allais me retrouver seul face à trois de mes élèves, c'est ridicule comme nombre, mais trois de mes élèves, plus des élèves d'autres classes que j'ai accueillis. Et franchement j'avais du mal à imaginer comment ça pouvait se dérouler, comment j'allais faire tout simplement [...] le 12 j'y suis allé un peu tête baissée. J'étais perdu vraiment, j'étais perdu avec le protocole* ». Thibaut trouve ce retour en classe « *stressant et complexe* » même s'il reconnaît

que « *retrouver les élèves après le confinement même si c'est un contexte particulier* » l'a motivé et il explique : « *je pourrais même dire que j'ai besoin de me retrouver dans la classe pour, pour beaucoup de choses en fait. Pour moi, pour me sentir mieux dans ma tête, pour dans ma vie* ».

Le troisième événement est le retour de tous les élèves le 22 mai qui ouvre une période de « *fouillis* » car selon Thibaut, « *on [...] annonce le retour de tous les élèves et on se rend compte que on n'a pas les capacités déjà matérielles et les locaux qui ne sont pas adaptés* ». Thibaut explique qu'« *au début [il était] censé faire classe dans le préau* » ce qui ne s'avère pas possible dès la première journée et indique que ce retour provoque « *un petit découragement* » pour lui et ses collègues.

Le quatrième événement que nous repérons dans le discours de Thibaut est lié à « *la saisie des vœux sur la plateforme* » pour sa future affectation. Thibaut raconte : « *c'était deux semaines avant [...] la saisie des vœux sur la plateforme [...] je me suis remis en question, je me suis dit "tiens, qu'est-ce que je voudrais faire ?"* ». Thibaut explique que, lors de cette « *remise en question* » dans laquelle il se voit « *un petit peu plus hésitant sur [s]es capacités* », il a mené un « *raisonnement* », qu'il est « *passé de la volonté d'avoir une classe à temps plein [...] à un autre projet* » et donc qu'il a « *postulé pour un poste de brigade remplaçant* » puisqu'il y avait « *des postes [...] disponibles au mouvement* ». Le stagiaire explique ce changement de projet par le fait qu'il s'est « *rendu compte* » ne pas avoir « *assez d'expérience pour le moment pour prendre en charge une classe tout au long d'une année* ». Il indique se sentir encore « *en construction* » et il complète : « *j'ai appris certaines choses cette année mais euh, c'est tellement peu par rapport à ce qui me reste à construire de moi finalement dans ce métier* ». Il revient sur la formation qu'il a reçue : « *la formation ESPE est vraiment bien parce qu'elle nous apprend tout ce qui est la didactique, elle nous apprend à comprendre les programmes, etc. Mais il y a plus que ça finalement dans une classe* » et il reconnaît qu'il a été « *débordé cette année de toutes choses possibles* » et qu'il s'est « *retrouvé perdu avec tout ça et [...] ne savai[t] pas par où commencer* ». Il poursuit : « *en fait j'en ai conclu que c'était par l'expérience que je n'avais pas que je ne savais pas gérer tout ça d'un coup en une seule année quoi* ». Thibaut explique par ailleurs que sa décision est liée à l'envie de « *découvrir différentes façons de faire* » et qu'elle le « *conforte dans le fait qu'[il] cherche à faire du mieux qu'[il] peu[t] en fait en allant voir un petit peu à droite, à gauche des idées* ». Il conclut en indiquant être « *content* » de sa décision et avoir « *une bonne représentation* » de lui en tant que professionnel « *puisque [il est] motivé finalement à la fin de cette année* ».

La soutenance de son mémoire est le cinquième événement que Thibaut indique. La validation de son mémoire et donc de son « *diplôme* » ont été « *un boost au moral* » pour lui. Il explique avoir « *passé des moments très difficiles* » – « *ça a été vraiment un cauchemar là-dessus puisque je n'avais plus de vie, sauf de l'école et du mémoire* » dit-il – mais depuis qu'il a « *eu [s]on mémoire à la session 2* », il déclare avoir « *une motivation décuplée* » et se « *sen[tir] largement mieux maintenant* ».

Le sixième et dernier événement repéré est un « *conseil d'école* » auquel Thibaut assiste le 16 juin et durant lequel il est nommé « *l'enseignant de la classe de CE1-CE2* ». Il raconte : « *vraiment, là, ils m'ont appelé donc "[Thibaut] l'enseignant de la classe de CE1-CE2" devant tous les membres du conseil. Chose qui d'habitude... c'était toujours "telle personne", donc le nom de ma binôme, "enseignante dans la classe de CE1-CE2 et Thibaut son binôme". C'était toujours ça avant et maintenant, non. [...] enfin j'ai obtenu mon grade [...] deux semaines avant la fin d'année. C'est pas mal je trouve. Mais là oui vraiment je l'ai entendu de leur bouche, oui, c'est ça. Mais avant je crois que j'étais vraiment considéré comme le binôme. J'étais vraiment le binôme* ».

o Analyse du discours : les événements

Le premier événement, le début du confinement, bouleverse le rythme de l'alternance et empêche Thibaut de revenir en classe comme prévu. Déjà pénalisé par un rythme long – la cohorte A n'était pas en classe du 6 au 23 mars – Thibaut est contraint de retarder son retour en classe du fait de la pandémie. Ce temps long sans voir ses élèves ne peut qu'être angoissant pour ce jeune enseignant qui ne peut pas s'appuyer sur une longue pratique. Dans quel état va-t-il retrouver ses élèves ? Vont-ils le reconnaître ? N'étant pas en classe au moment de l'annonce du confinement, il ne peut pas dire au revoir aux élèves du fait de la rapidité de l'annonce – du vendredi pour le mardi – et il ne peut pas s'afficher comme l'enseignant de la classe à ce moment-là. Par ailleurs, toutes les préparations qu'il a réalisées n'ont plus lieu d'être et sa démotivation est à la hauteur de son engagement dans la période précédente.

Le second événement est le retour de Thibaut en classe le 12 mai avec quelques-un.es de ses élèves. Son stress est lié à la durée pendant laquelle il n'a pas vu ses élèves – quatre mois en tout – et à la complexité du protocole. Ses repères liés à la classe ne peuvent pas l'aider : seulement trois de ses élèves sont présents auxquels se rajoutent des élèves qu'il ne connaît pas et les conditions sont inédites. Le peu d'*habitus*²⁰⁹ professionnel qu'il a pu construire n'est pas mobilisable et il lui est difficile de s'appuyer sur une identité en actes car la situation ne correspond pas ni à la représentation du métier qu'il a pu construire ni à des pratiques connues. Comment procéder quand tout change ? Thibaut est cependant motivé à revenir en classe car ce retour signifie pour lui aller « *mieux dans sa tête* ». Ce retour fait sens pour lui et nous pouvons considérer qu'il donne « *sens à sa vie* » au sens de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) en ouvrant la porte à un nouvel engagement auprès de ses élèves mais surtout pour lui-même. Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005) ont mis en lumière que la construction de soi, au-delà du « *dévouement* » à l'autre ou de la « *contribution sociale* », éléments également présents lors du déconfinement, est un levier d'engagement fort pour les enseignantes ayant participé à leur recherche.

Le troisième événement, le retour de tou.tes les élèves le 22 mai provoque un « *petit découragement* » chez Thibaut et ses collègues : comment les accueillir avec un protocole qui impose des distances l'obligeant à faire classe sous le préau ? L'expression « *fouillis* » utilisée par Thibaut illustre la difficulté qu'il a à retrouver ses marques dans une école totalement « *chamboulée* ». Nous posons ici que le « *je* » des premiers entretiens a fait place ici à un « *on* » qui englobe Thibaut au sein de l'équipe éducative – « *on a eu un petit découragement sur ce coup-là* » – et qui témoigne de son sentiment de faire partie désormais d'une équipe ce qu'il va confirmer par la suite.

Le quatrième événement, la saisie des vœux d'affectation pour l'année prochaine sur la plate-forme académique, contraint Thibaut à se questionner sur ce qu'il souhaite vivre et faire. Cette saisie entraîne un « *moment de délibération sur soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) – Thibaut parle de « *raisonnement* » qu'il mène – et cette délibération amène Thibaut à changer son projet professionnel d'avoir sa classe à lui à temps plein pour choisir un poste de remplaçant. Il explique sa décision par le fait qu'il ne se sent pas prêt et avoue être encore « *en construction* ». La représentation qu'il a de lui en tant que professionnel est inaboutie – il a appris des choses mais « *c'est tellement peu par rapport à ce qui [lui] reste à construire de [s]oi finalement dans ce métier* » – et il juge qu'il n'a pas assez d'expérience. Ce sentiment de n'être pas assez expérimenté pour assumer d'avoir une classe tout seul

²⁰⁹ Nous employons le terme d'*habitus* emprunté à Bourdieu pour qualifier les gestes professionnels tacites, incorporés, qui ont été construits par le.la néo-enseignant.e.

l'année suivante vient du souvenir qu'il a d'une année où il s'est senti « *débordé* », des difficultés qu'il a vécues dans « *l'alternance avec quelqu'un* » et de la sensation qu'une année de formation ce n'est pas suffisant pour se former. Gohier et Anadon (2000) ont posé que l'identité professionnelle relevait « *d'une lecture interprétative, faite par un sujet qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un désir de se différencier des positions et rôles prédéterminés en valorisant l'expérience intime que signifie être enseignant* » (p.22). La « *lecture interprétative* » que fait Thibaut sur son niveau d'expérience professionnelle d'enseignant l'incite à ne pas s'engager tout de suite dans un poste fixe. Cette décision le démotive un peu – il n'aura pas sa classe à lui – mais il interprète également son choix de façon positive – il déclare garder une « *bonne représentation* » de lui – en indiquant qu'il est motivé à chercher de nouvelles façons d'enseigner et à trouver son style (Clot, 2006). Ce positionnement évoque ce que Gohier et Anadon (2000) qualifient d'« *expérience sociale* » : l'individu a une capacité à s'auto-déterminer et « *construit* » la représentation qu'il a de lui-même au travers de ses expériences. En lien avec ce qu'il a vécu cette année, Thibaut évoque l'image de lui en tant que professionnel pour faire évoluer son projet initial, sans modifier son identité de vie et de projet qui est d'enseigner.

La soutenance de son mémoire est un événement que Thibaut relate comme positif – avec ce qu'il nomme « *un boost au moral* » – dans la mesure où il permet au stagiaire de valider son diplôme en session 2. Au-delà de la libération qu'éprouve Thibaut à avoir terminé cette période « *super difficile* » pour lui en termes de travail – il déclare se sentir mieux – la soutenance du mémoire et l'obtention du master sont des événements qui viennent clore l'année. Sa « *motivation* » est « *décuplée* » du fait qu'il a réussi à tout terminer dans les temps et avec succès. Cette réussite conforte son identité de vie et de projet puisqu'il n'aura pas d'obstacle à sa titularisation.

Le dernier événement relève de l'attribution d'une identité d'enseignant à Thibaut au travers de la façon dont il est présenté lors d'un conseil d'école. Pour la première fois et en toute fin d'année, Thibaut accède au « *grade* » d'enseignant en n'étant plus présenté comme « *le binôme* » de sa collègue stagiaire. Ce *nommage* au sens de Ricoeur (2007) est d'autant plus symbolique qu'il est réalisé « *devant tous les membres du conseil* » et l'espace-temps du conseil devient ainsi un « *espace de légitimation* » (Dubar, 2002, p.122). On reconnaît enfin à Thibaut la place d'enseignant et non plus de « *binôme* », ce qui a sans doute en partie été réalisé du fait de l'absence de sa binôme. Ce qui se produit lors de ce conseil d'école relève d'un processus d'« *étiquetage* » au sens de Barbier (2006) soit la verbalisation de l'« *image* » d'un sujet donnée par autrui. Pour Thibaut cela arrive bien tard mais son identité « *réelle* » rejoint enfin son identité « *virtuelle* » (Goffman, 1973) attribuée par ses collègues. Traditionnellement enclenché à l'entrée dans le monde du travail, le « *processus identitaire relationnel* » défini par Dubar (2002) permet enfin la reconnaissance sur le tard de l'identité proposée et exprimée par Thibaut au sein de son école depuis le début de l'année. L'expression employée par Thibaut – « *je l'ai entendu de leur bouche* » – donne une dimension de *réification identitaire* très forte à ce qui a été verbalisé à ce moment-là.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous repérons trois moments dans le discours de Thibaut : le temps de la classe, le temps de la formation et le temps de la relation avec sa binôme, ses collègues et les parents.

Le temps de la classe est un temps où Thibaut se sent « *à l'aise* » contrairement à « *d'autres jobs* » qu'il a pu faire et pour lesquels il se « *mettai[t]* » dit-il « *toujours [une] petite pression* ». Il raconte :

« quand je suis devant ma classe c'est peut-être l'un des seuls moments où je me sens à l'aise [...] quand je suis avec les élèves, que je fais une séance, cette pression-là, elle n'existe pas. Je me sens vraiment bien dans une classe, à partager des choses avec les élèves, à leur faire découvrir des choses, qu'eux me fassent découvrir des choses ». Il indique que se sentir « à [s]a place » est ce qui le « conforte vraiment sur ce projet-là », enseigner dans une classe. Thibaut déclare se voir comme un « humain dans la classe » et il explique : « c'est-à-dire pas tout simplement arriver le matin, donner un travail à faire, corriger ce travail. Nan [...] je me vois quand même comme quelqu'un qui s'intéresse à la vie des élèves. Si ils ont quelque chose à me raconter c'est avec plaisir que je les écouterai et que je poserais des questions si ça m'intéresse ».

Le second type de moments est celui de la formation. Sur ces moments de formation, Thibaut distingue deux périodes, une période en janvier-février qu'il trouve « génial[e] » et une période après le début du confinement où il est déçu de ne plus avoir de formation du tout sauf « un seul cours en distanciel » en technologie. Sur la première période, les moments de formation « répondai[en]t à [s]es attentes [...] avec des idées, des activités » et pour Thibaut « c'était très agréable parce que à la fois, [il] travaillait pour apprendre à l'INSPE avec des commentaires des différents professeurs. Et en plus [il] pouvait réinvestir dans la classe » ce qu'il trouve être « un gain de temps ». Ce que Thibaut apprécie lors de cette période de formation, c'est que « tout ce qu'on [leur] demande, finalement tout ce qui est évalué, [lui] servait dans la classe. Chose qui n'avait pas vraiment été faite au premier semestre ». À partir du confinement, « l'université a finalement fermé » et Thibaut n'a « eu [qu']un seul cours en distanciel », au demeurant « très intéressant », ce qui provoque chez Thibaut une « petite déception » dans la mesure où il aurait « aimé avoir plus de cours en distanciel pour [lui] expliquer », avoir des idées pour la « continuité pédagogique » ou « discuter avec un professeur de mathématique pour dire « bah voilà, je voudrais faire ça alors comment je peux faire puisque je peux pas manipuler par exemple ?' » ». Thibaut revient sur les cours qui lui ont semblé utiles « pour [s]'orienter sur comment préparer la classe » – « les mathématiques, le français, questionner le monde, [la]technologie » – soit les « disciplines que l'on fait apprendre dans les classes » mais regrette que « certains CM²¹⁰ » aient été des répétitions sans « concordance » avec ce qui avait déjà été fait. Il fait le bilan de l'année : « c'est des idées que l'on a au fur et à mesure de l'année. Et ce qui est bien, c'est que à chaque période finalement, on avait quelque chose de nouveau. C'était pas tout d'un coup, c'était progressif donc ça nous sert petit à petit. Et au départ on fait la classe tant bien que mal et à la fin de l'année, on arrive à quelque chose de plutôt complet ».

Le troisième moment est celui de la relation à autrui, que ce soit avec sa binôme, les parents ou ses collègues. Pour Thibaut, sauf pour ses élèves qui ont « assimilé » qu'il est « professeur dans leur classe » et qui l'« appellent maître », « dans la tête de tout le monde », c'est-à-dire dans la tête de ses collègues et des parents, il n'avait « pas le même statut » que sa binôme jusqu'au confinement.

Concernant sa binôme, Thibaut explique que c'est lui qui gère toute la continuité pédagogique depuis le confinement mais également après le déconfinement car sa binôme a « des enfants donc elle devait assurer la continuité avec ses enfants » mais également parce qu'« elle était avec une personne à risque chez elle donc [il] fallait qu'elle s'en occupe énormément ». Il y a eu « une discussion » entre les stagiaires mais selon Thibaut, « pas plus que ça », et Thibaut reconnaît qu'il « ne lui en [a] pas voulu plus que ça » et qu'il n'a « pas d'amertume [...] par rapport à cette situation ». Thibaut explique que sa prise en main de la classe « s'est faite plus naturellement » car il estime qu'il « n'avai[t] pas vraiment le choix » et il poursuit : « Et je me voyais pas dire aux parents "oh bah, cette semaine-là c'est pas censé

²¹⁰ Cours magistraux.

être moi donc débrouillez-vous avec elle pour trouver du travail''. Non déjà je m'en veux parce qu'ils sont pas au niveau alors que j'ai envoyé le travail. Alors j'imagine pas si j'avais pas envoyé de travail ». Pour la classe, Thibaut ajoute qu'il n'a « pas tout géré » mais que l'apport de sa binôme a consisté en un envoi « par mail [d']une dizaine de documents, décousus [...] qu'elle trouvait sur internet, sur différents sites » avec lesquels il « étai[t] censé travailler ».

Concernant le temps de la relation aux parents, les temps d'échange sont différents selon les parents : certains « reconnaissent » que Thibaut « étai[t] l'enseignant cette année » et finissent par « demand[er] s[']il restai[t] l'année prochaine et encore à [s]on poste » ce qui a « fait plaisir » à Thibaut qui en a déduit qu'ils « étaient satisfaits de ce qu[']il avai[t] fait cette année finalement ». D'autres en revanche ne « viennent jamais [lui] adresser la parole » et Thibaut reconnaît que « même s[']il va vers eux, ça se finit toujours par "ah bah on en parlera avec la maîtresse" ». Ce à quoi Thibaut répond « à chaque fois [...] "oui mais je suis aussi responsable de la classe, vous pouvez me le dire" ». Thibaut note une évolution avec le confinement et raconte : « pour les parents c'était elle l'enseignante et pas moi. Alors que bon on était, bah on est au même niveau. [...] Enfin avant s'ils avaient quelque chose à demander et c'était ma période, ils appelaient ma binôme, envoyaient un mail pour demander quelque chose. Par exemple signaler une absence carrément. Alors que elle, elle n'était pas en poste à ce moment-là. Alors que moi on ne venait pas me le dire alors qu'on me voyait à la fin de la journée devant les portes ». La perception d'un statut différent entre sa binôme s'explique selon Thibaut par la différence d'âge. Il explique : « c'est par rapport à mon âge qui a dû perturber. A mon âge par rapport à l'âge de ma binôme qui est plus âgée que moi. Il y a certains parents, je pourrais être leur fils quoi ». Mais Thibaut reconnaît que ce qui a pu « jouer », ça a été « les périodes longues de janvier à mai où [il n'a] pas eu la classe ». Il poursuit : « ça a dû jouer car ils ont dû se dire "Bah il est beaucoup moins présent donc peut-être qu'il est moins important" ». Malgré tout, les parents « se sont rendu compte qu[']il envoyai[t] toutes les semaines » du travail « pendant le confinement » et l'en ont « merci[é] » puis, après le retour en classe, ils ont été « reconnaissants » de ce que Thibaut et ses collègues ont fait. Thibaut précise : « je dis de tout ce que l'on a fait, pas ce que j'ai fait, parce que je suis pas seul. [...] après le confinement oui ça était un travail d'équipe pour réussir ».

En ce qui concerne les moments de relation avec ses collègues, Thibaut raconte : « en janvier j'étais [...] souvent mis à l'écart des autres enseignants parce que... enfin je pensais que c'était par rapport à mon âge [...] aujourd'hui le fait que je sois présent depuis le 11, j'ai eu une certaine reconnaissance de certains enseignants. Parce que moi on m'avait dit que j'étais pas obligé de rester quand c'était pas ma période et pourtant bah, c'est finalement du volontariat ce que j'ai fait pendant les périodes de ma binôme. Donc ils m'ont été reconnaissants et j'étais un peu mieux reconnu par l'équipe. Et maintenant, bah, je discute parfois, je me sens un peu mieux. Avant dans la cour de récréation, j'étais dans un coin et maintenant je me retrouve toujours avec quelqu'un à parler de telle ou telle chose ». Au-delà de ce « volontariat », Thibaut explique que ces bonnes relations sont liées au fait qu'avec ses collègues ils ont « partagé pas mal de choses là récemment ». Il poursuit : « on a partagé des prises de tête [...] Plus d'une fois, on se surprenait à rigoler parce qu'on faisait un truc et ça n'allait pas et du coup fallait recommencer. On se prenait la tête parce qu'on faisait plein de choses. On rédigeait plein de protocoles ensemble pour que finalement tous soient changés au dernier moment. Donc je pense que ouais, ce sont des moments partagés qui ont permis une meilleure entente dans le groupe ». Avec certains de ses collègues c'est une relation « simple », « platonique » avec juste un « bonjour, ça va ? » mais avec d'autres collègues, « ça commence à devenir une relation plus sincère » et la relation devient selon Thibaut « intéressant[e] ». Thibaut se fait la réflexion qu'il « entretien[t] de meilleures relations avec le personnel non enseignant. Donc les ATSEM, personnels de la cantine, les animateurs » car il « a moins de frayeurs on va dire à parler de certaines choses ». Pour finir, Thibaut indique qu'il y a une

enseignante avec qui il s'« entend [...] largement mieux qu'en début d'année ». Le stagiaire explique que « les choses ont été un peu forcées » au moment du retour en classe lors du déconfinement par la « décision du maire du village [...] de ne pas ouvrir toutes les classes », ce qui a contraint Thibaut à « accueillir » d'autres élèves dans sa classe et à « partag[er] » sa classe avec une autre enseignante. Il raconte : « depuis le 1er juin où on a eu le retour de beaucoup plus d'élèves [...] c'était en alternance dans l'école. Le lundi-mardi c'était un groupe et jeudi-vendredi un autre. Et c'est à ce moment là où elle est arrivée dans ma classe pour faire classe à ses élèves. [...] Donc on était tous les deux dans la même classe, où on enseignait dans la même classe [...] on a pu discuter, on a pu comparer un peu ce qu'on faisait. Et c'était vraiment super intéressant de discuter avec cette personne avec qui je n'avais jamais discuté auparavant. Et aujourd'hui on rigole, on partage encore des trucs. Et on s'est accordé parce qu'elle a la deuxième partie des CE2. Donc on s'est accordé sur la lecture, sur les mathématiques pour faire la même chose. Donc on s'arrange. Donc elle, elle prépare la lecture moi les mathématiques et on s'envoie ça. Ça fait ça en moins à préparer ».

Nous indiquons pour finir un dernier temps de la relation de Thibaut, celui avec ses tutrices qu'il replace dans le déroulé de son année : « elles sont vraiment très bien ces relations. Et puis en début d'année j'étais plus terrifié par les tutrices que vraiment pouvoir entretenir une bonne relation. Aujourd'hui, je sais que je peux compter sur elles si j'ai besoin ». Il poursuit en indiquant que les relations sont bonnes « depuis janvier qui était une grosse étape pour [lui] ». C'est selon lui le fait qu'il demande « un renforcement des visites » et que ça « concord[e] » avec la volonté de sa tutrice terrain qui a rendu possible cette amélioration : « donc à partir de ce moment-là bah, j'avais vraiment envie de m'en sortir et de progresser. Et donc elles l'ont peut-être ressenti de leur côté que je m'investissais de plus en plus sur ce que je voulais faire. Donc je pense que les relations se sont vraiment améliorées à partir de ce moment-là ».

- Analyse du discours : les moments

Le premier type de moments du troisième entretien sont les moments passés dans la classe. Pour Thibaut, le ressenti évoqué est qu'il est « à l'aise », « à [s]a place », sans « pression », ce que nous analysons comme une *congruence* entre ce qu'il fait et ce qu'il a profondément envie de faire. Cette « congruence » est un levier central pour le développement de l'identité professionnelle selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997) qui la définissent pour une personne comme le sentiment « d'adéquation à elle-même » (p.283). Ce « sentiment de congruence » renvoie selon Gohier et Anadón (2000), au-delà du sentiment de compétence ou de maîtrise de son environnement, à « sa valeur en tant qu'individu » (p.26) ce que nous retrouvons dans l'expression employée par Thibaut lorsque nous le questionnons sur la façon dont il se voit dans la classe en tant que professionnel. Il déclare alors qu'il se voit comme un « humain » qui a une vraie relation avec ses élèves et qui « s'intéresse » à leur vie. Ce discours est inédit chez Thibaut qui, dans les entretiens précédents, a plutôt évoqué son positionnement pédagogique ou didactique avant la relation avec ses élèves. Sa représentation du métier a évolué puisqu'il ne voit plus son travail comme uniquement le geste de donner ou de corriger le « travail » de ses élèves mais dans une relation d'échanges. Nous faisons l'hypothèse qu'il a acquis une maturité professionnelle qui lui permet de dépasser les questions pédagogiques ou didactiques qu'il se posait et d'enrichir la représentation de son identité professionnelle en ne la limitant pas à une simple identité au travail normée par une relation autour du travail de l'élève. Le fait que Thibaut se sente bien dans sa classe montre que l'« affect identitaire » que provoque l'activité (Barbier, 2006) est ici positif et a pour effet un sentiment de *cohérence* entre les différentes dimensions de soi. Il y a ainsi une conformité entre l'identité vécue ou agie et l'identité de vie et de projet.

Le second type de moments sont ceux liés à la formation avec deux périodes bien distinctes, avant et après le confinement. En janvier-février, à son retour en formation, Thibaut trouve la formation « *génial[e]* » car ce qui lui est proposé lui sert directement dans sa classe. Le temps de formation vient étayer le geste professionnel en classe en garantissant la validité des activités proposées aux élèves puisqu'elles ont été construites à l'INSPE et validées par un.e formateur.trice. La mise en œuvre de ces activités préparées à l'INSPE conforte ainsi l'identité en actes du stagiaire qui ne craint plus d'être mis en difficulté. Cela prouve selon nous à cette période la relative fragilité de la confiance en soi en tant que professionnel de Thibaut. À partir du confinement, un seul cours en technologie est proposé à Thibaut qui témoigne de sa déception à ne plus disposer de ce soutien ni de la possibilité d'avoir des réponses sur la façon d'assurer la continuité pédagogique, dispositif parfaitement inédit pour le stagiaire. Finalement, c'est via le collectif que Thibaut fera face à cette nouvelle configuration. Nous notons ici que Thibaut admet n'avoir pas sollicité les formateurs de lui-même, persuadé qu'ils avaient eux-mêmes à assurer la continuité de leurs enseignements, ce qui démontre au final qu'il a su faire face seul. Les temps de formation semblent à Thibaut plutôt bien organisés sur l'année et accompagnent un développement professionnel « *progressif* », passant d'une pratique de classe « *tant bien que mal* » à une pratique en fin d'année « *plutôt compl[ète]* ».

Le dernier moment est le temps de la relation à autrui. Que ce soient les relations avec sa binôme, ses collègues ou les parents, le bouleversement du confinement a fait évoluer le ressenti de Thibaut et les situations qu'il décrit sont très différentes des deux entretiens précédents.

Concernant sa binôme, le temps de la relation est devenu avec le confinement un temps distancié puisque celle-ci n'est pas revenue à l'école du fait de ses enfants et d'une « *personne à risque* » chez elle et Thibaut n'a donc plus à partager sa classe ce qui était pour lui très difficile. Les temps d'échanges sont limités – il a une discussion avec elle mais « *pas plus que ça* » – ce qu'il décrit ne correspond pas aux échanges houleux précédents – et finalement elle envoie des documents « *décousus* » dont on comprend que Thibaut n'a pas pu faire usage. Finalement c'est elle qui n'est « *plus dans le stage* » comme le rapportait Thibaut au premier entretien. L'absence de sa binôme – son abandon du terrain pourrait-on dire – autorise Thibaut à occuper l'espace-temps de la classe et de l'école sans concurrence et de s'y affirmer. Le fait qu'il dise qu'il n'en a « *pas voulu plus que ça* » à sa binôme de lui laisser tout gérer nous apparaît comme une litote indiquant finalement sa satisfaction à être le seul maître à bord dans la classe. Le confinement a permis à Thibaut d'occuper une place différente en installant de nouvelles « *transactions objectives* » de pouvoir (Dubar, 2002). Le fait de gérer la classe quasiment seul et de rester en classe même si ce n'est pas officiellement sa période d'alternance installe Thibaut dans un sentiment de responsabilité vis-à-vis de ses élèves et des parents. Il a développé une nouvelle représentation de « *ses responsabilités aux apprenants* » (Gohier et Anadon, 2000, p.26) – « *je m'en veux parce qu'ils sont pas au niveau* » dit-il – mais également aux autres acteurs impliqués dans l'école, parents et collègues.

Concernant les moments de relation avec les parents, le confinement a, là également, fait évoluer les relations. Si certains parents restent distants et ne reconnaissent toujours pas Thibaut comme l'enseignant légitime – « *on verra avec la maîtresse* » – d'autres remercient Thibaut pour son investissement pendant la continuité pédagogique et développent des relations plus conviviales. Les relations avec les parents ont évolué parce que Thibaut a fait ses preuves pendant le confinement en continuant à fournir du travail aux élèves, en étant présent après le retour en classe quelle que soit la période d'alternance mais également parce qu'il est le seul interlocuteur en classe désormais. L'absence de sa binôme depuis le confinement donne la possibilité à Thibaut d'obtenir le statut

d'enseignant légitime auprès de la plupart des parents alors qu'avant le confinement il avait le sentiment que « *c'était elle l'enseignante* ». L'âge de Thibaut a été selon lui un frein à la reconnaissance identitaire attendue des parents qui ont pu ne pas le considérer comme un adulte autonome face à sa binôme ou eux-mêmes plus âgés, lui attribuant l'« *identité virtuelle* » d'un stagiaire. Le confinement et le déconfinement ont permis, via la reconnaissance des parents, d'établir une cohérence entre son « *identité réelle* » perçue d'enseignant et l'« *identité virtuelle* » (Goffman, 1975) attribuée par eux. Nous pouvons faire l'hypothèse que, même si le stagiaire déclare ne pas avoir « *cherché [...] de reconnaissance de la part des parents* », il a pu adopter de façon inconsciente (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1998) une stratégie identitaire lui assurant d'obtenir cette reconnaissance. Le fait que certains parents demandent s'il sera encore sur ce poste l'année prochaine conforte Thibaut sur son positionnement et son activité : cette question montre qu'il a donné satisfaction et cela lui fait « *plaisir* ». Ce plaisir ressenti fait partie des « *affects* » définis par Barbier (1996) à placer en relation étroite avec la représentation de l'identité pour soi et de celle de « *l'image de soi dans l'action* » (Barbier, 1996, p.16) contribuant à fonder une représentation positive du soi professionnel pour le stagiaire.

En ce qui concerne ses collègues, les temps d'échanges sont décrits par Thibaut de façon complètement différente que lors des deux premiers entretiens. Là encore, le confinement et le déconfinement ont entraîné un repositionnement de Thibaut dans l'école et une « *reconnaissance* » de la part de ses collègues. Cette reconnaissance est essentielle dans le processus de construction de l'identité professionnelle du stagiaire car, à travers elle, la « *communauté identifie le jeune individu, le reconnaît et le considère* » (Zimmermann et al., 2012, p.40). Cette reconnaissance s'explique en partie par le fait qu'il est le seul enseignant présent pour sa classe, qu'il est volontaire pour être présent tout le temps mais également par les « *moments partagés* » qu'il a vécus avec ses collègues en lien avec l'organisation du protocole sanitaire. Ces moments créent une complicité et rapprochent Thibaut de ses collègues. Ils relèvent selon nous d'un processus inédit de « *socialisation professionnelle* » (Dubar, 2002) durant lequel le collectif de travail invente un nouveau geste professionnel lié à l'application du protocole sanitaire. La difficulté de la tâche crée les conditions d'un rapprochement et d'une mise à égalité des enseignant.es, tou.tes néophytes dans cette situation inédite. Nous notons à ce sujet que pour la première fois depuis le début des entretiens, Thibaut utilise le terme « *travail d'équipe* » pour parler de ce qui a été fait collectivement dans son école pour faire face au déconfinement et au retour des élèves en classe. Une sorte de « *solidarité organique* » (Wittorski, 2008, p.3) se crée liée à l'« *auto-organisation* » du groupe des enseignant.es et va contribuer sans doute à nourrir une nouvelle dimension de l'identité collective. Le protocole sanitaire, complexe à mettre en place, contraint en effet les enseignant.es à coopérer dans un collectif de travail qui finit par intégrer Thibaut. Le partage d'une même salle de classe par Thibaut et une de ses collègues est parallèlement l'occasion de la mise en place de nouveaux moments partagés et aboutit pour le stagiaire à échanger les préparations de séances dans une nouvelle solidarité au départ « *forcée* ». Ces différents éléments liés au rapport avec ses collègues développent sans nul doute le sentiment de contiguïté de Thibaut, sentiment qui fonde sa perception de pouvoir être ce qu'il est (Gohier et al., 1997). Nous notons cependant que malgré le discours tenu par Thibaut qui donne à voir qu'il se sent désormais à l'aise avec ses collègues, il indique qu'il a « *moins de frayeurs* » à discuter de certains sujets avec les personnels non enseignant.es de l'école, ce qui laisse entendre qu'il demeure sur ses gardes vis-à-vis de l'image qu'il peut donner à ses collègues ou de l'image que ceux-ci peuvent lui renvoyer. Nous avons posé antérieurement l'identité comme une construction représentationnelle et nous percevons que le fait que Thibaut soit davantage à l'aise dans ses discussions avec des collègues non enseignant.es indique que le stagiaire est vigilant sur les « *représentations données ou proposées à autrui* » (Barbier, 2006, p.27), représentations qui fondent la construction d'une « *image identitaire* » (Barbier, 2006) pour le sujet. Barbier (2006) a

indiqué que les locuteurs dans un échange « *produisent des significations toujours nouvelles ou inédites à partir de significations antérieures ayant fait l'objet d'une stabilisation provisoire* » et ce sont ces significations antérieures qui rendent possible « *le travail de composition de l'image de soi donnée à autrui* » (Barbier, 2006, p.27). Dans le cas de Thibaut, les « *significations antérieures* » proposées par Thibaut n'ont pas permis de fonder une image positive de soi en tant que professionnel au regard de ses collègues et l'« *image spéculaire* » (Barbier, 2006) construite par Thibaut est sans doute un frein à une communication sereine avec eux.

Les derniers temps de la relation sont ceux que Thibaut vit avec ses tutrices. S'il ne les a plus vues depuis le confinement – la visite évaluative a été remplacée par un dossier à rendre – il décrit les temps d'échanges et leur relation de façon positive. Selon le stagiaire c'est sa décision en janvier de réclamer plus de visites qui a transformé la relation, le faisant passer d'un stagiaire « *terrifié* » à un stagiaire qui sait qu'il peut compter sur elles. Son engagement à vouloir progresser a transformé la représentation que ses tutrices se faisaient de lui selon lui et a permis le développement d'une relation de confiance.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Deux périodes peuvent être identifiées dans le discours de Thibaut : la période du confinement et celle du déconfinement.

L'entrée en confinement et la nouvelle période qui s'ouvre « *chamboul[e]* » l'organisation de l'année pour Thibaut. Alors qu'il avait « *préparé toutes ses séances* » et « *plein de projets* », il doit « *tout modifier* » parce qu'« *il ne pouva[t] plus le faire* » ce qui le « *démotive* ». « *Sur la pratique en général, ça a été tout à fait différent de ce à quoi on était habitué jusqu'alors* » explique-t-il. La « *continuité pédagogique* » n'a « *rien à voir avec le métier d'enseignant que l'on apprend à l'INSPE* » déclare-t-il ni avec ce qu'il attendait : « *on rêve un peu tous d'être enseignant [...] dans ce master donc c'était pas du tout pour moi ce que je recherchais* » explique-t-il. Il vit « *une petite démotivation* » du fait de se sentir « *lâché* », sans « *consignes, ni de directives* » de la part de l'INSPE et du fait de ne plus avoir « *le rôle de professeur mais [de] correcteur* » du travail qu'il envoie à ses élèves. Thibaut indique qu'il a « *vraiment besoin de ce contact humain entre des élèves et [lui] dans la classe* » mais que « *pendant le confinement* », il « *envoyai[t] du travail et [...] avai[t] juste un retour des parents qui [lui] scannaient ou [...] prenaient en photo une feuille* » qu'il « *devai[t] corriger* ». L'organisation de « *web-room* » lui fait « *un peu de bien* » mais il n'avait parfois aucun élève. Il explique : « *avant le confinement, [...] j'avais mes habitudes dans le rôle d'enseignant donc j'avais un peu assimilé tout ce que je devais faire, j'avais mes habitudes. Je savais quoi faire à tel moment si y avait un élève en difficulté, je savais que je pouvais l'aider de telle ou telle façon ou organiser telle ou telle activité [...] Pendant le confinement, je me suis retrouvé un petit peu perdu parce que j'ai eu [...] un rôle de préparation d'activité à faire pour les élèves et de correcteur. Et jamais les parents m'ont sollicité au milieu [...] je n'étais plus, enfin, je pouvais pas dire que j'étais professeur comme je l'étais auparavant. Un rôle de préparateur et correcteur finalement donc ça m'a vraiment gêné* ».

La seconde période est initiée par le déconfinement à partir du 11 mai 2020. Thibaut indique qu'« *à partir du 13 [mars] [il a] pris la classe et pour [lui] c'était plus une alternance* » du fait de l'éloignement de sa binôme pour motif familial. À compter du retour en classe, Thibaut est « *à temps complet* » et a annoncé aux élèves qui « *demand[ai]ent quand [...] la maîtresse revien[drai]t* » que jusqu'à « *la fin de l'année ça sera [lui]* ». Le stagiaire indique qu'il a « *vécu comme si elle n'existait pas cette alternance* »

et qu'il a « *pu faire ce qu'[il] souhaitai[t] sans vraiment avoir de problème de décision* » et « *au moment où [il] étai[t] prêt à le faire* ». Il explique : « *d'habitude avec le système d'alternance, on se retrouve souvent à déléguer la fin d'une séquence à l'autre parce qu'on n'a pas eu le temps de la terminer [...] c'était bien pour moi parce que du coup j'avais plus à attendre qu'elle ait terminé ou que j'ai terminé quelque chose pour continuer. Finalement j'avançais à mon rythme et c'est très agréable d'avoir un rythme à soi et de se rendre compte quand quelque chose va et quelque chose ne va pas. Et pouvoir ne pas stresser pour faire quelque chose, ne pas terminer parce que ça embêterait l'autre* ».

En revanche, le retour en classe a transformé la classe et Thibaut raconte : « *la classe d'avant le confinement [...], on était surtout sur un partage avec les élèves. On avait instauré tout un système de partage. Donc [...] quand quelque chose n'allait pas, on pouvait en discuter ensemble, on essayait de le résoudre. On partageait des moments vraiment sympathiques avec des projets qu'on avait faits en classe [...] c'était la classe des élèves et de nous en fait. [...] on pouvait personnaliser les murs avec des dessins, etc. On avait vraiment [...] tout un système prévu qui permettait à tous de s'exprimer. Donc finalement vraiment son identité. En fait la classe prenait l'identité que ses occupants lui donnaient quoi, si je peux dire comme ça. Et là, après je me retrouve dans une salle avec rien sur les murs. Donc il n'y a plus d'affichages, les tables sont en rang avec un espace entre deux* ». Il poursuit : « *c'est une perte d'identité de la classe je trouve. Pour moi déjà la disposition d'une classe, ça donne une identité, une certaine énergie à la classe puisqu'on peut faire des travaux en groupe, on peut discuter avec les élèves, toutes ces choses-là* ». Le « *protocole* » impliquant une distanciation physique a selon Thibaut « *tout bouleversé* » et il regrette de ne « *plus partager de moments* », ne pouvoir « *faire de sorties scolaires* » ni de « *jeux* » en mathématiques ce qui lui donne l'impression qu'enseigner est « *moins intéressant* » et « *limité* ». Il indique : « *en fait on nous a un peu retiré tout ce qu'on a construit au cours de cette première partie d'année finalement* ». Il conclut : « *tout ce qui a été fait juste avant n'a plus de sens pour les élèves et pour moi. Et tout ce qu'on fait maintenant aussi [...] a moins de sens* ».

Lors du retour en classe en revanche, Thibaut « *retrouve un petit peu ce rôle de professeur au sein de la classe* », « *un public devant [lui]* », et il trouve que son « *rôle* » en « *présentiel* » est « *beaucoup mieux* » que « *la formation à distance* » vécue pendant le confinement. Cependant il confie que même s'il a « *retrouv[é]* » de l'« *intérêt* » à enseigner ce n'est « *pas assez* ».

Même si Thibaut a repris « *les habitudes* » de la classe, il confie qu'il est « *mal à l'aise* » vis-à-vis des « *deux mois de retard* » qu'ont pris les élèves sur leurs apprentissages et les « *deux dernières semaines* » avant l'entretien ont été pour lui « *chronophages* » pour « *essayer de rattraper un petit peu le retard qui avait été accumulé sur la période de confinement et [...] de terminer à temps ce qui était prévu* ». Il explique : « *c'est très perturbant pour moi parce que je me dis que ça sera inaccompli à la fin de l'année [...] je m'en veux parce que je me dis que l'année prochaine moi je pars de cette école mais mes collègues vont avoir ces élèves que j'ai eus [...] Et ça me met mal à l'aise vraiment de savoir qu'il y a autant de retard et que je ne peux rien y faire quoi [...] je rattrape à peu près mais je n'aurai jamais l'occasion d'arriver là où on était censé arriver si tout ce système de confinement, déconfinement, protocole n'était pas arrivé* ». Ce qui le tracasse ce sont « *les élèves qui étaient en difficulté avant le confinement* ». Au retour de tous les élèves le 22 mai il constate : « *quand je les ai récupérés [...], c'était catastrophique finalement. Parce que bon on était parti sur une bonne lancée [...] avec ces élèves-là, on allait réussir à obtenir des résultats, on voyait les résultats arriver. Et là tout ce qu'on avait fait, on est retourné au départ* ».

o Analyse du discours : les périodes

La première période identifiée est la période du confinement qui va bouleverser la représentation du métier que se faisait Thibaut mais également mettre fin à l'alternance qui pesait au stagiaire.

L'entrée en confinement apparaît comme une « *discontinuité dans le cours de l'expérience* » (Desbiens, Correa, Molina et Habak, 2019, p.79) et provoque dans un premier temps la démotivation de Thibaut qui avait préparé son retour en classe et doit tout annuler. Ce qui va être perturbant pour lui c'est que le processus de professionnalisation qu'il a connu jusque-là n'existe plus et que la *configuration* de l'exercice de la pratique a changé, ce qui a pour effet selon nous de transformer le « *système* » au sens de Blin (1997) reliant représentations, pratiques et identités professionnelles. Ainsi le stagiaire se sent d'autant plus « *démotiv[é]* » au départ qu'il se sent « *lâché* » par l'INSPE, sans conseils ni soutien pour aborder cette période inédite, alors que l'INSPE était jusque-là son refuge et le lieu où il pouvait obtenir des ressources à tester en classe. Il se sent également perdu car il n'a plus les repères habituels de la classe ni les « *habitudes* » qu'il avait « *un peu assimilé[es]* ». La transformation inédite du contexte pédagogique ne lui donne pas la possibilité de s'appuyer sur un geste professionnel et des « *process d'action* » (Wittorski, 2015a) qu'il commençait à peine à acquérir – avant il « *savait[t]* » quoi faire dit-il. La culture professionnelle définie par Riopel (2006) en reprenant Lessard (1986)²¹¹ comme « *l'ensemble des façons de penser, de sentir et d'agir propres à [un] groupe* » (Lessard, 1986, p.166 cité par Riopel 2006, p.33) et le « *référentiel commun* » de pratiques censé servir « *de grille de lecture aux acteurs pour leur permettre de donner un sens, une signification à leurs activités et au contexte où ils agissent* » (Blin, 1997, p.54) ne sont plus opérants dans une configuration complètement inédite où il n'y a plus ni élèves ni école. Culture professionnelle et représentations professionnelles étant liées dans la construction de l'identité professionnelle selon Lessard (1986), on comprend dès lors le bouleversement identitaire vécu par Thibaut. Il a le sentiment que son rôle social est transformé – d'« *enseignant* » il est devenu correcteur sans interactions avec ses élèves qu'il ne peut plus aider ni avec les parents – et pour lui ce n'est plus ni le même métier ni ce qu'il attendait. L'« *idéal professionnel* » (Blin, 1997) qu'il a construit est mis en question – il n'imaginait pas enseigner « *à distance* » – mais nous faisons l'hypothèse que cela met également en doute les compétences qu'il pensait détenir pour mener à bien ces nouvelles pratiques professionnelles. Ainsi, le confinement, en transformant la configuration de l'activité, met à l'épreuve la représentation que Thibaut se fait du métier mais également la représentation du soi professionnel et la tension entre son identité de projet et la réalité de ce qu'il vit est importante.

La seconde période commence au moment du retour de quelques élèves les 11 et 12 mai 2020, puis avec le retour de tous les élèves le 22 mai 2020. Cette période met *de facto* fin à l'alternance pour le stagiaire puisque sa binôme ne peut pas revenir en classe ce qui autorise Thibaut à ne plus avoir à « *référer son temps propre* » (Bachelard, 1994, p.106) au temps institutionnel prescrit par l'alternance mais à développer son propre rythme et à synchroniser son temps sur le temps « *nécessaire* » pour les apprentissages de ses élèves. En n'ayant plus à synchroniser sa progression pédagogique sur l'alternance, il peut « *rythmer les rythmes* » au sens de Pineau (2000) ce qui lui laisse une plus grande liberté pour être l'enseignant qu'il souhaite être, plus attentif au rythme de ses élèves.

En imposant des normes sanitaires, le déconfinement a par ailleurs transformé l'espace de la classe et selon Thibaut, lui a fait perdre son « *identité* ». L'« *identité* » de la classe est pour Thibaut liée à un espace d'expression et de relations avec ses élèves, ce qu'avec Barbier (1996) nous pouvons qualifier

²¹¹ Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicités des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189.

d'« *espace de pratique* » mais également d'« *espace de représentation* » – Thibaut ne dit-il pas qu'il est heureux de retrouver « *un public* » à son retour en classe ? Barbier (2006) a défini l'identité professionnelle comme une représentation identitaire rattachée à un « *espace significatif* » ou un « *territoire d'activité* » pour le sujet – la classe pour Thibaut – et indiqué que les « *représentations identitaires* » valorisées par un sujet correspondent aux espaces d'activités eux-mêmes valorisés. Si la construction des représentations d'un soi professionnel sont intimement liées à la représentation de son activité en situation pour le sujet, on comprend dès lors la difficulté pour Thibaut à voir sa classe transformée par différents protocoles, sans plus aucune trace des interactions avec ses élèves. L'espace de la classe « *investi* » subjectivement par le stagiaire au sens de Kaddouri (2008a) peut être défini comme l'espace de l'affirmation de son identité professionnelle.

La période de déconfinement et le retour à l'école « *en présentiel* » n'autorisent plus les mêmes activités du fait des différents protocoles et le métier semble entravé pour Thibaut ou partiellement « *empêché* » au sens de Clot (2006), au point que Thibaut ne retrouve pas le même « *intérêt* » à enseigner. Les limites posées aux activités en classe – suppression des manipulations, des jeux, des sorties ou de la kermesse de l'école – donne à Thibaut l'image d'un métier moins intéressant ce qui affecte sa motivation. Si nous actons que l'expérience de travail a un effet identitaire et que c'est via la pratique que l'enseignant.e élabore « *une représentation de soi-même en acte, de sa pratique, de son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986, p.167 cité par Riopel, 2006, p.33), nous comprenons que le bouleversement du contexte de la pratique a un effet sur la représentation identitaire que Thibaut a de lui-même en ne lui laissant plus la faculté d'exercer son métier comme il le faisait antérieurement. La classe n'est plus « *l'univers de sens* » (Pérez-Roux, 2012b) que le stagiaire avait l'habitude de traverser et il doit s'adapter.

Les dernières semaines de l'année sont la dernière temporalité repérée et semblent être un temps de l'urgence (Roquet, 2018) car Thibaut tente de rattraper le retard pris par ses élèves durant le confinement. Il se déclare gêné par le fait qu'il va faire passer ses élèves dans les classes de ses collègues avec un niveau faible sans qu'il y puisse rien. Avec le confinement et malgré la continuité pédagogique mise en place, le continuum de formation des élèves et le temps des apprentissages liés aux programmes scolaires et aux documents de cadrage des cycles de formation par niveau ont été bouleversés. Ces temps sociaux sont constitutifs de la pratique enseignante et constituent, en temps normal, des « *temps enfermants* » c'est-à-dire des temps prescrits et tenant lieu de « *référence* » (Grossin, 1996). Ils font partie également de la « *culture partagée* » des enseignant.es (Thémines et Tavignot, 2019a) et constituent un « *référentiel commun* » (Blin, 1997). On comprend donc la déstabilisation de Thibaut qui voit le « *cadre temporel* » (Grossin, 1996) scolaire et familial déstructuré. Le bouleversement des programmations annuelles lui donne la sensation d'un travail « *inaccompli* » avec un retard irrattrapable sur ce qui aurait dû être fait et en cette fin d'année, il vit une « *conflictualité temporelle* » (Roquet, 2018, p.36) entre les apprentissages prescrits par le programme et la réalité temporelle d'une année amputée de deux mois de classe. Il est d'autant plus sensible au niveau des élèves qu'il avait repérés en difficulté avant le confinement et qui lui semblent revenus au point de départ. Ainsi le confinement a bouleversé les repères temporels de l'organisation de la pratique de la classe et les rythmes d'apprentissages des élèves ce qui questionne Thibaut sur son rôle social auprès de ses élèves.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Concernant les temporalités passées évoquées, Thibaut revient sur le mois de janvier, mois durant lequel il a « *voulu essayer de préparer des choses plus sérieusement* » et d'être « *plus organisé* ». Il s'est

alors « *rendu compte que c'était vachement bien [...] d'arriver à l'école et de [se] sentir bien parce qu'[il] savai[t] quoi faire* ». Il déclare : « *donc c'était vraiment à ce moment-là que je me suis rendu compte. Et bah du coup vu qu'en janvier j'ai vu que ça a porté ses fruits euh, aujourd'hui je suis content de continuer comme ça* ». Il revient sur le début d'année : « *c'était compliqué pour moi puisque je me perdais avec tout ça. En janvier, j'avais réussi à trouver une organisation. Et aujourd'hui cette organisation est là et je sais quoi faire à tel moment. Et tout est prêt donc j'ai une certaine fluidité que j'ai en plus par rapport à la dernière fois que l'on a eu notre entretien* ». Il explique : « *avant, j'arrivais à l'école je faisais ma journée et c'est ça le problème. C'était que je faisais ma journée et je vivais pas ma journée. Donc je faisais ma journée des mathématiques et allez, après on va passer à un questionnement, allez c'est parti on fait ça, après on est en récréation, on rentre, on fait musique, nan. Là ça me gênait parce que finalement on fait pas un lien entre tout ça. C'est pas trop interdisciplinaire tout ça* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Le mois de janvier, déjà évoqué lors du second entretien, apparaît comme une période clé dans la construction identitaire de Thibaut. Il prend alors conscience du bien-être qu'il ressent en étant plus « *rigoureux* », en préparant ses séances plus sérieusement, ce qui lui permet de « *savoir* » ce qu'il doit faire. Il trouve ainsi en janvier une « *organisation* » qu'il reconduit à son retour en classe. Janvier semble être un temps de transition pour le stagiaire qui passe d'une journée « *faite* » à une journée « *vécue* ». La préparation de ses séances l'aide à dépasser un geste professionnel mécanique où il enchaîne les activités à un temps vécu et perçu différemment permettant de mettre en sens ses activités et de les relier entre elles. Son identité en actes est transformée par ce que nous pourrions qualifier d'« *appropriation biographique* » au sens de Delory-Momberger (2014) d'une temporalité sociale, la journée de classe, et par la sensation de *maîtrise* de la situation que le stagiaire expérimente (Wittorski, 2015a). Avec cette nouvelle appropriation subjective du temps de la pratique fondée sur une meilleure préparation et un sens différent donné à l'activité, Thibaut acquiert une « *ressource biographique* », ce qu'il nomme une « *organisation* » fondée sur la préparation et le plaisir à agir, qu'il peut reconduire lorsqu'il revient en classe. Nous pourrions ainsi qualifier d'« *expérience identitaire* » (Pérez-Roux, 2016) ce qu'a vécu Thibaut lors de ce mois de janvier.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Nous repérons plusieurs éléments évoquant des temporalités à venir dans le discours de Thibaut.

Le premier concerne son appréhension sur les résultats de l'affectation : « *je sens que je redouterais si jamais j'apprends que je vais avoir un poste à temps plein dans une classe. Là, j'avoue que je me dirais "ouf, c'est pas ce que j'avais demandé, je m'attendais à autre chose"* ».

Le second concerne sa conscience d'être un enseignant « *en construction* ». Il complète : « *j'ai appris certaines choses cette année mais euh, c'est tellement peu par rapport à ce qui me reste à construire de moi finalement dans ce métier* ». Il n'est pas défaitiste par rapport à ce qui lui reste à apprendre car il se déclare « *content* » et avec « *une bonne représentation* » de lui puisqu'il finit l'année « *motivé* » et il indique : « *je suis bien plus motivé qu'avant sur l'année prochaine et les années qui vont suivre [...] j'avais conscience déjà qu'il fallait que je m'améliore finalement, que j'apprenne, que je grandisse* ».

finalement au travers ce métier. Et que d'un côté j'acquiers une certaine maturité vis-à-vis de tout ça en fait ».

Le dernier élément concerne ce qu'il aimerait être : *« j'aimerais être curieux aussi, énormément. Être curieux sur plein de choses. En espérant être brigade bien sûr dans la mesure où j'obtiens ce poste-là. Mais je voudrais m'épanouir dans le métier vraiment. Vraiment si je pouvais trouver ma place en tant que brigade par exemple. Trouver ce qui me plaît vraiment. C'est ce que j'aimerais voir chez moi l'année prochaine ».*

- Analyse du discours : les temporalités futures

Lors de ce dernier entretien de l'année de stage, Thibaut se penche spontanément sur l'année à venir. Son inquiétude porte sur les résultats d'affectation car il a demandé un poste de remplaçant mais n'est pas sûr de l'obtenir. Le discours qu'il tient sur le fait d'être encore un enseignant *« en construction »* lui fait craindre d'avoir une classe en pleine responsabilité. Pour Blin (1997) les enseignant.es se construisent des représentations du métier et *« développent des discours, des opinions et des théories quant à leurs missions, ainsi que sur les compétences et qualités requises pour l'exercer au mieux »* (Blin, 1997, p.105). Même si Thibaut a une *« bonne représentation »* de lui-même en tant que professionnel en se déclarant *« motivé »*, il doute de ses capacités à pouvoir gérer une classe seul dès l'année prochaine. Dans son discours sont associés l'idéal professionnel qu'il poursuit – être *« curieux »* en tant qu'enseignant et s'*« épanouir dans le métier »* – mais également la croyance qu'il a à pouvoir remplir les missions qui lui seront confiées en s'appuyant sur ses ressources et ses aptitudes (Cohen-Scali, 2000). Nous pouvons rapprocher le positionnement de Thibaut de la définition proposée par Cohen-Scali (2000) du fondement de la construction de l'identité professionnelle, soit la représentation par l'individu de son *« avenir professionnel articulant l'idéal au possible »*. Le *« projet de soi pour soi »* (Kaddouri, 2006) verbalisé par Thibaut se traduit ainsi par le choix raisonné d'un poste de remplaçant afin de pouvoir continuer à *« grandir »* dans le métier en se laissant du temps avant d'être responsable d'une classe. Cette façon d'anticiper sa carrière est selon Hughes (1959, cité par Snoeckx, 2000) un des éléments clés de l'identité professionnelle ce qui prouve que celle de Thibaut est aboutie dans sa dimension *d'identité de vie et de projet*. La démarche de Thibaut nous semble témoigner d'un processus de *« stratégie »* et de *« subjectivation »* au sens de Gohier et Anadon (2000), la stratégie relevant de l'intérêt de Thibaut à continuer à explorer *« ce qui [lui] plaît vraiment »* et la subjectivation à son autonomisation par rapport à *« l'imposition sociale de rôles et de conduites »* (Gohier et Anadon, 2000, p.21), dans le cas des enseignant.es néo-titulaires, avoir sa classe attitrée. Les dimensions de l'identité professionnelle acquises ne constituent pas encore tout à fait l'identité *« espérée »* (Gaulejac, 2016, p.179) dans le futur dans lequel Thibaut se projette.

e) Entretien 4 (7 octobre 2020)

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Trois événements sont décrits par Thibaut dans ce quatrième et dernier entretien.

Le premier concerne la « *réunion des brigades*²¹² [...] qui a été [s]a première prise d'informations sur comment allait se dérouler [s]on année ». Thibaut décrit tout d'abord son stress pour arriver sur le lieu de la réunion – « *l'adresse qu'ils nous avaient donnée était inconnue sur Google Maps* » explique-t-il – et il s'interroge : « *si jamais je n'arrive pas à trouver l'endroit du rendez-vous, comment je vais faire pour trouver toutes les écoles dans lesquelles on va m'envoyer ?* ». Il déclare arriver « *un petit peu la boule au ventre* » en se demandant s'il a « *bien fait de choisir un poste de brigade* » et s'il « *n'aurai[t] pas dû faire comme tout le monde et demander autre chose* ». Son inquiétude est liée au fait que « *c'était la première fois où [il] [s]e retrouvai[t] vraiment seul avec un poste* » et il explique : « *l'année dernière, on était deux donc s'il y avait une question je pouvais, à la limite, demander à la personne avec qui je travaillais de m'expliquer mais là, non, j'étais tout seul. Donc c'était plus compliqué* ». Au final, Thibaut vit « *très bien* » cette réunion qu'il attendait et dont il déclare qu'il « *avai[t] besoin* » et il obtient « *toutes les réponses aux questions qu'[il] [s]e posai[t]* ». Lors de cette réunion, il explique avoir « *rencontré des conseillers pédagogiques qui [lui] ont donné des conseils, avec qui [il] a parlé, échangé* » ce qu'il trouve « *très intéressant* ». Lors de cette réunion des « *brigades* », les enseignant.es ont leurs « *premières affectations pour la première semaine* » et à l'annonce du poste d'une enseignante avec qui Thibaut a « *suivi la même formation [...] à l'INSPE* » – elle a un poste dans un « *ULIS-collège*²¹³ » – Thibaut s'exclame : « *oh, la chance!* ». C'est à la suite de cette réunion et en se souvenant de cette expression que l'enseignante contacte Thibaut la veille de la rentrée, « *le mercredi 2 septembre* », et qu'ils conviennent d'« *échang[er] [leurs] postes* ». Thibaut fait donc « *[s]a rentrée dans la classe ULIS le jeudi 3* » septembre alors qu'il a « *déjà fait une première journée de remplacement le mardi 1^{er}* » septembre. Au moment de l'entretien, Thibaut déclare que « *finalement c'était le bon choix pour [lui]* ». Il explique : « *Je le qualifie comme mon bon choix de l'année puisque jusqu'à présent j'ai une collègue qui est formidable, on passe de très bons moments dans la classe, avec les élèves ça se passe très bien* ».

Le deuxième événement pour lequel Thibaut avait « *une appréhension avec une certaine impatience* » est son « *premier contact avec le collègue qui a été très marquant pour [lui], quand [il a] pris fonction* ». Thibaut explique que dans le collège où il est affecté la direction faisait « *des recherches pour un enseignant dans cette classe d'ULIS [...] depuis juillet, puisque l'ancienne professeure qui occupait le poste n'en voulait plus du tout* » ce qui lui fait se demander « *dans quoi [il s']embarque* ». Au collège, Thibaut s'est « *senti petit au milieu de toute cette organisation qu'[il] ne connaissai[t] pas* ». Il est d'abord « *installé dans un bureau avec la porte fermée* » et déclare vivre ce moment comme « *un entretien d'embauche* » avec « *des questions sur [s]a motivation, sur [s]on parcours* », ce qu'il trouve « *impressionnant* ». Cet « *accueil très particulier* » se passe bien finalement et l'équipe lui « *souhait[e] la bienvenue* » et lui « *fait visiter le collège* ». Il explique que « *le fait d'avoir été accepté dans le dispositif ULIS-collège [l]'a [...] poussé à la réflexion* », à se « *demander s'[il] ne voulai[t] pas [s]e spécialiser dans le domaine et donc reprendre des études pour pouvoir accompagner au mieux cette classe* ». Cette acceptation l'« *a conforté dans l'idée qu'[il] voulai[t] continuer à aller plus loin* ». Il poursuit : « *j'ai retrouvé une motivation beaucoup plus forte que lorsque j'étais en primaire. Finalement, je me dis que quitte à choisir je préférerais rester au collège, là où je suis actuellement plutôt que retourner dans une école primaire avec des élèves d'une classe de cycle deux ou trois* ».

²¹² Les « *brigades* » sont des enseignant.es titulaires affecté.es comme remplaçant.es dans une « *brigade départementale de remplacement* » et sont chargé.es d'assurer des remplacements de longue durée (Source : <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-du-remplacement-des-enseignants-11321>)

²¹³ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) organisent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

Le troisième événement décrit par Thibaut est une agression un « *vendredi matin [...] assez particulier puisque les élèves étaient selon [lui] fatigués* ». Ayant « *surpris un des élèves [à] lancer un projectile* », Thibaut lui « *demande [son] carnet de correspondance pour le signaler* » et lui indique qu'il veut lui « *parler à la fin de l'heure pour [lui] expliquer certaines choses dans la classe* ». À 11h30, au moment où « *la fin de matinée sonne* », l'élève est stressé et « *énervé* ». Thibaut raconte : « *il s'est mis à m'insulter. C'était des mots assez violents, en me disant que je n'étais pas son "prof" que je n'étais qu'une « M-E-R-D-E », pour ne pas citer ce mot, il est venu se coller à moi et me mettre des coups de pression, donc de grands gestes, me menaçant de me donner des coups de poing. Il a fini par me pousser violemment contre le tableau de la classe et il est parti en courant, en m'insultant* ». À la suite de ça, Thibaut se rend « *dans le bureau de la principale adjointe pour expliquer ce qui s'était déroulé, [...] fini[t] en larmes [...] avec le choc et le stress accumulés de la situation* ». Le principal du collège le conseille sur les démarches et l'élève est « *exclu un certain nombre de jours de l'établissement* ».

Thibaut pensait que l'agression « *allait [l]e freiner sur [s]on envie de continuer* » et qu'il « *aurai[t] énormément de mal à revenir dans la classe* » mais il raconte qu'il est « *revenu comme s'il ne s'était rien passé* » et qu'il a « *continué [s]a journée* ». Il « *redoutai[t]* » également le retour de l'élève dans sa classe mais ce retour se passe bien malgré une « *légère tension* » entre eux.

Thibaut explique par ailleurs que cette agression l'a « *remis en question sur [s]a manière de tenir la classe, sur l'autorité* » mais l'a également « *fragilisé dans l'année, puisqu'[il s'est] senti légèrement moins confiant* ». Il déclare s'être posé « *plein de questions* » : « *est-ce que j'ai bien fait de le retenir à la fin de l'heure ? Est-ce que je n'aurais pas plutôt dû [...] évoquer le problème d'une façon différente ?* ». Finalement au moment de l'entretien, Thibaut déclare que « *pour [lui], la page est tournée pour cet évènement-là* » et qu'il faut qu'il « *continue [s]on année et qu'[il] fasse en sorte qu'elle se passe le mieux possible pour [lui] et pour les élèves* ». Il poursuit : « *ce qui a changé c'est la façon dont... Enfin je me pose beaucoup plus de questions sur mes réactions et la manière dont je prends en charge les difficultés dans la classe, je parle des difficultés de comportement, donc si je vois qu'au bout d'un moment un élève adopte une conduite qui transgresse les règles de la classe, là, je suis amené à me poser beaucoup plus de questions qu'avant. [...] Je sais qu'avec certains élèves je ne peux pas me comporter de la même façon qu'avec d'autres. Je commence à prendre en compte la particularité de chaque élève* ». Il conclut : « *c'est que j'en suis venu à me demander si... je me le demande même aujourd'hui, est-ce que ce n'est pas un peu de ma faute s'il s'est comporté de cette façon-là ? Est-ce que justement j'ai été trop direct en prenant son carnet, en mettant un mot, sachant qu'il a... j'ai appris ça plus tard, qu'il avait un contexte familial très compliqué... qu'à la maison, s'il ne ramenait pas des bonnes notes ou s'ils voyaient qu'il avait un comportement agressif avec les autres il était très réprimandé. Donc, il faut que je prenne en compte ça. [...] Oui, voilà je suis obligé de prendre en compte chaque élève et d'essayer de comprendre. D'essayer de les comprendre dans leur contexte familial et scolaire* ».

- Analyse du discours : les événements

Le premier événement décrit par Thibaut est la réunion qui rassemble les enseignant.es affecté.es sur des postes de remplaçant.es comme lui. Cet événement est décrit par Thibaut comme stressant dans un premier temps – comme les autres événements qu'il évoque lors de cet entretien – mais de façon plus positive dans un second temps lorsque son inquiétude a été apaisée. Avant le début de la réunion, l'enseignant vit un moment de doute et de remise en question sur le choix qu'il a fait – être remplaçant plutôt qu'enseignant titulaire – et il questionne son projet professionnel. Le stress lié à l'adresse inconnue dans Google Maps peut être mis en relation avec son inquiétude à se déplacer pour ses

remplacements à venir d'une école à l'autre. Si ce micro-événement peut sembler un détail au regard des autres événements que Thibaut va décrire par la suite, il nous semble revêtir une importance particulière pour lui. En adoptant l'« *approche micrologique* » de Thievenaz (2020)²¹⁴ il nous apparaît que ce détail d'adresse inconnue renvoie le stagiaire à une question fondamentale sur son choix professionnel de ne pas avoir choisi un poste fixe « *comme tout le monde* » : comment va-t-il par la suite trouver les écoles où il devra faire des remplacements ? L'inquiétude liée à la recherche du lieu de la réunion nous semble faire partie des « *situations micro-scopiques* » (Thievenaz, 2020, p.47) ou des « *processus [...] peu spectaculaires [...] mais qui, pourtant, sont susceptibles de transformer à la fois l'expérience du sujet et les interprétations que celui-ci élabore à partir de son expérience* » (Thievenaz, 2020, p.46). Cette expérience n'a-t-elle pas fondé inconsciemment le choix de Thibaut, quelques jours plus tard, de choisir un remplacement long au lieu de multiples remplacements aléatoires ? Après avoir souffert l'année précédente de partager sa classe avec une binôme avec laquelle il ne s'entendait pas, Thibaut reconnaît qu'il doit désormais assumer seul ses démarches et il se sent démuni, sentiment que nous pouvons mettre en lien avec une représentation d'un soi professionnel peu assumé. L'accueil des conseillers pédagogiques le rassure finalement et l'on retrouve un même schéma de fonctionnement identique à celui que nous avons déjà observé, une sorte de rythme personnel : une inquiétude notable dans la période qui précède les événements à venir puis une phase où Thibaut se sent rassuré après avoir obtenu les réponses aux questions qu'il se posait.

L'appel téléphonique de son ancienne condisciple qui lui propose d'échanger leurs postes apparaît comme un *kairos* soit l'occasion favorable que Thibaut saisit et qui donne « *sens* » aux autres événements (Pineau, 2000). On se souvient de son projet de devenir éducateur spécialisé évoqué lors du premier entretien. En saisissant le moment opportun qui rompt « *l'enfermement dévorant d'un chronos anonyme* » (Pineau, 2019, p.177), en saisissant cette opportunité, Thibaut se donne la possibilité de développer son projet de vie propre en n'étant pas simplement un remplaçant comme les autres. En une journée, sa carrière prend un nouveau tour – ce qu'il qualifie de « *bon choix* » pour lui – et le choix antérieur d'être remplaçant, choix raisonnable fondé sur la construction représentationnelle d'incapacité à avoir une classe à lui tout seul est remplacé par un projet d'identité qui se rapproche de son projet de soi professionnel et de l'idéal de soi qui y est associé (Tap, 1988). Finalement, le choix d'être remplaçant en classe ULIS lui semble un compromis acceptable via une transaction subjective entre son projet antérieur d'éducateur spécialisé, l'absence de responsabilité d'une classe entière puisque l'inclusion en ULIS collège fonctionne avec des temps dédiés à des enfants par ailleurs en inclusion dans des classes ordinaires et la possibilité de disposer de l'aide de l'AESH²¹⁵ présente dans sa classe. La décision prise montre l'attitude de détermination (Chaix, 1996) de Thibaut mais révèle également le rôle de l'auto-détermination du sujet au sens de Varela (1989) dans l'évolution de sa trajectoire professionnelle et de la construction de son identité professionnelle. Ce qui apparaît comme une décision soudaine se révèle être au final le « *bon choix* » aux yeux de Thibaut au regard de ce qu'il vit positivement avec ses élèves. Si Thibaut ne verbalise pas explicitement les

²¹⁴ Joris Thievenaz dans ces derniers travaux évoque une approche « *micrologique* » qu'il emprunte à Laplantine (2003, *De tout petits liens*, Mille et une nuits). Selon cette approche, l'étude d'événements qui pourraient être considérés comme mineurs éclaire les micro-transformations des sujets au cours de leurs activités. Ces événements contribuent à construire l'expérience des sujets et nous faisons l'hypothèse qu'ils construisent également l'identité professionnelle des stagiaires qui les vivent.

²¹⁵ Les AESH sont les Accompagnant.es d'Élèves en Situation de Handicap. Il.elles aident les élèves pour leurs activités scolaires et font de ce fait partie de l'équipe éducative. (Source : <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>)

raisons qui l'ont poussé à accepter la proposition d'échange de postes, nous postulons qu'a pu jouer la première journée de remplacement qu'il a effectuée.

Le second événement verbalisé est le premier contact avec l'équipe de direction du collège que Thibaut vit comme un « *entretien d'embauche* ». Le fait que la collègue qu'il remplace ne voulait plus du tout être dans ces fonctions l'inquiète – va-t-il être à la hauteur ? – et il mesure l'enjeu pour la direction de la remplacer dans les meilleures conditions. Il découvre par ailleurs une nouvelle configuration de travail qui lui est inconnue puisque son remplacement a lieu désormais en collège et non plus en école primaire et il se sent « *tout petit* » c'est-à-dire néophyte. À l'issue de l'entretien, le fait qu'il soit validé par l'équipe de direction constitue un « *acte d'attribution* » au sens de Dubar (2002) : ce que Thibaut vit comme la validation de sa nomination relève de l'attribution d'une identité d'un enseignant considéré comme capable, étayant les représentations positives de Thibaut sur son identité pour autrui. Cet entretien peut être défini comme « *un processus d'attribution donc de dialogue avec l'autre* » (Martineau et Gauthier, 2000, p.89) et ce qui est en jeu dans la « *transaction* » entre Thibaut et l'équipe de direction du collège est « *la reconnaissance [...] des compétences [...] et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées* » (Dubar, 2002, p.121), pour Thibaut, celle d'un enseignant « *capable* ». En retour, cette reconnaissance implicite dans la transaction et son acceptation dans la classe ULIS renforce la motivation de Thibaut à « *aller plus loin* », à vouloir « *reprendre des études* » pour accompagner ses élèves, à se former et finalement « *rester au collège* » plutôt que dans « *une classe de cycle deux ou trois* ».

Le troisième événement que mentionne Thibaut est une « *agression* » verbale et physique que Thibaut subit dans sa classe et il relate que la violence perçue des faits le fait fondre en larmes dans le bureau du principal du collège. Cet événement a deux *effets identitaires* (Barbier, 1996). Le premier est un questionnement de Thibaut sur sa pratique et sur sa façon de gérer les problèmes de comportements de ses élèves. Est-ce de sa faute si l'élève a été violent ? A-t-il agi avec discernement ? Ce questionnement l'amène à être attentif au « *contexte familial* » de chaque élève, à se poser davantage de questions avant d'agir, ce que nous pourrions qualifier d'une démarche de « *praticien réflexif* » (Schön, 1993) ou d'un « *savoir-analyser* » engageant « *une lecture distanciée [...] de la pratique vécue [et] un recadrage de l'action* » (Altet, 2000, p.31). La réflexivité développée par Thibaut articule, au sens de Demailly (2008), expertise, éthique et interaction. Cet événement a transformé son identité en actes liée aux « *savoirs-être en interaction* » (Riopel, 2006, p.35) en faisant non seulement évoluer ses représentations sur ses élèves mais également les réponses qu'il donne aux situations professionnelles qu'il rencontre, ce que Riopel (2006) qualifie de « *constitution d'un répertoire d'actions* ». Suite à cet événement, Thibaut déclare « *prendre en compte la particularité de chaque élève* » et « *essayer [...] de les comprendre dans leur contexte familial et scolaire* ».

Le second effet identitaire renvoie à l'étonnement de Thibaut concernant son retour en classe. Alors qu'il s'imaginait auparavant ne pas pouvoir revenir en classe dans le cas d'un événement de ce type, il se déclare « *étonné* » d'avoir pu revenir en classe aussi facilement, même s'il témoigne avoir été « *fragilisé* » par cette agression et être désormais « *moins confiant* ». Nos lectures des travaux de Thievenaz nous ont permis d'aborder cette question de l'étonnement chez le sujet et ses répercussions. Thievenaz (2016) indique que, « *lorsque les anticipations de l'acteur ne sont plus valides* », l'étonnement enclenche « *un processus de remise en question des allant-de-soi* » et permet au sujet « *d'envisager la situation sous un jour nouveau* » (p.82). Pour ce chercheur, « *s'étonner, fait partie de ces dynamiques d'activités à l'occasion desquelles le sujet découvre de nouvelles façons d'agir et de penser* » (Thievenaz, 2016, p.83) et comme ce chercheur l'indique, l'étonnement que ressent Thibaut à tourner aussi facilement la page de cet événement qui aurait pu être traumatique l'amène à

transformer la représentation du soi professionnel qu'il avait construite : il est finalement mieux armé qu'il ne le pensait pour faire face à ce type d'événement qui ne sonne pas le glas de son « envie » d'enseigner.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous distinguons plusieurs moments dans le discours de Thibaut.

Le premier type de moments sont ceux passés dans la classe avec les élèves que Thibaut qualifie de « *très bons moments* ». Il indique qu'il « *partage vraiment de très belles choses dans la classe* » et qu'il arrive à « *travaille[r] et à la fois [...] à rigoler de certaines choses* », ce qui lui « *fait beaucoup de bien* ». Il explique : « *Ce n'est pas simplement une classe que je vois la journée, j'arrive à 8h30, à 16h je m'en vais et c'est terminé. Non, là, j'ai cette envie de revenir le lendemain matin, et j'ai cette envie de reprendre à chaque fois certaines choses avec eux, c'est motivant* ». Thibaut signale par ailleurs qu'il a dans sa classe « *un autiste Asperger* » dont « *au début de l'année [il] ne comprenai[t] pas [le] handicap* » et dont l'« *attitude* » pouvait l'« *énerv* ». Suite à « *une réunion avec le SESSAD²¹⁶ à propos de cet élève* », Thibaut comprend « *plein de choses sur lui* » et « *comment [il] pouvai[t] faire pour l'aider* ». À partir de cette réunion, Thibaut met « *en pratique dans la classe* » les conseils qui lui ont été donnés et il témoigne : « *c'est incroyable puisque maintenant cet élève-là se met à travailler alors qu'il avait de grandes difficultés à s'engager dans la tâche lors d'une activité. Là, il travaille, on discute de plein de sujets qui lui tiennent à cœur, il en a besoin. Et du coup, rien que de voir que cet élève se sent bien, enfin a l'air de se sentir bien dans la classe, ça me fait beaucoup de bien et ça me conforte vraiment* ». À partir de là Thibaut signale qu'il s'est « *mis à essayer d'aider chaque élève, pour aider tout simplement* » et qu'il a envie « *d'apprendre à les connaître* ». Dans la classe Thibaut se sent « *vraiment utile* » en « *adaptant* » son enseignement ce qu'il trouve « *satisfaisant* » et « *agréable* ». Il poursuit : « *je suis content parce que je me dis que j'ai investi mon temps pour trouver des solutions, ça fonctionne, il y a des résultats et c'est super agréable. Et parfois j'adapte, ça ne fonctionne pas du tout mais du coup je me dis, "allez, on va reprendre ça d'une autre façon et on va voir si ça fonctionne" et du coup on reprend et on revoit les choses de façon différente et c'est très agréable* ». Dans la classe, Thibaut se voit vis-à-vis de ses élèves « *comme quelqu'un qui leur apprend des choses, qui leur apporte des choses, mais aussi comme parfois un confident* » ce qu'il n'était pas l'année précédente. Les élèves se confient à lui « *sur leurs difficultés, sur leur mal-être* » mais « *partage[nt]* » également avec leur enseignant leurs « *questions* » sur l'« *actualité* » dans une « *communication qu'[il] n'avai[t] pas dans une école primaire* ».

Le second type de moments correspond aux temps de la relation de Thibaut avec l'AESH²¹⁷ qui est présente dans sa classe. Thibaut explique : « *le fait de travailler avec un adulte dans la classe, déjà j'ai un soutien, un énorme soutien. [...] Elle accompagne la classe depuis sept ans, elle connaît énormément le fonctionnement d'ULIS, elle m'a énormément conseillé, donc ça a été vraiment un soutien pour moi, d'avoir cette personne avec moi. En plus de ça... c'est très agréable, puisque j'ai un regard extérieur sur ma pratique [...] Je suis très content d'être T1 et de ne plus avoir à partager la classe avec un autre*

²¹⁶ Les SESSAD sont les Services d'Éducation et de Soins Spécialisés À Domicile et accompagnent les enfants en situation de handicap dans leurs lieux de vie, notamment l'établissement scolaire.

²¹⁷ Les AESH sont les Accompagnant.es d'Élèves en Situation de Handicap. Il.elles aident les élèves pour leurs activités scolaires et font de ce fait partie de l'équipe éducative. (Source : <https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap-12188>)

enseignant stagiaire. Et c'est très agréable de ne pas être en conflit avec une personne quand on travaille, c'est génial ».

Le troisième type de moments sont ceux de la relation avec ses collègues. Thibaut est surpris qu'on lui « demande souvent comment on peut faire pour tel ou tel élève » alors qu'il est « T1 » et que « c'est la première fois qu'[il est] dans un poste comme ça » et que « des enseignants qui sont dans le métier depuis plusieurs années [...] viennent [lui] demander conseil pour certains élèves ». Il relate : « C'est perturbant d'un côté parce que je me dis que ce serait plutôt à moi de demander des conseils, ce que je fais aussi, plutôt qu'on vienne me demander conseil. Et du coup aussi, il y a un respect, finalement, je me sens respecté autant que je respecte les autres. Personne n'est venu me dire que je n'étais pas capable de prendre en charge la classe, quand on discute c'est plus simple. Mais d'un côté, il y a plus de distance avec les collègues que dans une école primaire ». Thibaut explique que face aux demandes de conseils de ses collègues, il essaye « d'être le plus professionnel possible » et de « répondre le plus adapté possible » et qu'il a « indirectement [...] une place de référent pour les situations de handicap » et « une place d'accompagnateur et de soutien et d'aide pour les enseignants dans leur classe ».

Nous identifions un quatrième type de moments qui sont les moments d'échanges de Thibaut avec ses proches. Ces échanges entraînent une prise de conscience qu'il n'est plus le même que l'année précédente à partir du « moment où [il a] beaucoup plus parlé de ce qu'[il] faisai[t] ». Thibaut raconte : « Avec ma copine, on discute souvent mais l'année dernière je disais, « voilà, j'ai fait ma journée, ça s'est bien passé ». Là, j'entre beaucoup plus dans les détails, je parle des élèves en rigolant, même des fois, je raconte une anecdote qui s'était passée dans la classe, que c'était super. Donc, je lui raconte, on discute autour de ça. Ou alors quand j'ai eu mon agression, par exemple, il y a eu ce moment. J'ai pu partager avec elle, ou avec mes parents ou des amis, ce qui s'était passé. [...] C'est à partir de ce moment-là, je pense, que je me suis rendu compte que j'aimais ce que je faisais ».

Le dernier type de moments sont les moments de doute que Thibaut vit en lien avec la charge de travail en tant qu'« enseignant en dispositif ULIS ». Par rapport à l'école primaire, Thibaut explique avoir « beaucoup plus de missions » et « un nombre de réunions hallucinant » ce qu'il trouve « chronophage » et « fatigant ». Il confesse être « KO » quand il rentre chez lui et se surprendre à être couché « à 20h30 [...] jusqu'au lendemain ». Il explique : « je me suis demandé si j'allais tenir toute l'année comme ça alors que déjà dès le premier mois j'arrive à être KO en un rien de temps. Et petit à petit je commence à m'habituer au rythme qu'impose ce poste et du coup ça va de mieux en mieux, mais j'avoue que j'ai quand même eu des doutes par rapport à cette fatigue accumulée ». Ces moments de doute sont compensés par les « échos » qui reviennent à Thibaut de la « principale adjointe » lui indiquant que « certaines personnes étaient très satisfaites de [s]on travail ». Thibaut témoigne que ces retours lui font « plaisir à entendre ». Il conclut : « de me dire que finalement je fais ça bien, c'est cool pour moi, c'est cool pour les élèves. Donc c'est gratifiant pour moi, ça me motive encore plus à continuer, à gérer tout ça ».

○ Analyse du discours : les moments

Comme lors des entretiens précédents, les moments dans la classe passés avec les élèves apparaissent comme positifs aux yeux de l'enseignant et sont une source de satisfaction pour Thibaut qui se sent « utile ». Le plaisir qu'il a à partager ces moments avec ses élèves le motive à revenir chaque jour travailler avec eux et ce qu'il décrit de sa relation avec les élèves apparaît non comme un temps imposé – venir en classe de « 8h30 » à « 16h » – ce qui serait un « cadre temporel » vécu comme enfermante (Grossin, 1996), mais comme un temps valorisé et motivant, débordant sur son temps personnel dans

un « *épanchement temporel* » (Grave, 2021) positif. Le « *vécu temporel* » de Thibaut avec ses élèves ne se réduit pas « *au temps mesurable* » (Lesourd, 2013) en classe mais englobe l'ensemble du temps psychique de l'enseignant et nous pouvons considérer qu'il y a une « *résonnance* » au sens de Lesourd (2009) entre la temporalité normée du temps scolaire et le temps subjectif vécu positivement par l'enseignant.

Ce temps de la relation avec les élèves est un temps enrichi d'une nouvelle dimension, la complicité qui lie Thibaut à ses élèves qui discutent avec lui de l'actualité ou qui viennent se confier à lui. Être « *confident* » est un nouveau rôle qu'il n'avait pas auparavant avec un public scolaire moins en difficulté et cette activité transforme son identité agie et sa représentation du métier en y ajoutant une nouvelle dimension et nous pourrions définir son identité comme une identité *enrichie* en somme. Par ailleurs, le fait d'avoir réussi à faire entrer dans les activités l'élève « *autiste Asperger* » de sa classe, ressentir que cet élève se sent bien en classe, est un élément de satisfaction pour Thibaut. Cette réussite le motive et le conforte dans son estime de lui et l'incite à s'investir auprès de chaque élève qu'il tente d'« *aider* » et d'« *apprendre à connaître* ». Pérez-Roux (2011b) a mis en lien « *la préoccupation liée à la prise en compte de la diversité des élèves* » avec « *une dynamique identitaire plus globale où se croisent des transactions d'ordre biographique et d'ordre relationnel* » (p.96). La transaction identitaire et relationnelle vécue lors de ces moments conforte Thibaut dans sa représentation d'être un enseignant efficace et utile.

Les expressions utilisées plusieurs fois – « *du bien* », « *agréable* », « *satisfaisant* » – nous invitent à insister sur le lien entre affects et projet identitaire. Barbier (1996) a souligné l'importance de relier les « *constructions mentales et discursives de l'identité* » avec « *les représentations que les acteurs se font de leurs actes et des situations dans lesquelles ils se trouvent* » mais également avec « *les affects qui les accompagnent* » (p.16). Dans le cas de Thibaut, la présentation des moments « *partagés* » avec les élèves donnée à voir à la chercheuse et les affects associés sont décrits de façon très positive. Le plaisir ressenti à être avec ses élèves accompagne selon Barbier (2006) « *l'image de l'action et l'image de soi dans l'action* » (p.16) ce qui vient selon nous conforter le projet identitaire et professionnel de l'enseignant – être dans un rôle valorisé d'aide pour ces enfants particulièrement vulnérables – ce qui convoque un certain idéal du métier et un « *idéal de soi* » (Tap, 1988).

Les autres moments repérés sont les temps de la relation avec l'AESH qui donnent l'occasion à Thibaut de travailler en collaboration avec une adulte qu'il juge expérimentée puisqu'elle accompagne la classe depuis sept ans et il obtient le soutien et le retour sur sa pratique qu'il demandait l'année précédente en réclamant des visites. Nous retrouvons son besoin d'un regard extérieur pour avoir un retour sur sa pratique et développer la représentation de soi en tant que professionnel efficace. L'absence de conflit renforce le plaisir de Thibaut à travailler avec un autre adulte dans sa classe.

D'autres moments relèvent de la relation de Thibaut avec ses collègues : ce sont eux qui viennent désormais lui demander conseil, lui qui n'est que titulaire première année et ce malgré leur longue expérience. Il est « *perturbé* » d'être devenu en quelque sorte référent handicap pour ses collègues alors que lui-même est encore en demande de formation. On assiste à un renversement de la posture de conseil qui surprend Thibaut mais qui contribue à développer une nouvelle représentation positive de son identité pour autrui.

D'autres moments sont identifiés sans que Thibaut ne les développe longuement. Ce sont tout d'abord les moments d'échange avec ses proches et la personne qui partage sa vie grâce auxquels il conscientise qu'il aime vraiment ce qu'il fait. Nous retrouvons ici ce que nous avons déjà évoqué pour la stagiaire Flavie, soit le rôle de l'environnement familial et personnel des enseignant.es avec des échanges qui engagent chez le locuteur. Une verbalisation et une conscientisation des enjeux

de son vécu et de son activité. L'échange verbal développe une « *abstraction réfléchissante* » au sens de Piaget et de ce fait, contribue à développer la conscience d'une identité pour soi.

Les derniers moments évoqués sont des moments de doute provoqués par la charge de travail et la fatigue qu'elle engendre. Thibaut finit par se questionner sur ses capacités à tenir le rythme imposé par ce nouveau poste mais ces doutes s'estompent et sont compensés par les retours positifs qu'il obtient de la part de la principale adjointe et qui le motivent. Il obtient par voie détournée des compliments et une approbation de sa pratique qui consolident la représentation qu'il se fait de son identité pour autrui.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

La première période évoquée par Thibaut est l'été qui suit ses « *résultats d'affectation* » où il a « *la chance d'avoir un poste de brigade, remplaçant, [...] un poste définitif pour les prochaines années* ». Lors de cet été, Thibaut se déclare « *très perdu* » car ne disposant d'« *aucune information sur ce qu'il devai[t] faire* » ou pour lui « *expliquer comment allait se dérouler l'année* ». Thibaut devra attendre « *jusqu'à fin août* » pour avoir des « *nouvelles* » et « *rencontrer la directrice de l'école de rattachement* » dans laquelle il est affecté.

La seconde période évoquée est celle qui a débuté avec l'entrée dans son nouveau poste. Depuis la rentrée, Thibaut se sent « *épanoui dans ce qu'il fai[t]* ». Il explique que « *le poste [...lui] plaît énormément* », se sentir « *vraiment bien [...] sur ce poste* » et avoir « *envie d'aller au collège, de retrouver [s]es élèves, de recontinuer une journée de travail* ». Il relate : « *depuis que je suis arrivé dans le collège, je fais les choses parce que j'ai envie de faire les choses. Je monte des projets parce que j'ai cette envie de faire ce projet et pas parce qu'on m'oblige à faire quelque chose. Et du coup ça change totalement ma motivation. Je me suis trouvé deux fois plus motivé, je ne vois pas les heures passer quand je travaille en rentrant chez moi pour préparer, par exemple, une séquence entière. Je la fais, parce que j'ai envie de la faire sur le moment, et tant que je n'ai pas terminé, qu'elle ne me convient pas, je ne m'arrête pas. [...] Et là, je me suis surpris à ne pas vouloir aller en vacances tout de suite. Si, limite, je pouvais avoir encore trois semaines avant les vacances pour terminer un projet que je viens de monter avec les élèves, je prendrais ces trois semaines en plus. Et c'est super agréable de penser les choses comme ça* ».

Thibaut explique par ailleurs conserver « *d'énormes besoins en termes de formation* » et il lui semble « *qu'il y a tellement de choses encore [...] à apprendre pour [...] accompagner au mieux* » ses élèves que cela explique qu'il hésite « *à demander la formation [CAPPEI]²¹⁸ lors des prochaines années* ».

Cette période a « *tout changé* » dans les représentations que Thibaut avait sur le métier puisqu'« *il y a très peu de choses en commun, par rapport à avant* » et que le collège « *n'a rien à voir* » avec une école. Thibaut explique que cette période a changé sa « *façon de [s]e voir en tant que professionnel* » et il relate : « *de voir que malgré que je sois T1, j'arrive quand même à m'en sortir dans une classe comme celle-là. Je ne me pensais pas capable, en fait, d'avoir autant de responsabilité d'un seul coup. J'avais un peu fui les responsabilités, d'un côté, en prenant ce poste de brigade parce que même s'il y a énormément de responsabilités, ce ne sont pas les mêmes que lorsqu'on a une classe à temps* ».

²¹⁸ Le CAPPEI est le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et à la Formation Professionnelle Spécialisée. La formation évoquée par Thibaut « *s'adresse aux enseignants qui exercent leurs fonctions dans les écoles, dans les établissements scolaires et dans les établissements et services accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie* » (Source : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>)

complet. Je ne m'en sentais pas capable [...] aujourd'hui je vois que j'arrive à gérer à la fois des emplois du temps, à la fois une classe d'élèves, à la fois toute une organisation avec des taxis... En fait, j'ai eu beaucoup plus de responsabilités que j'avais l'année dernière et je m'en suis sorti ». Il conclut en indiquant qu'il se voit dans une « *bonne évolution* » sur cette période.

- Analyse du discours : les périodes

L'été qui suit l'annonce des résultats d'affectation apparaît comme un temps d'attente et une mise à l'épreuve pour Thibaut. Bien qu'il ait obtenu son vœu d'affectation – il est remplaçant de façon définitive – cette stabilité ne lui suffit pas : il se sent perdu car il ne dispose pas d'informations pour pouvoir se projeter dans un nouveau poste et la suite de sa carrière. Nous pouvons avec Triandafillidis (1990) qualifier ce temps de temps de *l'hésitation* ou temps de l'incertitude dans la mesure où l'enseignant n'a aucune prise sur le temps à venir. Nous percevons bien que ce temps d'attente correspond à une période où le projet professionnel de Thibaut est suspendu à sa future affectation, ce qui place l'enseignant dans une relative tension identitaire. Nous repérons ici le rythme des inquiétudes de Thibaut entre la demande d'affectation et l'obtention des résultats puis entre l'obtention de son vœu et l'attente de précisions sur ce qui va advenir.

Sur la période qui s'ouvre depuis sa prise de fonction en ULIS-collège, Thibaut se déclare si « *épanoui* » qu'il en viendrait même à repousser les vacances pour finir un projet alors que l'année précédente il comptait le « *temps avant les vacances* ». Il parle de son « *envie* » de faire, ne compte plus son temps à préparer sa classe et déclare avoir une motivation décuplée du fait de suivre son envie sans qu'on lui impose les choses. Ses propos sont à mettre en relation avec ce qu'il a vécu l'année précédente où il devait partager la classe avec sa binôme, ce qui contraignait sa pratique à se dérouler dans un double rythme imposé, celui de sa binôme et celui de l'alternance. On peut imaginer que le poste dans lequel il déclare se sentir « *bien* » lui permet d'être plus proche de l'idéal du métier qu'il a construit (Blin, 1997) puisqu'il déclare s'y sentir « *utile* ». La pratique professionnelle qu'il déploie en classe fait sens pour lui et les retours positifs dont il a eu connaissance par ailleurs créent une boucle vertueuse de représentation positive de soi en tant que professionnel et de consolidation de l'identité pour soi, ce que Blin (1997) qualifie de « *système* ». Pour Blin (1997), « *lorsque la part d'autonomie de l'acteur dans la situation est importante, alors les représentations et les pratiques sont en relation étroite et forment "système"* » (p.165). L'engagement et l'implication de Thibaut sont selon nous le signe d'une congruence entre identité pour soi, identité en actes et identité de vie et de projet et étayent la construction d'une représentation professionnelle positive (Barbier, 2006). Le sentiment de satisfaction éprouvé conforte en retour l'engagement professionnel de Thibaut, contrairement à ce que peuvent vivre certains enseignant.es débutant.es en début de carrière (Ambroise, Toczec et Brunot, 2017).

Cet affect positif de Thibaut ne l'empêche pas de ressentir un besoin de formation pour mieux « *accompagner* » ses élèves et il ne se sent pas encore prêt à demander la formation CAPPEI par laquelle il pourrait devenir enseignant spécialisé. En revanche, alors qu'il ne se sentait pas capable d'assumer la responsabilité d'une classe l'année dernière, Thibaut constate qu'il réussit à s'adapter et à gérer toutes les tâches qui lui incombent. La conscientisation de sa réussite entraîne le développement de sa confiance en lui et conforte son « *projet de devenir* » (Chaix, 2015) et son « *projet de vie* » (Tap, 1988). Avoir réussi à « *gérer* » toutes ses responsabilités conforte chez Thibaut l'identité pour soi et l'image qu'il a de lui-même dans une sorte de processus de reconnaissance de soi (Wittorski, 2015a) et la période depuis sa « *prise de fonction* » a ainsi pour effet une « *reconfiguration des images de soi* » (Delory-Momberger, 2014, p.142).

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

La première temporalité passée évoquée par Thibaut est celle de l'annonce de ses résultats d'affectation à ses « *collègues d'école primaire* ». Il raconte : « *quand on a reçu les résultats du mouvement j'étais à l'école, c'était pendant la récréation. Et quand j'ai annoncé que j'étais brigade, elles ont fait : "ah ça tombe bien, de toute façon on ne te voyait pas prendre une classe l'année prochaine". D'accord, bon voilà, je n'ai pas cherché à parler plus que ça, je me suis dit "c'est bon plus que quinze jours et après je m'en vais"* ». Thibaut indique qu'il ne sait pas « *pourquoi elles [lui] ont dit* » qu'elles ne le « *sentaient pas capable de prendre une classe* » mais reconnaît que de son côté, il le « *croyai[t]* » en rajoutant : « *j'y crois encore que je n'en suis pas forcément capable* ». Il poursuit : « *d'un côté je me suis dit que je m'y attendais, tant pis qu'elles pensent ça, mais de l'autre ça fait mal puisque, pour moi, si on est nouveau, donc si on est professeur d'école stagiaire, on est autant formé par l'INSPE que par notre tuteur terrain et par nos collègues et le fait qu'elles me disent ça en fin d'année, sans jamais m'avoir aidé à comprendre pourquoi elles pensaient ça, je trouve ça décevant. C'est décevant puisque je me suis dit que si elles me l'avaient dit en cours d'année et qu'on avait travaillé pour que je puisse être capable selon elles, alors, là, c'était une critique constructive. Mais, là, en fait, c'était de la critique gratuite, je pense. C'est assez... c'est méchant* ». Il conclut en indiquant qu'au moment de l'entretien « *cette critique, c'est passé* » et qu'il n'en « *tien[t] pas compte* ».

La seconde temporalité passée évoquée concerne le confinement de l'année précédente. À notre question sur ce que le confinement lui a appris du métier, Thibaut répond « *qu'un enseignant est obligé de faire face à des situations... plus étonnantes les unes que les autres* » et que « *malgré des événements qui vont chambouler l'année, on est obligé de continuer à avoir un lien avec les élèves et leur permettre de poursuivre leur scolarité* ». Le confinement lui a « *permis de repenser, [...] la façon de faire [s]es cours* » et « *[s]a façon de voir l'enseignement* » ce qui fait qu'à l'heure de l'entretien il déclare « *utilise[r] beaucoup plus le numérique* » qui est donc « *une trace qui est restée du confinement* ». Il revient sur la période du confinement et raconte : « *C'est que je ne me retrouvais pas vraiment dans mon métier puisque je ne pouvais plus faire d'ateliers, etc. C'était plus compliqué. Aujourd'hui, je retrouve le plaisir que j'avais à préparer une séance et à être avec les élèves dans des activités. Ça a changé ma façon de faire et de voir le métier mais aujourd'hui ça va mieux, je retrouve le métier que j'aime* ». Il poursuit en indiquant qu'il a « *vraiment besoin [...] de voir les élèves [...] de pouvoir communiquer avec eux, d'échanger avec eux* » et indique : « *en fait on perd ce côté social du métier, finalement, quand les élèves ne sont pas là, quand on leur envoie du travail, enfin pour moi on perd ce côté social. On est juste là pour les aider quand ils ont besoin mais ils ne sont plus là avec nous [...] c'est comme si on me retirait [...] une moitié de moi en fait* ».

Thibaut revient également sur le temps de la formation reçue l'année précédente. « *La première partie [...] avant la crise sanitaire* », Thibaut déclare l'avoir « *très bien vécue* » car il appartenait à « *un groupe qui était vraiment très bien* » avec lequel il « *partageait beaucoup de choses* » et parce qu'« *avec les formateurs* » il « *apprenait plein de choses, [...] posait des questions [et] avait plein de réponses* ». Tout ce qu'il a appris alors, notamment « *le module sur la scolarisation des élèves en situation de handicap* », lui sert « *tous les jours* » dans son nouveau poste « *pour adapter, pour proposer des activités et pouvoir répondre au mieux aux attentes des élèves* ». Ce module en particulier lui « *est resté* » en mémoire, l'« *a beaucoup aidé* » et il déclare se « *rappelle[r] [de] chaque cours [et de] chaque activité* » qu'on lui a proposés. Il regrette que « *pendant la période de confinement* » la formation se soit arrêtée « *du jour au lendemain* » – alors qu'il « *aurait peut-être voulu continuer à avoir des formations* » – ce qui a eu pour effet qu'il se sente « *abandonné* ». Il reconnaît qu'il « *ne peut pas non plus avoir trois ou quatre*

ans de formation au métier », ce qui serait « idéal » mais « long et très demandeur en temps pour chaque enseignant ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Dans les temporalités passées, Thibaut évoque le moment de l'annonce de ses résultats de mutation l'année précédente. Il se déclare déçu et blessé de l'attitude de ses collègues qui lui déclarent qu'elles ne le voyaient pas capable de gérer une classe seul et trouve leur affirmation « *décevant[e]* » et « *méchant[e]* », même s'il reconnaît qu'il ne s'en sentait pas capable lui-même. Nous percevons sa déception face à ce que nous pourrions qualifier d'« *étiquetage* » (Barbier, 2006) de la part de ses collègues c'est-à-dire de l'image négative d'un enseignant incapable que ses collègues lui renvoient. Barbier (2006) a montré l'incidence des images données par autrui sur les représentations que le sujet se fait de lui-même : Thibaut reconnaît lui-même qu'il se pensait lui-même incapable mais la remarque de ses collègues que nous pouvons qualifier de *processus de dévalorisation* au sens de Barbier (2006) vient renforcer cette représentation négative de soi. En attente de soutien et de reconnaissance, Thibaut ne peut pas compter sur ses collègues et il préfère déclarer attendre la fin de l'année pour ne plus avoir à les côtoyer. Selon Thibaut, elles auraient pu le former pour l'aider à se conformer à l'image attendue et l'intégrer dans leur groupe dans une « *logique de l'intégration* » (Dubet, 1994)²¹⁹ permettant au stagiaire de se construire en interaction avec elles. Considérées comme membres d'une « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005), elles auraient pu jouer un rôle dans la socialisation professionnelle du stagiaire qu'il était. Mègemont et Baubion-Broye (2001) ont souligné le rôle de la communauté socioprofessionnelle dans la construction identitaire des jeunes enseignant.es en activant une *médiation* donnant à ces dernier.es l'accès « *à des systèmes de valeurs, à des normes et des modèles de rôle spécifiques* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.18). C'est finalement ce que Thibaut regrette : il n'a pas eu accès à ces « *modèles* » qui auraient pu l'aider à se construire dans une transaction identitaire positive avec ses collègues. Il considère donc leur propos comme une « *critique gratuite* » et non « *constructive* ».

Thibaut revient également sur la période du confinement déjà évoqué lors du troisième entretien. Lors du confinement, Thibaut a été contraint de modifier ses représentations professionnelles – ce qu'il nomme sa « *façon de voir l'enseignement* » – car il lui a fallu « *faire face* » à un contexte de travail parfaitement inédit et s'adapter à une nouvelle configuration de la relation avec ses élèves. Le « *modèle professionnel* » (Blin, 1997) qui était celui de Thibaut mais également de toutes ses collègues a été profondément questionné dans les « *schèmes d'action* » (Blin, 1997) constitutifs du métier liés au face à face pédagogique, aux temporalités de l'activité en classe. L'absence physique des élèves a généré une remise en question de l'identité agie du stagiaire en nécessitant la mise en place d'un nouveau « *répertoire d'action* » (Riopel, 2006) en introduisant le numérique par exemple. Pour Thibaut, cette période a été complexe à gérer car il ne reconnaissait plus son métier – il ne lui était plus possible de faire des « *ateliers* » – et son rôle auprès des élèves était selon lui réduit à celui d'aidant en ayant perdu ce qu'il appelle son « *rôle social* » c'est-à-dire les interactions avec les élèves. Lors de cette période Thibaut a eu l'impression de « *perdre une partie de [lui]* » c'est-à-dire une partie de l'identité professionnelle antérieurement construite et fondée sur le contact et les échanges avec ses élèves. Ont ainsi été transformés l'identité pour soi mais également le projet de soi pour autrui. Il a par ailleurs pris conscience d'une dimension prescrite de l'identité professionnelle des enseignant.es, à savoir qu'il devait maintenir coûte que coûte le fil de la scolarité de ses élèves.

²¹⁹ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

Concernant la formation reçue l'année précédente, Thibaut relate se souvenir de tous les cours et activités relatifs à un module sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. On comprend son intérêt dans la mesure où son projet professionnel initial était de devenir éducateur spécialisé. Il formule son souvenir positif à obtenir auprès des formateurs toutes les réponses aux questions qu'ils se posait et à pouvoir échanger avec ses pairs. De ce fait, il vit d'autant plus difficilement l'arrêt brutal de la formation et se sent « *abandonné* » sans personne à solliciter et seul à devoir décider de ce qui est juste ou bien pour ses élèves. Le manque d'*étayage* (Kaddouri, 2008a) perçu par Thibaut peut être un frein à la construction de son identité professionnelle à moins qu'il ne dispose d'autres ressources, « *biographiques* » (Delory-Momberger, 2014) ou autres, à mobiliser et sur lesquelles s'appuyer. En indiquant avoir conscience qu'il ne peut pas disposer de « *trois ou quatre ans de formation au métier* », Thibaut donne à voir la durée qui lui semblerait nécessaire pour parfaire son développement professionnel et rend visible le fait qu'il ne se sent pas encore un professionnel accompli.

- Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

La temporalité à venir concerne la visite « *programmée en novembre* » que Thibaut doit avoir de la part de l'employeur. Cette visite à venir n'est pas perçue par Thibaut comme celles de l'année précédente : « *ils ont un peu plus confiance en nous et ils sont vraiment là pour nous accompagner. [...] ils nous ont dit que ce ne sont pas des visites pour nous juger sur telle ou telle façon de faire, c'est des visites pour nous conseiller, pour nous apporter des éléments pour progresser. Donc on est toujours en formation finalement, même si on n'est plus étudiant à l'INSPE, pour moi on est toujours en formation, d'une façon différente [...] je n'appréhende pas cette visite qui est programmée puisque j'ai vraiment envie qu'on vienne me voir dans la classe et qu'on me dise, "ça, ça va et ça il faut revoir". Qu'on me conseille en fait puisque, là, si ça se trouve depuis le début je fais des choses qui ne sont pas du tout adaptées. Et justement j'ai besoin qu'on vienne me voir pour me dire si certaines choses il faut que je les revoie et si d'autres tout va bien. Donc je les attends plus que l'année dernière, parce que l'année dernière je pense que cette dimension de notation... des commentaires "très satisfaisant", "satisfaisant", "réservé" [...] Comment dire... Même si on nous dit qu'on a le droit à l'erreur, d'un côté si on est noté on doit forcément faire du mieux qu'on peut, on doit éviter l'erreur au maximum. Alors que là, vu que je ne vais pas être noté [...]. En fait je vais vraiment pouvoir être moi-même dans la classe et je vais vraiment avoir des conseils sur ma façon de faire et pas ma façon de faire où j'ai passé trois fois plus de temps parce que je savais que j'allais avoir une visite. Il n'y a plus cette pression de la notation* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Dans les temporalités futures Thibaut signale les visites à venir d'un.e représentant.e de l'employeur et ce qu'attend Thibaut ce sont des conseils pour continuer à progresser et à se former dans la mesure où il ne se sent pas encore sûr de sa pratique. Les visites de l'année précédente qui entraînaient une notation obligeaient le stagiaire d'alors à préparer énormément les séances observées afin d'« *éviter l'erreur au maximum* » et de donner la meilleure image de soi possible. Les visites à venir étant détachées de l'évaluation, Thibaut a l'impression qu'il va pouvoir être lui-même dans la classe et que de ce fait les observateur.trices pourront observer une pratique plus sincère ou réaliste et lui donner un retour plus proche de la réalité. Nous avons défini l'identité comme un ensemble de représentations organisé autour du « *être soi-même* » et du « *devenir soi-même* » (Codol et Tap, 1988).

Le fait d'avoir des visites axées seulement sur la pratique dans sa réalité quotidienne donne la possibilité à Thibaut d'avoir un retour sur ce qu'il est réellement en tant qu'enseignant. Il peut ainsi construire une identité agie plus proche de ce qui est attendu. Ces visites vont valider sa pratique ou lui indiquer ce qu'il convient de changer. C'est de nouveau le regard d'autrui sur sa pratique qui va lui permettre de se construire *dans le bon sens* en tant qu'enseignant.

f) Éléments de synthèse

Thibaut est un stagiaire de 22 ans qui entre en Master 1 après un parcours linéaire sans redoublement et une réussite au concours après une licence en Sciences de l'Éducation. Les temporalités passées qui ont contribué à un premier « *façonnage identitaire* » (Zimmermann et al., 2012) du jeune enseignant sont les stages que Thibaut a effectués au sein du dispositif Étudiant Apprenti Professeur dans lequel il s'était inscrit. Selon Zimmermann, Flavier et Méard (2012) et en suivant Barbier (1996), le « *façonnage identitaire* » passe par une « *succession* » d'images de soi « *au travers desquelles l'enseignant en formation cherche à définir [...] sa similitude et sa différence par rapport à autrui* » (p.37). La « *figure actante* » (Barthes, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) dans les autrui rencontrés a été pour Thibaut une de ses tutrices de stage en licence dont la pratique lui a semblé particulièrement impressionnante. Thibaut reconnaît avoir « *idéalis[é]* » cette professionnelle qui apparaît dans son discours comme une *figure d'identification* qui l'a aidé à définir un « *idéal du moi* » au sens de Tap (1980) au sein du métier envisagé.

Thibaut a une identité de projet évolutive puisqu'il entre en licence avec le projet de devenir éducateur spécialisé mais réoriente son projet lors de ses séjours en classe dans le dispositif d'EAP en décidant de devenir enseignant. Son projet initial va être évoqué à nouveau en janvier 2020 lorsque le stagiaire, ayant réussi à mieux préparer sa classe ordinaire songe à partir enseigner en classe spécialisée, puis lors de l'échange de poste qui lui est proposé en septembre 2020. Lors du premier entretien, un mois et demi après la rentrée, il évoque sa peur de s'ennuyer ou de perdre sa motivation puis le projet de devenir Conseiller Principal d'Éducation, projet auquel il a renoncé initialement par peur d'affronter la difficulté du concours.

Thibaut apparaît comme un enseignant peu sûr de lui et il évoque souvent les questions qu'il se pose sur sa pratique. Il a une « *personnalité professionnelle* » au sens de Baillauquès (1990) marquée tout au long des entretiens par le doute sur ses capacités et le besoin d'étayage et de soutiens mais également par son attitude de détermination (Chaix, 1996) et son engagement auprès des élèves au travers de son souhait de les faire progresser et de développer les échanges avec eux. Au cours des différents entretiens, nous repérons un processus de fonctionnement récurrent face à des situations inédites ou des situations d'attente – des résultats d'affectation ou des réunions de rentrée – soit tout d'abord une phase d'inquiétudes et de questionnements, voire de doutes – un temps de l'*hésitation* au sens de Triandafillidis (1990) – suivie par une phase plus apaisée à partir du moment où l'enseignant a obtenu les informations ou les réponses aux questions qu'il se posait. Les éléments qui sont valorisés dans le discours de Thibaut sont donc notamment les moments où il a pu avoir des réponses à ses questions, c'est-à-dire les temps de formation, les temps d'échanges avec ses proches et les formateurs.trices, voire lors de l'entretien de recherche vécu comme une « *médiation heuristique* » (Rabardel, 1999). Ces différentes temporalités ont permis au stagiaire d'orienter et d'éclairer sa pratique, donc de conforter une identité en actes. Les temps informels des conseils que Thibaut sollicite montre sa démarche proactive et sa *stratégie* de demande d'aide est une ressource sur laquelle il peut s'appuyer (Schlossberg, 2005). Il sait par ailleurs saisir l'occasion de l'échange de poste

pour envisager un avenir professionnel « *articulant l'idéal au possible* » (Cohen-Scali, 2000) qui serait le fondement de la construction de son identité professionnelle.

Durant les entretiens, Thibaut évoque plusieurs fois le regard d'autrui en lien avec l'image de soi. Dès le premier entretien, nous repérons une tension entre l'image idéalisée de l'enseignant, l'image donnée à voir à autrui de soi – notamment lors des visites – et le *être-soi*, par exemple lors des cours de sa tutrice universitaire auxquels il assiste et durant lesquels il veut se tenir « *bien droit* ». Être sous le regard d'autrui semble à Thibaut le meilleur moyen de valider son geste professionnel et de confirmer une identité en actes mais également son identité pour soi et son identité pour autrui qui sont « *inséparables* » selon Dubar (2002). Le temps des visites est notamment un temps de l'observation qui est l'occasion pour le stagiaire d'être vu et reconnu mais également de *se voir* « *au travers* » de sa pratique observée. L'identité professionnelle est la perception de soi en tant que professionnel mais cette perception est médiatisée par le regard d'autrui et par le discours que ce dernier tient (Lipianski, 2008). Pour Thibaut et jusqu'au dernier entretien, l'identité professionnelle est partiellement *incorporée* mais il reste en demande d'une *attribution* par autrui (Dubar, 2002). La rentrée est de ce point de vue un événement important dans la construction identitaire du stagiaire. Se joue alors une *transaction objective* (Dubar, 2002) entre les parents, les collègues et le jeune enseignant ayant pour objectif l'attribution d'une « *identité virtuelle* » au sens de Goffman (1973) soit être reconnu comme l'enseignant légitime de sa classe. Cette reconnaissance passe par un *nommage* au sens de Ricœur – être appelé maître – et le stagiaire vit une « *épreuve d'intégration* » (Pérez-Roux, 2019) d'autant plus difficile que sa stagiaire plus âgée que lui semble être la professeure légitime de la classe. Toute l'année et même après le confinement, Thibaut devra auprès de certains parents tenter d'affirmer son identité et de « *se faire admettre comme débutant- expérimenté* » (Pérez-Roux, 2019, p.38).

Dès le premier entretien, Thibaut place son identité de vie et de projet sur un temps long. Son « *horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) lié à sa formation au métier est repoussé loin puisqu'il souhaiterait plusieurs années de formation – il évoque deux ans lors du premier entretien puis trois ou quatre ans lors du quatrième et dernier entretien – et la représentation de la construction du soi professionnel qu'il évoque lors du premier entretien est une « *boucle infinie* » : lorsqu'il aura trouvé la réponse à ses premières questions, d'autres se poseront. En fin d'année de stage, il a le sentiment qu'il lui reste encore beaucoup de choses à construire sur lui-même dans le métier. C'est bien cette « *lecture interprétative* » (Gohier et Anadon, 2000) de ses capacités en lien avec sa représentation de soi professionnel qui l'incite à choisir un poste de remplaçant dans un geste d'auto-détermination en lien avec son expérience. Lors du dernier entretien, il hésite encore à demander la formation CAPPEI²²⁰ pour devenir enseignant spécialisé.

Nous repérons dans le discours de Thibaut deux types d'événements qui ont eu des *effets identitaires* (Vasconcellos, 2008 ; Barbier, 1996) : ceux qu'il a vécus positivement et qui ont eu des *effets identitaires* positifs sur la construction de son identité professionnelle et ceux qu'il a vécus négativement et qui l'ont déstabilisé de façon plus ou moins durable.

Les événements vécus décrits négativement ont lieu lors d'interactions avec autrui. C'est le cas en début d'année de l'entretien qui suit la première visite de ses tutrices. Alors que cette temporalité était appréhendée comme le moment de montrer à ces dernières ce dont il est capable et se faire reconnaître comme légitime, sa demande identitaire n'est pas satisfaite et il se voit proposer une *offre*

²²⁰ Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

identitaire (Kaddouri, 2008a), celle d'animateur, qui ne lui convient pas. La durée très faible de l'entretien l'empêche d'avoir des explications sur ce jugement qui crée un « *écart* » (Kaddouri, 2019) entre l'offre identitaire qui lui est faite et l'identité espérée. Cet événement déstabilise le stagiaire pendant quelques temps avant qu'il ne s'engage dans une *stratégie identitaire* que nous pouvons qualifier de « *dynamique de restauration* » (Barbier, 2006) en engageant une *transaction objective* et externe (Dubar, 2002) avec ses tutrices en demandant son rapport puis des visites supplémentaires mais également une *transaction subjective* et interne avec lui-même en travaillant davantage.

D'autres événements vécus négativement sont en lien avec les relations tendues de Thibaut avec sa binôme. C'est le cas de la journée de tuilage de décembre durant laquelle Thibaut est obligé d'adopter une posture qu'il qualifie de « *méchant* » ce qui vient contrarier son « *projet de soi* » (Barbier, 1996). Nous reviendrons sur leurs relations plus loin.

À l'inverse, certains événements vécus de façon positive ont conforté Thibaut ou ont enclenché un processus de développement identitaire favorable. Nous pouvons distinguer les événements où Thibaut est seul et ceux liés à l'interaction avec autrui.

Un des événements significatifs mentionnés par le stagiaire est la première journée de classe lors de la reprise après les vacances de Noël. Après avoir appréhendé cette reprise, Thibaut constate que la journée s'est bien passée et il vit dans sa voiture à l'issue de cette journée ce que nous pourrions qualifier d'« *instant fécond* » au sens de Bachelard (1994) ou d'« *épiphanie* » au sens de Denzin (1989, cité par Lesourd, 2009). Le fait d'avoir réussi à mener de façon satisfaisante à ses yeux sa journée donne naissance à une explosion de joie et enclenche chez le stagiaire la volonté d'être lui-même, de ne plus se soucier des avis de ses collègues et de se libérer des contraintes qu'on lui impose – les longues minutes de récréation par exemple. Cette prise de conscience qu'il peut suivre ses « *ambitions* » ouvre sur un mois de janvier que le stagiaire décrit comme « *décisif* », en demandant plus de visites à ses tutrices et s'investissant davantage développant ainsi une « *identité par le faire* » (Tap, 1988) au travers d'un processus d'« *auto-confirmation* » (Martineau et Gauthier, 2000). L'expérience de cette journée de travail a eu un effet identitaire dans une *transaction biographique* (Vasconcellos, 2008) car elle engage Thibaut à envisager de nouveau de devenir enseignant spécialisé. Cet événement a pu être provoqué par des prises de conscience antérieures – discussions avec ses ami.es ou sa tutrice – mais à l'issue de cette journée, dans sa voiture, Thibaut pose une *définition de soi* mais également un *projet de définition de soi* dans une dynamique de « *gestation identitaire* » (Kaddouri, 2006).

La saisie des vœux en fin d'année de stage donne lieu à un autre moment solitaire de « *délibération sur soi* » (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) enclenchant à la fois une stratégie et un processus de subjectivation au sens de Gohier et Anadon (2000), la stratégie relevant de l'intérêt de Thibaut à continuer à explorer « *ce qui [lui] plaît vraiment* » et la subjectivation, à son autonomisation par rapport à « *l'imposition sociale de rôles et de conduites* » (Gohier et Anadon, 2000, p.21), dans le cas des enseignant.es néo-titulaires, avoir sa classe attirée.

Les événements vécus positivement en lien avec autrui peuvent être qualifiés d'« *expérience sociale* » (Gohier et Anadon, 2000). Ce sont par exemple les réunions auxquelles le stagiaire participe et qui jouent le rôle d'*espaces de légitimation* où le stagiaire obtient la reconnaissance identitaire attendue – comme lors du conseil d'école de fin d'année de stage où il est enfin appelé l'« *enseignant de la classe de CE1-CE2* » – mettant en congruence son identité *réelle* et son identité *virtuelle*. Ce sont également les visites de ses tutrices en janvier qui, en confirmant qu'il n'est plus animateur, lui attribue l'identité espérée. L'événement que Thibaut décrit comme une agression de la part d'un de ses élèves en ULIS ne provoque pas l'effet envisagé par l'enseignant : bien qu'il se sente « *fragilisé* », il prend la posture d'un « *praticien réflexif* » (Schön, 1993) et ses réflexions font évoluer à la fois son identité agie

au travers de nouveaux « *savoirs-être* » (Riopel, 2006) mais également la représentation de son soi professionnel.

Les différents « *moments* » au sens de Lefebvre (1989) que nous repérons sont liés aux temps de formation et à la relation de Thibaut avec des autrui significatifs, ses collègues ou ses élèves.

Les moments de formation sont déclarés lors des deux premiers entretiens comme vécus de façon positive. L'INSPE est la « *bouée de sauvetage* » de Thibaut à ses débuts dans la mesure où il peut valider par anticipation un geste professionnel et consolider une identité en actes. On comprend dès lors son désarroi identitaire après l'arrêt brutal de la formation avec le confinement.

Les temps de relation avec ses collègues et sa binôme lors de l'année de stage sont décrits par Thibaut de façon plus négative. Si en début d'année Thibaut se répète qu'il a sa place dans l'Éducation nationale puisqu'il a obtenu son concours, cet argument va ensuite être mobilisé vis-à-vis de ses collègues qui ne lui laissent pas le rôle d'enseignant attendu. Un certain nombre de questions professionnelles viennent dégrader la relation de Thibaut avec ses collègues – l'évaluation par compétences des élèves, la question des devoirs donnés à la maison, le temps de récréation – et Thibaut se sent isolé personnellement et professionnellement. D'un point de vue personnel, son jeune âge le met à l'écart des discussions portant sur les enfants de ses collègues, il se sent infantilisé – on le renvoie au statut de « *fil*s » – et le « *processus identitaire relationnel* » (Dubar, 2002) engageant la reconnaissance du sujet dans un collectif de travail ne se met pas en place. D'un point de vue professionnel, il n'est pas reconnu comme « *capable* » d'assumer une classe seul et la *transaction relationnelle* identitaire est difficile (Pérez-Roux, 2011a) avec ceux que Thibaut nomme « *eux* ». Le stagiaire ne parvient pas à imposer les méthodes préconisées à l'INSPE ce qui a pour effet de contrarier la construction d'une identité en actes dans la mesure où la construction de savoirs « *propices à son agir* » (Vanhulle et al., 2007) et la subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009²²¹ citée par Dieci, Weiss et Monnier, 2012) sont empêchées. Dans le contexte de cette école, le stagiaire ne partage pas le répertoire des pratiques (Wenger, 2005) et il ne bénéficie pas de la « *médiation formative* » (Vanhulle et al., 2007) de ses collègues ce qui contrarie le processus d'*identisation* de l'enseignant qui est contraint d'envisager d'attendre l'année suivante pour s'épanouir. Son « *besoin d'individuation* » qui lui permettrait d'être « *distingué des autres* » et de « *pouvoir être soi-même et accepté comme tel* » (Lipianski, 1993, p.33) n'est pas comblé. À l'inverse, dans son poste en ULIS l'année suivante, Thibaut devient le référent handicap de ses collègues et développe une nouvelle identité positive pour soi et pour autrui puisque ses collègues sollicitent ses conseils.

Les temps de relation avec sa binôme sont des temps décrits par Thibaut très négativement, excepté l'été qui précède son entrée en formation qui peut être qualifié de temps de « *vrai boulot* » (Bidet, 2011). La configuration de l'alternance en nommant deux stagiaires sur le même poste entraîne des conséquences identitaires et l'appariement contraint des deux stagiaires a pour conséquence une « *involution* » du temps de la relation (Lefebvre, 1989). Après avoir perçu *a priori* cette configuration comme un possible étayage en classe, Thibaut doit finalement assurer le soutien de sa binôme puis finit par se retrouver dans une situation où il ressent un frein à son autonomie et à son « *pouvoir d'agir* » (Clot, 2008) du fait des conflits avec sa binôme sur le sens de l'activité à mener. L'alternance finit par être chaotique avec une absence de synchronisation et de « *création rythmique* » (Grave, 2021) mais également des temps de conflits ouverts qui impactent l'identité agie du stagiaire et son

²²¹ Vanhulle S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation* (p. 245-264). De Boeck.

identité pour soi. À l'inverse, sur son poste d'ULIS, Thibaut valorise la présence de l'AESH dans sa classe grâce à laquelle il dispose d'un retour en direct sur sa pratique. Être seul en classe – la représentation classique du métier d'enseignant – apparaît à la fois comme un désir lorsqu'il est en binôme mais également comme une crainte au moment de formuler ses vœux pour l'année suivante. À partir du confinement, être le seul responsable de sa classe donne l'opportunité à Thibaut d'obtenir la reconnaissance identitaire de la part de certains parents et de valider son identité pour autrui.

Le temps de la classe est un moment décrit tout au long des entretiens de façon positive par l'enseignant. Lors des différents entretiens et malgré ses progrès depuis ses débuts professionnels, Thibaut va témoigner de son ignorance à savoir toujours si ce qu'il fait avec ses élèves est pertinent ou pas, ce qui témoigne d'une identité au travail partiellement construite. En revanche, le temps de la classe est un « *moment* » au sens de Lefebvre (1989) où Thibaut se sent comme dans une « *bulle* » et où la « *rétroaction* » positive avec ses élèves conforte sa motivation et son engagement (Duchesne, Savoie-Zajc, St-Germain, 2005) ainsi que son identité professionnelle dans sa dimension agie. Ce sont des temporalités où l'enseignant se sent à sa place, en *congruence* avec son identité de vie et de projet et en « *adéquation à soi* » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997). Dans son poste en ULIS, la réussite de ses élèves, notamment d'un élève diagnostiqué autiste Asperger, renforce son sentiment de compétence et sa confiance en lui et lui permet d'être dans un rôle valorisé d'aide pour ces enfants particulièrement vulnérables ce qui l'inscrit dans un certain idéal du métier et un « *idéal de soi* » (Tap, 1988). La conscience d'avoir réussi à gérer toutes les responsabilités de sa classe d'ULIS conforte par ailleurs son identité pour soi dans un mouvement de reconnaissance de soi (Wittorski, 2015a).

Dans le déroulé de l'année de stage se succèdent différentes périodes. Au-delà des périodes de transitions entre réussite au concours et entrée en formation ou entre mutation et résultats d'affectations, Thibaut vit une année de stage scindée en plusieurs périodes. Sa première période en classe est vécue comme « *idyllique* » même s'il a le sentiment d'être « *parachuté* » en classe alors que la seconde est vécue difficilement avec le « *choc* » (Huberman, 1989) de la réalité d'une classe partagée. Thibaut lors de cette période marquée par les tensions avec ses collègues et sa binôme ne se sent plus en congruence avec lui-même – « *c'est pas moi* » dit-il.

Il faut faire une place particulière au confinement qui est une période singulière avec de nombreux effets identitaires verbalisés par le stagiaire. Si l'entrée du confinement est vécue difficilement par Thibaut dans la mesure où tout ce qu'il avait préparé n'est plus d'actualité, le confinement proprement dit apparaît comme une « *discontinuité dans le cours de l'expérience* » (Desbiens, Correa, Molina et Habak, 2019, p.79) et provoque un bouleversement identitaire chez le stagiaire qui ne reconnaît plus son métier qui est en quelque sorte *empêché*. Les « *process d'action* » (Wittorski, 2015a) fondant l'identité agie ne sont plus efficaces dans une configuration inédite en distanciel et le face-à-face pédagogique au cœur des représentations du métier d'enseignant disparaît. Thibaut, comme les autres enseignants, vit une rupture du « *modèle professionnel* » (Blin, 1997) antérieur et doit mettre en place un nouveau « *répertoire d'actions* » (Riopel, 2006). Thibaut déclare perdre son « *rôle social* » pour devenir simple « *correcteur* » du travail de ses élèves ce qui lui donne le sentiment de perdre « *une moitié* » de son soi et bouleverse son idéal professionnel et son « *idéal de soi* » (Tap, 1980). Le retour en classe, nécessaire pour Thibaut pour retrouver un « *sens à sa vie* » au sens de Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005), n'est pas un retour à la normale puisque l'enseignant doit accueillir des élèves qu'il ne connaît pas dans une classe qui a perdu selon lui « *son identité* ». Les représentations identitaires rattachées à cet « *espace significatif* » ou ce « *territoire d'activité* » au sens de Barbier (2006) sont bousculées pour Thibaut qui ne retrouve pas totalement son métier malgré

le retour des échanges avec les élèves qui sont pour lui essentiels. En revanche, l'enseignant désormais seul en classe peut ne plus « *référer son temps* » (Bachelard, 1994) à celui de l'alternance ou à celui de sa binôme et peut installer un rythme qui lui est propre. Le fait que Thibaut soit présent dans l'école quelle que soit la période d'alternance entraîne également une évolution positive des relations du stagiaire avec ses collègues qui lui sont reconnaissants d'être là. La mise en place des différents protocoles sanitaires crée une solidarité collective, une forme de complicité entre les collègues et Thibaut – notamment avec la collègue avec qui il doit partager sa classe – et, grâce à des « *moments partagés* » difficiles, Thibaut est intégré au collectif de travail qui le reconnaît finalement. La reprise de la classe sous protocole a pour effet une *socialisation professionnelle* inédite pour le stagiaire qui confesse cependant être plus à l'aise dans ses échanges avec le personnel non enseignant de son école ce qui nous semble indiquer un relatif contrôle de son image donnée à autrui (Barbier, 2006) et la volonté de garder la « *face* » (Goffman, 1973) c'est-à-dire le souhait de donner de soi une image sociale positive (Vasconcellos, 2008). L'inquiétude de Thibaut pour le retard pris par ses élèves témoigne de son sens des responsabilités vis-à-vis des apprenants et est le signe qu'il a intégré une part de l'*identité enseignante* (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). En impliquant une transformation des pratiques, le confinement et le déconfinement ont impacté les identités et les représentations liées au sein du « *système des activités professionnelles* » (Blin, 1997) précédemment établi.

Tableau 18 : Tableau de synthèse Thibaut

	Marqueurs temporels	Dimensions identitaires convoquées	Effets identitaires
Événements	la première visite	identité pour soi identité pour autrui représentation du soi professionnel	"écart" entre l'"offre identitaire" et l'identité visée (Kaddouri, 2019) transaction objective et subjective (Dubar, 2002) "dynamique de restauration identitaire" (Barbier, 2006)
	un "instant" significatif dans sa voiture	identité pour soi identité de projet	une "épiphanie illuminative" (Denzin, 1989) : avoir réussi définition de soi et transaction biographique (Vasconcellos, 2008) "dynamique de gestation identitaire" (Kaddouri, 2006) : être soi
	la saisie des vœux	identité de projet	"délégation sur soi" (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) "stratégie" et processus de "subjectivation" (Gohier et Anadon, 2000)
	le conseil d'école en fin d'année de stage	identité pour soi identité pour autrui	reconnaissance identitaire et légitimation congruence entre l'identité "virtuelle" et l'identité "réelle" (Goffman, 1975)
	l'agression en ULIS	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel	réflexion sur son geste professionnel et mise en œuvre de nouveaux "savoir-être" (Riopel, 2006)
Moments	le temps de la relation avec les collègues en stage	identité pour autrui identité pour soi identité prescrite	un processus d'identification et d'identification professionnelle contrarié (Tap, 1980) une transaction relationnelle (Pérez-Roux, 2011a) difficile une "subjectivation des savoirs" (Vanhulle, 2009) empêchée une reconnaissance identitaire tardive
	le temps de la relation avec les collègues en ULIS	identité pour autrui identité pour soi représentation du soi professionnel	reconnaissance identitaire et légitimation
	la relation avec le binôme	identité pour soi identité pour autrui	un "pouvoir d'agir" (Clot, 2008) empêché
	le temps de la classe	identité pour soi représentation du soi professionnel identité pour autrui identité de projet	congruence entre identité de projet et identité agie "adéquation à soi" (Gohier et al., 1997) "reconnaissance de soi" (Wittorski, 2015a) "idéal de soi" (Tap, 1988) dynamique de motivation et d'"engagement professionnel" (Duchesne et al., 2005)
Périodes	la première période en classe	identité pour soi identité de projet représentation du soi professionnel	"adéquation à soi" (Gohier et al., 1997) seul en classe
	la seconde période en classe	identité pour soi identité de projet représentation du soi professionnel	une tension identitaire liée au partage de la classe non "adéquation à soi" (Gohier et al., 1997)
	le confinement	identité pour soi représentation du soi professionnel représentation du métier identité de projet	bouleversement identitaire lié à la transformation du "système des activités professionnelles" (Blin, 1997) transformation de l'idéal professionnel un idéal de soi bouleversé
	le déconfinement	représentation du métier	un "territoire d'activité" (Barbier, 2006) transformé et non reconnu transformation du métier une socialisation professionnelle inédite

E. Florence

a) Présentation de la stagiaire

Florence est une mère de quatre enfants de 37 ans qui a passé le concours externe de professeur.e des écoles en étant dispensée de titres universitaires. Elle a donc un statut de fonctionnaire stagiaire « *Parcours adaptés EME* », le sigle EME signifiant « *Exercice du Métier d'Enseignant* », avec un parcours de formation « *allégé* » dans la mesure où elle n'a pas l'obligation de valider un master. Elle appartient à la cohorte B, c'est-à-dire qu'elle n'est en pleine responsabilité seule dans la classe qu'après une période de deux semaines avec sa binôme. À la date du premier entretien, le 24 septembre 2019, elle n'a donc pas encore réellement commencé à enseigner seule sauf une journée. Elle est affectée dans une petite ville de l'Eure, dans une école qu'elle « *visai[t]* » et qui était son « *premier choix* », dans une classe de CE1 avec des élèves qui « *oscillent entre difficultés scolaires et difficultés de comportement* » selon elle.

○ Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation

Florence a abandonné ses études en « *école de commerce* » après le baccalauréat à la suite de la rencontre de l'homme qui va devenir son mari. Elle explique avoir voulu « *[s]e consacrer à [s]a famille* », avoir construit une maison et eu quatre enfants. Après l'arrêt de ses études, elle entre dans la grande distribution et devient « *employée libre-service* » d'une grande enseigne, d'abord « *dans les rayons textile* » puis dans le rayon « *bébé* ». Elle explique qu'elle avait « *une équipe qui [lui] plaisait beaucoup* », un « *contact client* » qui était « *très intéressant* » et qu'elle travaillait sur un produit qu'elle « *aimai[t]* » étant « *passionnée de bébés [et d']enfants* ». Elle explique cependant qu'« *il manquait quelque chose, [...] un sens à [s]a vie* » et à la suite de « *soucis médicaux* », elle déclare s'être « *remis[e] en question un petit peu* » et avoir « *cherch[é] un nouveau sens à [s]a vie* ».

Son nouveau projet de vie est lié à de nombreuses discussions avec ses proches et ami.es qui la « *relanc[ent] souvent* » et la poussent à reprendre des études puisqu'avec ses trois puis quatre enfants, elle peut passer le concours sans avoir d'« *autre diplôme que le bac* ». Le déclic va être l'évolution négative de « *la santé financière* » de la grande enseignante où elle travaille ainsi que son mari. Elle raconte : « *je me suis dis "bon c'est peut-être dangereux d'être dans la même boîte, aujourd'hui tu as envie de faire autre chose, essayons de voir si tu en es capable"* ». Parallèlement, se reconvertir professionnellement lui permet d'envisager d'avoir de « *meilleurs horaires* » ainsi qu'« *un travail moins physique* » et « *compliqué* » et cela représente selon elle la « *promesse d'un avenir meilleur* » avec un travail où elle trouve plus d'« *intérêt* ».

L'année qui précède la formation à l'INSPE, elle obtient de son employeur un congé de formation « *FONGECIF*²²² » et s'inscrit à une formation à distance avec l'institut de formation « *Forprof* » pour préparer le CRPE. Florence explique avoir « *beaucoup appris, beaucoup travaillé* » pour sa préparation au concours, s'y être « *mise à fond* » pour réussir avec le soutien de son mari qui a « *assumé toutes les tâches ménagères* » pendant un an et s'est « *occup[é] des enfants* ». Elle explique l'avoir fait « *pour [s]a famille* » et être « *fière d'avoir réussi* ». Si elle se déclare « *satisfaite* » de ce qu'elle a « *fait l'année dernière* », elle rajoute qu'elle ne « *va pas être fière de soi pendant des mois et des mois* », qu'elle est « *passée à autre chose* » et que « *d'autres challenges [l']attendent* ». Elle poursuit en expliquant que

²²² Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation.

l'année précédente elle a fait « *beaucoup de sacrifices* » et qu'elle aurait été « *très déçue* » d'échouer au concours. Elle explique : « *je devais réussir et là encore une fois, cette année, il faut que ça réussisse, enfin. J'ai quitté un CDI [...], un statut, j'avais toute une équipe, j'avais une vie avec des repères. Aujourd'hui je dois réussir à m'en créer une autre, enfin, il n'y a pas d'alternative. Et en plus c'est un travail que j'aime, c'est moi qui l'ai... On m'a pas forcée à le faire, enfin, voilà. Aujourd'hui, je sais que je peux le faire et je dois le faire* ». Elle poursuit : « *Mon papa est maçon, ma maman, elle est secrétaire, un bon niveau, hein. C'est vrai que, en étant employée pour le service chez [...], j'avais l'impression d'avoir fait moins bien qu'eux, donc un positionnement social... enfin, voilà. Je me rendais compte. Après, ça n'a jamais empêché que je sois heureuse. C'était des choix. [...] Je voulais privilégier ma vie familiale, c'est ce que j'ai fait. Et aujourd'hui la preuve que j'étais capable de changer à un moment donné quand j'ai voulu autre chose. Donc aujourd'hui je me dis, oui, peut-être que je suis plus au niveau que... au niveau cognitif, enfin tout ce que... les perspectives de carrière, l'intérêt de mon travail, oui, je suis peut-être plus à ma place aujourd'hui et j'aurais pas tout chamboulé comme ça effectivement si je le pensais pas* ».

Elle conclut : « *ce travail ne me déplaisait pas mais pour beaucoup, c'était un travail alimentaire. Ça n'était pas le cas pour moi, vraiment, mais c'était perçu par ma famille par exemple, par mes amis, voilà, comme quelque chose qui n'était pas assez bien pour moi, on me l'a souvent dit. Je le pensais pas, mais effectivement aujourd'hui du coup, avec ce statut de professeure des écoles, je suis passée de "[Florence] qui ne travaille qu'avec ses mains" à "[Florence] qui a un cerveau". Et ça, voilà [...], je ne l'accepte pas. Je ne suis pas quelqu'un de mieux parce que je suis professeure des écoles. C'est ma personnalité... J'ai toujours été la même [...] aux yeux des autres en tout cas, je suis devenue quelqu'un de mieux, quelqu'un de bien, voilà. Pour moi, ça ne me change pas* ».

Concernant la formation, elle s'attend à une formation « *intense* » et « *riche* » car elle reconnaît avoir beaucoup à apprendre. Elle explique d'ailleurs que si elle a accepté d'entrer dans notre dispositif de recherche c'est parce qu'elle pense que le fait d'« *échanger* » dans le cadre de l'entretien pourra l'« *enrichir* » et l'« *inspirer* » dans la mesure où elle n'a pas « *suivi [...] un MEEF2* » et que donc « *tout est bon à prendre* ».

Florence déclare avoir une connaissance du métier d'enseignant car elle a beaucoup « *accompagné* » de sorties ou d'activités « *dans les classes de [s]es enfants* ». Devenir enseignante est « *un projet* » qu'elle « *mûri[t] depuis très longtemps* ». Elle définit le métier d'enseignant : « *je vais reparler d'utilité, mais voilà, ce sens à éduquer. En fait moi quand j'ai voulu devenir professeure des écoles, c'était vraiment pour éduquer, pour transmettre, et en fait changer une génération entière [...]. C'était une promesse d'essayer de faire mieux et de promettre à des enfants de devenir des adultes responsables, équilibrés dans cette société qui parfois va moins bien. De leur donner en fait toutes les clés pour avoir une vie d'adulte, de citoyen. Donc vraiment c'était cette mission qui était donnée aux professeurs des écoles qui m'intéressait* ». Elle explique que ses « *repères d'avant* » et ses « *amis d'avant* » lui « *manquent* ». Elle relate : « *Forcément quand on change de travail, ne serait-ce qu'au niveau temps, forcément, je les vois moins, enfin. On partage plus la même chose, j'ai forcément changé un peu, enfin. [...] Je pense plus être en phase comme avant avec les personnes avec qui je... voilà, que je côtoyais et que j'aimais* ».

○ Premiers éléments d'analyse

Le projet de reconversion professionnelle de Florence est né de discussions avec ses proches et ami.es – dont certains sont professeurs des écoles – qui la poussent à reprendre des études, d'une réflexion sur le sens qu'elle souhaite donner à sa vie après des « *soucis médicaux* » et de l'inquiétude sur la santé financière de la grande enseignante dans laquelle elle travaille. Le choix de passer le concours du CRPE pour devenir professeure des écoles est l'aboutissement d'un temps que Mègemont et Baubion-Broye (2001) qualifient de « *délibérations sur soi* ». Pour ces auteurs, lorsque les individus vivent des « *moments charnières* » comme ce que décrit Florence lors du premier entretien, se met en place « *une réorganisation des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui, avec leurs milieux de socialisation* » (Baubion-Broye et Le Blanc, 2001²²³, p. 4, cités par Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17). Dans le cas de Florence, devenir professeure des écoles a modifié de façon positive la perception du « *positionnement social* » que la stagiaire pensait avoir. Issue d'une famille modeste avec un père « *maçon* » et une mère « *secrétaire* », elle avait le sentiment d'« *avoir fait moins bien qu'eux* ». Elle se sent désormais « *plus à [s]a place* » et on perçoit une congruence entre son identité « *réelle* » et son identité *attribuée*, « *virtuelle* » au sens de Goffman (1975). Sa réussite au concours et son nouveau « *statut de professeure des écoles* » ont également transformé l'image que sa famille et ses ami.es ont d'elle et pour son entourage, elle est « *passée de "[Florence] qui ne travaille qu'avec ses mains"* à « *[Florence] qui a un cerveau* » et serait devenue « *quelqu'un de mieux* », ce qu'elle réfute. Elle constate cependant qu'elle partage moins de choses avec les « *personnes* » qui partageaient sa vie professionnelle antérieure et qu'elle est « *moins en phase* » avec ces dernières. On perçoit dans le discours de la stagiaire une tension relative entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, entre la représentation de soi et ses représentations des représentations d'elle « *par autrui* » (Barbier, 2006).

Florence se sent davantage à « *[s]a place* » dans ce nouveau métier qu'elle a choisi et qui est un projet « *longuement mûri* ». Ce qu'elle décrit renvoie à ce que Dupuy (1998) décrit comme une « *transition psychosociale* », sorte de « *dynamique psychique* » faisant passer la stagiaire « *d'une certaine représentation et estime de soi à un nouveau sentiment d'identité* » (p.56). Pour Florence ce « *nouvel équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998, p.54) est complexe à trouver en ce début d'année car il convoque une nouvelle image de soi pour soi et une nouvelle image pour autrui. Il lui faut retrouver de nouveaux « *repères* » dans une nouvelle vie relationnelle et professionnelle mais la « *mission* » de professeure des écoles semble lui apporter le nouveau « *sens* » à sa vie espéré. Florence apparaît comme est active dans sa reconstruction identitaire en redéfinissant ses engagements et ses rôles sociaux. Les expressions qu'elle emploie – « *c'est moi qui l'ai voulu* » ou « *j'étais capable de changer à un moment donné quand j'ai voulu autre chose* » – montre sa détermination et sa confiance en elle et en retour, c'est son engagement dans un « *travail signifiant* » qui redonne un sens à sa vie (Duchesne, Savoie Zajc et St-Germain, 2005).

Mègemont et Baubion-Broye (2001) ont indiqué que les transitions professionnelles voient les individus tenter d'intégrer « *une nouvelle communauté socioprofessionnelle* » qui les insère dans un nouveau système de valeurs et de rôles ce qui engendre des « *processus de construction et de reconstruction identitaires* » (p.18). Dans le cas de Florence, ce qui la questionne lors du premier entretien, c'est davantage la « *communauté socioprofessionnelle* » qu'elle quitte, une « *équipe* », des « *personnes* » qu'elle « *aimai[t]* ». Avec Kaddouri (2017) reprenant la trilogie de La Soudière (2000)²²⁴,

²²³ Baubion-Broye, A. et Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches ; présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), 3-8.

²²⁴ La Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70(1), 5-31.

nous pouvons considérer que Florence se situe dans ce que cet auteur qualifie de période de « *séparation* » et de « *deuil* » (p. 123) de ce qu'était sa vie professionnelle avant la transition.

L'année qui a précédé sa réussite au concours Florence explique qu'elle s'est investie « *à fond* » et qu'elle a fait beaucoup de sacrifices en déléguant les tâches ménagères et la gestion des enfants à son mari et en ne voyant plus « *grand monde* ». La réussite au concours représentait donc un enjeu identitaire fort au regard des sacrifices consentis – « *je devais réussir* » dit-elle – mais également une prise de de risque importante : comment vivre un échec alors que sa famille et ses proches considèrent que son précédent travail était « *alimentaire* » et « *pas assez bien* » pour elle ? On comprend donc sa fierté d'avoir réussi et on devine sa volonté de réussir son année de stage. Les expressions « *il faut que ça réussisse* » ou bien « *je sais que je peux le faire et je dois le faire* » témoignent d'une identité de projet forte mais également d'un engagement en formation important. Ayant abandonné « *un CDI* », « *un statut* » et « *une équipe* », elle doit réaliser son projet de vie. Ainsi, même si elle a « *beaucoup appris* » pendant son année de préparation, Florence a conscience d'avoir encore beaucoup à apprendre et son expression « *tout est bon à prendre* » – y compris l'entretien de recherche – indique qu'elle veut se donner toutes les chances de réussir. Kaddouri (2019) a soumis « *l'hypothèse du lien fort entre engagement en formation et processus de constructions identitaires* » (p.103) et selon cet auteur, dans le lien entre engagement et processus de constructions identitaires, « *il y a quelque chose d'important qui se joue subjectivement pour les personnes* » (p.104). Compte tenu de son parcours professionnel antérieur, Florence fait partie de ces stagiaires qui ont « *identifié la formation comme moyen irremplaçable pour la concrétisation de leur projet d'identité* » (Kaddouri, 2011, p.79) et c'est pour cela qu'elle trouve son programme de formation « *allégé par rapport à ce que ça pourrait être* » compte tenu du fait qu'elle n'a pas fait de master 1 MEEF.

b) Entretien 1 (24 septembre 2019)

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Florence évoque un seul événement significatif, une journée où elle est seule dans la classe pendant que sa binôme est dans la classe de leur tutrice terrain en observation. Florence relate : « *cette journée-là alors j'avais un début de grippe, alors que peut-être que je l'ai pas bien vécue mais je me suis sentie débordée à ce moment-là, et j'ai pas du tout apprécié* ». Florence n'a pas apprécié le climat de la classe ce jour-là car elle déclare avoir « *sentit qu'il y avait voilà quelque chose qui n'avait pas été fait ou mal fait ou qu'[il] faudrait reprendre* » pour permettre les « *apprentissages* ». D'autres micro-événements sont repérables dans le discours de la stagiaire mais nous les reprendrons dans la partie consacrée aux moments car ils reflètent des micro-temps singuliers au sein de moments liés à la relation de la stagiaire avec les « *autrui significatifs* » qui l'entourent.

- Analyse du discours : les événements

Florence évoque plusieurs événements mais ils nous semblent relever d'exemples illustrant des moments dans la vie de la stagiaire, les moments en classe ou les moments de la relation de la stagiaire avec sa binôme ou ses collègues. La journée par exemple où elle a eu la classe seule et durant laquelle elle s'est sentie « *débordée* » est symptomatique de la relation qu'elle a dans la classe avec ses élèves et que nous détaillons dans la partie sur les moments ci-après.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous identifions plusieurs moments dans le discours de Florence.

Lors des moments dans la classe, Florence déclare qu'elle se « *sen[t] bien* ». C'est pour elle « *un peu naturel d'être en face* » de ses élèves et « *aller vers chaque élève* » lui « *plaît* ». Le « *climat de classe* » est sa priorité car elle se sent parfois « *débordée* » ce qui la rend « *honteuse* » au regard de l'âge de ses élèves : « *des CE1 ça a sept ans, et si je suis pas capable... Je me suis remise en question vraiment* » explique-t-elle. Elle poursuit : « *C'était un mardi où elle était pas là, mais même quand elle était là, c'était compliqué, ça me plaisait pas l'ambiance, le climat était pas bon et là je me suis dit "mince, non tu peux pas commencer comme ça avec des CE1"* ». Elle relate des exemples : « *il y a un élève qui a menacé avec un ciseau, il y a un autre élève qui a planté un crayon de couleur dans un genou de son copain. Évidemment, c'est les élèves qui l'ont fait mais à un moment donné, c'est parce qu'on l'a permis. [...] Peut-être parce qu'on n'a pas fait notre travail non plus* ». Elle conclut : « *c'est pas ce que j'aimerais. On est pas dans le cadre que je veux apporter, donc ça me ressemble pas* ».

Le second type de moments repérés sont les temps d'observation de Florence dans la classe de sa tutrice terrain. La stagiaire raconte : « *Je suis allée deux fois chez ma PEMF, et c'était intéressant de voir comment elle peut faire quand - je repars sur le climat de classe – elle a un élève qui vient d'arriver et j'ai vu la différence de sa classe avant cet élève, après l'élève, après sa venue, parce que un seul perturbateur peut engendrer des comportements des autres élèves, et c'est intéressant de voir comment elle, elle se positionne par rapport à ça, comment elle peut le reprendre. Donc observer avec ma tutrice c'est très intéressant. J'y suis allée là de moi-même. Je lui ai demandé si je pouvais venir parce que je n'avais pas de cours et je pense que je le referai* ».

Le troisième type de moments sont ceux relevant des relations avec des « *autrui* » plus ou moins « *significatifs* » entourant Florence. Nous commencerons par les temps de relation avec ses tuteurs. Si Florence avoue n'avoir rencontré son tuteur INSPE qu'une seule fois et avoir davantage rencontré sa tutrice terrain, elle relate sa réticence à évoquer avec eux ses problèmes de « *climat de classe* » : « *je pense que je ne leur mets pas entre les mains tout ce que je ressens* » explique-t-elle. Concernant sa tutrice terrain, elle poursuit : « *je peux dire mais pas trop dire, puisque c'est elle qui aussi qui va faire partie de ma titularisation* » et elle rajoute : « *je ne m'autorise pas à tout dire, j'essaye de peser mes mots, j'essaye de tempérer pour pas tout dire parce que je sais que d'elle dépend aussi l'objectif final de l'année* ». Si Florence n'ose pas évoquer le problème du climat de classe avec ses tuteurs, en revanche elle l'évoque avec d'autres personnes : son « *mari* », ses « *amis* », « *une professeure des écoles qui [l']a préparée pour l'oral, [...] qui était dans les écoles de [s]es enfants, avec qui [...elle s'est] beaucoup rapprochée, avec qui [elle] parle* » et qui lui « *a envoyé un mail justement hier pour [lui] donner des petites clés* ». Elle conclut : « *J'en parle aussi avec mes collègues [...]. J'en ai parlé aussi aux professeurs, puisqu'on parlait du climat de classe avec monsieur [...] dès le premier cours. D'ailleurs ça m'a fait du bien. Donc j'en ai parlé là aussi mais en fait pour résumer c'est les tuteurs à qui je ne dis pas tout, parce que, c'est ça en fait, puisque sinon je n'ai aucun problème à le dire à qui que ce soit, voilà, mais en fait les tuteurs, j'ai une appréhension sur leur... Voilà. C'est le couperet de la fin, c'est la titularisation effectivement* ».

Un temps de relation peut être identifié avec les collègues de Florence au sein de son école. C'est tout d'abord la relation avec le directeur de l'école qui est intervenu pour « *reprendre* » les élèves de

Florence. Elle raconte : « *Il est parfois venu reprendre des élèves simplement qui n'étaient pas encore rentrés en classe mais par exemple en rang devant la classe, devant le bâtiment. Il est parfois venu les reprendre. Alors j'ai vu ça comme un soutien mais à la fois comme un manquement de ma part. S'il intervient, c'est parce je n'ai pas su le faire. C'est quand même pour aider je pense, dans une optique d'aider* ». Concernant ses collègues, Florence déclare avoir « *la chance d'être dans une école très ouverte* » où « *tout le monde est là pour [leur] donner des conseils, pour [les] orienter vers les bonnes pratiques* ». Elle perçoit la présence d'un « *collectif* » dans son école : « *les récréations [sont] toujours en commun. Alors, on a des gardes à tour de rôle, on surveille, mais souvent je remarque que tout le monde va dehors, tout le monde mange ensemble le midi* ». Elle constate cependant que des relations plus poussées n'ont lieu qu'avec « *deux personnes sur l'équipe de dix* » que comprend l'école, et notamment « *avec la maîtresse de CP* » avec qui elle fait du « *décloisonnement* » sur « *la lecture pour un élève* ». Elle termine : « *il y a peut-être, allez, deux personnes vraiment sur qui... qui seraient prêtes à prendre du temps, parce que c'est un peu le nerf de la guerre, ou partager les supports, enfin des choses comme ça. Après, les autres, c'est vrai que c'est plus superficiel* ». Même si Florence se sent « *en général, bien accueillie* », elle relève être « *parfois, un peu montrée du doigt* » du fait de n'être « *que PES²²⁵* ». « *C'est souvent dit de manière ironique mais c'est souvent répété, par une personne, et du coup, voilà, on le sait qu'on a un peu un statut un peu différent* » explique-t-elle tout en déclarant n'y pas prêter plus que cela attention.

Le temps des relations avec sa binôme est le dernier moment identifié et Florence qualifie de « *gros volet* » cette rencontre et cette première cohabitation dans la classe. Les divers micro-événements qu'elle relate témoignent d'une relation « *un peu compliqué[e]* » entre les deux stagiaires. Florence explique : « *moi je voulais que l'enfant il vive, il se déplace, qu'on fasse des coins regroupement, elle l'entendait pas comme ça. Bon, voilà. [...] On nous a demandé que l'élève puisse se lever, moi je voulais dans la classe même si nous ne sommes plus en maternelle, en CE1 ils sont encore petits, [...] un petit espace bibliothèque avec des fauteuils qu'on avait et qu'on a enlevés parce qu'elle ne voulait pas, donc ça, voilà, [...] Les règles de vie j'ai voulu les introduire avec des albums, elle était contre, finalement elle s'est rendu compte qu'une collègue faisait la même chose juste la classe à côté avec un autre CE1, du coup on l'a fait, mais on n'a pas fait comme...* » l'aurait voulu Florence.

Lorsque Florence n'est pas dans la classe, en observation chez leur tutrice terrain ou en formation à l'INSPE, elle sollicite sa binôme pour lui donner des nouvelles de la classe sans avoir en retour la précision qu'elle attend : « *hier je lui ai demandé des photos du cahier journal pour essayer de voir comment elle avançait, des choses comme ça, elle m'a dit : "tu n'en as pas besoin". Bon ça, [...] je trouve ça complètement idiot* ». Elle poursuit : « *WhatsApp, on fait mais elle m'a mis juste... [...] une photo il y a deux jours parce que nos fichiers élèves Français sont arrivés [...] là, c'est du superficiel enfin. Je voudrais que ça soit plus profond, suivi, enfin par rapport aux élèves [...]. Et qu'elle repère des difficultés de lecture [...] elle m'a mis un texto en me disant "Qu'est-ce que tu veux en APC?". Alors, on avait déjà vu ensemble pour elle qui viendra en APC puisque c'était avant que je parte. Oui, mais "qui vient en APC, ben ça dépend un peu des évolutions qui ont été faites avec ceux que tu as eus. Est-ce que tu as remarqué d'autres personnes, d'autres élèves qu'ont des... ?". C'est un peu compliqué, enfin* ».

Florence explique que c'est sans doute lié aux différences entre elles : « *nous sommes très différentes, avec une situation très différente, je suis maman, elle l'est pas, elle est jeune, je le suis moins. Et forcément un vécu très différent, des envies différentes* ». Elle poursuit : « *moi j'aime anticiper, j'aime avoir de l'avance sur ce que je fais pour me sentir bien, avoir des repères, elle fonctionne pas tout à fait pareil, donc parfois elle a rechangé de manuel, des choses comme ça, et donc c'était un peu pour moi*

²²⁵ Professeure des Écoles Stagiaire.

dérangeant, voilà et puis cette façon aussi de voir l'enfant, c'est quand même un atout que j'ai, d'être maman, si j'en ai bien un, c'est celui-là, avec mon parcours, que un enfant ça tient pas sur une chaise pendant six, sept heures ». Elle conclut : « elle a fait beaucoup de stages, ce que je n'ai pas fait. Je suis parent d'élève depuis plus de dix ans, j'ai beaucoup accompagné dans les classes de mes enfants. J'ai quatre enfants, des sorties, dans la classe j'ai une petite expérience terrain, mais moindre il est vrai ». Elle conclut : « j'ai l'impression de me remettre plus en question, de revoir, enfin, voilà, de me dire que je suis là pour apprendre, que je ne sais pas tout. Elle est plus sûre d'elle... ».

Florence explique qu'elle ne souhaite pas « de heurts, [...] de conflit » et veut que tout « se passe bien ». Elle reconnaît qu'elle peut « [s']enrichir » de sa binôme qui a « d'excellentes idées, de l'expérience » et qui est « MEEF2 » ce qu'elle n'est pas. Elle indique qu'elles ont « toutes les deux [leurs] avantages, inconvénients [et] défauts » et que « personne » ne peut l'aider dans cette relation et qu'« il va falloir que ça se passe le mieux possible entre [elles] » puisqu'elles sont « en classe pour les élèves et uniquement pour les élèves ».

Florence détaille ce qu'elle souhaiterait : « On n'a pas le même idéal en fait. Enfin... Voilà, moi je tends à obtenir des moments clairement d'attention quand même, enfin. Ils sont là pour travailler, on est là pour... [...] Je trouve qu'elle va se contenter d'avoir débité sa séance, point. Je suis pas satisfaite autant qu'elle, enfin, en tout cas de ce qu'on a vécu toutes les deux. Quand on était toutes les deux, clairement, on n'avait pas le même ressenti en fait ». Elle précise : « Alors pour elle, ça s'est bien passé enfin mais moi j'estime que quand on parle et que [...] la moitié de la classe ne te regarde pas, enfin, il y a un problème. On n'est pas clairement dans les apprentissages ». Elle indique que « les évaluations [de ses élèves] ne sont pas bonnes » et met cela sur le compte du refus de sa binôme de « joue[r] sur les modalités » pédagogiques. Elle indique : « moi, je veux du groupe, je veux des modalités de travail en binôme, en groupe. Que les élèves fassent des cartes mentales, enfin. Qu'on les accroche. Ça vit pas comme ça. Et moi je voudrais tendre à ça [...] en tout cas ce que j'ai appris, il y a quand même une certaine pédagogie... une pédagogie nouvelle un peu qui émerge quand même de ces dernières dizaines d'années [...] En tout cas de ce que moi j'ai appris l'année dernière, quand même, on doit, enfin c'est pas qu'on doit, c'est que de meilleurs résultats sont obtenus en faisant, enfin, certaines pistes, en fait en suivant, voilà. Et là, j'ai l'impression que c'est pas ce qu'on fait. C'est ça qui me dérange ». Florence conclut : « Moi je veux pas rentrer à la maison et me sentir débordée comme ce que j'ai vécu. Je veux aussi qu'on ait une... Que j'ai une satisfaction par rapport aux séquences, aux séances que j'ai préparées. Qu'au bout du compte, les élèves ils aient adhéré et compris ». Pour finir, elle témoigne : « je ne suis pas sûre qu'elle me considère comme son égale ».

○ Analyse du discours : les moments

Florence déclare se sentir « bien » lors des moments en classe et être devant des élèves lui semble « naturel ». Sur ce ressenti, peut-être pouvons-nous faire le parallèle avec une posture proche de celle de mère – c'est d'ailleurs ce que lui reproche sa binôme, d'être « mère par rapport aux élèves ». Nous faisons l'hypothèse que le fait d'avoir des élèves proches de l'âge de ses enfants la rend « honteuse » de se sentir « débordée » par des enfants de « sept ans » et de ne pas arriver à les gérer mais cela met surtout en tension son identité de projet et la représentation qu'elle a de soi en tant que future professionnelle. L'expression « ça me ressemble pas » exprime cette tension entre identité agie et identité souhaitée ou projetée et les gestes de ses élèves que Florence détaille ne correspondent pas à ce qu'elle voudrait voir dans sa classe. Elle se sent coupable de ne pas avoir construit un « cadre » qui empêche ces débordements – « c'est qu'on l'a permis » explique-t-elle – et elle a le sentiment de ne pas avoir fait son « travail » qui est de maintenir l'ordre et la sécurité de ses élèves et qui relève de

l'identité prescrite par l'institution dans la mesure où le référentiel de compétences exige d'elle d'« *agir en éducateur responsable* » (Annexe 9). L'utilisation du « on » dans l'expression « *on n'a pas fait notre travail* » renvoie au fait qu'elle et sa binôme sont solidaires mais Florence évoque par ailleurs qu'elle n'a pas pu, comme elle l'aurait souhaiter, mettre en place des « *règles de vie de classe* » avec sa binôme ce qui rajoute une autre dimension à la situation qui lui est imposée en quelque sorte. Florence n'utilise pas le terme d'autorité dans son discours mais celui de « *climat de classe* ». Si le « *modèle identitaire* » traditionnel (Martineau et Gauthier, 2000) fondé sur l'autorité n'est plus forcément de mise, cette dernière demeure un paramètre traditionnel de la définition du métier d'enseignant.e (Martineau et Goyette, 2021) et peut relever d'une identité prescrite. Ce qui se joue dans les situations décrites par Florence relève de la représentation de soi « *en acte* » et de « *son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986²²⁶, p.167, cité par Riopel, 2006, p.33) et la tension est d'autant plus sensible pour la stagiaire que ces phénomènes empêchent selon elle les « *apprentissages* » des élèves alors que son idéal de métier est de permettre à ses élèves de « *devenir des adultes responsables, équilibrés dans cette société qui parfois va moins bien* ».

Le second type de moments repéré dans le discours de Florence sont les temps d'observation dans la classe de sa tutrice terrain qu'elle appelle « *[s]a PEMF* ». La façon de faire de cette professionnelle répond à la problématique de la stagiaire qui est de gérer un élève hyper actif et « *perturbateur* » dans sa classe. L'identité en actes se construit ainsi chez la stagiaire par imitation ou en prenant exemple sur ce qu'elle voit du geste professionnel de sa tutrice et la construction de l'identité en actes se fonde sur l'observation de la tutrice pour repérer des pratiques professionnelles efficaces et éventuellement les reproduire ou s'en inspirer. La possibilité offerte dans le plan de formation des fonctionnaires stagiaires d'aller en stage d'observation chez des enseignant.es du même niveau qu'eux pour les stagiaires de la cohorte B, et notamment celles et ceux issu.es d'une reconversion professionnelle, correspond à un objectif d'*acculturation professionnelle* par l'immersion et l'observation. Le modèle d'alternance souhaité par les institutions responsables de la formation est celui de l'alternance intégrative mais pour les stagiaires n'ayant aucune connaissance du monde scolaire, la deuxième semaine après la rentrée pouvait se dérouler au travers d'un stage d'observation (Annexe 8). Liée à « *l'émergence de l'identité professionnelle* », la construction de savoirs ou de gestes professionnels peut être envisagée comme un « *effet-savoirs* » (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007, p.241) de l'alternance si la stagiaire effectue « *un travail conscient d'appropriation* » (p.245). Grâce à la « *médiation intériorisée* » (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007) de ces savoirs, Florence peut espérer infléchir sa pratique pour répondre à ses besoins liés à la gestion de sa classe. Durant cette phase d'observation dans la classe de sa tutrice, nous pouvons considérer que Florence « *se construit comme acteur social en même temps qu'[elle] élabore des savoirs propices à son agir* » (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007, p.241). Florence explique être allée dans la classe de sa tutrice de sa propre initiative ce qui tend à montrer sa détermination à se former.

Le troisième type de moments sont les temps de relation avec les différentes personnes qui entourent la stagiaire. Pérez-Roux (2012c) souligne que « *dans la formation, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, y compris le sien propre* » (p.135) et que « *documenter les transitions professionnelles suppose [... de] saisir la qualité des relations humaines, les éléments de congruence ou de discordance entre définition de soi comme professionnel et regards d'autrui* » (Pérez-Roux, 2016, p.85). Si Florence témoigne de sa frilosité à échanger sincèrement avec ses tuteurs, notamment sa tutrice terrain, sur ses problèmes liés à la gestion de classe, elle en fait part en revanche à de nombreuses autres

²²⁶ Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicités des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189.

personnes, ses proches, ses collègues voire une enseignante qui l'a « préparée » pour l'oral. Sa réticence est liée au rôle que ses tuteur.trices considéré.es comme des « *autrui significatifs* » vont jouer sur sa titularisation puisqu'il.elles sont chargé.es de l'évaluer et d'émettre un avis sur son travail. Florence tente donc de maîtriser l'image qu'elle leur donne et leur propose une « *définition de soi* » (Barbier, 2006) qui ne soit pas impactante pour sa titularisation à venir, alors qu'elle reconnaît n'avoir eu aucune réticence à « *avoir tout mis entre [les] mains* » de la chercheuse. Si les interactions entre individus fonctionnent comme des « *reconnaisances réciproques* » (Barbier, 2006 p.32), Florence veut éviter un processus de « *dévalorisation* » (Barbier, 2006) aboutissant à une *stigmatisation* au sens de Goffman (1975).

Au sein de son école, les collègues et le directeur sont d'autres « *autrui significatifs* » avec qui Florence a des relations différentes. Même si elle a le sentiment que ses collègues sont là « *dans une optique d'aider* », elle vit comme un « *manquement* » de sa part par exemple le fait que le directeur vienne rétablir l'ordre dans le rang de ses élèves. Maintenir un rang d'élèves calmes en fin de récréation est une temporalité visant le retour au calme avant l'entrée en classe et fait partie d'une culture professionnelle enseignante commune, un geste professionnel appartenant à « *un schéma de références partagées* » au sens de Blin (1997, p.54) et relevant de ce que nous pourrions considérer comme une identité professionnelle prescrite. Florence se sent prise en défaut sur ce qui devrait être son devoir d'enseignante dans la cour en fin de récréation.

La stagiaire a le sentiment que tout le monde dans son école est là pour l'aider à acquérir les « *bonnes pratiques* » – ce qui pourrait témoigner d'une « *communauté de pratique* » ayant adopté une posture de mentorat et de tutorat collectif comme a pu le montrer Wenger (2005) – et elle indique que tous les collègues surveillent collectivement les récréations et déjeunent ensemble, ce qui semble montrer un collectif uni. Cependant, Florence déclare n'avoir que deux collègues sur une « *équipe de dix* » avec qui elle peut aller plus loin et qui veulent bien « *prendre du temps* » pour elle ou « *partager* » des ressources. Un.e de ses collègues répète que les stagiaires ne sont « *que PES* » ce qui renvoie la stagiaire à un statut différent de ses collègues ce qui pourrait être un frein à la « *socialisation professionnelle* » (Wittorski, 2005) de la stagiaire. Cette remarque indique que tou.tes les collègues de Florence ne se comportent pas de façon aussi inclusive et que « *l'environnement* » au sens de Wittorski (2015a) n'est peut-être pas si accueillant.

Zimmermann, Flavier et Méard (2012) ont souligné le rôle central du collectif de professionnel.les dans la construction de l'identité professionnelle du débutant : c'est le « *processus par lequel une communauté identifie le jeune individu, le reconnaît et le considère* » (Zimmermann et al., 2012, p.40) qui va rendre possible cette construction identitaire et une valorisation de soi pour la stagiaire. Pour l'un.e des collègues, les stagiaires sont exclues de la communauté des pairs et les autres ne semblent pas prêt.es à s'investir dans un accompagnement professionnel. Si en début d'année la stagiaire peut se situer davantage dans une « *logique de l'intégration* » au sens de Dubet (1994²²⁷ cité par Pérez-Roux, 2012b) – chercher à se définir par ses appartenances, à s'insérer dans un collectif et à se construire avec les autres – et si la parole peut être considérée comme « *produit et productrice d'identité* » (Barbier, 2006, p.39), le collectif en question ne semble pas *in fine* être un « *environnement* » aussi favorable qu'entrevu et la moindre qualité de l'intégration de la stagiaire pourrait être un frein à la construction de son identité professionnelle (Kaddouri, 2008b).

Le temps de la relation avec sa binôme occupe une large part du discours de Florence lors de ce premier entretien et la stagiaire témoigne de ce qui l'oppose à sa binôme. Les difficultés entre les deux stagiaires sont d'ordre communicationnel, relationnel et professionnel. Du point de vue de la

²²⁷ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.

communication, Florence reproche à sa binôme de ne pas lui donner les informations dont elle aurait besoin pour préparer son retour en classe en lui indiquant les progrès ou les « *difficultés* » des élèves de leur classe. Cette absence d'informations qui empêche un travail efficace entre les deux stagiaires est mal vécue par Florence qui souhaiterait pouvoir anticiper les préparations de sa prochaine période d'alternance. Le modèle d'alternance retenu dans l'académie – trois semaines sur le terrain, trois semaines en formation – repose sur une communication fluide entre les stagiaires afin de préserver le continuum des apprentissages des élèves. La temporalité « *linéaire* » des apprentissages des élèves est ici en tension avec la temporalité « *transgressive* » de l'alternance (Lacourse, 2013), compliquée de la distance que met entre elles la binôme de Florence selon cette dernière. Nous ne jugeons pas ici de la réalité de l'absence de communication entre les stagiaires ni n'avons à évoquer les raisons qui pourraient pousser l'autre stagiaire à ne pas développer le transfert d'informations avec Florence mais nous évoquons le ressenti de cette dernière. Cette absence de communication est susceptible pour elle de mettre en difficulté son retour sur le terrain en préparant des activités qui pourraient se révéler au final inadaptées. Ayant fondé la représentation de son soi professionnel sur les apprentissages des élèves, – elle souhaite « *éduquer* » et « *transmettre* » – nous mesurons la tension que vit Florence à ne pas pouvoir développer une communication plus « *profond[e]* » qui l'aiderait à positionner plus finement les activités proposées à ses élèves.

Les difficultés sont également d'ordre relationnel et interpersonnel entre les deux stagiaires. Florence concède qu'elles sont « *différentes* », l'une est mère de famille, sans « *MEEF2* » mais « *parent d'élève depuis plus de dix ans* » ; l'autre plus jeune, avec une expérience de stage et d'après Florence, avec un sentiment de supériorité puisqu'elle ne semble pas qualifier Florence d'« *égale* » ou de pair. Nous avons déjà avancé le rôle de la relation à autrui et celui de l'environnement dans la définition du soi professionnel : même si l'identité de projet de Florence est forte et son bagage expérientiel loin d'être inexistant, cette relation et cet environnement peuvent-ils freiner la construction de son identité professionnelle à long terme ?

Les difficultés de Florence sont d'ordre professionnel enfin : les deux stagiaires n'ont pas le même souhait de « *pédagogie nouvelle* », ni les mêmes méthodes, ni la même vision de l'enfant dans la classe et elles ne semblent donc pas partager le même « *idéal professionnel* » (Blin, 1997). Par conséquent, elles n'ont pas le « *même ressenti* » dans la classe et Florence indique que la classe ne « *vit* » pas comme elle le souhaiterait et qu'elle en est insatisfaite. De ce que décrit Florence, nous faisons l'hypothèse que les deux stagiaires ne développent pas le même « *style* » (Clot, 2006) dans la classe et la cohabitation de deux semaines dans la classe en début d'année a confronté deux représentations du métier. Nous faisons l'hypothèse que cette différence de « *style* » pourrait être un frein chez Florence à la constitution d'une identité agie qui est ici *empêchée* dans la mesure où nous percevons une tension entre les conditions du geste professionnel que Florence doit accepter et l'idéal de soi et des bonnes pratiques qu'elle a conçu. Pour l'heure, le *projet de soi professionnel* de Florence semble contrarié et la binôme apparaît comme un « *opposant* » à la « *quête* » de Florence au sens de Greimas (1995²²⁸, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017). Dans le « *schéma actanciel* » de Greimas (1995, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) la quête d'un individu – quête pouvant être un projet professionnel – se révèle au travers de la façon dont cet individu se présente et des différents rôles qu'il attribue à autrui. Les « *opposants* » ou « *adjuvants* » sont les obstacles ou les ressources que l'individu rencontre sur le chemin de la réalisation de son projet et nous pouvons considérer que la binôme de Florence lui semble être un « *opposant* » potentiel à son projet identitaire. Les choix que Florence s'est sentie contrainte d'accepter l'empêchent de développer une *congruence* entre la représentation de l'enseignante qu'elle est en classe et celle qu'elle voudrait être. Rien n'est « *perdu* » selon elle cependant puisqu'à partir du lundi suivant, Florence sera seule en classe

²²⁸ Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. PUF.

et pourra « *s'imposer* ». Florence ne sort finalement pas déstabilisée de cette confrontation car son identité de projet est forte et elle s'appuie sur la formation qu'elle a suivie l'année précédente. D'ailleurs la tutrice terrain a demandé des aménagements dans la classe qui correspondaient à ce que Florence souhaitait initialement et cette dernière se sent confortée dans son identité de projet et elle attend de revenir seule en classe pour « *s'affirmer* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Florence sépare le temps écoulé depuis sa réussite au concours en plusieurs périodes : « *l'avant rentrée* », la période « *sur le terrain* » et la période « *à l'INSPE* ». Florence évoque enfin sa première période d'alternance.

En ce qui concerne « *l'avant rentrée* », Florence explique que « *tout [était] encore assez flou* ». Durant cette période, Florence explique qu'elle a été de « *bonne volonté* » et a « *essayé de piocher sur internet, avec les connaissances d'autres professeurs des écoles, tout ce qui pourrait [l']aider* » car elle avait « *envie de commencer avec beaucoup de choses en main* » sachant « *qu'il y aurait des découvertes, plein de choses qu'[elle] ne maîtriserai[t] pas* ». Elle a donc « *essayé de collecter, de plastifier du matériel, de prévoir des progressions [et] des programmations* ».

La période « *sur le terrain* » a permis à Florence « *d'être au plus près du métier sur le terrain* » mais elle a expérimenté que « *la liberté pédagogique [...] est compliquée à mettre en œuvre à deux, sur ces deux premières semaines ensemble* » avec sa binôme. Elle explique avoir fait des « *concessions* » mais avoir été « *parfois déçue [...] d'avoir retiré des idées [...] qui ont été ramenées par des PEMF par exemple, parce que mon binôme n'était pas pour* ». Avec le recul Florence trouve qu'elle a « *beaucoup trop cédé de choses* », « *rogné trop de choses* » sur ce que sa binôme « *ne voulait pas* » et sur ce qu'elle elle « *voulai[t]* » et elle déclare se rendre « *compte que parfois il faut peut-être tenir tête, et [...] peut-être plus expliquer* » ce qu'elle n'a pas fait. Elle indique qu'elle a « *peut-être imposé* » et déclare se « *remet[tre] en question* ». Elle « *se retrouve* » avec « *une classe qui [lui] a échappé [...] ces premiers quinze jours* » et pense que « *si [elles] avai[en]t cadré différemment, peut-être que ce serait différent* ». Au moment de l'entretien, elle déclare qu'elle a « *envie de [s]e consacrer plus sur le contenu de [s]es séquences, [...] le cheminement, l'élaboration des apprentissages* » et qu'elle a « *l'impression [...] que ces quinze premiers jours* » elle n'a pas été « *capable de le faire* ».

La période où Florence est « *à l'INSPE* » lui permet « *d'avoir plus de clés* » avec les « *quelques cours qu'[elle] a* » eus. Elle relate : « *je trouve que ces cours permettent de mettre en avant nos difficultés personnelles, on se rend compte, qui sont les mêmes bien souvent que les camarades, quand même on parle beaucoup pratique, un peu théorie mais beaucoup pratique. Je pense reprendre la classe avec un peu plus d'armes, en étant un plus équipée je dirais* ».

Elle revient enfin sur l'alternance et explique : « *si ça continue comme ça, en alternant classe et INSPE, c'est revenir à chaque fois en stage en ayant un peu plus d'assurance, de moyens d'y parvenir, tout ce que je vais mettre en œuvre. C'est corriger en fait ce qui va pas* ». Elle poursuit : « *je pense que c'est une chance de pouvoir suivre cette formation, de pas être sur le terrain toute l'année en fait, de pouvoir revenir à l'INSPE. Après, cette alternance [...] trois semaines trois semaines, c'est un handicap quand même parce que il y a plein de chose qui se font sans vous forcément* ». Elle évoque la « *continuité des apprentissages* » qui est « *compliquée* » et « *pense que ça handicape quand même par rapport aux élèves de revenir* » même si elle et sa binôme tentent de « *rendre les façons de la pratique* ».

homogènes ». Elle poursuit : « *j'ai préparé mes séquences tout ça, mais est-ce que j'ai pas vu les difficultés sur la séquence précédente par exemple de certains élèves, donc je vais pas appréhender la même chose, enfin, j'aurais pu penser à des remédiations ou des différenciations sur la séquence, celle que moi je vais faire, mais comme j'ai pas vécu celle d'avant avec les élèves...* ». Elle conclut : « *quand on s'est quitté, elle m'a dit, "il y a les évaluations de CE1 évidemment donc je n'aurai le temps que de faire cette séquence" [...] Très bien. Et donc [...] on s'est dit clairement que j'entamais les autres mais... [...] C'était avant que je parte, il y a quinze jours. Donc, entre deux, [...] il aurait pu se passer plein de choses, qu'il faille que moi je reprenne ces séquences à elle, que je finisse par exemple. Ça, elle veut pas en entendre parler. Pour elle, quand je reviens, elle m'a dit, "on a déjà mis ça en place", donc moi je reprends avec mes séquences. Bon. Ou alors elle est très experte et elle sait exactement à quel... elle va s'arrêter...* ».

○ Analyse du discours : les périodes

La période d'avant la rentrée est décrite comme un temps finalement solitaire – Florence n'indique pas qu'elle a travaillé avec sa binôme – et durant lequel la stagiaire tente de prévoir tout ce qu'elle peut pour faire face aux situations qu'elle ne « *maîtriserai[t]* » pas. Le « *flou* » qu'elle évoque correspond à cette période d'entre deux entre les résultats au concours et ses débuts en classe. Elle ne parle pas de rencontres durant l'été avec l'équipe de l'école, évoque seulement une « *rencontre* » avec sa binôme sans détailler davantage et une « *commande [...] sur le mois d'août* » pour du matériel pour la classe. Étant en reconversion professionnelle, le monde scolaire est relativement inconnu pour la stagiaire malgré son expérience de maman et cette temporalité de l'entre deux est vécue comme un temps d'attente, un « *entre deux identités* » au sens de Perrenoud (1996).

La période de quinze jours où Florence a exercé en classe avec sa binôme a été complexe du fait des renoncements que Florence a dû concéder. Le fait de ne pas souhaiter générer de conflit met la stagiaire en tension identitaire entre ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle doit renoncer à faire du fait de l'opposition de sa binôme. Nous avons déjà évoqué le fait que ce qu'elle vit en classe ne correspond pas à ses représentations du métier ou à son bagage expérientiel de maman mais nous faisons l'hypothèse qu'au-delà de son envie de ne pas générer de « *heurts* », Florence hésite à contrer les désirs d'une binôme qui, elle, a suivi un master 1, a fait des stages et lui semble au final peut-être plus aguerrie qu'elle. Le fait qu'elle se remette en question en se fixant comme objectif de « *tenir tête* » et davantage « *expliquer* » son point de vue relève à sa binôme d'une dynamique identitaire de « *restauration* » mettant en congruence les représentations du « *soi actuel* » et les représentations du « *soi idéal* » (Barbier, 2006, p.47). Elle indique que la « *liberté pédagogique* » qui relève d'une définition du métier est difficile à mettre en place lorsque l'on est deux dans une classe à partager. Le dispositif d'alternance avec la nomination d'un binôme de stagiaires sur un même poste peut apparaître de ce fait comme une limitation du « *pouvoir d'agir* » (Clot, 2008) de la stagiaire et avoir un impact sur la construction de la dimension opératoire de son identité professionnelle. Le fait que des Professeur.es Maître.sses Formateur.trices (PEMF) valident au final des idées qu'elle avait proposées met en tension son identité pour autrui et son identité pour soi qui auraient pu être en congruence sans ce renoncement dont elle témoigne.

Ce renoncement est vécu d'autant plus difficilement par la stagiaire qu'il touche le « *climat de la classe* » qui ne lui convient pas. Si Florence déclare avoir été en difficulté avec une classe qui lui « *a échappé* », elle explique que la cause est sans doute liée au fait qu'elle et sa binôme n'ont « *pas pris assez de temps pour poser les règles* » du « *vivre ensemble* » et quand elles l'ont fait, cela ne correspondait pas à la façon dont elle voulait procéder. La stagiaire se sent empêchée de poser le cadre de son activité en classe mais elle n'a pas encore intériorisé les « *outils* » ou « *techniques* » qui

développeraient chez elle un sentiment d'« *efficience* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012). Ainsi, si Florence reproche à sa binôme d'avoir refusé certaines dispositions de travail durant cette période, elle reconnaît cependant ne pas être encore capable de réfléchir au « *cheminement des apprentissages* ». Pour l'heure, cette période met en lumière chez la stagiaire des difficultés professionnelles liées à la gestion de la classe qui correspondent à la phase de découverte du métier (Hubermann, 1989).

Concernant la période passée à l'INSPE, Florence est déjà en formation depuis une semaine lorsqu'a lieu le premier entretien. Elle a eu peu de cours étant en parcours adapté mais elle se sent mieux armée et « *équipée* » pour son retour en classe le lundi suivant. En exposant ses « *difficultés* » elle se rend compte qu'elle les partage avec ses « *camarades* » de promotion ce qui contribue à dédramatiser ce qu'elle vit – « *ça m'a fait du bien* » confesse-t-elle. La formation semble un étayage pour une identité en actes à venir en donnant la possibilité à la stagiaire d'aborder les aspects « *pratique[s]* » du métier. L'alternance décrite par Florence est une succession de périodes lui donnant l'occasion de « *corriger* » ce qui ne va pas et de revenir avec plus de « *moyens* » sur le terrain mais si ces aller-retours sont considérés comme une « *chance* », la stagiaire y voit également un « *handicap* » dans la mesure où les choses vont se faire dans la classe « *sans* » elle. Cette inquiétude renvoie au fait de pas pouvoir maîtriser le temps des apprentissages des élèves ni le temps de sa binôme dans une configuration temporelle séquentielle et diachronique qui renvoie à la « *discontinuité dans le cours de l'expérience* » (Desbiens, Correa, Molina et Habak, 2019, p.79). La répartition des séquences l'inquiète car elle ne peut, selon elle, pas prévoir exactement où sa binôme va s'arrêter alors que sa binôme semble vouloir se tenir à la répartition prévue et n'y voit pas de difficulté. Si pour Bachelard (1994) la libération de l'individu passe par le fait de ne plus « *référer son temps propre au temps des autres* » (p.106), pour Florence l'alternance relève d'une *aliénation temporelle*. Elle ne maîtrise que la moitié du temps des apprentissages de ses élèves et doit faire confiance à sa binôme pour s'arrêter ses séquences là où elles l'ont décidé avant la rentrée.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Les temporalités futures évoquées par Florence sont à court terme son retour en classe seule le lundi qui suit l'entretien. Florence a prévu de revenir sur un certain nombre de choses : « *ça a pas été fait de la manière dont je voulais, et bien alors je vais pouvoir le refaire, rien n'est perdu, j'espère que dès lundi ça va pouvoir être différent [...] je trouve qu'on n'a pas pris assez de temps pour poser les règles, les bases en fait de la classe, du vivre ensemble [...] et qu'aujourd'hui je le déplore un peu, je vais reprendre du temps parce que je pense qu'il le faut, sur la question des sanctions [...] j'essayerai le faire différemment, et d'imposer mon individualité en revenant, voilà. Moi je suis Madame [...] et donc ça sera différent d'avec l'autre maîtresse. Enfin on va pouvoir s'imposer individuellement [...] l'emploi a été trop fait... je vais essayer de revenir dessus car il a été fait en grosses plages horaires et les élèves ont du mal je pense à rester attentifs évidemment plus de quinze, vingt minutes. [...] Donc là j'ai essayé de repenser l'emploi du temps* ». Elle souhaite aussi revoir la relation avec ses élèves et notamment l'élève hyperactif : « *je vais essayer de les penser individuellement. J'ai appris là de ces cours derniers que... il va falloir que j'essaye de retisser un lien puisque il y a des [...] élèves compliqués [...] parce je propose des idées parfois mais qui ne sont pas bien acceptées par la binôme, alors je me suis dit que là, je pourrais le faire, par exemple un bureau, comme on peut les surélever, on a de la chance, peut-être qu'il pourrait être debout, des petites choses parce qu'il a besoin de bouger, de tripoter, des mousses, des choses comme ça. En tout cas je vais tenter d'autres choses* ». Elle déclare vouloir « *essayer* » de repérer les « *difficultés de lecture* » de ses élèves pour les « *communiquer[r]* » à sa binôme qui pourra

se dire que « *tout compte fait, ça [lui] a été utile* » en espérant que « *la prochaine fois qu[elle] reprendrai[t] la classe, [elle] aurai[t] peut-être eu des infos entre deux* ». Elle va également mettre en place le « *cahier de bord qui reste en classe où on met [...] ce qu'on a fait* » en espérant que sa binôme « *le continue* ». Elle espère ainsi que cela puisse « *permettre une meilleure communication* » entre elles.

À plus long terme, Florence n'envisage pas d'« *être brigade*²²⁹ » parce qu'elle a « *envie d'avoir une classe à [elle] [...et] de faire des projet de A à Z* ». Elle explique : « *j'ai envie, ça va venir avec l'expérience, effectivement de travailler beaucoup en projet, de lier, de faire du réseau* » et complète : « *avec l'expérience, on doit y arriver, avec de la volonté voilà. J'ai envie de cette satisfaction à la fin de l'année où les élèves... Aimer venir à l'école en fait, le plaisir de venir apprendre, pour moi, ça c'est important* ». Elle termine en indiquant que « *peut-être dans plusieurs années, [elle] aimera[i] prendre un poste de direction* » et que « *ce serait un échec de ne pas être titularisée* ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

À court terme, la temporalité future évoquée par Florence est son retour en classe le lundi qui suit l'entretien avec la volonté de « *s'imposer individuellement* » – « *Je suis Madame [...]* » affirme-t-elle. Les mauvaises habitudes prise par ses élèves pourront être corrigées, l'emploi du temps revu et la stagiaire envisage de poser de façon différente la relation avec ses élèves et notamment avec l'élève hyperactif dans sa classe. Le programme qu'elle décrit est un programme de reprise en main de ce qui lui a déplu dans la classe et nous l'analysons comme une *stratégie identitaire* visant à mettre en congruence son identité agie, ressentie et souhaitée. Selon Barbier (2006), une stratégie identitaire est une « *construction représentationnelle [...] relative à ce que le sujet désire pour lui-même* » (p.50) et la liste de tout ce que Florence veut modifier dans sa classe correspond à ce désir pour viser cette congruence. Florence souhaite également convaincre sa binôme de faire évoluer leur communication en lui communiquant elle les informations concernant leurs élèves. Elle répond ainsi à une exigence professionnelle qui est de « *Coopérer au sein d'une équipe* »²³⁰ et relève d'une identité prescrite par l'institution.

À plus long terme, Florence envisage de devenir l'enseignante qu'elle souhaiterait être, à force d'« *expérience* » et de « *volonté* » soit une enseignante qui travaille en projet et qui donne envie à ses élèves de venir à l'école. Elle détaille ainsi son « *idéal du moi* » lié à son « *idéal de société* » (Tap, 1988, p.250) et cet idéal passe par avoir une classe à soi en tant que titulaire et non être remplaçante. Elle envisage éventuellement de devenir directrice plus tard et, au regard de son parcours déjà évoqué et du travail et des sacrifices engagés, évoque l'« *échec* » que serait sa non-titularisation. Cet échec serait un obstacle, certes temporaire, à son « *projet d'identité* » au cœur de sa transition professionnelle (Kaddouri, 2017).

²²⁹ Les « *brigades* » sont des enseignant.es titulaires affecté.es comme remplaçant.es dans une « *brigade départementale de remplacement* » et sont chargé.es d'assurer des remplacements de longue durée (Source : <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-du-remplacement-des-enseignants-11321>)

²³⁰ Cet item correspond à la compétence n°10 du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Annexe 8).

c) Entretien 2 (21 janvier 2020)

Le second entretien est relativement différent du premier. La stagiaire explique avoir beaucoup évolué et ce qui pouvait lui apparaître comme problématique ne l'est plus de façon aussi prégnante, comme la relation avec sa binôme. Le second entretien est centré sur le développement professionnel que ressent Florence et c'est la dimension agie de son identité qui est principalement citée : construire son identité passe par le faire, le savoir-être et la constitution de répertoires d'action efficaces. La stagiaire se sent en confiance et le fait d'avoir résolu ses problèmes de gestion de classe lui donne l'opportunité de mettre en œuvre les apprentissages pour ses élèves et ainsi de se « consacrer [...] au vrai travail de maîtresse ». Elle évoque par ailleurs le bonheur d'enseigner ou de se former.

Depuis l'entretien précédent Florence a l'impression « d'avoir parcouru pas mal de chemin » et avoir dépasser son « incapacité à tenir la classe ». Elle raconte : « j'ai réussi à faire comprendre aux élèves mes limites, le cadre que je voulais instaurer par rapport au binôme, et on a pu mettre les apprentissages au cœur de la classe [...] j'ai tenté des choses. Il y en a qui n'ont pas réussi et puis il y en a d'autres que j'ai mis en place durablement, on va dire, et qui m'ont permis de retrouver une classe vraiment tournée vers les apprentissages et moi j'ai pu me consacrer à mon travail, au vrai travail de maîtresse ». Elle déclare que son projet professionnel de devenir enseignante est conforté : « je m'éclate, enfin j'adore, tous les jours je suis contente soit d'aller à l'INSPE, soit d'aller dans la classe » témoigne-t-elle.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Nous repérons trois événements dans le discours de Florence.

Le premier est l'« entrée » dans la classe d'un des collègues de son école. Elle relate : « quand je suis allée dans sa classe, j'allais chercher un escabeau, il m'a dit de regarder ce qu'il avait fait et en fait il était tellement impressionnant parce que dans sa classe il y avait tout. Il y avait une frise qui faisait la moitié de la classe avec une pelote de laine à la fin qui marquait l'infinité du temps, voilà j'ai trouvé qu'il illustrait parfaitement ce qu'on nous demande, je lui ai demandé d'ailleurs s'il ne voulait pas être PEMF²³¹... Mais je trouvais que [...] dans ses outils, dans sa classe c'était impressionnant aussi. Il y en avait pour tous les niveaux, je pense qu'il emmène ces élèves vraiment, il fait des choses incroyables ». Ce que Florence a vu dans la classe de cet enseignant lui a semblé « tellement intéressant » que cela l'incite à « lui demander si [elle] peut assister » à une journée dans sa classe dès qu'elle aura « une journée de libre [...] le 26 mars » a-t-elle prévu. Elle poursuit : « dans la conception qu'il a de l'enseignement, discuter avec lui, parce que tous les matins on arrive tous les deux très tôt à l'école et du coup on échange pas mal, et je trouve qu'il est vraiment très intéressant, et je pense que c'est une figure qui me marque aussi et qui me permet de me dire qu'il faut avancer, qu'il faut progresser, il y a tellement de choses à faire encore ». Florence indique qu'elle a « ce défaut de vouloir vraiment être en place rapidement » et que cela « fait partie aussi de la confiance » qu'elle peut avoir en elle et que cela a « un retentissement sur la classe parce que si [elle n'est] pas bien la classe ce n'est pas facile de la gérer ».

Le second événement est un temps d'observation dans la classe d'une Professeure des Écoles Maîtresse Formatrice (PEMF) en maternelle qu'elle a trouvée « vraiment incroyable », « très proche

²³¹ Professeur Maître Formateur.

des enfants », disponible et « bienveillan[te] ». Florence raconte : « je suis allée en maternelle il y a quelques semaines maintenant [...] Je dois dire qu'elle est exceptionnelle et du coup elle répond à tout ce qui nous est demandé. En tout cas moi tout ce que j'ai connaissance, elle le fait. Et évidemment j'aimerais faire comme elle, mais après je suis nouvelle et j'essaie effectivement de faire au mieux mais je suis loin de son niveau. Mais c'est pas grave, on nous dit qu'on est là pour progresser [...] J'y arriverai sûrement dans quelques années [...] Et puis voilà la professeure des écoles était tellement solaire, que... oui, c'était un modèle en fait. Et puis si un jour j'ai la chance, enfin si avec beaucoup de travail j'atteins ce qu'elle est, franchement j'aurais réussi vraiment ce que je veux faire dans ma vie ». Florence explique : « je ne me suis pas dit "tiens, je vais faire ça comme elle", quoiqu'il y a des choses que j'ai noté à faire. Mais oui, je prends un peu tout ce que j'aime et ce que je peux transposer dans ma classe qui sera utile pour les élèves [...]. Et oui, je m'inspirerai d'elle. Alors pas forcément cette année, mais malgré tout je n'oublie pas cette classe qui était emmenée dans [...] un projet de classe intéressant. Par exemple, le projet de classe c'est quelque chose qui n'est pas obligatoire mais qui est intéressant à faire et j'ai vu l'utilité. Les élèves travaillent aussi beaucoup en coopération, donc elle travaillait évidemment dès la maternelle l'EMC²³². Et je ne pensais pas... enfin à travers toutes ces activités et ce projet de classe-là, ça développe beaucoup d'aptitudes, beaucoup de compétences chez les enfants, voilà je n'avais pas imaginé, je trouve que c'est inspirant ».

Florence compare alors cette enseignante avec les enseignant.es de ses enfants ou celles et ceux qu'elle a connu.es dans son passé d'élève : « j'ai quatre enfants, j'ai quand même beaucoup assisté, enfin je suis allée dès que possible dans les classes de mes enfants, donc je voyais ce que c'était, mais sincèrement toutes les maîtresses de maternelle de mes enfants... [...] et pourtant je trouvais très bien les maîtresses de mes enfants, mais voilà, elle avait quelque chose de plus et j'aimerais atteindre ce quelque chose de plus un jour [...] celle que j'ai rencontrée, la PEMF, [...] elle fera partie de ces personnes qui changeront ma pratique [...] Et je m'en rappelle aujourd'hui, je peux vous dire tous les professeurs des écoles qui ont marqué ou qui m'ont fait faire ce choix. Il y en a vraiment qui sortent du lot [...] Ça remonte à la moyenne section de ma fille, ça veut dire il y a onze ans [...] J'ai quelques souvenirs... en tout cas je n'ai que des bons souvenirs de ma scolarité. Si, il y en a qui ont marqué ma scolarité et dont je me rappelle vraiment... Si, en fait je me [les] rappelle tous. Enfin, je ne parle pas du collège, mais en tout cas la primaire par exemple. Si, il y a quand même des figures qui ont marqué mes jeunes années, cet attachement vraiment au milieu, à l'éducation ».

Enfin, la journée en observation chez cette formatrice donne l'occasion à la stagiaire de réaliser qu'elle « préfère le cycle 2 » et les élèves « plus grands » et elle reconnaît que sa « perception [a] chang[é] » car « avant de devenir professeure des écoles [elle] [s]e voyai[t] bien en maternelle ». De ce point de vue cette journée a été « éclairant[e] » pour elle.

Le troisième événement que nous repérons dans le discours de Florence est la visite évaluative réalisée par sa « tutrice terrain » au premier semestre. Elle relate que sa tutrice « était plutôt contente de [s]on évolution, la manière dont [elle] m'adressai[t] aux élèves mais aussi le travail qu'[elle] fournissai[t] » et qu'elle-même était « très contente de ce qu'[elle] avai[t] fait devant [s]a tutrice ». Elle indique avoir eu un avis « satisfaisant » mais se dit « que ça méritait un petit peu mieux peut-être » dans la mesure où elle « avai[t] l'impression d'avoir répondu à tout ce qu'elle [lui] demandait et d'avoir mis en place beaucoup de choses de l'INSPE, d'avoir beaucoup travaillé ». Elle conclut : « même dans ses paroles, quand je vous dis que j'espérais mieux au niveau de l'appréciation, elle me disait que j'avais totalement compris ce que c'était le métier et comment il fallait faire. Alors évidemment c'était sur une courte séance, mais en tout cas j'avais mis en place tout ce qu'elle m'avait demandé et elle trouvait ça bien. Donc j'étais très contente [...] c'est surtout important pour moi au final, moi si je suis satisfaite c'est

²³² Enseignement Moral et Civique

l'essentiel enfin après évidemment si la tutrice le confirme c'est mieux mais je n'ai pas douté de ce que j'avais fait [...] à aucun moment je me suis dit que ce n'était pas bien, j'ai fait ce qu'on m'a dit de faire, enfin j'ai fait ce que je comprends qu'il faut faire parce que c'est bien pour l'élève ».

o Analyse du discours : les événements

Les deux premiers événements présents dans le discours de Florence sont les visites que réalise la stagiaire dans les classes de deux enseignant.es, l'un qui est un collègue dans son école et l'autre, une Professeure des Écoles Maîtresse Formatrice en maternelle chez qui Florence est allée en observation. Ces deux professionnel.les nous semblent faire figure de « *figures actantes* » (Barthes, 1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan-Lemaître, 2017) – soit des *autrui significatifs* liés aux processus identitaires suscités – mais également de « *modèles d'identification* » au sens de Cohen-Scali (2000) pour la stagiaire. La rencontre de ces deux enseignant.es développe chez cette dernière un processus d'identification (Lipianski, 2008) d'autant que ces deux professionnel.les renvoient à un « *soi possible* » (Lipianski, 2008) c'est-à-dire à ce que la stagiaire aspire à être dans le futur. En les observant, Florence définit ainsi un projet identitaire « *de soi pour soi* » (Kaddouri, 2006) et d'un point de vue pratique et à court terme, elle déclare être prête à emprunter à ces deux enseignant.es tout ce qui est utile pour ses élèves et pour le développement d'un geste professionnel plus pertinent et efficace.

Le premier événement est la visite dans la classe de son collègue qui n'est pas « *PEMF* » comme Florence le souligne, ce qui laisse entendre qu'elle est prête à s'emparer de tout geste professionnel qui lui semblerait pertinent, y compris chez des collègues qui n'ont pas été validés comme *référent.es* par l'institution. Cette visite est pour Florence un événement suffisamment marquant pour qu'elle envisage d'aller passer ultérieurement une journée entière avec son collègue dans sa classe. Ce qu'elle découvre dans la classe de son collègue relève de la sérendipité – la stagiaire vient emprunter un escabeau dans sa classe – alors que la visite en maternelle dans la classe d'une formatrice, le deuxième événement que nous relevons, fait partie du dispositif de formation. Le premier collègue dont elle évoque la classe ne lui est pas inconnu puisqu'elle partage des moments de discussion le matin avec lui, tous les deux arrivant tôt à l'école avant la classe et, comme la visite dans sa classe, ce temps informel de discussion nous semble relever d'un espace-temps de *socialisation informelle*. La demande à venir de Florence d'aller passer une journée dans sa classe démontre l'attitude de « *détermination* » (Chaix, 1996) de la stagiaire mais également la congruence entre les deux collègues de leurs « *conception[s]* » de l'enseignement. Si ce qu'elle observe dans la classe impressionne autant Florence, c'est qu'elle y trouve « *tout* » ce que l'institution « *demande* » aux stagiaires. Cet espace-classe et la pratique de cet enseignant lui renvoient l'image d'une pratique conforme et d'une identité prescrite dans sa dimension en actes telle que Florence a pu se les représenter au travers du processus de professionnalisation qu'elle a vécu. Au travers de ce Florence découvre dans cette classe ce jour-là, elle découvre les progrès qui lui restent à faire mais explique que c'est au travers de ce développement professionnel qu'elle pourra développer la « *confiance* » en elle nécessaire à une gestion efficace de sa classe.

Le second événement – l'observation dans la classe de la PEMF – peut être partiellement analysé comme le premier : l'enseignante visitée apparaît aux yeux de Florence comme un modèle dans sa posture – elle est bienveillante et disponible – avec une pratique « *incroyable* ». Elle semble à Florence elle aussi conforme au modèle de « *bon professionnel* » (Wittorski, 2009) « *demandé* » ce qui peut correspondre à une identité prescrite par l'institution ou que Florence a identifiée comme telle. L'observation de la classe de cette formatrice aboutit à la découverte d'activités que Florence ne

pensait pas possibles – la coopération entre élèves, l’enseignement moral et civique – ce qui élargit chez la stagiaire le domaine des pratiques possibles et rend possible un changement de sa pratique. Cette observation a également pour effet chez la stagiaire de prendre conscience que travailler avec des enfants plus petits ne lui convient finalement pas, alors qu’enseigner en maternelle était son identité de projet initiale. La « *personnalité professionnelle* » (Baillauquès, 1990) de la formatrice impressionne Florence qui explique qu’elle l’a trouvée « *exceptionnelle* », particulièrement bienveillante et disponible pour les enfants, avec « *quelque chose de plus* ». Nous regrettons dans ce moment d’analyse de ne pas avoir questionné Florence sur ce « *quelque chose de plus* » qu’elle lui trouve mais ce que déclare la stagiaire est que ce « *quelque chose* » est son objectif à atteindre, une sorte d’« *idéal de soi* » professionnel (Tap, 1988) permettant à Florence de « *réussi[r] ce qu’[elle] veu[t] faire dans [sa] vie* ». La formatrice observée, ainsi que le collègue dans son école, semblent ainsi être des « *figures actantes* » dans les transaction et transition biographiques vécues par Florence.

Les deux visites évoquées incitent la stagiaire à revenir sur les enseignant.es qui l’ont « *marqué[e]* » et qui ont nourri son désir de devenir professeure des écoles, que ce soit les enseignant.es de ses enfants ou ceux de son enfance et que nous avons choisi.es d’évoquer ici plutôt que dans le paragraphe sur les temporalités passées. Comme les deux professionnel.les précédemment évoqué.es, ces enseignant.es peuvent être défini.es comme des « *référents identitaires* » initiant un mécanisme d’identification (Barbier, 2006). Il.elles ont nourri l’identité de projet de Florence, ou ce que nous avons appelé le *projet de soi professionnel*, en l’aidant à construire un *à-venir* professionnel (Tap, 1988). Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) en suivant Knowles (1992)²³³ ont indiqué que « *les modèles les plus influents dans la construction de leur image d’eux-mêmes, en tant qu’enseignants, sont les modèles qui sont intervenus tôt dans leur scolarité* » (p.108), notamment dans le cas d’une « *scolarité positive* » (Périer, 2013), ce dont témoigne Florence. Ces « *figures d’enseignants* » lui ont permis de constituer « *un répertoire d’images du métier* » (Charles et Legendre, 2006²³⁴, évoqués par Périer, 2013, p.25) et nous faisons l’hypothèse que « *ces modèles “mémorisés” qui ont joué un rôle moteur dans la motivation à devenir enseignant[e]* » ont pu lui offrir « *des références en situation* » (Périer, 2013, p.25) pour gérer ses débuts dans l’enseignement, comme peuvent le faire des enseignant.es rencontré.es lors de stages en licence ou en master pour les étudiant.es qui ne sont pas issu.es d’une reconversion professionnelle. Le discours tenu par Florence valide l’hypothèse de Snoeckx (2000) qui indique que « *la socialisation professionnelle d’un enseignant commence très certainement au moment de son entrée dans l’école comme élève* » (Snoeckx, 2000, p.232) et la transaction biographique (Dubar, 2002) vécue par Florence est étayée par les représentations que se fait la stagiaire sur l’inscription de sa trajectoire professionnelle dans son parcours biographique (Cohen-Scali, 2000). En empruntant l’analyse de l’activité d’une enseignante de maternelle à Pérez-Roux (2011b), nous pouvons évoquer la « *migration des valeurs autour de l’éducation de l’enfant* » qui ont été « *construites* » pour Flavie dans sa trajectoire de vie antérieure, valeurs qui rendent « *compte par ailleurs de souvenirs, d’images identitaires activées comme des miroirs renvoyant à l’enseignante ce qui s’est joué pour elle, en tant qu’élève...* » (p.97).

Si Florence mesure la distance qui sépare sa pratique de celle des deux professionnel.les observé.es, elle inscrit son développement professionnel dans un temps long, « *quelques années* » dit-elle. Pour Cohen-Scali (2000), c’est « *cette représentation de l’avenir professionnel articulant l’idéal au possible* » qui « *constituerait une orientation pour la construction de l’identité professionnelle* » (p.189). Dans le cas de Florence, cette représentation s’appuie sur « *des croyances sur sa valeur personnelle [et] sur ses*

²³³ Knowles, J. (1992). Models for teachers’ biographies. Dans I. Goodson, *Studying teachers’ lives* (p. 99-152). Teachers College Press.

²³⁴ Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations*. Sudel.

capacités à agir sur l'environnement » (Cohen-Scali, 2000, p.189) et à devenir l'enseignante qu'elle souhaite à force de travail. En suivant Dubar (2002) reprenant Hughes (1959)²³⁵, nous pouvons considérer que Florence s'installe dans un processus de socialisation professionnelle relevant d'une « *dualité* » faisant cohabiter deux modèles professionnels, un modèle « *idéal* » renvoyant à l'image des enseignants observés, et un modèle « *pratique* » renvoyant à son propre geste professionnel en cours de développement professionnel.

Le troisième événement mentionné par Florence est la visite évaluative réalisée par sa tutrice terrain. Le retour fourni à Florence par sa tutrice à l'issue de la visite est un avis « *satisfaisant* » ce qui rend la stagiaire « *très contente* ». La visite nous semble relever de la « *transaction objective* » évoquée par Dubar (2002) lors de laquelle le « *processus relationnel* » entre tutrice et stagiaire aboutit à la reconnaissance de l'identité professionnelle de la part de la tutrice – ce que Goffman (1975) qualifie d'« *identité virtuelle* » – et l'acceptation de cette identité de la part de la stagiaire. Cette acceptation est relative dans la mesure où la stagiaire a le sentiment que sa prestation aurait « *mérit[é]* » davantage car Florence a le sentiment d'avoir répondu à toutes les attentes institutionnelles – « *j'ai fait ce qu'on m'a dit de faire* » exprime-t-elle. Cette expression renvoie selon nous à une tension entre le « *processus relationnel d'investissement de soi* », processus développant, en lien avec l'investissement dans le travail, une dimension « *d'acteur de soi* » pour l'individu (Sainsaulieu, 1985) et la « *reconnaissance réciproque* » entre acteurs (Dubar, 2002, p.119). L'identité *incorporée* par Florence ou plus précisément, la représentation de son identité « *réelle* », ne correspond pas tout à fait à l'identité « *attribuée* » (Wittorski, 2015a) par la tutrice qui ne met qu'un avis « *satisfaisant* » à la stagiaire tout en reconnaissant qu'elle a « *compris ce qu'était le métier* ». La reconnaissance de la tutrice apparaît donc partielle aux yeux de la stagiaire qui a le sentiment d'avoir répondu pourtant aux exigences d'une identité « *attendue* » (Wittorski, 2015a). Au final, Florence est « *satisfaite* » de ce qu'elle a présenté à sa tutrice et sa propre validation lui semble essentielle pour être en congruence avec elle-même. La transaction « *subjective* » (Dubar, 2002) de soi à soi que Florence mène confirme son identité pour soi et renforce son sentiment de contiguïté c'est-à-dire le sentiment d'avoir le « *droit [...] à être ce qu'elle est et celle qu'elle deviendra* » (Gohier et al., 1997, p.283). Au final, même ressentie de façon incomplète, l'évaluation positive lors de la visite étaye la construction identitaire de la stagiaire en engageant « *à la fois un processus d'affiliation, d'appartenance, d'auto-confirmation et un processus d'attribution donc de dialogue avec l'autre* » (Martineau et Gauthier, 2000, p.89).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous repérons de nombreux moments dans le discours de Florence.

Nous commencerons par les temps de formation à l'INSPE. Florence commence par indiquer que, grâce à sa « *formation Forprof* », elle a « *l'impression* » d'avoir « *une longueur d'avance* » par rapport à certaines stagiaires en « *parcours adaptés* » qui « *découvrent des choses* » alors qu'elle en a « *entendu parler* » ou en a « *quelques notions* », ce qui lui semble « *un gros plus pour [elle]* ». Concernant la formation à l'INSPE, la stagiaire déclare que « *tout [lui] a été utile dans le semestre* » mais comme elle a « *évolué* », « *tout lui paraît plus [...] évident* » désormais. Elle explique : « *au semestre trois je prenais tout, tout, tout. Donc autant vous dire que j'avais beaucoup d'astérisques sur mes feuilles où il fallait que je retravaille chez moi. Donc ça m'a vraiment permis de changer ma pratique, mais aujourd'hui, alors elle n'est pas terminée, on est d'accord, mais pour la discipline j'ai des réponses, pour la*

²³⁵ Hughes, E.C. (1959), *Men and their work*. The Free Press.

différenciation je mets des choses en place, voilà, j'ai coché quelques petites cases, et du coup la formation en elle-même, elle m'est un peu moins utile en tout cas ». Lors des cours, elle reconnaît qu'il y a « beaucoup d'interactions » avec les professeur.es avec qui les stagiaires peuvent « échange[r] » sur ce qu'il.elles « vi[vent] en classe » et auprès desquel.les il.elles peuvent obtenir « beaucoup de réponses » à leurs « problématiques ». Elle raconte : « On expose tous un peu ce qu'on vit et je pense qu'on est conscient que c'est ici qu'on peut faire évoluer les choses dans nos classes, qu'on peut transférer, et qu'on nous donne les outils ».

Florence cite notamment le cours d'un enseignant de l'INSPE : « j'ai essayé de mettre vraiment en place beaucoup de choses qui m'ont été données ou soufflées ici, à l'INSPE. Donc notamment avec Monsieur [...] où on a travaillé beaucoup le climat de classe, les outils et ensuite pas forcément du transposé, mais à partir du moment où il a donné les clefs j'ai été, moi, pour m'approprier les choses [...] ce n'est pas que j'ai un coup de cœur pour lui mais ce que je veux dire c'est que lui m'a apporté beaucoup en arrivant. [...] Du coup j'étais pendue à ses lèvres parce que lui pouvait répondre à tous les doutes et toutes les questions que je pouvais avoir, il était capable et il a répondu à tout. Enfin c'est peut-être différent pour les autres mais en tout cas je savais qu'en venant à ses cours j'allais évoluer, moi ». Florence explique comment elle a travaillé : « quand je suis à l'INSPE, donc évidemment je prends des notes de tous les cours, etc. Je mets un astérisque dès que moi je vais mettre en place ou qu'il faut que je recherche des choses et rentrée à la maison, soit je cherche et je plastifie, enfin pour ma classe et je mets de côté et quand je retournerai à ma période en classe ça sera mis en place. Ou soit c'est un sujet que je veux travailler, aller plus loin et à ce moment-là je cherche sur internet, dans des livres à la BU. Et du coup j'ai vraiment l'impression que ça se fait pierre après pierre, c'est quelque chose vraiment qui est lissé en fait ». Les éléments de formation sont donc vus « d'abord [à] l'INSPE [...] ensuite c'est transposé en classe » en les faisant « évoluer avec [sa] personnalité » et la stagiaire explique que « ça a toujours été dans ce sens-là ». Florence explique qu'il y a « plein de choses » dans son cahier-journal « qu'il faut qu'[elle] mette en place en rentrant en classe et que « c'est ça qui [la] fait évoluer ». Elle complète : « c'est vraiment des choses qu'on me donne ici qui me permettent d'avancer dans la pratique en classe. Même dans la façon de façonner les séances, le "qu'avons-nous appris aujourd'hui ?" à la fin, ou de faire un relevé des représentations initiales, au départ de la séquence, tout ça je ne savais pas, je ne m'étais pas rendu compte que c'était important de savoir où en était l'élève pour l'emmener plus loin. Enfin tout ça, sincèrement je ne l'avais pas avant ». Elle explique qu'elle va « beaucoup sur internet, c'est vrai, sur les blogs de maîtresses, sur... voilà tout ce qui peut se faire dans toutes les classes du monde, ce qui peut marcher ». Et conclut en expliquant qu'en tant que « parcours adaptés », elle n'a « plus beaucoup de cours » : « c'est plus light, alors on n'a pas l'impression d'être en vacances, mais quand même il y a des journées où c'est vraiment léger. Oui, je préférerais être en classe. Alors que ça ne m'a pas fait du tout cette sensation-là le premier semestre [...] J'en avais vraiment besoin ». C'est à l'INSPE enfin que Florence peut échanger avec ses pairs : « toutes ces questions-là, souvent, c'est ici qu'on se déculpabilise, à l'INSPE, avec tous les collègues. "Toi aussi ça se passe comme ça, mais comment tu as fait pour réagir à ça ?". Et on se rend compte qu'on relativise beaucoup. On se fait un monde de petits évènements mais on peut agir dessus [...] avec mes collègues, alors oui, c'est le midi, entre les cours. Parce que c'est vrai que les discussions qu'on a dans les couloirs, ça me fait toujours rire c'est que quand on arrive on parle toujours de ça ».

Le second type de moments que nous identifions est le temps du travail de préparation consenti par la stagiaire. Elle explique : « si on écoute mon mari je travaille trop parce que je suis tellement investie, j'essaie tellement de choses, parce que je pourrais me contenter d'avoir ma séance [...] mais non je vais chercher d'autres choses encore, des petites choses encore plus ludiques [...] pour que tous les élèves accrochent. Voilà, j'essaie d'enrichir et au niveau de ma famille il faut que je lève le pied parfois parce qu'il faut aussi gérer tout ça. Mais, non il y a tellement de ressources disponibles et j'essaie d'emmener

tous les élèves avec moi alors ça prend du temps ». Florence explique ce qu'elle fait pour se sentir « professionnelle » : « ce que j'ai fait pour me sentir à l'aise dans ce métier, et professionnelle, c'est un gros travail de préparation qui me permet de ne pas... Enfin voilà, il n'y a pas de moment de flottement, je sais où je vais et ça c'est un cadre rassurant pour moi et qui me permet de me dire qu'aujourd'hui je suis dans la bonne voie. J'aspire à être professeure des écoles et je fais ce qu'il faut pour [...] Le fait que je travaille beaucoup, le fait que ça me plaise tant, enfin je ne peux pas ne pas réussir [...] Effectivement, j'ai changé de vie entièrement mais ça paraît tellement naturel. C'est vers cette voie-là que je veux aller et je fais tout pour y arriver. Donc ça ne peut pas échouer ».

Le temps de la pratique est le troisième moment que nous repérons. Florence explique que la pratique de classe « au départ c'[était] vraiment abstrait » pour elle. Elle raconte : « je me disais, effectivement avec les cours du début où on se dit [...] ça va me plaire, mais c'est vraiment la pratique, face aux élèves, aux problématiques de la classe, on évolue vraiment, on s'adapte. [...] effectivement on se rend compte qu'on a fait le bon choix [...] sans pratique on ne se rend pas compte... enfin c'est impossible d'avoir un regard sur le métier complètement [...] Même si tout ce qu'on apprend à l'INSPE, c'est fait par des anciens professeurs ou encore professeurs des écoles en place. [...] Donc c'est pas si loin, mais malgré tout, c'est quand nous on est acteur de la situation, devant la classe qu'on peut mettre des choses en place ». Le fait d'avoir développé sa pratique en classe autorise la stagiaire à avoir « parfois [...] un regard critique envers des collègues ». Elle relate : « il y a des professeurs des écoles, de mon école ou pas, ou PEMF que j'ai pu visiter, il y a des choses qui me choquent entre guillemets, ou en tout cas je me rends compte maintenant avec le recul que ça c'est pas forcément judicieux, enfin voilà j'ai un regard plus critique ».

Au sein de sa pratique, Florence relève que ce qui la fait évoluer est « l'évolution des élèves » et le retour qu'elle perçoit de sa pratique. Elle raconte : « c'est les élèves, le soir, ou le midi je me rends compte que j'ai donné [...] les mêmes exercices à tout le monde et je me dis que c'était vraiment nul, il y en a qui n'ont pas fini le premier, il y en a qui sont partis en autonomie, enfin j'ai raté quelque chose, il fallait différencier, il ne fallait pas donner le même exercice. Donc c'est des remises en question et c'est vrai que c'est tout le temps. Ça peut être le midi quand je corrige les cahiers, je pensais que c'était compris mais pas du tout, je me suis trompée. Ou alors des fois où vraiment je corrige les contrôles et je me dis : "là t'as fait une bonne séance, tout le monde a compris, tu as réussi à captiver tout le monde, tu t'es donné du mal mais ça a payé". C'est vrai que le jugement vient de l'évolution des élèves. Si ça ne fonctionne pas je le sais rapidement ».

Le quatrième type de moments que Florence verbalise sont des moments qui n'ont pas eu lieu, les « soucis » avec les parents et les autres adultes. La stagiaire s'explique : « j'ai pas eu de soucis [...] avec des parents qui pourraient me mettre en doute ou me remettre en question [...] j'ai rencontré beaucoup les parents et j'ai toujours montré une certaine... enfin j'écoute toujours leur enfant et moi je veux les faire évoluer [...] en tout cas j'ai l'impression d'avoir rassuré et montré que j'en étais capable, il me semble [...] je pense que collègues, directeur et parents, en fait adultes de l'équipe éducative, je pense que c'est eux qui auraient pu me faire... enfin si j'avais pas à leurs yeux été assez... parce que pour les parents je pense vraiment qu'il savent que quand ils mettent leur enfant à l'école, que j'apporte un cadre, enfin, qu'il y a beaucoup de sécurité [...] voilà je me rends compte à leurs yeux je suis professeure des écoles et ils me respectent en tant que telle et ils ont pu constater quelques petits détails de mon travail et ils ont confiance en moi en fait. Et tout ça, ça permet quand même de se sentir juste dans son métier je pense ». Elle poursuit : « j'ai eu de bons retours de mes tuteurs, ça conforte l'idée que je me fais de moi, de ma pratique, de ce que je suis en tant que professeure des écoles au moment présent, oui présent parce qu'effectivement je dois encore évoluer, j'en suis consciente. Mais je donne en tout cas tout ce que j'ai et ça semble aller dans la bonne direction ». Elle conclut : « parce que s'il y avait eu

un doute d'une de ces personnes, je pense effectivement que ça m'aurait fait beaucoup douter moi-même, je me serais posé des questions. Mais ce n'est pas le cas, autour de moi on me reconnaît comme professeure stagiaire, qui fait ce qu'il faut pour être titularisée à la fin, pour devenir meilleure. Et donc ça me conforte dans l'idée que je fais encore une fois ce qu'il faut pour le devenir et que j'ai ma place dans l'Éducation nationale ».

Le cinquième moment que nous identifions est celui des conseils que Florence obtient « dans les visites conseils » que ses tutrices font auprès d'elle mais également auprès « de tous ces adultes référents pour [elle], en tant qu'élève ». Florence explique qu'elle a « pris en compte toutes les remarques et [...] tenté de trouver des solutions » et que cela a permis de faire « beaucoup évolu[er] » sa pratique. Conséquence pour Florence, « la confiance vient avec le regard des autres, avec le travail, avec les conseils pris... » et grâce à toutes « les directions que les tuteurs [lui] donnent ». Florence indique cependant que sa tutrice terrain « reste quand même la personne qui [la] juge à la fin de l'année » et que ce n'est pas spontanément celle vers qui elle se tourne en cas de « doutes ». Florence détaille : « mes doutes ce n'est pas vers elle que je vais les prononcer. C'est sûr qu'il y a toujours cette retenue qui fait que... Après j'ai moins peur, c'est ça, c'est exactement pareil que la confiance. Avec plus de confiance, plus de travail, plus de sérénité dans le métier. J'ai moins peur de son jugement. Son regard critique je le prends en compte, j'essaie de m'améliorer, avant j'avais vraiment plus peur qu'elle ne me trouve pas à la hauteur, et qu'elle remette en question mon choix de reconversion, qu'elle me dise que je ne correspond pas du tout à ce qu'on attend. Et le fait qu'elle constate tous ces progrès, qu'elle me donne encore des pistes pour m'améliorer, les critiques c'est beaucoup plus constructif pour moi. Je me dis que c'est une professionnelle, elle me dit sur quoi je dois m'améliorer. J'écoute plus sans crainte ».

Le sixième et dernier moment que nous identifions est celui de la relation de Florence avec ses collègues. La stagiaire relate que ces relations ont « évolué » mais précise : « en fait je crois que ce n'est pas eux qui changent, c'est moi. La perception que moi j'ai de moi ». Florence se sent « seule » mais moins qu'au début de l'année et elle raconte : « parce qu'en fait j'étais un petit peu anonyme, on arrive là, on a une classe, alors oui, on fait partie d'une équipe, parfois on échange et, oui, on travaille ensemble mais au final je me sentais un peu seule quand même [...] Et c'est peut-être un peu moins le cas ». Elle a noué des relations avec « ce fameux collègue, la classe dans laquelle [elle] dois aller » et avec qui elle « partage beaucoup de choses au niveau pédagogie », qui l'« aide parfois » et qui lui « donne des tuyaux », mais également avec « deux collègues femmes avec lesquelles [elle s'est] rapprochée parce qu'[elles ont] des problèmes de santé qui sont un peu équivalents ».

Florence revient sur ce qu'elle vivait « dans son ancien travail », avec « une équipe vraiment formidable ». Elle poursuit : « c'est peut-être faussé par les relations que j'avais avant avec mon équipe. C'était différent, enfin, ça n'avait rien à voir, c'est le privé, on travaillait tout le temps ensemble. Là c'est différent, on travaille seule dans sa classe, même si on peut partager des choses c'est quand même différent. Oui, je suis quand même un peu seule, mais c'est le métier qui veut ça, on est seule face à ses élèves, après le midi on mange tous ensemble, ça n'empêche pas mais... et puis, en plus c'est quand même le comble parce que c'est ce que je réclamais, ce qui me manquait un peu dans l'ancien travail, c'est de réfléchir. C'est ce que j'ai aujourd'hui, je suis toujours en pleine réflexion, dans la recherche, dans le travail. C'est ce que je voulais mais je voulais être un peu plus seule dans mes choix. Et aujourd'hui je suis seule face à la classe, j'aime beaucoup, mais il y a quand même ce côté un peu seul qui se fait sentir, parce que je suis là qu'une année, même si je peux tisser des liens avec l'équipe mais pour un an on sait bien que... L'équipe est là depuis des années, elle se connaît très bien, ils font parfois des soirées ensemble, et c'est normal et parfois je n'y suis pas parce que moi je ne suis là qu'un an. Mais bon, il faut toujours commencer dans une équipe, sauf que là, tout ce que je peux tisser là, c'est éphémère puisque l'année prochaine ce sera dans une autre école ». Elle conclut : « c'est parce qu'on

met du temps à tisser du lien avec les gens, à connaître leur vie, à échanger et voilà, tout ce temps-là je ne l'ai pas. En un an on ne peut pas s'intégrer dans une équipe comme si ça faisait dix ans qu'on était là. Ça prend du temps de faire confiance à quelqu'un. Même si je pense aimer cette individualité qui fait l'équipe, il y a des personnalités qui sont attachantes, je pense que je m'entendrais bien sur du long terme avec certains, mais je ne suis là qu'un an. Donc on a une relation qui est plutôt sympathique mais c'est les débuts d'une relation de travail [...] ce qui me plaît vraiment c'est quand même d'avoir ma classe pour m'investir à fond [...] Enfin c'est important pour moi la cohésion d'une équipe, de me sentir bien avec les adultes de l'école. Et c'est pour ça que j'ai envie effectivement d'avoir une classe pour bien être ancrée dans l'équipe ».

○ Analyse du discours : les moments

Les premiers moments que nous identifions dans le discours de Florence sont ceux de la formation à l'INSPE. Florence indique tout d'abord qu'elle est arrivée à l'INSPE avec un bagage professionnel qui lui a été fourni par sa préparation au concours à Forprof et qui lui a permis d'avoir le sentiment d'être moins dépourvue que d'autres stagiaires également en reconversion. La stagiaire constate une évolution entre le premier semestre de formation et le second. Elle explique que ce qu'elle a appris à l'INSPE lui a permis de faire « *changer [s]a pratique* » mais que la formation lui est désormais « *moins utile* » qu'au semestre précédent où elle « *prenai[t] tout* ». Durant ce semestre, elle ne se sent pas « *en vacances* » mais préférerait « *être en classe* » ce qui tend à montrer qu'elle est sortie du temps de l'« *urgence* » (Stumpf et Sonntag, 2009) des débuts pour entrer dans une nouvelle phase de son développement professionnel, même si elle reconnaît que l'évolution de sa pratique n'est pas « *terminée* ». Stumpf et Sonntag (2009) ont observé dans leur recherche sur les « *indicateurs temporels* » du développement professionnel des enseignant.es débutant.es que l'ensemble des enseignant.es enquêté.es était « *conscient que l'apprentissage du métier se construit progressivement, avec les adjuvants majeurs que sont le temps, l'expérience et la posture réflexive* » mais que « *les femmes verbalis[ai]ent davantage que leurs homologues masculins sa dimension toujours inachevée* » (p.185). Notre corpus étant trop réduit pour tirer pareille conclusion, nous gardons cependant en tête que cette déclaration de Florence a pu être adressée à la chercheuse-praticienne pour la rassurer sur le fait qu'elle n'en avait pas encore fini avec la formation. L'« *indicateur temporel personnel* » (Stumpf et Sonntag, 2009) élaboré par Florence – un premier semestre de formation très utile et un second moins utile – trace « *dans le temps* » son « *sentiment de progression ou d'auto-efficacité, lié à l'acquisition de compétences* » (p.189). Pour Florence, « *le processus de développement professionnel s'ancre manifestement dans une dualité de rapports au temps : le rapport au temps que vit le sujet et le rapport au temps dans lequel l'institution l'inscrit* » (Stumpf et Sonntag, 2009, p.183) qui semblent ici être en cohérence. Le temps institutionnel répond ainsi aux besoins de formation de la stagiaire dans un temps relativement cohérent avec l'évolution de cette dernière.

Si c'est à l'INSPE que Florence a obtenu les « *outils* » nécessaires pour progresser, un formateur en particulier apparaît comme une « *figure actante* » (Barthes, 1966, 1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) du développement professionnel et identitaire de la stagiaire. Ce formateur n'apparaît pas comme un modèle mais comme un « *adjuvant* » au sens de Greimas (1995²³⁶, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) c'est-à-dire une ressource dans la quête de la stagiaire pour faire évoluer sa pratique.

Les temporalités qui ont permis à Florence de faire évoluer sa pratique sont les temps d'échanges avec les professeurs qui lui ont permis de répondre à ses « *problématiques* » et de faire « *évoluer* » et

²³⁶ Greimas, A. J. (1995). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. PUF.

d'« *avancer dans [s]a pratique en classe* ». Dans la maquette de formation, ces espaces-temps d'échanges correspondent notamment aux cours de suivi de stage et d'analyse de situations professionnelles. Florence peut y « *expose[r]* » ce qu'elle vit en classe, obtenir des « *outils* » pour revenir en classe mieux armée et de se « *rend[re] compte* » des gestes professionnels pertinents – « *je ne m'étais pas rendu compte que c'était utile* » mentionne-t-elle. La « *voie de professionnalisation* » (Wittorski, 2009a) que révèle le discours de Florence sur ces dispositifs de formation relève d'une « *logique de la réflexion sur et pour l'action* » dans laquelle il s'agit de « *se former par l'analyse de son action* » (Wittorski, 2009a, p.787). Cette voie s'inscrit dans une « *culture de la professionnalisation* » qui vise selon Barbier (2016) à partir d'une « *action située* » - ici une problématique issue de l'expérience de classe – à transformer conjointement les actions et les acteurs, Florence évoque le fait de s'« *approprier les choses* ». Les autres cours entraînent également l'évolution de la stagiaire qui explique qu'elle prend des « *notes* », repère avec des « *astérisques* » ce qui peut être utile, puis fait des recherches, adapte les outils proposés puis les met en place « *en rentrant en classe* ». Ce transfert en classe de « *choses [...] données [...] à l'INSPE* » rend compte d'un processus de développement professionnel qui est évoqué par la stagiaire comme « *lissé* », « *pierre après pierre* », ce qui semble correspondre à la « *vision développementale* » du développement professionnel telle qu'évoquée par Uwamariya et Mukamurera (2005) dans laquelle le développement s'inscrit dans un « *mouvement progressif* » et une évolution « *au fil du temps* » (p.135). Ce processus aboutit pour la stagiaire à une transformation de son *identité agie* définie comme une « *identité par le faire* » (Tap, 1988) dans une boucle de rétroactions positives entre la classe et l'INSPE et le transfert de pratiques fait évoluer chez la stagiaire ses représentations du métier et du soi professionnel.

À l'INSPE, les échanges avec ses pairs sont l'occasion par ailleurs pour Florence de se « *déculpabilise[r]* » lors de temps informels – « *le midi* » ou « *entre les cours* » – ce qui nous semble renvoyer aux « *effets du "curriculum caché" des établissements de formation* » (Peyronie, 2013, p.54).

Le second type de moments que nous repérons dans le discours de Florence sont le temps qu'elle passe à préparer sa classe. Ce temps qu'elle trouve nécessaire pour affiner des stratégies afin d'« *emmener tous les élèves* » ou imaginer tous les moyens « *ludiques* » pour les « *accroche[r]* » reflète son *idéal professionnel* qui vise à ne laisser aucun élève en souffrance et sa représentation d'un métier porté par des valeurs. Il illustre également sa conformité à une identité prescrite par l'institution qui vise la « *réussite de tous les élèves* » (CNESEO, 2017)²³⁷. Ce temps de préparation qui s'ajoute au temps de la classe devient une temporalité « *englobante* » au sens de Lesourd (2013), envahit tout l'espace psychique de la stagiaire et met en tension son temps personnel dédié à sa famille, l'obligeant à faire des compromis et à « *leve[r] le pied parfois* ». Dans son étude du travail des enseignant.es affecté.es en binômes, Grave (2021) a mis en lumière que le « *temps de l'activité* » pouvait, chez les enseignant.es, dépasser le « *temps de l'emploi* » prescrit. Pour Florence, nous constatons en reprenant Grave (2021) que le temps de son activité de préparation est à l'inverse « *un temps de travail auto-prescrit, décidé par [elle], par nécessité de rendre l'activité efficace et performante* » (p.129). Ce lourd travail de préparation a pour effet que la stagiaire se sente « *à l'aise* » dans sa classe car elle a défini en amont un « *cadre rassurant* » pour son activité et met en adéquation son identité souhaitée et son identité en actes dans la classe.

Le fait de travailler beaucoup est par ailleurs pour la stagiaire un moyen de s'assurer la réalisation de son projet d'identité, « *être professeure des écoles* ». L'expression « *ça ne peut pas échouer* » témoigne de la confiance qu'elle a en ses capacités à répondre aux exigences institutionnelles grâce à son travail.

²³⁷ Cnesco (2017). Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? ». Source : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Selon Blin (1997), les enseignant.es « *développent des discours, des opinions et des théories quant à leurs missions, ainsi que sur les compétences et qualités requises pour l'exercer au mieux* » (Blin, 1997, p.105). Pour Florence, le discours sur son travail et son investissement reflète la croyance de la stagiaire en ses capacités à se donner les moyens de sa réussite en s'appuyant sur ses « *aptitudes* » et « *sa valeur personnelle* » (Cohen-Scali, 2000, p.189) grâce auxquels elle s'assure d'atteindre l'*avenir professionnel pour soi* qu'elle souhaite. Certain.es chercheur.ses ont montré que ces *croyances* peuvent être fortes lors de l'entrée dans le métier mais dans le cas de Florence, elles étayaient une confiance en soi et une motivation qui sont des ressources pour son projet d'identité.

Le temps de la pratique en classe a un « *effet identitaire* » (Barbier, 1996) notable chez Florence dans la mesure où il vient confirmer son identité de projet qui, jusqu'à son arrivée dans la classe, était finalement « *abstrait[e]* ». La stagiaire s'imaginait que ça allait lui « *plaire* » au regard de la première période de formation à l'INSPE – appartenant à la cohorte B, elle est formée trois semaines avant sa prise en main seule de la classe – mais c'est grâce à la réalité de la classe qu'elle se « *rend compte* » qu'elle a « *fait le bon choix* ». C'est en devenant « *acteur de la situation* » dit-elle qu'elle peut selon nous confirmer la validité de son projet d'identité « *de soi pour soi* » au sens de Kaddouri (2006) et que ce chercheur définit comme le « *devenir à faire advenir* » (Kaddouri, 2019, p.107). C'est bien au travers de l'acte d'enseigner que Florence peut construire sa représentation (Blin, 1997) du futur soi professionnel.

Nous notons que le développement de sa pratique, étayée par la formation, rend par ailleurs Florence plus « *critique* » envers ses collègues. C'est le développement d'une première représentation d'un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) qui l'autorise à juger l'efficacité de la pratique de ses collègues à l'aune de ses premières représentations d'un geste professionnel qui serait pertinent.

Au sein de ce temps de la pratique, nous distinguons ce que nous pourrions appeler le temps de la réussite des élèves. Pour Florence, c'est « *l'évolution des élèves* » et la prise en compte de leurs réussites ou difficultés qui la poussent à se remettre en question et à ajuster son geste professionnel. Pérez-Roux (2011b) a travaillé sur la gestion de la diversité des élèves et mis en lumière « *le fort maillage entre les gestes professionnels et les valeurs, les représentations et les savoirs notamment lorsqu'il s'agit de gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe* » (p.86). Pour la chercheuse, le geste professionnel est « *ancré dans une dimension identitaire* » (p.86), dans le cas de Florence être une enseignante qui assure la réussite de tous ses élèves. Son « *projet de devenir* » (Chaix, 2015) – être cette enseignante au quotidien – se réajuste en lien avec ce qu'elle considère comme des échecs ou des réussites de ses choix pédagogiques (Tap, 1988). S'attribuer une réussite peut être considéré comme un outil de « *reconnaissance identitaire* » (Wittorski, 2009) ou d'« *auto-confirimation* » identitaire (Martineau et Gauthier, 2000, p.89).

Le quatrième type de moments que Florence verbalise est un temps inédit dans les entretiens, un temps absent, celui des « *soucis* » que Florence n'a pas eus avec les *autrui significatifs* qui l'entourent. Florence définit ces *autrui* comme les « *collègues, directeur et parents* » ainsi que les tuteur.trices et avoue que des remarques de leur part auraient pu la « *mettre en doute* ». Ces *autrui significatifs* correspondent à ceux identifiés par Snoeckx (2000) – exceptés les élèves que la stagiaire ne cite pas – et le fait que la stagiaire n'ait eu aucune remarque ou « *souci* » avec eux valide implicitement ce qu'elle est « *en tant que professeure des écoles* ». Cette absence fonctionne comme un « *acte d'attribution* » identitaire (Dubar, 2002) qui entre en congruence avec les « *revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même* » (Pérez-Roux, 2011b, p.97) que réalise la stagiaire pour elle-même et développe son sentiment de contiguïté, soit le sentiment d'avoir le « *droit [...] à être ce qu'elle est et celle qu'elle deviendra* » (Gohier et al., 1997, p.283). Cette absence de retours négatifs qui auraient pu être déstabilisants relève d'une « *confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier, 2000) et valide à

ses yeux l'identité pour autrui de la stagiaire. Elle est confortée dans l'idée qu'elle a sa « *place dans l'Éducation nationale* ».

Le temps des conseils est lié au rôle précédemment évoqué des *autrui significatifs*. Pour Florence, c'est « *le regard des autres* » ainsi que les « *conseils* » qu'elle a su prendre et suivre qui lui ont permis de faire évoluer sa pratique et, de notre point de vue, d'étayer sa représentation de soi comme professionnelle. Florence rajoute également le travail qu'elle a réalisé. Que sa tutrice l'évalue pour la titularisation à la fin de l'année est un frein pour la stagiaire qui avoue lui parler cependant avec moins d'appréhension qu'en début d'année. Avoir davantage confiance en elle, être plus sereine « *dans le métier* » rend possible chez Florence l'acceptation des conseils ou remarques de sa tutrice sans crainte que ces dernières ne mettent en question son identité de projet ou son projet de vie. Le « *jugement* » ou le « *regard critique* » prennent dès lors une nouvelle dimension : de menaces pour son projet de vie – Florence verbalise la peur de ne pas « *correspond[re]* » à ce que l'institution « *attend* » – les « *critiques* » deviennent « *constructi[ves]* » à partir du moment où la stagiaire se sent plus confiante et où la représentation de son soi professionnel est plus assurée. Mais c'est également le fait que la tutrice constate ses progrès qui autorise Florence à renforcer sa confiance en elle : le « *regard critique* » de la tutrice n'est plus perçu comme la possible non-reconnaissance de l'identité attendue et prescrite par l'institution mais comme un levier pour s'« *améliorer* ». C'est le regard de la « *professionnelle* » qui est davantage pris en compte et moins celui de l'évaluatrice et la reconnaissance par la tutrice des « *progrès* » accomplis entraîne une *rétroaction positive* : la « *confiance* » vient avec les « *conseils* » dans la mesure où Florence a su les transformer en « *solutions* » sur le terrain et, en retour, cette confiance permet à la stagiaire de se sentir davantage professionnelle et d'adopter une « *stratégie proactive* » (Montgomery, Legault, Gauthier et al., 1999²³⁸, p.161, cités par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010, p.98). Le temps des conseils est ainsi une expérience à la fois cognitive et affective : la « *peur* » ressentie s'estompe lorsque le sentiment de *contiguïté* s'installe (Gohier et al., 2001), soit le sentiment d'avoir la possibilité de devenir ce qu'elle est et celle souhaite être. Ainsi, en suivant Ambroise, Toczek et Brunot (2017), nous pouvons poser que « *le fait d'être perçu[e] comme un[e] professionnel[le] potentiellement capable [la] rassure affectivement et l'engage à se professionnaliser* » (p.10). Le temps des conseils relève dès lors d'une double transaction, une transaction subjective dans la mesure où Florence accepte de suivre les préconisations reçues et les intègre à sa pratique (Lanéelle et Perez-Roux, 2014) et une transaction objective qui passe par la reconnaissance de Florence par sa tutrice comme répondant aux attentes de l'institution.

L'ultime moment que nous repérons est le temps de la relation de Florence avec ses collègues. Florence témoigne d'un sentiment de solitude que de nombreux.ses chercheur.ses ont identifié chez les enseignant.es débutant.es. Pour Périer (2013), « *si les collègues ne sont pas totalement absents et permettent localement que s'organise une gestion en commun, informelle [...] le sentiment d'isolement reste fort, à la mesure des épreuves subjectives et professionnelles traversées par les enseignants débutants* » (p.24). Thémines et Tavignot (2019b) ont soulevé le rôle des collectifs considérés comme « *ressources* » et de la mise en place nécessaire pour les enseignant.es débutant.es de processus de « *coopération* » ou de « *collaboration* » (p.35) ce qui ne semble pas être totalement le cas pour Florence qui, malgré les contacts avec trois des enseignant.es de son école, ne témoigne pas à cet instant de pratiques collaboratives. Même si la stagiaire signale des échanges informels qui caractérisent le fonctionnement des « *communautés de pratique* » (Wenger, 2005), l'espace-temps de

²³⁸ Montgomery, C., Legault, F., Gauthier, C. et Bujold, N. (1999). Conceptions of an efficient teacher, motivations of career choice and feelings of efficacy in secondary school student teachers. *Res Academica*, 17(1), 139-163.

l'école ressemble à un « *espace-temps de la solitude partagée* » tel que Malet (1998, p.135) définit les espaces-temps de formation. Florence a le sentiment d'« *être seule dans ses choix* » alors même que c'est ce qu'elle désirait sans en disposer dans son ancien travail. Ce sentiment va à l'encontre des représentations professionnelles (Blin, 1997) que Florence pouvait avoir sur le travail collectif au sein d'une équipe pédagogique, représentations par ailleurs renforcées par les prescriptions institutionnelles sur la dimension collective du métier (Tavignot et Buhot, 2019).

Pour Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'identité professionnelle peut être définie par « *la représentation que l'enseignant [...] élabore de lui-même* », représentation qui « *se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante* » (p.13). Florence a évoqué antérieurement le principe de la « *liberté pédagogique* » qui lui a permis d'adapter les outils ou conseils récupérés en formation mais, si cette liberté et cette autonomie sont valorisées par Florence qui déclare aimer « *avoir sa classe pour [s]'investir à fond* », la stagiaire avoue qu'elle se sent « *seule face à ses élèves* ». Nous mesurons ici la tension évoquée par Gremion (2018) entre autonomie et hétéronomie et entre liberté et contrainte dans les pratiques enseignantes. L'autonomie laissée à l'enseignante pour développer une pratique singulière et par voie de conséquence, un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999), apparaît à Florence comme pesante.

Ce qu'évoque par ailleurs Florence est sa difficulté à s'insérer dans le collectif de son école – elle n'est pas forcément invitée aux « *soirées* » de l'équipe – et évoque la trop courte durée selon elle de son affectation dans l'école, l'année de stage étant une temporalité trop courte pour « *tisser du lien* ». Riopel (2006) a indiqué l'importance du sentiment d'appartenance à une communauté enseignante pour étayer le développement de l'identité professionnelle dans sa dimension sociale et pour Lanéelle et Pérez-Roux (2014), « *la socialisation professionnelle suppose que l'enseignant se construise en tant que membre "engagé" dans la communauté enseignante* » (p.5). Nous mesurons ici la difficulté pour Florence de s'inscrire dans une « *logique de l'intégration* » au sens de Dubet (1994²³⁹, cité par Pérez-Roux, 2012b) lui permettant de se définir professionnellement par l'appartenance à ce collectif et de s'y intégrer. L'intégration nous semble d'autant plus compliquée que Florence vit une période de transition biographique avec sa reconversion professionnelle : elle doit passer d'un collectif qu'elle appréciait à un autre et elle doit en quelque sorte reconfigurer son « *identité d'appartenance* » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p.7) en tant que collègue.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Florence distingue deux périodes dans son discours, sa première période en classe et la seconde, et constate que « *beaucoup de choses ont évolué* » entre les deux, même si reconnaît-elle son « *évolution [...] n'est pas terminée* ». Lors de sa première période en classe, Florence explique qu'elle a « *essayé des choses* » mais que « *quand il se passait des choses [elle] essayai[t] de faire au mieux au moment présent, de répondre aux élèves et puis ensuite [elle] cherchai[t] des solutions* ». Lors de sa deuxième période en revanche, elle s'est « *sentie vraiment à l'aise* », elle a eu l'impression que « *c'était installé, instauré* » et qu'elle avait « *les outils pour réagir quand il se passe des choses* ». Elle complète : « *maintenant j'ai un peu ma boîte à outil sur moi et c'est plus spontané, en fait* » et elle rajoute : « *quand je reprends, moi, la classe il y a tous les affichages en support, les élèves s'y réfèrent, moi je leur dis d'aller voir... Voilà, comme tout est cadré, c'est plus facile pour les élèves de savoir et moi je peux répondre qu'on avait dit que ça devait se passer comme ça, donc qu'ils peuvent aller voir l'affichage* ». Durant cette deuxième période, Florence se « *sen[t] comme l'adulte référent, qui apporte*

²³⁹ Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Le Seuil.

un cadre, qui permet à tous les élèves d'évoluer » dans la mesure où elle a, dit-elle, « beaucoup appuyé sur la différenciation sur la dernière période ». Si elle a pu faire davantage « différencier » son enseignement, c'est qu'elle se « sentai[t] aussi mieux et plus à l'aise » dans la classe. Vis-à-vis de l'institution, la stagiaire a « l'impression de coller plus à ces attentes » et de « correspond[re] plus à ce qu'on [lui] demande ». Elle complète : « au départ on nous demande beaucoup de choses et malheureusement j'ai pas réussi à prendre en compte dès le début, par exemple, la diversité des élèves... Voilà, il y a des choses sur lesquelles je n'ai pas répondu, j'étais en défaut sur certaines attentes, mais aujourd'hui je colle plus au cadre, à ce qu'on me demande ». Elle explique son évolution : « c'est moi qui me suis adaptée, après les échanges que j'ai eus avec les PEMF, avec mes collègues à l'INSPE aussi où on nous déculpabilise ».

L'autre période évoquée est l'alternance. Florence explique être « toujours très frustrée de quitter la classe après une période de trois semaines » et à l'inverse être « très contente » de pouvoir « enchaîner six semaines » à son retour en classe. Elle évoque le rythme du retour en classe dans l'alternance : « quand je reprends la classe, vraiment, je mets quelques jours... allez, je dirais le lundi, mardi. Déjà, le lundi je recadre, parce qu'on a chacun nos affichages [...] je vais expliquer plutôt les rituels, ce que moi j'attends d'eux et puis je vais mettre la classe de manière à observer, eux, leur ressenti, parce que c'est pas facile pour eux de changer de personne. Et puis, voilà, qu'est-ce qu'on a fait de nouveau dans la classe, qu'est-ce qu'ils peuvent observer, qu'est-ce que j'attends d'eux ? Eux, ils peuvent être acteurs de quoi ? ». Elle complète : « la classe est un peu transformée quand j'arrive, je ne peux pas rester dans ses pantoufles à elle, il faut que je remette mes affichages parce qu'elle les enlève [...] Il faut que mon bureau soit de telle façon, enfin il faut vraiment que je m'y sente bien. Et quand je quitte cette période, généralement au bout de trois semaines, on a construit des choses, on s'attend à voir évoluer au travers des évaluations mais aussi des interactions, les élèves ont beaucoup changé, enfin je suis [...] vraiment frustrée [...] et effectivement quand on reprend la classe c'est dur... [...] il faut le lundi [...] tout remettre en place et [...] enfin on se dit qu'on l'a déjà fait et c'est dommage de consacrer de l'énergie encore à revenir sur les règles de classe parce que moi je donne des limites différentes. [...] les enfants ont pris d'autres habitudes [...] Ils ne se rappellent plus qu'avec telle maîtresse il faut faire comme ça, donc il faut tout remettre en place [...] Mais c'est comme ça, on le fait et quand c'est dit on passe à autre chose ».

○ Analyse du discours : les périodes

Florence évoque spontanément deux périodes au cours de l'entretien, sa première puis sa deuxième période en classe, et constate entre les deux une évolution que nous pouvons qualifier de développement de son *sentiment d'efficacité*. Pour Stumpf et Sonntag (2009), « ce sont les sentiments d'auto-efficacité et de progrès qui permettent au sujet le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier » (p.183), ici le passage évoqué par la stagiaire entre la première période et la seconde période qui crée une chronologie d'étapes dans son développement professionnel. Selon Bandura (2003)²⁴⁰, « le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de réaliser une tâche [efficacy expectations] et d'obtenir les effets recherchés avec l'action ainsi menée [outcome expectation] » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.37). Thémines et Tavignot (2019) précisent que, « pour les débutants, le sentiment d'auto-efficacité se construit et s'éprouve d'abord par rapport à la "tenue" de classe » (p.37), laquelle représente la première préoccupation en début de carrière, et l'enseignant.e débutant.e doit dès lors apporter la preuve qu'il sait tenir sa classe, ce que nous avons déjà repéré dans le premier entretien de Florence.

²⁴⁰ Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Nous notons que la tenue de classe est évoquée par Florence lors de ce second entretien au travers de l'expression « *quand il se passe des choses* ».

Costalat-Founeau dans son article de 2008 sur les liens entre « *identité, action et subjectivité* » a mis en lumière le rôle du « *sentiment de capacité* » comme « *régulateur des phases identitaires* » chez les individus. Nous pouvons poser que le fait d'agir efficacement dans la classe pour résoudre le problème de « *climat de classe* » a un « *effet capacitaire* » au sens de Costalat-Founeau (2008) engageant la mise en congruence de la « *capacité subjective* » de la stagiaire – je peux le faire – et sa « *capacité normative* » – je suis reconnue comme capable de le faire (Costalat-Founeau, 2008) au regard du retour de sa tutrice. Cette « *action* » de maîtrise de ses élèves en classe fonde, en suivant cette auteure, à la fois un sentiment d'identité professionnelle et son projet identitaire. Ainsi, selon Costalat-Founeau (2008), « *l'action exerce une fonction constructive de l'identité car elle projette le sujet et inscrit une expérience, et [...] elle contribue à donner des formes de validation temporaires qui sont autant d'encouragements* » (p.64).

Aux dires de la stagiaire, à l'origine de son action et de son sentiment d'efficacité se trouvent également les échanges qu'elle a pu avoir durant ces deux périodes avec « *les PEMF* », avec ses pairs en formation « *à l'INSPE* » où elle s'est sentie déculpabilisée de ne pas avoir réussi à agir dans sa classe, ce que nous avons évoqué lors du premier entretien. L'« *univers émotionnel* » (Ambroise, Toczek et Brunot, 2017) de l'enseignante débutante est désormais d'autant plus apaisé qu'elle a le sentiment de répondre aux exigences d'une identité prescrite par l'institution, soit assurer la sécurité de ses élèves mais également tenir compte de leur « *diversité* » en mettant en place une pédagogie différenciée.

Florence évoque enfin la période de l'alternance qui la laisse « *frustrée* » de quitter sa classe et de ne pas pouvoir assister aux progrès à venir de ses élèves. Les périodes d'alternance sur le terrain débutent systématiquement pour la stagiaire par la reprise en main de l'espace-classe – replacer ses « *affichages* » supports de la gestion de sa classe par exemple – dans la mesure où les deux enseignantes du binôme n'ont pas réussi à partager des objectifs communs, les « *règles de classe* » notamment. Le « *lundi* » et le « *mardi* » du début de chaque période d'alternance sont des jours de réinstallation de Florence dans les murs de la classe qui est réinvestie à la fois physiquement – changer son « *bureau* » de place – et affectivement afin qu'elle s'y « *sente bien* ». La classe est un « *univers de sens* » (Pérez-Roux, 2012b) investi affectivement par la stagiaire, tant spatialement que dans sa relation avec ses élèves, dans lequel Florence installe des « *routines professionnelles* » qui soutiennent « *le développement de la compétence à gérer sa classe* » (Lacourse, 2013, p.180), en renvoyant par exemple les élèves à la consultation des affichages présents dans la classe en cas de difficulté. La remise en place des « *rituels* » donnent ainsi à Florence la possibilité de « *construire [...] un ordre scolaire dans la classe* » (Ouitre et Thémines, 2019, p.127).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Parmi les temporalités passées évoquées par Florence nous repérons tout d'abord son évocation de ses débuts en tant qu'enseignante : « *quand je suis arrivée en classe [...] j'étais pourtant dans une école semi-rurale et je ne m'attendais pas à trouver ce climat de classe, les difficultés rencontrées avec les élèves. Et ça, ça me paraissait plus insurmontable [...] je ne m'attendais pas à ça [...] Aujourd'hui, quand je discute avec mes collègues, enfin mes camarades à l'INSPE, je me rends compte qu'en fait ce n'était pas si insurmontable, enfin il y a pire dans les comportements [...] quand on discute on se rend compte. Et au final c'était vraiment gérable, mais en entrant ça a été la première donnée qui m'a sauté aux yeux et ça m'a paru énorme alors qu'aujourd'hui avec le recul je me dis qu'il y avait des solutions, qu'il n'y avait pas de quoi s'alarmer tant* ».

La seconde temporalité passée reprend les éléments qui ont poussé Florence à devenir professeure des écoles. La stagiaire explique que si elle a « voulu devenir professeure des écoles c'était à la rencontre des professeurs des écoles de [s]es enfants ». Elle explique : « c'est comme ça que c'est venu en fait. Et je trouvais toujours qu'ils avaient de bonnes idées, que c'était intéressant, qu'il y avait un travail pédagogique ». Elle indique par ailleurs : « je pense que si je n'avais pas eu d'enfants, aujourd'hui je ne serais pas professeure des écoles. J'ai aimé déjà être élève et le fait d'emmener mes enfants, de voir ce qu'on peut faire avec un enfant, ce qu'il connaît, ce qu'on peut lui apprendre, de savoir qu'il y a une multitude de moyens, enfin il n'y a pas une seule façon d'apprendre à lire à un enfant, enfin toutes ces modalités de recherche, ce qu'on peut pratiquer, c'est ça qui m'a donné envie et c'est parce qu'aujourd'hui je suis en train d'apprendre à lire à mon enfant, il y a cinq ans de ça j'apprenais à lire à l'autre. Mes filles je ne leur ai pas appris à lire mais il y a cette envie de m'investir pour créer un adulte ».

La troisième temporalité passée remonte à la réussite au concours et se poursuit jusqu'au moment de l'entretien. Florence raconte : « j'ai eu mon concours pendant que je travaillais encore, j'ai passé l'été à travailler et à commencer à bûcher un petit peu pour l'école et puis j'ai arrêté mon travail, le lundi j'ai repris à l'INSPE. Et puis tout s'est enchaîné de manière fluide et il n'y a rien de grippé, les rouages... tout fonctionne bien. Je suis une femme, je suis une maman et puis maintenant je suis une maîtresse. Alors même si j'ai encore parfois des doutes sur mon efficacité parce que oui [...] il faut que je m'améliore encore pour tous les élèves, je ne les emmène pas encore... Enfin j'essaie mais ce n'est pas encore efficace pour tout le monde. Mais j'ai vraiment l'impression d'être sur la bonne voie ». Elle complète : « je trouve que tout est naturel, ce qui me conforte dans l'idée que j'ai bien fait parce qu'il n'y a pas de choc, il n'y a pas de regret... [...] Enfin j'aime tellement ce que je fais... comme une évidence [...] En fait je suis la maîtresse que je pensais être, c'est-à-dire... [...] je sais où les emmener, je sais aussi que je suis une personne qui travaille, enfin encore une fois c'est pas la prétention, mais je sais que je suis une personne qui travaille beaucoup et tout ça regroupé fait qu'il n'y a pas de surprise, je pense être reconnue par mes collègues comme quelqu'un de sympathique, comme mes collègues reconnaissaient avant. Et en fait je suis la même personne mais dans un rôle que j'imaginai et qu'aujourd'hui j'occupe tout naturellement ».

Dans les temporalités passées que nous avons relevées se trouve l'évocation du temps de la relation avec sa binôme. Florence revient sur le début de leur relation : « on était vraiment deux personnes très différentes. Elle était jeune, elle n'avait pas d'enfant, elle avait sa personnalité à elle. J'ai fait beaucoup de concessions [...] pour qu'on s'entende bien, que ça se passe bien. [...] En fait je crois une fois de plus, comme je me faisais un monde du climat de classe au départ, malgré tout je crois que je me sentais un peu en rivalité avec elle. Au départ. Et donc je trouvais que mes choix étaient plus judicieux, je trouvais que je faisais mieux, enfin... en tout cas j'avais l'impression. Et je pense qu'aujourd'hui j'ai plus confiance en moi, que nous sommes différentes, mais qu'elle, tout aussi bien que moi, peut [...] faire évoluer les élèves aussi. Moi, j'apporte ma touche à moi. Donc en fait je suis beaucoup moins axée sur elle, je fais de mon côté, elle fait de son côté, on en discute parce qu'il faut que ce soit quand même homogène et intéressant pour les élèves. Maintenant je le vis bien ». Elle conclut : « je pense que j'ai jugé un peu vite. Je pense qu'au début vraiment quand on prend la classe on n'a pas confiance... moi en tout cas... Enfin, c'était naturel je vous dis et à la fois, c'est un peu paradoxal [...] je n'étais pas sûre de moi vraiment. Même si ça s'est fait naturellement quand on est devant les élèves, je n'étais pas paniquée, mais je pense plutôt que c'est moi qui ai évolué et qui fait que la relation est plutôt sympa. Elle est ce qu'elle est, je suis ce que je suis, on est deux maîtresses. Là ce n'est pas facile de travailler ensemble parce qu'on n'a pas forcément les mêmes outils, la même façon de travailler ».

○ Analyse du discours : les temporalités passées

Florence revient lors de l'entretien sur une temporalité passée, ses débuts en tant qu'enseignante. Étant affectée dans une « école semi-rurale », elle n'imaginait pas qu'elle allait rencontrer de difficultés de discipline avec les élèves et les débuts dans l'enseignement qu'elle évoque semblent la confronter à une réalité du métier qui ne faisait pas partie de ses représentations et traduisent le « choc du réel » évoqué par Huberman (1989, p.7). Dans son étude sur la construction de la professionnalité enseignante, Gondrand (2004) a indiqué combien la conception du métier d'enseignant.e avant l'entrée en formation était pour les lauréat.es des concours ancrée sur la représentation de leur « rôle » auprès des élèves, « rôle » dans lequel on trouve la volonté de « créer une bonne ambiance de classe », « donner le goût du savoir » et « transmettre des savoirs » (p.132). Dans le cas de Florence, c'est la première dimension de ce rôle qui semble compromise et les « comportements » de ses élèves lui semblent dans un premier temps ingérables car elle n'a pas encore incorporé un « vivier de pratiques possibles » (Gondrand, 2004) pour gérer cette difficulté – les « solutions » dont elle parle – et que nous avons évoqué précédemment. C'est en constituant un « répertoire de pratiques » fondé en partie sur ce que Gondrand (2004) qualifie de « scripts » soit « des gestes du métier [...] routinisés » – demander à ses élèves de se référer aux affichages de la classe par exemple – que Florence a eu le sentiment de dépasser cette difficulté. La stagiaire indique par ailleurs que c'est grâce à la discussion avec ses pairs qu'elle va relativiser les comportements de ses élèves et prendre conscience qu'elle pouvait gérer ces comportements finalement pas si importants. Nous faisons l'hypothèse que Florence a été déstabilisée en début d'année car ce qu'elle a expérimenté ne correspondait ni à son « passé d'élève » (Périer, 2013) ni à son vécu en tant que parent d'élève, ce qui l'a contrainte à un *ajustement identitaire* et à une transformation de ses représentations.

La seconde temporalité passée évoquée est celle du passé d'élève de Florence et de son vécu en tant que parent d'élève. Ce passé et ce vécu sont les déterminants qui fondent son projet professionnel et son *identité de projet* (Chaix, 2015). Accompagner ses enfants dans leurs classes a permis à la stagiaire d'avoir un aperçu du travail pédagogique des enseignant.es et de se constituer un « répertoire d'images du métier » (Périer, 2013, p.25) en adéquation avec son *idéal du métier* à savoir « s'investir pour créer un adulte ». Apprendre à lire à deux de ses enfants lui a permis par ailleurs en quelque sorte de s'exercer au métier et de confirmer son désir de devenir professeure des écoles.

La troisième temporalité passée évoquée est celle pour Florence du passage du concours et de sa réussite. Elle décrit cette temporalité et la suivante comme un flux temporel sans à-coups, une suite logique et naturelle, une « évidence » qui la conforte dans le choix de reconversion qu'elle a fait. Dans cette transition professionnelle, « tout fonctionne bien » pour la stagiaire, même si elle reconnaît qu'elle a encore des progrès à faire et ce qu'elle décrit relève d'une « transaction intégrative » (Pérez-Roux, 2011b) réussie. Pérez-Roux (2011b) définit ce qu'elle nomme « transaction intégrative » comme « la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles » (p.86). Nous mesurons cette construction dans la phrase de Florence « je suis une femme, je suis une maman et puis maintenant je suis une maîtresse » qui révèle qu'elle a réussi à intégrer et fédérer « la diversité des espaces (personnel et professionnel) » ainsi que ses différents « rôles (mère, éducatrice, enseignante, [...]) » (Pérez-Roux, 2011b, p.97). Dans la transition biographique qu'elle a vécue, Florence a gardé un sentiment de

« *continuité subjective* » (Cohen-Scali, 2000) – « *je suis la même personne* » – sentiment fondé sur l'estime de soi – « *je suis une personne qui travaille beaucoup* » – étayant la construction d'une identité professionnelle pour soi positive. L'expression « *je suis la maîtresse que je pensais être* » démontre que la stagiaire a su mener la « *gestion relationnelle de soi* » définie par Beckers (2007 ; Annexe 10) reprenant Bajoit (2006)²⁴¹ comme un processus permettant à cette dernière d'atteindre « *accomplissement personnel* » et « *consonance existentielle* » en conciliant identité « *engagée* », « *assignée* » et « *désirée* » (Beckers, 2007, p.153).

La dernière temporalité passée évoquée concerne la relation que Florence avait avec sa binôme en début d'année. La stagiaire reconnaît que ce qu'elle ressentait négativement était sans doute lié à son manque de « *confiance* » en elle et à un sentiment de « *rivalité* ». Nous percevons ici le rôle de la perception subjective de la stagiaire sur la cohabitation contrainte dans le cadre du dispositif d'alternance. Si objectivement le contexte pouvait interroger une mutualisation forcée des pratiques, la perception subjective de ce contexte – le « *setting* » défini par Lave (1988²⁴², cité par Astier et al., 2003) – est expliquée par la stagiaire par le fait d'avoir été peu « *sûre* » d'elle et par un positionnement personnel de rivalité. Le développement de la confiance en soi mais également de la confiance en sa binôme capable tout comme elle de « *faire évoluer les élèves* », conforte chez Florence un sentiment de « *contiguïté* » au sens de Winnicott (1975²⁴³, cité par Gohier et al., 2001) ce qui confirme son projet d'identité. Le sentiment d'avoir davantage confiance en elle et de laisser sa binôme agir « *de son côté* » montrent que Florence a une représentation de son soi professionnel plus installée ce qui l'autorise à ne plus se définir en comparaison avec sa binôme. Ce sentiment de confiance s'installe selon Nault (1999) en début de carrière et engage le développement d'un « *soi professionnel personnalisé* », ce que Florence exprime en évoquant sa « *touche* » à elle.

Ce dont Florence témoigne révèle par ailleurs un travail d'introspection de sa part. C'est grâce à la « *dialectique interactionnelle* » entre « *connaissance de soi* » et « *rapport à l'autre* » que peuvent naître selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) des « *moments de remise en question* » identitaires « *moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire* » (p.5) ce que nous constatons ici.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

Une temporalité future est évoquée par Florence lors de ce second entretien, celle du « *mouvement* » c'est-à-dire les opérations de vœux et d'affectation pour obtenir un poste définitif, « *mouvement* » qu'elle « *ne maîtrise pas* » et qui « *reste un peu flou pour elle* ». Elle explique : « *on a eu il n'y a pas longtemps un petit texto des syndicats qui organisent des réunions pour FSTG, des conseils de stratégies pour après, [...] enfin après je ne maîtriserai pas le choix, mais même les choix on ne l'a pas du tout abordé à l'INSPE, à l'école on n'en parle pas non plus, eux restent sur leur poste. Tout ça reste un peu flou pour moi, mais après je n'y suis pas dans ma tête encore* ».

²⁴¹ Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin.

²⁴² Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

²⁴³ Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

- Analyse du discours : les temporalités futures

La temporalité future évoquée par Florence est celle des vœux qu'elle va devoir formuler en fin d'année lors du mouvement pour être affectée en tant que titulaire. Florence indique qu'elle « *n'y [est] pas encore dans [s]a tête* » mais évoque quand même ces « *choix* » à venir qui seront impactants pour sa vie de famille et la suite de sa carrière et sur lesquels elle a le sentiment qu'elle n'aura pas de maîtrise. Le fait de ne pas encore avoir abordé cette question avec ses collègues à l'école ou à l'INSPE ne projette pas encore la stagiaire dans un *à-venir* professionnel et une transition biographique. Nous notons que la mention de cette temporalité de suscite pas d'inquiétudes particulières chez la stagiaire.

d) Entretien 3 (29 mai 2020)

L'entretien 3 a lieu en toute fin d'année et après la reprise de l'école en présentiel pour tous les élèves.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le seul événement verbalisé par Florence lors de ce troisième entretien est une « *réunion* » l'été précédant sa rentrée qui s'est déroulée « *à Rouen [et] où il y avait l'inspecteur académique* ». Florence raconte : « *on nous a réunis en juillet-août, quand on a su qui était notre binôme, [...] c'est là qu'on nous a dit, en fait, qu'on nous a mis entre les mains d'une classe et qu'on nous a dit "voilà, tu es PES, mais tu dois faire ça, ça, ça, ça, ça"* ». Elle poursuit : « *c'est là où je crois, le déclic il a eu lieu, parce que c'est là où on nous a dit "voilà, maintenant vous êtes enseignants, enfin, vous êtes PES, vous avez cette charge-là"* ». À partir de cette date, Florence explique qu'elle n'a pas spécialement « *ressenti une pression négative* » de la part de l'Éducation nationale, n'a « *pas été plus angoissée que ça* » car elle « *savai[t] très bien ce qu'[elle] devai[t] faire* » et qu'elle a « *essayé de le faire au mieux* ». Florence complète : « *au niveau de l'Éducation nationale, les attentes étaient [...] importantes. En tout cas, moi, peut-être que je me les suis mises sur les épaules, mais en tout cas, les élèves en face de moi me le rappelaient de toute manière fortement, sur le fait qu'eux, ils n'ont pas une année à perdre. Ils ont des apprentissages à faire sur cette année-là, que PES ou pas, il faut les faire. Et c'est pour ça que j'ai beaucoup travaillé pour y arriver. Mais oui, on nous met entre les mains 24 élèves qu'on doit faire progresser, et peu importe comment on s'y prend mais il faut réussir à le faire. Et sur quelques-mois, en même temps que se former, et donc oui, ce n'est pas une mince affaire, enfin voilà, ça a été compliqué parfois mais c'est ça aussi qui m'a fait beaucoup progresser. C'est que j'avais la pression, et je savais ce qu'il fallait... Enfin voilà, je ne pouvais pas me loucher sur cette année-là, donc je vais travailler ce qu'il fallait pour assurer, comme un autre enseignant* ». Elle conclut : « *après, seuls les PEMF nous rappelaient que nous n'étions pas des enseignants classiques. Parce que sinon, tout au long de l'année, je fais le programme comme tous les autres, je travaille comme tous les autres, voire plus parce que moi je commence* ».

- Analyse du discours : les événements

Le seul événement repéré dans le discours de Florence, une réunion d'accueil institutionnel des stagiaires par l'employeur, a eu lieu lors des semaines de préparation de la rentrée l'été précédent son entrée en stage. Bien que cette temporalité soit ancienne au moment du troisième entretien, nous avons décidé de la traiter dans le paragraphe sur les événements.

Lors de cette réunion, Florence confie avoir vécu un « *décliv* » que nous analysons non pas comme une prise de conscience mais plutôt comme le déclencheur du début de sa mission, une sorte d'enclenchement de ses responsabilités. À partir de cette réunion où on lui rappelle à la fois qu'elle est stagiaire mais également ses obligations, Florence a le sentiment d'avoir désormais la « *charge* » de « *24 élèves* » qu'il faut « *faire progresser* ». Gohier et Anadòn (2000) définissent l'identité professionnelle enseignante « *comme la représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants* » (p.26). Florence a dès lors le sentiment d'une responsabilité à assurer, un engagement fort à tenir – elle a cette classe « *entre [s]es mains* » – et la représentation qu'elle se fait de « *son rapport à son travail, comme professionnel[le] de l'éducation / apprentissage* » (Gohier et al., 2001, p.13) indique que, stagiaire ou pas, elle sait qu'elle doit « *assurer* » comme n'importe quel.le autre enseignant.e. Elle a donc intégré dans la représentation de son soi professionnel son rôle social et explique que c'est cette responsabilité finalement qui l'a poussée à beaucoup travailler et à « *progresser* ». Le fait que la stagiaire sache ce qu'elle a à faire pour réaliser sa mission nous semble indiquer un « *sentiment de direction de soi* » au sens de Gohier et Anadòn, (2000, p.26) propice au sentiment de congruence lui-même en jeu dans la construction identitaire.

Cette réunion insère symboliquement la stagiaire dans la communauté des enseignant.es dont elle incorpore les buts – le « *Nous* » évoqué par Gohier et al. (2001) – et dans laquelle elle s'attribue un rôle – le « *Je* » proposé par Mead (1963). Elle doit ainsi assurer les apprentissages des élèves d'une classe de CE1 qui, eux, ont leur année à faire et un cursus à suivre, quel que soit le statut de l'enseignant.e qui est devant eux. Pour Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), c'est « *dans l'interaction entre le je et le nous que le futur enseignant [peut] construire et reconstruire une identité professionnelle* » (p.5) et Florence souligne qu'à la suite de cette réunion, seul.es les Professeur.es Maître.sses Formateur.trices la renverront dans l'année à son statut de professeure des écoles stagiaire.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Nous distinguons de nombreux moments dans le discours de Florence.

Ce sont tout d'abord les moments de questionnements et de prise de conscience. Si Florence déclare se sentir « *outillée* » en fin d'année, elle ne se sent pas encore « *expérimentée* » et explique se « *pose[r] des questions* » et être « *parfois démunie face à des situations* » lorsque ce sont « *des premières fois* » et qu'elle n'est pas « *sûre de [...] faire correctement* ». Elle donne en exemple sa « *première REE²⁴⁴* » et l'orientation d'un « *enfant qui a des difficultés* » scolaires pour lequel elle précise : « *avec ma binôme, on était pas d'accord sur l'issue de cette année pour lui, et voilà, il a fallu que je discute avec certaines personnes pour être sûre que, à un moment donné, cet élève, non, il pourrait pas suivre le cursus ordinaire et que c'était mieux pour lui d'aller ailleurs* ».

L'image que Florence a d'elle-même est celle d'une « *enseignante [...qui] tâtonne* » et elle trouve « *compliqué [...] d'être partout, tout le temps, et à la hauteur partout* » en classe, « *d'arriver à différencier pour l'ensemble [des élèves] qui va vite et qui en veut toujours plus et à qui on doit fournir des supports mais aussi [fournir] l'étayage du professeur des écoles* » aux autres élèves.

Elle explique par ailleurs avoir « *un regard [...] déjà désuet sur des choses qu'elle a] faites en début d'année scolaire* » et explique : « *j'ai passé beaucoup de temps, en famille même parfois à découper, à*

²⁴⁴ Réunion d'Équipe éducative.

plastifier des choses. Mais aujourd'hui, je me dis "mais en fait, t'es pas logique dans ce que t'as fait... Ça ne valait pas le coup". Et aujourd'hui déjà, je me fais des critiques par rapport à moi-même mais je sais que ça va encore se transformer. Aujourd'hui, ce que je fais aujourd'hui, je suis sûre que dans quelques mois, enfin, j'espère que dans quelques mois je me dirai la même chose parce que j'aurai encore progressé en fait ». Elle poursuit : « *voilà, il y a des choses que je faisais au début, alors, qui étaient très bien [...] par exemple, [...] j'ai fait un super rallye-lecture, avec plein de photocopies, tout ça. [...] C'est un beau projet, c'est bien, mais, trop de photocopies [...] Voilà, il y a des choses, avec le recul, où je me dis "voilà, ça ce n'était pas à faire, je ne le referai plus"* ».

Elle réalise également qu'elle prépare différemment ses séances : « *mes séances, je les préparais toutes, toutes, toutes, au début. Parce qu'aussi ça me rassurait, parce que c'était un guide, j'avais besoin voilà, d'être encadrée. Et puis, à un moment donné, ça c'est pareil, ce n'est pas la PEMF, mais c'est le fait de se sentir mieux. Évidemment je prépare toujours, évidemment j'ai les grandes lignes. Mon cahier-journal, il est un peu plus étoffé parce que je n'ai pas fait cette fiche de prep en telle et telle discipline. Je sais où je vais, tout est prêt, mais voilà, je n'ai plus besoin... Je me sens plus libre. Et aussi, le fait que ce soit efficace...* ».

Les moments suivants que nous identifions sont ceux que Florence verbalise comme l'ayant fait progresser. C'est tout d'abord le temps du travail et Florence explique : « *je dirais qu'il [le métier] est exactement ce que je pensais [...], et je n'ai jamais pensé que ça allait être facile, c'est ce qui s'est passé au départ. Malgré beaucoup de préparation, c'était compliqué de tout gérer, mais après beaucoup de travail... Enfin, je ne veux pas me vanter ou quoi que ce soit, mais j'ai quand même beaucoup travaillé pour dire ça, et aujourd'hui, je suis en tout cas, la maîtresse que je pouvais espérer en septembre dernier, c'est-à-dire que, voilà, je me sens enfin bien à ma place et avec tellement de travail derrière que, oui, comme je suis plus à l'aise* ».

Ce sont ensuite les échanges et le « *regard [...] croisé des professionnels qu'elle a rencontrés* », en premier lieu ses collègues : « *j'ai eu des retours aussi positifs de collègues, aussi, au détour d'un repas, par exemple le midi où je présentais ce que j'avais fait. Et voilà, on m'a demandé "ah, tu pourras me le passer ?" ou voilà, d'échanges. Parce qu'ils m'ont aussi beaucoup apporté, enfin, certaines collègues m'ont beaucoup apporté [...] voilà, c'est le rapport avec les collègues, le fait qu'on discute plus, qu'il y ait, voilà, une communication au niveau de la pédagogie, au niveau de ce qu'on utilise, de comment on le fait, quel manuel, enfin voilà. Ils m'ont aussi donné des manuels...* ». Florence raconte : « *avant nous, il y avait deux PES avec qui ça ne s'est pas très, très bien passé. [...] Donc quand ils ont vu à nouveau deux PES, c'était un peu... Selon les collègues, l'accueil a été plus ou moins chaud mais malgré tout, au fil du temps, en apprenant à nous connaître, au détour, par exemple, de la photocopieuse, c'est tout bête, mais moi le matin j'arrivais [...] très tôt, à 7h30. Le premier collègue, pareil, il arrivait à 7h30, bah là avec lui, il s'est tissé quelque chose parce qu'on a pu échanger sur ma manière de faire, il m'a donné des astuces, il m'a donné des supports. Enfin, il m'a proposé des choses. Et là oui, il s'est créé quelque chose* ». Florence relativise toutefois : pour « *certains* » collègues, « *le fait de ne rester qu'un an* » empêche de construire une relation avec les stagiaires qui restent des « *pions* ».

Ce sont enfin les visites de sa tutrice qui lui donnent l'occasion de se rendre compte qu'elle est « *trop autoritaire* » dans une posture que la stagiaire définit comme « *je parle et vous écoutez* ». Florence raconte : « *parce que moi je n'avais pas du tout cette image-là. Alors, je m'en rappelle, elle m'a dit la première fois... Après voilà, on se réunit sur la table, et là elle me dit "Vous êtes fatiguée ?", moi je dis "Non, mais..."* », et c'est vrai que je n'avais pas arrêté de parler, et c'est vrai que ce n'est pas épuisant mais quand même ! On en dépense de l'énergie à faire comprendre aux élèves [...]. Et si elle ne me l'avait pas dit, je n'aurais pas imaginé... Je ne pensais pas être celle-là en fait. Son regard effectivement

a permis de voilà, de modifier tout ça ». Sa tutrice revient au second semestre : « du début d'année, et même de mi-février, quand elle me le redit à nouveau, je n'ai pas l'impression que forcément... d'avoir pris encore tant de place ! Je n'ai pas l'impression d'avoir parlé trop, mais... oui, visiblement. Donc, elle reviendrait aujourd'hui, ce serait peut-être... alors, ce serait peut-être mieux, parce que j'essaye de plus en plus. Mais je ne fais pas encore l'idéal, j'imagine. Mais voilà, je sais qu'il faut que je fasse attention là-dessus, et si elle ne m'avait pas souligné ce fait-là, effectivement, jamais... Enfin, jamais... Je l'aurais peut-être vu au bout d'un moment, mais je n'étais pas consciente de tout ça ». Elle conclut : « je faisais des beaux affichages, que je faisais, pas en calligraphie, mais que j'imprimais correctement, et tout ça... Et un jour, la PEMF, elle m'a dit "Ils sont beaux tes affichages, mais, les modèles ils sont où ?", et, depuis, voilà, ce sont les élèves qui le font. Et ça les investit, voilà, dans la démarche, dans l'apprentissage, etc. Donc ça par exemple, c'est grâce à elle que ce déclic a eu lieu... [...] Il y a quand même un regard de la personne expérimentée qui vient nous dire, à juger le travail que l'on fait, est-ce que vraiment c'est dans les clous, est-ce que ça rentre dans le cadre de l'Éducation Nationale... ».

Florence exprime deux autres moments qui lui ont permis de se sentir « mieux », « à l'aise », la réussite des élèves – parce que ce sont « eux qu'[elle] a en face » – et le retour des familles. Concernant les élèves, c'est le fait « de se rendre compte au détour d'une évaluation [...] de voir que ce qu'on a mis en place, ça a servi, qu'ils vous ressortent [...] des petites choses qu'on a mises en place, qui font que l'élève a retenu, que l'élève a appris ». Concernant les familles, Florence explique qu'avant le confinement, certaines familles étaient « un peu froides au niveau du portail » au moment de récupérer leur enfant lors de « moments un peu rapides ». Avec le confinement, Florence explique qu'elle a « plus pris le temps », qu'elle a eu « beaucoup d'appels », « des Classroom », des « mails » et qu'elle s'est « rendue disponible » ce qui a permis à certaines familles de « venir vers [elle], de [lui] demander plus des conseils » et de son côté, « d'aller vers eux pour savoir les besoins de l'enfant ». Le « retour des parents » lui indiquant que cela avait « bien fonctionné » ont « conforté » Florence « dans l'idée que ça fonctionnait bien avec leurs enfants », qu'elle « étai[t] à [s]a place ». Florence conclut : avec les élèves, « les familles » et « l'équipe éducative », elle a « appris les codes du métier » et elle a « l'impression [...] d'être parmi eux, et de faire partie, oui, de la grande famille de l'Éducation nationale ».

Nous repérons également les moments liés à la formation qui sont évoqués dans les mêmes termes qu'à l'entretien précédent. Le temps de formation a semblé « au début » à Florence « très, très, très profitable parce qu'[elle] n'avai[t] rien, [...] pas d'outils, [...] et [...] ça a été un guide pour faire mieux en classe, pour une organisation correcte, [...] ne pas perdre de temps et être efficace pour les élèves ». Ensuite, au « deuxième semestre », elle a « senti » que « c'était un peu moins nécessaire » et que « ce qu'on [lui] disait avait déjà été dit d'une autre manière », qu'elle avait « déjà fait l'expérience de tout ça » et que « c'était moins un guide » pour elle. Elle évoque sa déception « de ne pas avoir fini cette formation » car elle pense qu'elle a « forcément [...] encore plein de choses à apprendre et sûrement des choses auxquelles [elle] ne pense pas parce qu'[elle] ne connaî[t] même pas et [qu'elle] ne [s]e rend même pas compte qu'ils [lui] manquent en classe ».

Les moments évoqués par Florence comme l'ayant fait évoluer sont les temps de « tuilage » vécus avec sa binôme. Florence déclare que ces temps ont « pu [lui] permettre de plus [...] voir ce qu'[elle] voulais[t] être ». Elle explique : « parce que je voyais ce qu'elle faisait, ça ne me plaisait pas. Et donc ça a encore aiguillé un peu plus, moi, ce que je voulais faire et ne pas faire. Donc si on essaye de voir du positif, parce que j'essaye toujours de le faire, ça m'a quand même enrichie, même si on n'a pas été dans le même sens toutes les deux ». Ces temps de tuilage lui montrent ce qui ne lui « convient pas » : « moi j'avais des choses en place qui fonctionnaient très bien... Après, évidemment, quand elle reprend la classe, [...] elle enlève tout ce qui ne lui convient pas. Par exemple, le silence... On avait un feu orange,

feu vert, feu rouge, enfin bref, elle enlève. Et moi je me rends compte que quand j'y vais, bah... En tout cas, elle ça lui convient, donc très bien. Moi ça ne me convient pas, le bruit ambiant, le non-respect de certains élèves qui se permettent des choses avec elle ». Elle poursuit : « je trouve qu'elle n'a pas assez de relations avec les familles, [...] qu'il n'y a pas assez de leçons [...] que ce n'est pas assez construit, mais à la fois... Parfois il y a des choses positives que je trouve chez elle, hein, mais voilà, bon, en tout cas moi, ça me permet de me définir plus, en tant qu'enseignante, en tout cas comme je le souhaite. Et puis il y a aussi des choses qu'elle faisait que je trouvais très bien, donc je me suis dit "tiens, c'est vrai que c'est sympa", "tiens bah prends note, et puis toi aussi tu pourras le faire plus tard" ».

Les derniers moments verbalisés par Florence sont des moments qui n'ont pas eu lieu, des moments *absents* en quelque sorte, ceux concernant la relation qu'elle n'a « *pas eue avec les PEMF* ». Elle raconte : « *comme je peux tout vous dire, je suis un peu déçue de la relation que je n'ai pas eue avec les PEMF. Je pensais... enfin, je suis sûre qu'ils auraient pu m'apprendre plein de choses, mais après je sais qu'ils ont un emploi du temps incroyable, enfin voilà, je n'en veux à personne [...] Mais je pense qu'un PEMF, ça aurait pu me permettre d'avancer beaucoup plus vite. J'en suis convaincue [...] celle qui est sur le terrain et qui a une classe [...] quand je suis allée dans sa classe [...] évidemment qu'elle... [...] est expérimentée, qu'elle fait plein de choses, parfois elle avait des réactions voilà, dont je pouvais m'inspirer [...]. N'empêche que, elle n'a pas, enfin, je trouve qu'elle ne s'est pas beaucoup dévoilée... Voilà. Je pense que si moi, je refaisais cette année, je pense qu'au-delà des visites conseils et évaluatives, je mettrais une autre réunion qui permettrait d'aborder des sujets, pour donner des ficelles... Par exemple, si on fournissait un thème qui est compliqué pour nous, la différenciation, la gestion de classe, etc., parce qu'eux, ils ont plein de choses, ils savent comment réagir, ils ont cette posture professionnelle qu'on n'a pas. Et je trouve qu'ils pourraient plus nous en faire profiter. [...] Ça aurait pu apporter quelque chose de plus je pense ».*

- Analyse du discours : les moments

Parmi les moments que nous avons identifiés dans le discours de Florence, certains relèvent de temporalités *endogènes*, d'autres de temporalités *exogènes*. La caractéristique de ces temporalités que nous qualifions d'*endogènes* n'est pas à comprendre au sens piagétien du terme dans une dimension « *macrogénétique* » (Pastré, 2011) qui inscrirait la stagiaire dans un parcours identitaire dont les étapes seraient fixées à l'avance mais relève selon nous d'une prise de conscience ou d'un débat de la stagiaire avec elle-même. Cela ne signifie pas que le rôle des Autres est inexistant dans la réflexion menée mais indique que la stagiaire développe un discours où elle se représente à l'origine de son évolution et de sa dynamique identitaire. Les temporalités que nous définissons comme *exogènes* sont liées pour nous à la relation à autrui dans une dimension plus « *historique* » (Pastré, 2011), sociale et interrelationnelle reprenant le modèle de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) fondé sur un « *aller et retour constant [...] entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre* » (Gohier et al., 2001, p.5).

Les premières temporalités *endogènes* sont des moments de questionnements ou de prise de conscience qui transforment l'identité en actes de la stagiaire. Même si elle se sent moins en difficulté qu'en début d'année, le fait d'être confrontée à des situations inédites – des « *premières fois* » dit Florence – interroge la stagiaire sur son geste professionnel. La stagiaire n'a pas encore rencontré ces situations professionnelles et n'a pas encore constitué un « *répertoire d'actions* » (Riopel, 2006) exhaustif ou des « *ressources* » (Pérez-Roux, 2012b) pour faire face et adopter la *bonne* conduite à tenir, ce qu'elle verbalise avec l'expression « *faire correctement* ». Ces situations, vécues comme des « *premières fois* » en fin d'année questionnent son identité en actes au regard d'une pratique qui

pourrait être *attendue*. Cette tension entre compétences « *maîtrisées* » et compétences « *attendues* » renvoie selon Merhan (2015) au « *sentiment de compétence* » (p.164) des stagiaires et dans le cas de la réorientation d'un élève en difficulté scolaire, c'est en discutant que Florence peut conforter son opinion – lui proposer de sortir du « *cursus ordinaire* » –, être « *sûre* » et affirmer son point de vue.

L'expression de Florence qui reconnaît qu'elle trouve « *compliqué* » d'« *être partout, tout le temps, et à la hauteur partout* » nous semble témoigner de sa prise de conscience de la difficulté pour un.e enseignant.e de faire face à la grande diversité de ses élèves. Elle a fait évoluer ses représentations, a pris conscience de la complexité de « *l'agir enseignant* » au sens de Bucheton et Soulé (2009), agir composé de « *macro-préoccupations conjuguées* » (p.32) dont « *l'étayage* » pour les plus faibles et le « *pilotage des tâches* ». Si en début d'année le questionnement professionnel de Florence portait sur le climat de classe, elle a depuis élargi le spectre de ses préoccupations concernant sa pratique, ce qui témoigne selon nous d'une identité en actes *enrichie*. L'objectif qu'elle exprime, « *être partout, tout le temps, et à la hauteur partout* » relève par ailleurs selon nous de la représentation qu'elle a de l'identité prescrite par l'institution, soit être une enseignante qui fait réussir tous ses élèves. En suivant Wittorski (2009b), nous pouvons faire l'hypothèse que ses compétences et son identité professionnelle seront reconnues pour la stagiaire à l'aune de cette réussite.

Le discours adressé à la chercheuse dévoile le « *tâtonne[ment]* » d'une enseignante qui continue à développer son geste professionnel ce qui tend à indiquer que la représentation du soi professionnel n'est pas aboutie pour Florence qui pense, elle le répètera plusieurs fois lors de l'entretien, qu'elle mettra plusieurs années à être l'enseignante qu'elle imagine. La stagiaire s'inscrit ainsi dans une temporalité longue de développement professionnel et identitaire et son discours témoigne de la conscience de son évolution à venir – « *ça va encore se transformer* » – et d'une identité pour soi non encore *finalisée*. Le fait qu'elle déclare avoir un « *regard désuet* » sur l'enseignante qu'elle était en début d'année, faisant trop de « *photopies* » ou occupée inutilement à « *plastifier des choses* » témoigne de ce sentiment d'évolution passée et d'une « *image identitaire* » (Barbier, 1996) finalement positive. Cette « *représentation de soi* » (Barbier, 2006) insérée dans une représentation évolutive de soi peut être définie, en suivant Barbier (2006), comme une représentation identitaire « *de ce qui ferait l'unité ou la continuité d'un sujet à travers ses activités* » (p.24), ici pour Florence, l'engagement auprès de ses élèves à travers de beaux projets, cependant jugés au final trop coûteux en investissement. En se plaçant sous son propre regard « *critique* » rétroactif et permanent puisque lié à une activité en constant progrès, Florence met « *en intrigue* » au sens de Ricoeur (2007) le récit de sa progression professionnelle et identitaire : c'est cette mise en intrigue, soit l'« *opération qui tire d'une simple succession une configuration* » (Ricoeur, 1983, p.123), qui va permettre à Florence de mettre en sens sa dynamique identitaire. Pour Ricoeur (2007), « *un sujet se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même* » (p.233) et « *la connaissance de soi* » passe pour le sujet par cette « *vie examinée* » (p.232), pour Florence, ici, un geste professionnel réexaminé à l'aune de ses nouvelles connaissances.

La prise de conscience de Florence de se « *sentir mieux* » en classe, plus « *efficace* » en n'ayant plus besoin d'être « *encadrée* » ou « *rassurée* » l'autorise enfin à s'affranchir de préparations de classes exhaustives et à se sentir « *plus libre* ». L'expérience de la pratique lui a permis d'étayer la dimension en actes de son identité professionnelle.

Certains moments sont identifiés par Florence comme des leviers de son développement professionnel et de la réussite de son projet identitaire. C'est tout d'abord l'énorme travail auquel elle a consenti pour devenir « *la maîtresse* » qu'elle « *espér[ait] en septembre* » au moment de découvrir la réalité de la classe. Nous notons ici que dans le discours de Florence, elle utilise l'expression « *maîtresse* » pour parler de la façon dont elle s'envisageait elle-même en début d'année et que lors des entretiens

précédents, elle a plutôt utilisé le terme « *professeure des écoles* » pour se désigner dans son rôle social et son identité pour autrui. Ici nous postulons que lorsqu'elle évoque son *identité pour soi*, elle utilise plus volontiers l'expression « *maîtresse* ».

Après avoir exprimé auprès de la chercheuse le fait de ne pas vouloir se « *vanter* », précaution oratoire pour ne pas paraître sans doute présomptueuse, la stagiaire explique que si elle se sent si à l'aise, c'est grâce à la somme de travail qu'elle a réalisée. Cette démarche de travail renvoie à des éléments déjà évoqués lors des précédents entretiens – le désir de Florence de tout faire pour ne pas échouer et réaliser son rêve de devenir enseignante – et son discours vise à prouver qu'elle doit sa réussite en premier à elle-même, en se déclarant en quelque sorte « *co-auteur* » de soi (Ardoino, 1993) ou « *acteur de soi* » (Sainsaulieu, 1985). Cet investissement dans le travail reflète selon nous le « *processus relationnel d'investissement de soi* » défini par Dubar (2002), processus au cœur du développement de l'identité professionnelle. C'est parce que le « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019) de la stagiaire était si fortement désiré que la stagiaire a « *beaucoup travaillé* » pour réussir et que son « *projet de soi en formation* » (Barbier, 2006) était si précis, à savoir prendre tout ce qui était bon à prendre pour se donner les moyens de réussir sa transition biographique.

D'autres moments font partie de ces temporalités *exogènes* que nous évoquions précédemment. Ce sont tout d'abord les « *échanges* » avec ses collègues ou les « *professionnels* » que Florence a pu rencontrer. Certains espaces-temps sont évoqués – la rencontre avec un collègue chaque matin à « *la photocopieuse* » par exemple ou les échanges informels lors des repas « *le midi* » – et ces espaces-temps de rencontres et d'échanges fonctionnent comme des lieux de socialisation professionnelle informelle – c'est « *au détour de...* » que cela se passe – mais également comme des lieux de « *reconnaissance identitaire* » (Wittorski, 2009b) de ses compétences pour la stagiaire. Elle y recueille des informations d'ordre pédagogique, voire des manuels, et le travail qu'elle présente y est reconnu. Le temps du déjeuner durant lequel ont lieu les « *retours positifs* » de ses collègues peut dès lors être défini comme un « *espace d'identification* » dans lequel Florence se sent « *reconnu[e] et valorisé[e]* » (Dubar, 2002, p.121) par ses collègues. Cette reconnaissance n'est toutefois pas partagée car certains de ses collègues gardent avec la stagiaire une certaine distance, distance que Florence attribue à leur volonté de ne pas investir une relation qui ne dure « *qu'un an* » et avec des stagiaires considérés comme des « *pions* ».

Parmi les temporalités *exogènes*, nous plaçons également les visites de la tutrice qui entraînent la transformation de l'image que Florence qu'elle se fait d'elle-même. La confrontation avec le « *regard* » de sa tutrice renvoie à Florence une image d'elle en tant que professionnelle qu'elle n'imaginait pas – « *je ne pensais pas être celle-là* » dit-elle – soit une enseignante prenant beaucoup de place en classe et laissant peu de place aux élèves dans un positionnement finalement magistral et autoritaire. Barbier (2006) a souligné l'« *incidence très forte des images qu'autrui donne d'un sujet sur les représentations que le sujet se fait de lui-même* » et l'importance de la « *représentation de soi issue de la parole de l'autre* » (p.30). Pour Florence, la parole de la tutrice est d'autant plus écoutée et prise en compte que cette dernière est un *autrui significatif* valorisé – Florence la juge « *expérimentée* » – et suite aux visites, Florence va travailler à transformer son image et faire évoluer sa pratique en fonction de la représentation que sa tutrice lui renvoie, ce que Barbier (2006) nomme « *représentation du regard d'autrui sur soi* » ou « *image de soi spéculaire* » (p.31). En suivant Barbier (2006), nous pouvons indiquer que la mise en relation entre la représentation que se fait Florence de la représentation que sa tutrice a d'elle et la représentation de soi pour la stagiaire – pour simplifier, la mise en lumière de la différence entre identité pour soi et identité pour autrui – n'aboutit pas réellement chez Florence à une tension identitaire verbalisée par des « *affects* » – elle évoque quand même un « *déclat* » – mais l'incite à adopter une « *dynamique identitaire* » de « *restauration* » au sens de Barbier (2006) afin de

développer une congruence entre les représentations évoquées. Cette « *stratégie identitaire* » (Lipianski, 2008) de retrouver une « *image positive de soi* » est d'autant plus nécessaire que l'image renvoyée par la tutrice ne correspond pas à l'« *idéal de soi* » (Tap, 1988) développée par la stagiaire ni à l'identité prescrite implicitement par l'institution ou « *assignée* » (Wittorski, 2007), à savoir ne pas être trop « *autoritaire* ». Pour conclure sur ce point, les visites de la tutrice semblent jouer le rôle d'« *actes d'attribution* » (Dubar, 2002) pour la stagiaire dont la pratique est validée.

Deux autres temporalités *exogènes* sont évoquées par la stagiaire pour expliquer son évolution identitaire, le temps de la réussite des élèves et les retours des parents lors du confinement. Concernant les élèves, c'est via la réussite de ses élèves aux évaluations que par effet miroir la stagiaire peut valider la pratique qu'elle a mise en place et valider une représentation positive d'un soi professionnel encore en construction. Florence obtient la même validation grâce aux retours de la part des parents qui lui confirment que ce qu'elle a mis en place a permis à leurs enfants de continuer à progresser. Nous reviendrons ultérieurement sur la période du confinement qui finalement impulsera la validation d'une identité pour autrui positive.

L'ensemble de ces temporalités exogènes, avec les *autrui significatifs* que sont ses collègues, ses élèves et les parents, développent aux dires de Florence l'appropriation des « *codes du métier* » et « *l'impression* » d'être désormais intégrée au sein de l'Éducation nationale. Ce que décrit Florence nous semble relever de ce que Gohier et Anadon (2000) qualifie d'« *expérience sociale* », soit une expérience que l'individu « *construit* » au travers de ses activités impliquant des interactions sociales, qu'elles soient langagières – avec les parents ou ses collègues – ou réflexives, en repérant les progrès de ses élèves par exemple. Au travers de cette « *expérience sociale* », Florence a le sentiment d'avoir intériorisé les « *savoirs professionnels spécifiques inscrits dans leur univers symbolique* » (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014, p.5), celui de l'enseignement.

Concernant les moments de formation, ce qu'évoque Florence reprend ce qu'elle a déjà évoqué lors du second entretien, un premier semestre très « *profitable* » et un second semestre moins utile. Nous y reviendrons dans le paragraphe sur les périodes. Elle regrette cependant que la formation ait été inachevée et imagine qu'il lui manque beaucoup de choses dont elle n'a « *même pas* » conscience. Ce sentiment de manque d'éléments de formation inconnus nous semble aller de pair avec la représentation de Florence d'un développement professionnel étalé dans le temps. Elle n'imagine pas qu'une seule année suffise à se former, *a fortiori* un semestre et demi. Bien qu'elle se sente plus confiante, Florence aurait souhaité poursuivre sa formation.

Parmi les moments évoqués par Florence nous repérons les temps de « *tuilage* » avec sa binôme. Ces temps de « *tuilage* » font partie du dispositif de formation en alternance dans l'académie de Rouen qui prévoit des journées ou des semaines où les stagiaires se retrouvent à deux dans la classe. L'objectif de professionnalisation visé est un passage de relais entre les deux stagiaires, notamment les vendredis de chaque fin de période d'alternance (Annexe 8) mais également d'organiser des temps de co-intervention dans la classe ou d'observation mutuelle lors des temps plus longs comme la semaine précédant les vacances de Noël ou en fin d'année. Ces temps de cohabitation dans la classe apparaissent dans le discours de Florence à la fois comme une tension – sa binôme qui revient en classe ôte les affichages de Florence qui ne lui conviennent pas – mais également comme une façon de repérer les gestes professionnels qu'elle n'approuve pas et de l'aider à « *[s]e définir* » par opposition à ce qu'elle voit dans un processus que nous pouvons qualifier d'*identisation* (Lipianski, 2008). À l'inverse de l'observation de la pratique de l'enseignante de maternelle évoquée lors du second entretien qui a pu déclencher un processus d'*identification* (Tap, 1980, 1991), l'observation de sa binôme se révèle formatrice et aidante pour développer une identité agie et visée conforme à ses

« valeurs » et à sa « personnalité » (Dieci, Weiss et Monnier, 2012). La binôme apparaît dès lors comme le contraire d'un « référent identitaire » (Barbier, 2006) ou d'une « figure d'identification » (Chaix, 1996). C'est par l'observation de la pratique en quelque sorte de ce contre-modèle que Florence peut développer ce que Barbier (2006) qualifie de « processus d'identification du sujet par lui-même » en construisant une « représentation de soi par soi » (p.33) permettant un « projet de soi sur soi » au sens de Kaddouri (2002). Ces temps d'observation de sa binôme peuvent être ainsi considérés pour Florence comme des temps de « délibération sur soi » (Barbier, 2006) durant lesquels elle peut avoir le sentiment d'être « sujet de [sa] propre vie » (Barbier, 2006, p.49). Plus rarement, l'observation de sa binôme représente un enrichissement pour Florence qui lui emprunte une pratique dans une sorte de « bricolage » identitaire défini par Martucelli (2008).

Les derniers moments évoqués par Florence sont de nouveaux des moments absents, ceux qu'elle n'a pas vécus avec les « PEMF » croisé.es en formation. Bien que Florence soit allée dans la classe de sa tutrice terrain, elle a le sentiment que cette dernière ne s'est pas « dévoilée » et ne lui a pas fourni toutes les « ficelles » qu'elle aurait pu lui communiquer. Le discours tenu par Florence nous semble révéler sa conscience d'avoir encore beaucoup à apprendre pour avoir la « posture » attendue. Vouloir obtenir « les "trucs" ou "ficelles" du métier livrés par un formateur » (Périer, 2013, p.26) ne nous semble pas relever comme l'affirme Périer (2013) pour les enseignant.es débutant.es dans le secondaire de l'absence de « supports collectifs de travail » dans les établissements – nous avons d'ailleurs évoqué le rôle des collègues de son école pour Florence – mais plutôt de la volonté de la stagiaire de se saisir de toutes les opportunités ou ressources utiles à son développement professionnel dans une démarche proactive et une « attitude de détermination » (Chaix, 1996). Pour Florence cela aurait été une façon d'« avancer plus vite » dit-elle, en acquérant des « savoirs d'expérience » établis au sein des collectifs de travail (Thémines et Tavignot, 2019b).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Les premières périodes que nous repérons dans le discours de Florence se réfèrent aux périodes avant, pendant et après le confinement.

La première période évoquée par Florence est celle de la reprise de la classe à partir de fin janvier. Florence relate : « *c'était peut-être la période la plus agréable et dans laquelle je me suis sentie le plus en confiance on va dire. Parce que voilà, connaissant maintenant correctement les élèves, la gestion de classe est clairement plus facile. Ils me connaissent, voilà, je connais aussi là où ça peut déraiser [...]. Je trouve que ça a été une période, donc avant le confinement, donc fin janvier à mi-mars, ça a été une période très, très prolifique concernant les apprentissages, concernant l'avancée de la programmation, des progressions qu'on avait établies* ». Si Florence a bien vécu cette période c'est qu'elle a pu se libérer du « manuel » et elle relate : « *ça a été aussi très agréable parce que j'ai pu me détacher enfin de tout ce que... [...] de venir avec des séances très bien travaillées, ça c'était le cas, mais parfois je m'évadais un petit peu par rapport au manuel. Voilà, enfin, j'avais moi-même peut-être un peu fouiné sur internet et voir vraiment pour coller au plus près des attentes de mes élèves, des besoins de mes élèves et du coup voilà, j'ai trouvé plus de liberté, plus de plaisir. J'étais moins fixée, encadrée, raide dans ce petit cadre, ma séance prête selon le manuel X* ».

Florence explique par ailleurs que la période de « six semaines » durant laquelle elle était en charge de la classe lui a permis de se sentir « unique maître » de sa classe et de vivre quelque chose de « plus complet ». Elle explique « *cette salle de classe, à partir de fin-janvier, elle était la mienne ! C'est-à-dire*

que j'avais pris mes petites habitudes, j'avais ramené mes petits meubles pour trier mes photocopies [...] Et même, j'ai pris des nouveaux petits rituels [...] oui, parce que c'était ma classe... Au niveau spatial et au niveau organisation des affichages, au niveau cahier, enfin, tout est plus facile quand on est investi non-stop en fait [...] Ce n'est pas autant, six semaines, je m'en rends compte quand vous le dites-là, six semaines. Mais en même temps, six semaines ça permet d'enchaîner tellement de choses, de commencer des projets, d'explorer un petit peu ce qu'on a en matériel dans la classe [...] Et ça, ça c'est difficilement jouable sur trois semaines, enfin, je trouve ». Elle poursuit : « C'était ça [...] qui me pesait un peu, le fait de devoir partager la classe mais toutes les décisions qui en découlaient. Donc là je me suis sentie, parce que j'ai eu longtemps la classe et je me suis sentie très, très bien. Voilà, ça fonctionnait bien, même avec l'équipe éducative, tout, avec les familles, avec l'équipe pédagogique à l'école. Voilà, je me sentais enfin à ma place. Et puis, voilà, mon poste, maîtresse. Donc ça c'était très agréable, j'ai adoré cette période-là ». Ce temps long en classe donne l'opportunité par ailleurs à Florence de se « rapprocher de certains collègues » et « de souder ou en tout cas de prendre les petites habitudes d'échange, de méthodes ». Elle donne un exemple : « voilà, encore une fois, "comment t'abordes les sons ?"... C'est bête, mais [...] ces échanges ils sont quand même super profitables, on apprend beaucoup des autres. J'ai mis en place des choses qui étaient faites dans d'autres classes en demandant si ça ne les dérangeait pas, et au contraire ils étaient contents. Voilà, c'était quand même super, j'ai beaucoup appris ». Elle conclut : « le fait d'avoir eu cette période si longue, parce que moi j'ai enchaînée, enfin, c'était le calendrier qui voulait ça hein, la cohorte B, et du coup j'ai eu la classe longtemps. Et plus cette période de confinement, enfin, voilà, qui [...] était encore plus intense, je trouve que oui, ça a vraiment permis de moi, me sentir enseignante en fait ».

La période de reprise de la classe en confinement est vécue de façon positive par Florence : « j'ai repris la classe et là, c'est pareil, ça a été assez chouette parce que, vue la période, vu tout ce qui s'en suivait, peut-être certaines angoisses des familles, on a transformé vraiment [...] ce fameux lien entre école-famille et ça a été sympa, c'est-à-dire qu'il y avait des échanges de mails, j'ai mis en place Classroom, je faisais beaucoup, beaucoup de classes virtuelles. [...] Une autre organisation et une autre relation même avec les élèves qui devenaient aussi enfants à mes yeux parce que, en classe, on a forcément des enfants mais c'est des élèves quand même, on doit leur apprendre. Que là on est dans leur chambre, dans leur maison. C'est vraiment différent et c'était assez sympa. [...] Les enfants étaient très enthousiastes et très volontaires au niveau de la visio, voilà. On a bien bossé, comme il fallait. J'ai eu beaucoup de retours des familles qui étaient vraiment très appréciables. [...] En fait, ça fait plaisir d'avoir... Comme là on fait classe chez eux, c'est eux qui reçoivent tout, voilà. Ils se sont rendu compte, en tout cas moi j'ai essayé de faire du mieux que je pouvais. En ayant des enfants, j'ai cerné un petit peu moi ce qui m'aurait convenu [...] Donc j'ai essayé de faire au mieux, alors ça a pas forcément plu à tout le monde, enfin, j'ai pas eu de remarques négatives mais j'ai eu surtout beaucoup, beaucoup de remarques positives qui m'ont vraiment confortée, voilà, avec des phrases telles que "super maîtresse", voilà, c'est quand même toujours agréable de l'entendre ». Elle conclut : « Les enfants, ils s'adaptent très vite et c'était, enfin, c'était la classe comme si, voilà, on était habitué, on se retrouvait. Au début, on se racontait, on avait quelques minutes pour parler et puis, on se mettait au travail et ça se faisait très, très bien. [...] les familles ont dû me connaître un peu plus. On s'est rapproché oui des familles mais j'ai des élèves qui ont progressé par rapport... parce qu'ils travaillaient aussi beaucoup avec leurs parents. J'ai fourni parfois des supports. Ils venaient me voir, enfin ils m'appelaient ou sur Classroom ou en visio pour me dire "Moi, je voudrais travailler ça avec mon enfant" et j'ai fourni des supports. J'ai parfois pris des élèves en visio séparément et il y a des élèves qui ont bien progressé et c'est vraiment, oui c'est super ».

La période de retour en classe au moment du déconfinement est également vécue positivement par Florence : « *ma classe a rouvert au 11 mai, avec 9 élèves. C'était encore une classe encore différente, puisque avec tout le protocole sanitaire qu'il faut suivre forcément, c'est pas une classe... C'est pas l'école d'avant. Mais c'est très bien, pareil, les enfants s'adaptent très vite. [...] J'ai donné des règles tout de suite claires qui ont été suivies sans souci. Et puis, c'est pareil, on a pu bien travailler. J'étais contente, pareil. [...] Enfin voilà, c'était complètement différent du coup, voilà. Les apprentissages, ce que je proposais, c'était différent mais on a avancé quand même. Je trouve que c'est quand même très positif. J'ai passé le relais à ma binôme avec tristesse* ».

La dernière période évoquée par Florence est l'alternance. Florence indique : « *c'est ça qui est compliqué aussi avec notre année qui [...] est fractionnée, c'est que, quand on revient, on a l'impression qu'il faut refaire ses preuves un peu, même à leur niveau [pour les collègues] [...] c'est contradictoire, parce que, oui l'INSPE m'a beaucoup aidée cette année, mais contrairement à ça, ça m'a beaucoup pénalisée aussi. Donc nous fait nous outiller, mais quand j'arrivais à l'école, et bien... j'étais déconnectée, désorientée. Il fallait à chaque fois reproduire beaucoup, beaucoup d'énergie pour coller à l'école, aux habitudes de l'école. Et puis ensuite, à ma classe* ». Si Florence indique qu'elle a eu « *besoin de l'INSPE* », elle explique avoir trouvé « *compliqué à chaque fois de retourner en classe* ». Elle explique son vécu « *frustrant* » sur l'alternance : « *c'est à double sens. Je l'ai bien vécue parce que ça me permettait de revenir en classe avec plein de méthodes à mettre en place, la théorie, la pratique qui étaient liées et ça j'ai beaucoup apprécié, et ça m'a été très utile. D'un autre côté, je l'ai moins bien vécue, parce que ça ne me permettait pas d'avoir une continuité autant que je le voulais en fait, dans les apprentissages par exemple* ».

L'alternance apparaît ainsi à Florence comme une période compliquée car elle empêche une « *continuité* » que Florence explique : « *la continuité [...], elle n'est pas là au niveau des parents, elle n'est pas là au niveau des collègues, elle n'est pas là au niveau des élèves... Même si on essaye de définir quelque chose [...] de commun avec la binôme [...] pour me sentir bien, il faut que je me sente aussi faisant partie de l'équipe, et tout ça ce n'est pas facile quand on ne fait que partir-revenir, partir-revenir* ». Cette situation est aggravée par le fait que, pour « *certaines collègues* », Florence et sa binôme ne sont que des « *pion[s]* » et ils ne souhaitent pas « *s'attacher* » ou « *creuser* » la relation. Florence explique : « *l'année prochaine, ils auront deux nouvelles PES dans mon école. Voilà. Est-ce que ça vaut le coup de creuser avec une PES qui part ? Il y a certaines collègues que ça rebute un peu, et bon, voilà. Ça ne permet pas toujours d'avoir une relation correcte avec les collègues* ». Même la relation avec le directeur est selon Florence compliquée du fait de l'alternance : « *parfois il a dit des choses à ma binôme qu'elle n'a pas retranscrit, ou moi inversement [...] il ne peut pas redire deux fois la même chose, et parfois nous, on n'a pas noté... [...] Et lui, il en a parfois marre de rabâcher les choses [...] Parfois, il n'explique pas des choses qui paraissent tellement naturelles aux collègues qui sont là depuis toujours, [...] mais nous... [...] c'est une petite source de quiproquo, d'erreurs [...] De non-sérieux, enfin, je trouve* » explique-t-elle. Par ailleurs elle se sent « *exclue* » des « *projets* » pour l'année qui suit. Elle conclut : « *quand on se connaît, forcément, il y a plus de discussions... Et voilà, tout ça, ça prend du temps, et on n'en a pas eu forcément, parce qu'on était à deux dans cette école* ».

L'alternance est également pour Florence un temps de « *tensions* » avec sa binôme, notamment « *pendant le confinement* » du fait qu'elle et sa binôme sont « *deux enseignantes différentes* », « *ne pratiquai[en]t pas pareil* » et « *n'étais[en]t pas d'accord* » sur « *les méthodes* » – pour sa binôme par exemple, Florence met en place « *trop de communication avec les parents* ». La possibilité de « *s'expliquer de vive voix* » a « *permis [...] d'assainir la relation* » entre les deux stagiaires en posant leurs différences et le fait « *qu'il n'y avait pas forcément l'une qui faisait mieux que l'autre* ». À l'issue de cette discussion, Florence indique que, même si elles ne sont pas « *devenues meilleures amies* », elles vont pouvoir « *finir correctement l'année ensemble* ».

- Analyse du discours : les périodes

Le confinement installe à partir de mars 2020 une nouvelle temporalité dans l'année de stage sans que l'alternance de la prise en main de la classe par Florence et sa binôme soit cependant modifiée.

La période durant laquelle elle reprend la classe à partir de la dernière semaine de janvier (Annexe 7) semble à la stagiaire une période particulièrement « *agréable* » et elle a le sentiment de mieux maîtriser son geste professionnel. Cela tend à montrer une identité agie ressentie de façon positive et montre l'émergence d'un « *soi professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) qui autorise Florence à s'affranchir d'un manuel et d'inventer une pratique plus personnelle. Florence témoigne ainsi avoir éprouvé plus de « *liberté* » et de « *plaisir* » en classe. Ce que nous relevons dans le discours de la stagiaire est le rôle de l'activité en classe qui provoque des « *affects identitaires* » (Barbier, 2006, p.35) positifs et nous reprenons ici les travaux de Barbier (1996) pour indiquer que si des affects plus ou moins agréables accompagnent « *l'image de l'action et l'image de soi dans l'action* » (p.16), dans le cas de Florence, ces affects sont positifs et témoignent d'une congruence entre le soi actuel et le soi idéal (Barbier, 2006), soit une enseignante qui favorise les apprentissages de ses élèves.

Ce sentiment de maîtrise de la gestion de classe, de connaissance de ses élèves et de leurs progrès est renforcé par un ressenti positif d'être seule en classe pendant un temps long, « *six semaines* » en tout positionnées avant et après les vacances de printemps 2020. Pendant ce temps long au regard de l'alternance habituelle de trois semaines, Florence se sent le « *maître unique* » de la classe, elle n'a plus à composer avec sa binôme sur les « *décisions* » concernant la classe et elle peut ainsi se réapproprier l'espace-temps de la classe que ce soit avec des « *meubles* » qu'elle installe ou des « *rituels* » qu'elle met en place. Cette temporalité longue de rotation d'alternance devient alors une temporalité « *englobante* » au sens de Lesourd (2013) et développe une « *modalité d'identité* » (Lesourd, 2013) différente : Florence se sent réellement « *enseignante* » dans « *son poste* », « *à [s]a place* ». Le fait de rester dans l'école sur un temps plus long entraîne également pour Florence le développement des relations avec ses collègues avec lesquels elle apprécie de pouvoir échanger de manière informelle sur des « *méthodes* » ou des gestes pédagogiques. Elle finit par en emprunter à ses collègues pour les installer dans sa classe ce qui satisfait ces derniers. Florence s'insère à son profit ainsi davantage dans le collectif de l'équipe pédagogique et avec Ardoino (1993) nous pouvons poser que l'école apparaît dès lors comme une « *organisation* » au sein de laquelle se tissent les histoires collectives et individuelles déterminant les affects et les relations entre individus avec pour effet des dynamiques identitaires associées, pour Florence profiter des ressources d'un collectif de travail pour se développer professionnellement.

La période de reprise de la classe en plein confinement est vécue également de façon positive par Florence qui met en place une nouvelle organisation en distanciel avec le dispositif Classroom qui organise des classes virtuelles et développe la relation avec les parents qu'elle joint par mail ou par téléphone. Nous avons indiqué précédemment que « *c'est dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui [et] les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle* » (Martineau et Goyette, 2021, p.93). Avec le confinement, le contexte de travail des enseignant.es change radicalement mais ce changement ne semble pas affecter Florence pour qui « *c'était la classe comme si [...] on était habitué* ». En reprenant le « *système des activités professionnelles* » de Blin (1997) reliant représentations, pratiques et identités professionnelles au sein d'un contexte de travail, ce qui semble évoluer pour Florence ce sont les représentations qu'elle a de ses élèves et les représentations que les parents ont d'elle. La mise en confinement ouvre une période singulière où la *configuration* des pratiques – configuration entendue

comme l'ensemble « *des réseaux tissés par les relations [...] existant entre les individus* » (Delmotte, 2010, p.31) – évolue sous l'effet de la mise en distanciel des enseignements. Découvrir ses élèves « *dans leur chambre, dans leur maison* » transforme la vision qu'a Florence de ses élèves, élèves qu'elle voit désormais davantage comme des « *enfants* », ce qui fait écho à son rôle de mère de famille. Elle explique d'ailleurs qu'elle s'est positionnée en tant qu'enseignante pour ses enseignements en distanciel en fonction de ce qui lui « *aurait convenu* » en tant que parent. Cette expérience contribue selon nous à la « *transition intégrative* » (Pérez-Roux, 2011b) de la stagiaire, transition qui vise selon Pérez-Roux (2011b) à « *la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles* » (p.86). Le fait que les parents assistent parfois aux classes virtuelles donne l'occasion aux parents selon Florence de se « *rend[re] compte* » du travail qu'elle fournit et donne parallèlement à la stagiaire l'occasion de donner à voir aux parents une image inédite d'elle-même. Les classes virtuelles deviennent ainsi des « *scènes de négociations identitaires* » (Remery, 2015) où se joue une « *transaction relationnelle* » (Dubar, 2002 ; Pérez-Roux, 2016) aboutissant à une *reconnaissance mutuelle* : la stagiaire obtient le statut de « *super maîtresse* » et se voit confirmée dans son rôle professionnel – ce qui conforte son identité pour autrui – et les parents apparaissent aux yeux de la stagiaire comme des partenaires engagés dans les progrès scolaires de leurs enfants. Pour finir, le développement du « *lien école-famille* » évoqué par Florence s'inscrit dans l'identité prescrite et attendue par l'institution.

Les différentes configurations de classe, pendant et après le confinement, en distanciel et en présentiel, ne semblent pas poser problème à Florence qui indique qu'elle a poursuivi les apprentissages pour ses élèves et « *bien travaillé* » alors qu'elle a eu le sentiment d'avoir « *une classe différente* » à chaque fois. Bien que le « *cadre temporel* » de la classe ordinairement figé se soit révélé finalement « *labile* » (Grossin, 1996, p.32), nous constatons une « *continuité subjective* » (Chaix, 2015) de la part de la stagiaire pourtant confrontée aux bouleversements des différentes étapes du confinement/déconfinement, véritables moments « *biographiques* » (Chaix, 2015, p.38) par ailleurs.

Lors de ce troisième entretien, l'alternance est évoquée à nouveau par Florence. L'alternance qu'elle décrit a pour effet de « *fractionn[er]* » son temps professionnel à l'inverse de l'effet de « *synchronisateur social* » évoqué par Pineau (2000) pour qualifier « *l'alternance étude/travail* » (p.122). Le retour en classe se matérialise ainsi pour la stagiaire par des difficultés à se réinsérer dans le collectif auprès duquel elle a le sentiment de devoir à nouveau « *faire ses preuves* » pour y être reconnue (Kaddouri, 2019). Le rythme qu'elle évoque par ailleurs d'une alternance que nous pourrions qualifier de « *copulative* » (Pineau, 2000) lui donnant l'occasion de revenir mieux « *outill[ée]* » à chaque fois en classe, « *avec plein de méthodes à mettre en place* » et donnant naissance à un seul « *temps formatif* » au sens de Lerbet (1981) évoqué par Pineau (2000), est contrebalancé par une rupture de rythme dans la socialisation professionnelle qu'elle vit. Elle se sent « *déconnectée* » et « *désorientée* » à son retour sur le terrain et elle dépense, dit-elle, « *beaucoup d'énergie* » pour se remettre dans le flot continu du vécu et des pratiques de son école et de sa classe. Ce temps vécu de l'alternance est un temps du *discontinu* qui met en relation, en reprenant Roquet (2014), plusieurs « *registres temporels* », celui d'une part du dispositif de professionnalisation à un niveau « *mésotemporel* » et celui d'autre part du parcours biographique de la stagiaire à un niveau « *microtemporel* » individuel. Pour Roquet (2014), « *l'expérience de la professionnalisation* » s'inscrit dans une « *construction rythmique* » et « *n'existe pour le sujet dans son histoire singulière que par des mouvements, des rythmes, inter et intra individuels, collectifs qui sont l'expression de continuités et de discontinuités, de linéarités et de ruptures inhérentes à tout processus social ou individuel vécus par le sujet* » (p.58). Dans le cas de Florence, le processus de professionnalisation qu'elle vit et expérimente

« se construit [...] dans une dynamique temporelle et une rythmique » (Roquet, 2014, p.58) qui fait sens pour elle mais de façon ambivalente et « *contradictoire* » avec ce qu'elle vit, dans une double dynamique d'étayage et d'entrave.

L'alternance est également décrite par Florence comme un temps de tensions avec sa binôme, tensions que nous avons déjà évoquées et qui renvoient à des « *processus d'identisation* » (Tap, 1988) différents pour chacune des deux stagiaires, processus qui ne donnent pas lieu à un accord réel sur un « *idéal professionnel* » (Blin, 1997) commun. Être deux enseignantes sur le même poste créent également des problèmes de communication d'informations selon Florence et la « *construction rythmique* » (Roquet, 2014) de l'alternance fondée sur le « *partir-revenir* » ne maintient pas comme elle le souhaiterait la « *continuité* » des relations avec ses collègues. Pour Wenger (2005), c'est « *l'engagement mutuel* » au sein d'une communauté qui permet à une communauté de pratique « *de devenir un nœud très serré de relations interpersonnelles* » (p.85). Pour Florence, ce processus est contrarié par le fait qu'elle n'est là que la moitié du temps et par celui de n'être nommée que pour un an dans son école. Pour Florence, être avec sa binôme remplacées dès l'année suivante par deux autres fonctionnaires stagiaires – elles ne sont donc que des « *pions* » – est un motif de non-investissement de la relation de la part de ses collègues. Sa « *participation* » au sens de Wenger (2005) au collectif de travail est donc perturbée et elle ne peut construire une « *identité de participation* » que Wenger définit comme une identité « *construite par des liens de participation* » (p.62) dans la mesure où les liens s'inscrivent dans une discontinuité temporelle.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Lors de ce troisième entretien, Florence revient sur l'année qui vient de s'écouler et évoque le sentiment d'avoir été « *un petit perdue* » à son arrivée « *au niveau du fonctionnement de l'école* » : la stagiaire cite par exemple le « *planning [...] mis en place pour le sport* » et qu'elle avait « *du mal à comprendre* » ou sa difficulté à « *comprendre* » les départs de ses élèves qui prennent « *trois bus pour partir différents* » en sortant par différentes « *entrée[s]* ». Elle indique que « *ça prend du temps* » d'« *aller voir* » les autres enseignant.es pour « *demande[r] [...] le matériel [qu']on peut avoir* » et de tout « *intégrer pour se sentir vraiment à l'aise* » et se sentir bien « *avec toutes les cartes en main* ».

Florence distingue l'année en « *deux semestres* ». Lors du « *premier semestre* », elle explique qu'il lui « *a fallu pour être à la hauteur [...] beaucoup travailler* ». Durant cette période, elle n'avait « *pas toutes les clés en main* » mais, « *grâce à l'INSPE* » elle s'est peu à peu « *sentie plus confortée [...] avec plus de moyens* ». Elle indique que « *l'enseignante qu'elle était au départ [et] qui commence ses trois premières semaines* » n'était pas « *solide* » ni « *sûre d'elle-même* » mais elle qu'elle avait « *essayé* » – en comparaison, Florence indique, au moment de l'entretien, qu'elle peut désormais « *faire des choix qui sont plus judicieux pour la réussite des élèves* ». Florence a le sentiment que le « *deuxième semestre* » a été plus « *fluide* » : elle a « *pu adapter pour chacun* », se sentir « *plus à [s]a place et confiante* » et « *plus légitime* » pour « *répondre* » aux parents lors des « *rendez-vous* » par exemple. Pour la stagiaire, le « *tournant* » entre les deux périodes se situe « *avant-après Noël* » et elle précise : « *déjà un petit peu avant Noël, je me sens [...] quand même bien, et après Noël, ça glisse tout seul* ». Elle explique : « *c'était au fil du deuxième semestre, quand je me suis sentie mieux dans mon poste, mieux dans mon métier [...avec] un peu plus d'outils, de supports... Au niveau de la pédagogie, d'être plus sûre de moi, voilà, plus de méthode, et du coup, c'est plus facile de s'adapter à différents élèves* ».

Florence explique que c'est « *tout au long de l'année [...] de manière fluide* » qu'elle a gagné « *cette confiance* » qui fait qu'elle est « *l'enseignante [...] qu'[elle] voulais[t] être* », non pas « *rigide* » ou « *trop présente* » avec ses élèves, comme souligné par sa tutrice, mais à l'écoute tout en posant « *des règles* ». Elle précise : « *ma binôme, qui est jeune, me disait souvent "t'es trop affective avec les élèves", voilà, bon. Je suis maman, donc c'est un autre rapport aussi. Alors, là, c'est pas mes enfants, mais malgré tout je vois très bien que c'est un levier, toute la bonne humeur qu'on peut mettre dans la classe, [...] les règles qu'on peut mettre [...] j'ai l'impression que j'ai mis ça en place, et que ça fonctionnait bien. Et que je prenais plaisir avec, voilà, ce rapport-là avec les élèves. Ils me font confiance, je leur fais confiance [...] Le rapport que j'ai avec les élèves est plutôt un rapport d'autorité. D'autorité, c'est un peu à double... En tout cas, il y a des règles, ils ne les franchissent plus et moi, ça me permet d'être un petit plus souple au niveau, voilà, affectif, d'écouter ce qu'ils ont à me dire, quand ils ne sont pas bien..., de tout résoudre, et j'aime ce rôle-là que j'ai pris en main sur ce deuxième semestre* ».

L'évolution entre les deux semestres porte sur la gestion de la classe et Florence précise qu'au début, elle « *voulais[t] qu'il n'y ait aucune minute à laquelle ça pouvait dérapé* » puis qu'on lui « *a demandé, c'est le lâcher prise* ». Elle raconte : « *les choses ont changé. Encore une fois ça découle du fait qu'avec le temps, cette gestion de classe n'est plus un problème, et du coup je me permets de travailler avec d'autres supports, je me permets de travailler d'autres modalités [...] de laisser les élèves dans l'application par exemple, voilà, des choses qui avant, m'auraient fait peur. Parce qu'effectivement, je ne peux pas être dans tous les groupes, et ça peut dérapé, et ça peut [...] ne pas travailler, ne pas apprendre, parce que c'est ma grosse angoisse, qu'il y ait trop de bruit aussi [...] J'ai du mal, voilà, à supporter trop de bruit, et ma tolérance est limitée... Et du coup, voilà, ça faisait [...] de moi, quelqu'un de... de oui, trop autoritaire, dans le sens où voilà, "je parle et vous écoutez" ; et tout ça, j'ai appris effectivement à lâcher du lest un petit peu [...] du coup j'ai laissé plus la parole aux élèves, puisque j'ai arrêté, moi, de faire le cours, et voilà...* ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

Le troisième entretien en fin d'année est l'occasion pour Florence de réexaminer l'année qui vient de s'écouler et elle évoque notamment son arrivée dans l'école dont elle a mis du temps à comprendre l'organisation et le « *fonctionnement* ». Arriver dans une « *communauté de pratique* » au sens de Wenger (2005) nécessite de la part d'un.e enseignant.e débutant.e d'en comprendre les règles d'organisation et d'avoir connaissance des outils communs pour pouvoir agir efficacement – connaître le matériel de sport disponible par exemple ou les rotations de bus pour ses élèves – ce que Florence évoque avec l'expression avoir toutes les « *clés en main* ». Pour Wenger (2005), c'est en partageant un « *répertoire partagé* »²⁴⁵ de pratiques plus ou moins réifiées qu'un nouvel entrant dans une « *communauté de pratiques* » peut s'y insérer, valider son « *appartenance communautaire* » (p.170) et, selon l'auteur, développer une identité en actes « *comme une forme de compétence* » (p.171) en développant « *l'habileté d'interpréter et d'utiliser le répertoire de cette pratique* » (p.171), ce que Florence exprime à travers l'expression « *intégrer pour se sentir vraiment à l'aise* ».

Ce qu'évoque Florence des temporalités passées de son année a déjà été abordé partiellement lors du second entretien. Elle distingue deux périodes, les deux semestres universitaires, l'un où elle ne peut se consacrer entièrement aux apprentissages de ses élèves et l'autre où, une fois qu'elle a pu gérer le

²⁴⁵ Pour Wenger (2005), « *le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes [...], des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique* » (p.91).

climat de classe et grâce à beaucoup de travail, elle a pu se consacrer à la différenciation pédagogique et répondre ainsi à une identité prescrite, ce qui a eu pour effet qu'elle se sente « à [s] place » et « *confiante* ». Le « *tournant* » entre les deux périodes qu'elle évoque sont les vacances de Noël. Nous notons qu'en décembre, Florence a assuré sa deuxième période en classe et fin janvier, elle a entamé sa troisième période. D'après son discours, au-delà du passage symbolique à une nouvelle année, cela signifie qu'elle s'est sentie plus à l'aise dans sa classe après deux rotations sur le terrain et trois périodes de formation à l'INSPE.

Au-delà de la différenciation pédagogique, les changements que Florence signale entre le premier et le second semestre concernant notamment sa relation aux parents et elle déclare s'être sentie « *plus légitime* » face à eux au second semestre, lors des « *rendez-vous* » par exemple. Nous avons déjà évoqué le rôle du regard des parents, *autrui significatifs* essentiels aux yeux des enseignant.es débutant.es, dans la construction de l'identité pour *autrui*. Ce que signale Florence ici ce sont d'autres moments singuliers, celui des « *rendez-vous* », qui nous semblent être d'autres « *scènes de négociations identitaires* » (Remery, 2015) pour la stagiaire lors desquels se jouent la représentation de l'image de soi par *autrui*.

Concernant sa relation aux élèves, le processus décrit par Florence pour gagner en confiance est décrit de façon « *fluide* » : elle met peu à peu en place une relation avec ses élèves lui permettant d'être « *l'enseignante [...] qu'elle voulait être* », en se fondant sur son expérience de mère qui lui semble être un « *levier* » de son développement professionnel et identitaire. Les réflexions de la tutrice lui indiquant qu'elle est « *trop présente* » – un euphémisme pour dire qu'elle est trop autoritaire ? – l'incitent à essayer de « *lâcher prise* », ce qu'elle ne parvient pas à faire totalement. Le discours tenu à la chercheuse sur l'envie d'être une enseignante à la fois à l'écoute sans être rigide, dans l'affectif tout en posant « *les règles* », renvoie nous semble-t-il à la fois aux représentations du métier qu'a Florence – représentations teintées de postures attendues – mais également à son « *idéal de soi* » (Tap, 1988) ou à une « *imago* » au sens de Mc Adams (1993)²⁴⁶ soit une « *conception de soi [...] idéalisée* » (Mc Adams, 1993, p.122, cité par Lesourd, 2009, p. 41), le *Soi en classe* en quelque sorte. Finalement, c'est en n'ayant plus « *peur* » que « *ça dérape* » en classe et que les élèves fassent du « *bruit* », en travaillant avec d'autres « *modalités* » pédagogiques, que Florence a pu faire évoluer sa posture professionnelle. L'expression que Florence utilise pour qualifier sa posture au second semestre – « *j'aime ce rôle-là* » – indique que la stagiaire a mis en congruence son identité en actes et la représentation de son soi professionnel idéal et qu'elle a désormais une « *image de soi plus assumée* » (Pérez-Roux, 2012b, p.107).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures

La première temporalité future qu'évoque Florence renvoie au temps qu'il lui faudra selon elle pour devenir une enseignante « *solide* ». Elle précise : « *quand je vous dis que je me sens enseignante, tout de même je sais en moi que je ne suis pas tout à fait... [...] C'est-à-dire que je pense qu'il faut avoir beaucoup plus d'expérience pour se sentir vraiment, vraiment enseignante. Alors, oui j'ai les premières bases, oui devant une classe je sais [...] faire de plein de choses maintenant mais quand même, je sais que je ne suis pas une enseignante confirmée. Voilà, il faut que je travaille encore, il faut que je sois encore en face de d'autres élèves, voilà... [...] J'ai fait beaucoup, beaucoup de travail mais le temps fera le reste je pense. Pour vraiment me conforter que voilà, je suis une maîtresse et... Parce que je viens juste de changer de métier, enfin, je ne peux pas dire qu'en un an je suis devenue, ça y est, quelqu'un*

²⁴⁶ Mc Adams, D. (1993). *The stories we live by, Personal Myths and the Making of the Self*. Guilford Press.

de.. [...] Non. J'ai fait beaucoup de choses, beaucoup de progrès, je peux répondre à plein de demandes des familles, voilà, je peux m'adapter, je peux différencier, je peux faire plein de choses, mais quand même. il faudra beaucoup d'années, je pense, pour que je me sente vraiment enseignante, enfin voilà, solide ». Elle rajoute : « je me retourne et ça fait déjà presque un an [...] on a déjà bientôt les résultats du CRPE, il y a un an. Et c'est encore très, très nouveau, très, très frais pour que je m'y sente complètement... Voilà, même si je suis très investie, je sens qu'encore, oui, ce n'est pas abouti. Tout n'est pas fini ».

La seconde temporalité future évoquée par Florence est celle qui concerne le fait d'avoir sa classe. Elle explique que la transition vers son métier d'enseignante n'est « pas aboutie » et elle précise : « déjà, je ne suis même pas titularisée. Enfin, [...] ça marque à nouveau une étape, la titularisation, pour moi, et puis en fait, elle sera vraiment, vraiment aboutie, cette enseignante, cette formation, quand j'aurai ma classe [...] j'ai quand même ce sentiment de me dire qu'effectivement, c'est quand j'aurai ma classe à moi, où tous les choix découleront de moi, voilà... Ce sera un petit peu l'aboutissement de tout ça ». Elle conclut : « je serai vraiment entièrement moi si j'ai une classe à 100% [...mais] l'enseignante que je vais être va aussi dépendre de ce qu'on me donne... ».

- Analyse du discours : les temporalités futures

Les temporalités futures évoquées par Florence portent tout d'abord sur le temps qu'elle estime qu'il lui faudra pour devenir une enseignante « solide » et voir « abouti » son développement professionnel. Selon la stagiaire, c'est en multipliant les expériences avec les élèves et dans de nombreuses années qu'elle pourra être réellement cette enseignante « solide » et en évoquant cette temporalité, elle inscrit son futur professionnel dans la lignée de ses expériences à venir, son « horizon d'attente » dans son « champ d'expérience » au sens de Koselleck (2000). Si elle estime avoir déjà fait beaucoup de progrès, la stagiaire n'imagine pas être totalement formée en un an seulement et étend la perspective de son développement professionnel dans un « empan temporel » (Tourneville, 2021) large insérant passé, présent et futur dans son discours. Delory-Momberger (2014) a indiqué que lors des transitions, notamment professionnelles, on assiste à une « confrontation – négociation – reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale » (Delory-Momberger, 2014, p.142 et p.143). Cette « reconfiguration des images de soi » (Delory-Momberger, 2014) n'est pas encore aboutie pour Florence pour qui son changement de métier est encore « très nouveau » et « très frais », même si elle a évoqué antérieurement le fait de ne plus penser à son ancien métier. Il semble donc en cette fin d'année que la transition professionnelle soit une temporalité non encore close pour Florence, d'autant qu'elle n'est pas encore « titularisée » lors du troisième entretien explique-t-elle, ce qui marquera une nouvelle « étape ». Au regard de la stagiaire, c'est seulement lorsqu'elle aura « [s]a classe » à elle que cette transition sera aboutie, ce qui correspond à la représentation traditionnelle du métier d'enseignant.

e) Entretien 4 (7 octobre 2020)

Le quatrième et dernier entretien a lieu plus d'un mois après la rentrée des classes. Florence a été affectée dans une école « *près de chez [elle]* », sur un poste fixe en « *REP+²⁴⁷* » et dans un « *CP dédoublé²⁴⁸* » avec une classe avec « *neuf élèves* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements

Le premier événement relevé dans le discours de Florence est le « *départ* » de son école à la fin de l'année scolaire précédente, « *la première fin d'année scolaire avec [s]es CE1* » et l'enseignante parle de « *tristesse* », de « *déchirement* » au moment « *quitter [s]es élèves, l'école, l'équipe* ». Elle évoque les « *liens* » tissés, les « *quelques élèves qui sont plus attachants que d'autres* » et avec lesquels elle a développé « *plus de feeling, plus d'affinité* » et elle explique : « *ça a été un peu déchirant parce que je m'y sentais bien [...] c'est vrai que quitter un établissement dans lequel on a pris ses marques c'est compliqué [...] eux auraient bien aimé que je reste. Je sentais que ma place aurait pu rester à [...] mais c'est comme ça. Donc, j'étais assez triste, après il fallait vite tourner la page, comme chaque fin d'année, une nouvelle année arrive* ». Ce départ a un événement qui fait son pendant, « *l'arrivée* » de Florence dans sa nouvelle école, « *plutôt souriante et, avec la réussite des élèves en ligne de mire, prête à mettre tout en œuvre, toutes les démarches, les processus, pour apprendre des autres et apprendre à [s]es élèves. Donc, on tire un trait sur ce qu'il s'est passé et on avance de plus belle* » conclut-elle.

Le second événement que verbalise Florence est une « *grande excitation* » lors de l'obtention de son « *troisième choix* » lors des procédures d'affectation après sa titularisation dans « *une école qu'[elle a] souhaité vraiment* ». À l'issue de ce résultat d'affectation, l'enseignante s'est posé « *beaucoup de questions* » et elle relate : « *un nouveau niveau, de coup beaucoup de travail aussi de se remettre dans les programmes pour être au mieux, pour être au plus juste. En sachant que c'est seulement ma deuxième année et c'est un CP, donc une pression supplémentaire sur ce niveau-là. L'enjeu est important mais intéressant, donc ça a été beaucoup de pression sur... être à la hauteur. Ça a été beaucoup de questions, que je me pose encore même si j'évite parce qu'il y a d'autres choses à faire* ».

Le troisième événement évoqué est un rendez-vous avec la directrice de son école lors de l'arrivée de Florence. L'enseignante raconte : « *quand je suis arrivée en REP+, quand j'ai su mon poste je l'ai appelée, elle m'a convoquée et elle m'a demandée si j'étais consciente que j'étais dans une école difficile, peut-être une des plus difficiles d'[...], qu'il s'agissait d'élèves qui n'ont rien ou presque et mon rôle qui était capital, je dirais, et encore plus que dans une école classique. Donc, elle m'a dit combien il était important de faire respecter les règles de la classe, de la vie en communauté, de la vie de l'école. Elle m'a dit combien mon rôle ça va être, oui, d'être professeure des écoles, mais éducateur avant tout et d'apporter le plus possible à des enfants qui n'ont rien [...] Donc, oui, j'ai saisi l'importance du rôle que je prenais sur cette année-là sur cette école-là* ». Elle poursuit : « *j'ai aussi compris, surtout dans*

²⁴⁷ Les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) sont des dispositifs qui fédèrent des établissements dans lesquels l'objectif est de renforcer la réussite scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Ces réseaux sont parfois désignés par le sigle + qui désignent des établissements recevant des élèves particulièrement en difficulté. REP et REP+ ont une organisation qui vise le développement du travail collectif des équipes éducatives et la coopération avec les familles grâce à une adaptation des temps de service des enseignant.es. *Source* : <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

²⁴⁸ En REP et REP+, les classes de Grande section de maternelle, de CP et de CE1 sont dédoublées afin de diminuer le nombre d'élèves par enseignant.e.

cette école-là et la directrice m'avait fait un petit cérémonial avant et c'est tout à fait normal, sur le fait que je suis une adulte encore plus nécessaire cette année dans le cadre dans lequel j'exerce. Donc, oui, c'est d'être quelqu'un [de] modélisant, qui respecte les programmes et qui emmène le plus loin possible les élèves [...] moi j'allais dans cette école-là en tant que professeure des écoles, je sais combien les élèves ont des besoins supplémentaires, différents. Sauf que là c'est vrai qu'elle a mis un point d'honneur à ce que je comprenne que les apprentissages c'était une chose mais qu'à côté il fallait que je pare à toutes les situations, qu'il fallait éduquer, qu'il fallait s'adapter surtout parce que le niveau était compliqué. C'est encore plus que professeur des écoles je trouve ». Elle conclut : « oui, c'est un moment qui me reste, voilà je me rappelle que je me suis dit "voilà, là c'est pas le même poste que l'année dernière, ici on attend plus de toi, il faut que tu donnes plus, il faut que tu travailles plus pour apporter plus à tes élèves. Voilà, c'est la REP+, c'est plus". Il faut absolument leur permettre de sortir de leur barre d'immeuble, et il faut leur donner surtout l'envie d'apprendre en fait, c'est à ce moment-là qu'on va déclencher quelque chose. Il faut qu'en CP, qu'à ce début de CP, qu'ils viennent avec le sourire et que je leur prouve que ça vaut la peine d'apprendre. Parce que, parfois, ils ont des frères, des sœurs déjà dans le mauvais chemin, ils ont parfois des parents, des papas en prison, des mamans illettrées. Il faut que je leur prouve aujourd'hui la nécessité de l'école ».

○ Analyse du discours : les événements

Le premier événement que Florence décrit est son départ de son école à la fin de l'année scolaire précédente. L'usage de l'expression « *la première fin d'année scolaire avec mes CE1* » montre que ce départ revêt une charge symbolique, c'est la « *première fin d'année* » de sa carrière et les élèves qu'elle quitte étaient les siens. Les sentiments évoqués sont forts – la « *tristesse* » et le « *déchirement* » – et révèlent les affects associés à la pratique professionnelle (Riopel, 2006), les liens affectifs développés avec ses élèves et les relations mises en place qui définissaient une « *communauté de pratique* » au sens de Wenger (2005) et dans laquelle Florence était insérée. De ce fait, Florence trouve « *compliqué* » de quitter une école où elle s'était installée professionnellement et où elle avait tissé de multiples liens et, même si l'enseignante finit par « *tourner la page* », la fin d'année semble être pour elle une rupture temporelle forte qui marque le début d'une nouvelle période professionnelle où elle va devoir de nouveau installer « *ses marques* » et retrouver une « *place* », reconstruire une nouvelle « *identité de participation* » au sens de Wenger (2005). Le changement de poste est vécu comme un déracinement professionnel mais l'enseignante décide de ne pas s'attarder sur ce ressenti et de « *tirer un trait* » sur l'année précédente pour recommencer une nouvelle année pour laquelle elle se déclare motivée.

Le second événement évoqué par Florence est l'obtention de son « *troisième* » vœu lors des affectations en tant que titulaire. À l'« *excitation* » d'avoir une école qu'elle avait demandée, se mêle la « *pression* » d'avoir un « *nouveau niveau* » de classe – l'année précédente, elle enseignait en CE1 – et l'inquiétude liée à l'obtention d'une classe de CP dès sa deuxième année d'enseignement. Les questions que Florence se pose sur le fait d'« *être à la hauteur* » sont liées au sentiment évoqué lors de l'entretien précédent – être une enseignante encore en développement professionnel – et obtenir une classe de CP où les élèves doivent apprendre à lire est un « *enjeu* » pour l'enseignante. Elle connaît en effet la pression sociale et parentale associée à ce niveau de classe où elle sera jugée en fin d'année sur la réussite de ses élèves à savoir lire et la « *pression* » que l'enseignante évoque est liée à une représentation d'un soi professionnel confronté au questionnement de se sentir apte à assurer ce niveau d'enseignement, ce qui relève selon nous d'une tension identitaire au sens de Barbier (2006) entre la représentation que Florence a de son soi professionnel actuel au regard du soi professionnel qu'elle imagine attendu et nécessaire pour cette nouvelle affectation.

Ce que Florence évoque comme une convocation de la directrice de son école est le troisième événement que Florence verbalise. Lors de ce rendez-vous, la directrice met en place un « *cérémonial* » qui officialise l'identité professionnelle attendue – à défaut d'être prescrite – sur un poste de ce type avec des élèves en grandes difficultés scolaire et sociale. Florence comprend de cet entretien que son « *rôle* » de professeure des écoles n'est pas suffisant mais qu'elle doit également endosser un rôle d'éducatrice, avec un enjeu d'autant plus fort qu'elle exerce en CP, la première classe de l'école primaire qui doit selon l'enseignante « *enclencher quelque chose* » pour ces enfants. En acceptant de « *donne[r] plus* » à ses élèves et d'élargir ses missions d'enseignante, Florence accepte l'*assignation identitaire* (Blin, 1997) qui lui est faite pour son nouveau poste – le « *cérémonial* » ne semble pas laisser la place à une proposition identitaire à négocier – et l'enseignante enrichit ainsi sa représentation du métier. Contrairement à ce que peuvent vivre parfois les enseignant.es débutant.es, la multiplicité des missions qui lui sont confiées – à la fois socialiser, instruire, « *éduquer* » mentionne-t-elle - ne provoque pas de tensions (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014) chez Florence mais renforce son engagement à venir auprès de ses élèves. À l'issue de l'entretien précédent, Florence avait indiqué : « *l'enseignante que je vais être va aussi dépendre de ce qu'on me donne...* » et le fait d'être affectée en REP+ à sa demande lui permet de développer une autre dimension de son identité professionnelle en s'engageant à s'investir davantage pour ses élèves sur des champs qui dépassent le strict accompagnement des apprentissages. Le contexte d'affectation que nous pouvons définir comme un « *espace d'activités* » (Demazière et Samuel, 2010) oriente ainsi le parcours professionnel et biographique de l'enseignante et révèle chez l'enseignante un engagement fort porté par des valeurs et un idéal du métier – « *prouve[r] [...] la nécessité de l'école* » à ses élèves et les « *sortir de leur barre d'immeuble* ».

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments

Trois moments peuvent être identifiés dans le discours de Florence.

Le premier type de moments a lieu avec ses élèves dans la classe. Selon Florence, « *face aux élèves, quand ça fonctionne bien* », elle se dit qu'elle a « *choisi, les bon supports, [...] la bonne démarche* » et qu'« *au niveau pédagogique ça tient la route* », alors que lorsque « *ça se passe moins bien, quand il faut gérer plusieurs élèves en même temps, quand ça fait un peu de bruit* », Florence explique qu'elle ne se sent pas « *sereine comme [elle] voudrai[t]* ». Florence reconnaît qu'elle n'est « *pas aguerrie* », qu'elle est « *encore en construction* » et elle explique : « *je travaille pour me sentir bien dans mes bottes au niveau de ce que j'ai choisi, de ce que je représente mais parfois ça ne fonctionne pas bien et parfois je sens qu'il aurait fallu faire différemment et à ce moment-là, j'ai une vision moins bonne sur ce que je fais* ». Elle complète : « *dans la classe je me sens bien, puisque tout ce qui est mis en place est de moi, c'est réfléchi [...] Ça va mieux qu'avec les collègues quand on est en classes réunies. Après, j'ai quand même appris beaucoup de choses l'année dernière donc j'arrive avec des séquences prêtes, des séances, un cheminement quand même abouti, mais j'expérimente encore [...] mais les élèves, face à eux ils ont une maîtresse qu'ils considèrent comme une maîtresse. Mais, moi je sais que j'ai encore du travail, sans arrêt je suis en quête de faire mieux, de proposer des choses pour ceux qui vont vite, ceux qui vont moins vite. Donc, je suis bien en classe mais je travaille beaucoup pour l'être encore mieux. [...] Je repère les failles et après j'essaie d'adapter, les enfants n'y voient que du feu, mais moi je vois qu'il faut que je fasse différemment parfois donc j'essaie de m'adapter, de faire différemment le lendemain. Donc je suis sans arrêt dans une quête d'organisation pour optimiser tout* ».

Les seconds moments que nous identifions sont ceux de la relation et du regard des collègues de Florence. Pour Florence, le fait d'être désormais titulaire n'a pas apporté de « grand changement » selon elle au « regard des autres » et elle précise : « dans le regard des autres je ne me [vois] pas encore professeure des écoles à leur niveau, j'[ai] pas l'impression d'être sur la même marche qu'eux. Ça n'a pas changé, l'année dernière c'était un peu la même chose déjà, j'étais stagiaire mais pas encore professeure des écoles, aujourd'hui je le suis mais je suis pas encore à leur niveau, j'ai encore l'impression que débiter ça ne permet pas de se sentir au niveau des autres [...] c'est vrai que j'ai le titre, sûrement que sur mon bulletin de paie c'est la même chose qu'eux, enfin pas le même montant mais le titre, soit. Mais, aujourd'hui, je suis débutante, ils le savent, je le sais, comme l'année dernière et ça change rien. Un peu plus armée à chaque fois bien sûr, c'est pas comme si je stagnais, bien sûr que je progresse et heureusement, mais je suis tellement loin d'eux encore qu'on peut pas dire que je me sente comme eux et qu'ils me regardent comme ils le font entre eux [...] Je suis professeure des écoles de CP, je fais partie du dispositif, voilà mon rôle. Aujourd'hui, je suis comme les autres, c'est-à-dire je suis inscrite sur le planning des récréations [...] La seule place que j'ai aujourd'hui c'est ça, j'essaie d'être une collègue qui apporte des choses, souriante, qui peut aider mais aujourd'hui c'est la seule place que j'ai ».

Florence explique que ses relations avec ses collègues peuvent être parfois « enrichissantes » ou « compréhensives, parfois avec la maîtresse de la classe qui fonctionne le moins [bien], on peut échanger des pistes, on peut parfois aussi s'avouer un peu débordées ou déçues de ce qu'on a pu faire ». Même si elle déclare qu'elle et ses collègues « mange[nt] tous ensemble » le midi et que « parfois [elle va] parler à l'un ou à l'autre », les relations restent « simple[s] et superficiel[les] » du fait selon elle de « la moyenne d'âge » de l'équipe, « entre 25 et 35 » ans, mais également des « préoccupations du moment » liées au fait que ses collègues n'ont « pas forcément » des « enfants ». Florence évoque aussi « une question d'affinités » avec quelques collègues où elle « sen[t] qu'[elle] parle d'égal à égal, et puis d'autres pas forcément » et la taille de l'école. Elle conclut : « c'est une grosse école aussi, l'année dernière on était onze, là en adultes on est beaucoup plus, il y a aussi la maternelle à côté donc l'école est beaucoup plus grande, c'était plus familial l'année dernière je dirais ».

Les troisièmes moments que nous repérons sont les annonces de l'institution, notamment liées à la gestion du protocole sanitaire. Florence relate : « aujourd'hui on nous demande de laver les mains, suivre toutes les mesures et c'est normal. Mais, dans les écoles, en tout cas dans mon école il n'y a plus de savon à partir de dix heures du matin, il y a du papier un jour sur deux. Pourtant, je suis dans une zone qui normalement a plus parce qu'il faut leur apporter plus à ces enfants, aujourd'hui je vois que tout n'est pas mis en œuvre, c'est pas possible. Tout ce qui est dit à la télé, c'est des faux-semblants, c'est pas la réalité, c'est pas du tout ça, on nous demande de protéger les enfants en mettant un masque mais nous, à quel moment on est protégés ? Il y a beaucoup de choses qui sont dites, ça ne change pas le métier mais ça change la vision que j'ai de l'institution. Non, c'est pas vrai, on ne met pas tout en place pour les élèves, c'est pas vrai, sinon on travaillerait peut-être le mercredi matin, sinon on mettrait peut-être un point d'honneur à faire des APC²⁴⁹ dans les écoles, surtout en REP+, ce qui n'est pas le cas. Il y a plein de choses qui font que tout ce que j'ai appris c'est bien mais c'est pas forcément la réalité dans toutes les écoles ». Elle poursuit : « ça change pas le métier, ça change pas ce que je voulais faire, ça change pas les apprentissages, ça, ça a rien changé, par contre, l'institution, ce qu'on me demande de faire aujourd'hui, je le fais par rapport aux élèves mais je trouve qu'on nous respecte pas forcément en tant que professeurs des écoles. On me demande de faire beaucoup, j'ai signé pour ça, mais à côté, ce qui est dit n'est pas forcément concrétisé donc, voilà. Oui, ça a un peu égratigné l'image que j'avais de l'institution. De belles paroles, la relation avec les familles, dans les faits c'est pas tout à fait ça [...]

²⁴⁹ Activités Pédagogiques Complémentaires.

je vois que tout ce qui est dit c'est mis en œuvre pour la réussite de l'élève sauf qu'en réalité tout n'est pas suivi, tout n'est pas possible ».

- Analyse du discours : les moments

Le premier type de moments, ceux vécus par l'enseignante dans la classe avec ses élèves questionne son identité agie et la représentation du soi professionnel. Lorsque cela ne « *fonctionne* » pas comme elle l'aurait souhaité, l'image que Florence a d'elle-même en tant que professionnelle est affectée. Elle utilise le terme de « *failles* » pour parler de sa pratique mais elle se place dans une posture volontaire de recherche de solutions pour dit-elle, « *optimiser tout* » et être « *bien dans ses bottes* », c'est-à-dire en « *congruence* » avec elle-même, ce que Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997) définissent comme le sentiment pour la personne « *d'adéquation à elle-même, entre ce qu'elle fait, dit, pense, et ce qu'elle ressent comme étant son être le plus authentique* » (p.283). Dans le cas de Florence, on constate une inadéquation entre la représentation que l'enseignante a de sa pratique et le ressenti qu'elle éprouve et la représentation de ce qu'elle aimerait réaliser et ressentir. La tension identitaire entre la représentation du « *soi actuel* » et la représentation du soi à venir (Barbier, 2006) ou souhaité amène Florence à mettre en place une « *stratégie identitaire* » – « *travaille[r] beaucoup* » – lui permettant d'assurer « *la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi (c'est-à-dire du projet identitaire)* » (Kaddouri, 2006, p.122). Cette stratégie la place dans une « *dynamique identitaire* » de « *restauration* » au sens de Barbier (2006) caractérisée par une « *réaction* » – Barbier (2006) évoque un « *affect identitaire corrélé* » (p.47) – diminuant la tension entre « *soi actuel* » et « *idéal de soi* » mais également réduisant l'écart entre « *représentation du soi actuel et représentation de la représentation qu'autrui se fait de soi* » (p.47), les *autrui* essentiels évoqués étant pour Florence ses élèves. En effet, ce qui semble important aux yeux de Florence, c'est que ses élèves – *autrui significatifs* à ses yeux – aient eux bien conscience d'avoir « *une maîtresse* » face à eux et maintenir une image professionnelle positive auprès d'eux ainsi que son identité pour *autrui* est essentiel pour l'enseignante. Cette dernière avoue par ailleurs ne jamais se sentir « *débordée* » en classe, ce qui pourrait affecter l'image que ses élèves ont d'elle. La dynamique identitaire dans laquelle elle se place a pour objectif de mettre en adéquation la représentation de ses élèves avec la sienne en lien avec son projet identitaire, être une « *maîtresse* ».

Les seconds moments identifiés, ceux de la relation de Florence avec ses collègues, témoignent de l'importance du regard de ces autres *autrui significatifs* pour l'enseignante. Lipianski (2008) a souligné que, si l'identité est une perception de soi, celle-ci est médiatisée par le regard des autres, que ce regard soit réel ou intériorisé, et nous avons déjà évoqué plusieurs fois l'importance du regard de l'autre sur le « *façonnage identitaire* » du sujet (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012). Dans le cas de Florence ce qui met la stagiaire en tension relative est une transaction à la fois biographique et relationnelle (Dubar, 2002) qu'elle vit dans son nouveau poste où elle se sent encore une fois « *débutante* ». Ce statut de « *débutante* » qu'elle se reconnaît constitue le fondement de son identité pour soi ou de la « *représentation de soi par soi* » au sens de Barbier (2006) et cette représentation est fondée sur son expérience en classe déjà évoquée. C'est en effet au travers de ses expériences vécues en classe que se constitue une « *image identitaire* » (Barbier et Galatanu, 1998) d'enseignante en construction qu'elle s'emploie à faire progresser mais ce statut de débutante constitue également le socle de l'identité que ses collègues lui attribuent ou plus exactement de la représentation qu'a construit Florence sur les représentations que ses collègues se font d'elle (Barbier, 2006). Le fait de s'imaginer débutante dans le regard d'autrui relève du « *soi reflété dans un miroir* » au sens de Cooley

(1902²⁵⁰, cité par Lipianski, 2008) ou de ce que Barbier (2006) a appelé l'« *image de soi spéculaire* ». La phrase « *on peut pas dire que je me sente comme eux et qu'ils me regardent comme ils le font entre eux* » tend à montrer que ce statut est vécu comme une marginalisation par l'enseignante. Être « *débutante* » devient un « *stigmaté* » au sens de Goffman (1975), un « *attribut* » qui crée un individu en quelque sorte « *amputé* » ou « *discrédité* » (p.14), ce qui pour Florence se traduit par un sentiment d'exclusion du collectif et d'infériorité – elle n'est pas « *sur la même marche* ». Le fait d'avoir un « *rôle* » dans le dispositif de REP+, de participer aux tâches réparties comme les autres collègues ne suffit pas à lui attribuer une « *place* » identique à celle de ses collègues qui ont pourtant le même « *titre* » de professeur.es des écoles qu'elle. La transaction relationnelle avec ses collègues ne permet pas à Florence d'obtenir la reconnaissance pourtant attendue et nécessaire à la construction de son identité professionnelle (Pérez-Roux, 2016) et la « *seule place* » dans laquelle elle se sent cantonnée est celle d'une collègue « *souriante* » qui « *apporte* » des choses et qui « *peut aider* ». Cette « *face* » positive (Goffman, 1973) qu'elle offre à ses collègues ne donne pas lieu apparemment à son intégration réelle dans une « *action collective* » (Wittorski, 2008a) au sein du dispositif de REP+ ce qui lui donnerait la possibilité de développer un « *sentiment identitaire* » (Wittorski, 2008a) d'appartenance au collectif de travail. Pour Wenger (2005), la « *participation* » à une communauté de pratique devient « *une source d'identité* » dans la mesure où la participation mutuelle « *rend possible l'identification à l'autre* » (p.62) et le développement d'« *une identité de participation* » définie comme « *une identité construite par des liens de participation* » (p.62).

Les moments d'échanges avec ses collègues lors des espaces-temps que sont les repas, lieux de socialisation professionnelle que nous avons déjà repérés, révèlent des relations qualifiées par l'enseignante de « *simple[s] et superficiell[les]* » ce qui ne semble pas témoigner d'une intégration réelle par le groupe de l'enseignante nouvellement arrivée et que Wenger (2005) définit comme la « *participation périphérique légitime* » au sein d'un collectif de travail. Selon Wenger (2005), la « *participation périphérique légitime* » se traduit par la reconnaissance par le collectif de la « *légitimité* » de la débutante à être traitée comme un membre à part entière et par le soutien que ce collectif lui apporte, notamment en lui indiquant « *la façon dont la pratique fonctionne* » (p.111). Florence émet l'hypothèse que la difficulté relationnelle qu'elle ressent peut s'expliquer par la différence d'âge avec ses collègues – elle est nettement plus âgée que la « *moyenne d'âge* » et a des enfants contrairement à la plupart de ses collègues – et par le plus grand nombre de collègues au sein de sa nouvelle école moins « *familial[e]* » que celle de l'année précédente. Dans le discours de Florence, les échanges professionnels et personnels avec ses collègues ne sont pas distingués, ce qui tend à montrer leur caractère informel mais ne signifie pas qu'ils soient dénués d'effets identitaires.

Le dernier type de moments, ceux relevant des annonces faites par l'Éducation nationale ou le gouvernement via les médias, notamment pour la gestion du protocole sanitaire, ont pour effet de transformer l'image que se faisait Florence de l'institution qui l'emploie. Si Florence explique que la distorsion entre ce qui est annoncé et ce qui est réellement fait sur le terrain n'a pas transformé sa vision du métier ni sa motivation à s'y engager au regard de sa représentation des responsabilités qu'elle a vis-à-vis de ses élèves (Gohier et Anadòn, 2000), cela a en revanche « *égratigné* » sa vision de l'Éducation nationale. Le temps des annonces ne correspond pas à la réalité de ce qu'elle vit sur le terrain ou de ce qui lui est demandé et elle a le sentiment que, contrairement aux annonces faites, « *on ne met pas tout en place pour les élèves* ». Elle mesure ainsi le décalage existant entre le travail réel et le travail prescrit (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014), entre l'activité réalisée et la tâche « *à faire* » (Blin, 1997) mais également entre ce qu'elle a « *appris* » en formation et la réalité du terrain. Selon Lanéelle et Pérez-Roux (2014), l'entrée dans le métier peut être vue comme une transition caractérisée

²⁵⁰ Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Charles Scribner's Sons.

« *par des ruptures ou des aménagements du système représentationnel* » (p.2) des enseignant.es. Pour Florence c'est l'image de l'institution qui est affectée dans les représentations de l'enseignante qui relève l'écart entre le projet annoncé de l'institution et sa représentation professionnelle (Blin, 1997) de ce qu'il conviendrait de faire. Cet écart est vécu par l'enseignante comme un manque de respect à son encontre.

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes

Florence ne distingue pas plusieurs périodes dans son discours mais la temporalité vécue depuis la rentrée est une période de découverte de son nouveau poste durant laquelle elle doit « *se réhabituer* », « *refai[re] ses preuves* » tout en se sentant encore « *démunie* ».

La période depuis la rentrée des classes est une période où Florence doit « *se réhabituer* » à un nouveau mode de fonctionnement dans son école pour pouvoir « *se sentir à l'aise* » et fournir une « *réponse aux parents* ». Elle explique : « *quand j'ai des questionnements sur l'étude alors que je la fais pas, j'ai pas été me renseigner donc je ne peux pas répondre aux parents. Quand la directrice m'annonce quelque chose que je ne connais pas, forcément ça fait chuter un peu, pas la confiance qu'elle a en moi mais la représentation qu'elle a de ce que je suis parce que si je connais pas, je ne peux pas être à la hauteur, je ne peux pas être apte. Donc, j'essaie d'apprendre vite, j'essaie de mémoriser, de m'intéresser le plus possible à ce qui se passe dans l'école, aux fratries, parce qu'on est dans une école où [...] il y a des fratries dans pratiquement toutes les classes que je ne connais pas encore. Donc, j'essaie d'aller au plus vite pour que les connexions se fassent vite et que je sois à même de répondre à tout mais, n'empêche que je me trouve face à des choses que je ne connais pas et forcément je ne peux pas répondre, alors je me renseigne bien sûr. En général, je pense qu'il faut être plus sûr de soi sur tout ce qu'il se passe pour répondre à tout [...] et je suis pas encore suffisamment armée pour répondre à tout et j'essaie de travailler en ce sens [...] Je noterais vraiment la difficulté d'arriver dans un établissement nouveau, avec une nouvelle équipe pédagogique, la directrice, les habitudes de l'école, ça fait beaucoup de choses à enregistrer* ».

Cette période est aussi caractérisée par le sentiment de Florence de devoir « *refai[re] ses preuves à nouveau* » alors que « *dans l'ancienne école tout le monde [la] voyait comme une professeure des écoles* » qui avait été « *parfois félicitée sur certaines choses qui avaient porté leurs fruits* » : « *au bout d'un an dans l'école de [...], j'avais acquis le respect des autres par rapport à ce que je produisais, par rapport à mes résultats au niveau des élèves. Et, aujourd'hui j'ai tout à refaire* » indique-t-elle. Elle raconte : « *Là, j'arrive dans une nouvelle école, personne ne me connaissait, mon parcours, tout le monde sait que je suis T1²⁵¹ et [...] j'ai toujours l'impression "est-ce qu'elle va être à la hauteur, est-ce qu'elle sait où elle a mis les pieds ?" [...] même si j'ai presque quarante ans et du coup, aux yeux des parents en tout cas qui ne savent pas que je débute, je suis une maîtresse comme les autres qui aurait fait quinze ans de carrière ou vingt ans, aux yeux de mes collègues, je suis la nouvelle de l'école, je suis la nouvelle dans la profession et il y a toujours un regard un peu... [...] il y a toujours une petite réticence [...] c'est difficile de tout reprendre à zéro, après c'est peut-être parce que j'attends trop des autres, mais j'aimerais qu'on me regarde comme quelqu'un qui sait ce qu'elle fait, qui est compétente dans son domaine et j'ai l'impression que c'est pas le cas aujourd'hui. Alors, après, c'est peut-être à moi en quelques mois de changer leur vision de moi mais, c'est un travail à refaire avec l'équipe* ». Florence poursuit : « *nouvelle équipe et donc nouveau regard. [...] là je sens qu'il faut que je fasse mes preuves,*

²⁵¹ Titulaire première année.

que je propose des choses, par exemple au niveau de tous les CP parce qu'on travaille ensemble. Donc, oui, ma vision elle a changé parce que la représentation que les autres ont affecte ma représentation à moi et ça... [...] j'ai confiance en moi, je sais ce que je vau quand même, je sais que ce que je propose aux élèves ça tient la route, ça répond aux demandes institutionnelles. Mais n'empêche que tant que les autres douteront, il y aura quand même des questionnements. Voilà, je ne suis pas la professeure des écoles aujourd'hui que je veux être ». Malgré les « doutes de ses collègues sur [s]es compétences », Florence se sent « à [s]a place » même si elle est selon elle encore « une professeure des écoles en construction », toujours dans « la continuité de la formation ».

Cette période est aussi vécue par Florence avec le sentiment d'être « démunie » face au niveau de ses élèves. Elle explique : « même si mes enfants à moi ont fréquenté ces écoles-là, REP+, je savais à quoi m'en tenir, en tout cas de l'extérieur je cernais les difficultés [...] et pourtant [...] début septembre face à un groupe tellement hétérogène que ça m'a causé quelques difficultés [...] j'étais plus démunie parce que j'imaginai que je savais ce que c'était, je me disais "neuf élèves, facile", en plus j'en avais une qui n'était pas encore là donc j'étais à huit élèves et, pourtant, ils nécessitent tellement individuellement, ils ont tellement de besoins que les journées filent à une vitesse folle, il faut rattraper des compétences de grande section, du coup, c'est compliqué ». Ce « début de CP » semble « compliqué » à Florence qui doit faire face à « l'hétérogénéité » de ses élèves dont « deux [...] s'en sortent bien » au sein d'une classe « plutôt faible » et dans laquelle « il y a encore de grosses disparités ». Florence raconte : « je repars presque de la petite section pour certains. Et on ne peut pas dire qu'on n'a pas de doute face à ça, même si je n'en ai que huit, je ne sais pas si c'est le fait que je sois débutante, mais je me pose beaucoup de questions, j'ai peur du délai, l'année scolaire ne sera pas allongée pour ces élèves-là. J'essaierai de les emmener au mieux, au plus loin pour tous [...] Mon mari me dit, parce que parfois je partage mes doutes, et il me dit : "c'était la même chose l'année dernière, il a fallu que t'attendes, la première période c'était un peu du flottement". [...] Et c'est vrai mais c'est jamais agréable cette période, en tout cas ça fait deux ans que c'est pas la plus agréable ». Elle évoque sa fin d'année dans son école précédente : « j'étais en CE1 et, quand on s'est parlé en mai [...] c'était serein, je savais où j'allais, je savais ce qu'ils étaient capables de faire, je savais qu'on était dans les clous au niveau du programme [...] ça roulait. Ils me connaissaient, je les connaissais, on avait commencé le programme ensemble, pendant le confinement on l'a continué. Il y avait des difficultés bien sûr mais je savais y répondre du tac au tac ». Et elle compare avec son début d'année : « aujourd'hui, je suis en début de CP, je me retrouve avec des élèves qui ne savent pas tenir un crayon, [...] face à des élèves qui ne savent pas être élèves, qui ne reconnaissent pas les chiffres. Donc, des nouvelles problématiques pour moi et il faut répondre individuellement. Là, aujourd'hui, il faut tout apprendre à des élèves de CP et ça fait beaucoup de choses ».

L'ensemble de ses tâches entraîne chez Florence une tension entre son temps « privé » et son temps « professionnel ». L'enseignante explique : « j'essaie quand même de séparer le professionnel du privé, mais si je me laissais aller, mon esprit est toujours un peu à la préparation de séances, de séquences, comment adapter pour l'un, pour l'autre... C'est très prenant, après j'aime beaucoup, c'est pas le problème. Mais, je me dois d'être aussi maman donc, parfois je baisse le rideau mais j'ai envie de continuer, parce que j'aimerais emmener ces élèves-là vers une fin de CP avec toutes les compétences qu'il faut et c'est une tâche ardue ».

Cette période de début d'année est également une période où Florence doit travailler « *dans le dispositif* » dit « *CP dédoublé* »²⁵² qui prévoit des temps de « *décloisonnement* »²⁵³ des quatre classes de ce niveau. Florence explique : « *on me demande dans le dispositif de travailler en parallèle, de faire les mêmes méthodes mais il y a des choses qui ne fonctionnent pas. J'ai une collègue qui a une classe au niveau supérieur à la mienne, qui avance vite, et comme on est dans un dispositif elle a tendance à me dire qu'il faut foncer mais je vois bien que je peux pas avec ceux que j'ai, ou pas tous. Donc, c'est jongler entre le programme, les collègues, l'expérience et les élèves que j'ai en face de moi* ». Elle poursuit : « *je suis quand même rassurée parce que du coup il y a quand même une collègue qui est là depuis quelques temps et qui se retrouve avec une classe où [...] il faut beaucoup revenir en arrière par rapport au CP, et pour nous c'est beaucoup plus compliqué. Donc, je rame un peu parfois, parfois au mécontentement des deux autres collègues qui aimeraient qu'on fasse tout pareil [...] Heureusement, du coup, que j'ai une collègue expérimentée qui n'avance pas non plus au même rythme [...] ça me rassure, parce que sinon, clairement au départ je me demandais si c'était moi, "est-ce que je m'y prends mal ? Comment faire ?"* ». Elle conclut : « *travailler en dispositif, c'est beaucoup attendre des autres ou proposer aux autres, c'est une réciprocité d'échanges et, ça [...] je ne suis pas sûre d'être faite pour. Parce que, cette première année m'avait appris à beaucoup anticiper, beaucoup préparer en amont, pour se sentir sereine quand on présente, pour savoir où on va exactement [...]. C'est ce qu'on nous a appris, les feuilles de séances, de séquences, autour de moi les trois autres ne le font plus parce qu'elles sont expérimentées mais, du coup, j'en perds un peu mon latin, c'est pas tout à fait ce que je faisais l'année dernière. Parfois, tout arrive un peu comme un cheveu sur la soupe, voilà, la collaboration et la coopération avec les trois autres collègues je trouve que c'est compliqué, ça me rajoute une petite dose de stress. [...] Les doutes c'est le travail en équipe qui est vraiment accru [...] je fais en amont, mais il faut le regard des trois autres PE et ça va être modifié, je ne peux pas toujours avancer toute seule et proposer tout le temps tous mes supports, toutes mes façons de faire, toutes mes démarches, c'est normal [...] moi, ça me déstabilise un peu dans ce que j'avais préparé, parce que c'est moins planifié on va dire* ».

○ Analyse du discours : les périodes

La période depuis la rentrée est particulière pour la nouvelle enseignante qui doit se réappropriier de nouvelles « *habitudes* » de fonctionnement dans son école et dont l'objectif est de pouvoir répondre aux « *questionnements* » des parents mais surtout de paraître comme une enseignante « *apte* » et « *à la hauteur* » aux yeux des parents et de la directrice. À ces deux *autrui significatifs*, l'objectif de Florence est de donner une image professionnelle positive d'elle-même, de paraître comme une enseignante qui n'est pas prise en défaut d'ignorance dans tous les domaines concernant la vie de l'école. Cette période place l'enseignante qui voudrait « *se sentir à l'aise* » et « *sûr[e] de soi* » en ayant les codes, la connaissance des élèves et du système lui permettant de « *répondre à tout* » dans un sentiment d'urgence à s'informer. Lanéelle et Pérez-Roux (2014) ont souligné les tensions vécues par les enseignant.es débutant.es à assurer les différentes missions liées à leur poste. Selon les auteures, « *apprendre à les gérer suppose d'investir plusieurs rôles dans le champ éducatif [...et] cette "orchestration des rôles" (Lautier, 2001)²⁵⁴ chez les néo-titulaires s'opère dans une sorte de chaos, avec le sentiment bien souvent d'avoir peu de prise sur la réalité du métier* » (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014, p.4). Pour Florence, c'est le sentiment de n'être « *pas encore suffisamment armée* » pour assurer tous

²⁵² En REP et REP+, les classes de Grande section de maternelle, de CP et de CE1 sont dédoublées afin de diminuer le nombre d'élèves par enseignant.

²⁵³ Le décloisonnement est une organisation des enseignements qui réorganise les groupes d'élèves en les sortant du groupe classe traditionnel.

²⁵⁴ Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Armand Colin.

ces rôles, établir les « *connexions* » et « *enregistrer* » ce qui est utile, ce que Lanéelle et Pérez-Roux (2014) nomment les « *indices fiables pour remplir au mieux sa mission* » (p.5).

Ce début d'année est également pour Florence une période où elle a le sentiment de devoir prouver à nouveau qui elle est et ce qu'elle est capable de faire alors que dans l'école où elle était affectée précédemment, ses mérites avaient été reconnus et elle avait « *acquis le respect* » de ses collègues et des parents. Elle a le sentiment en ce début d'année de devoir tout « *recommencer* », tout au moins aux yeux de ses collègues puisqu'il lui semble que, vu son âge, les parents ne peuvent pas supposer qu'elle débute et vont penser qu'elle a déjà de l'ancienneté. L'arrivée dans cette nouvelle école fonctionne pour Florence comme une « *mise à l'épreuve* » de son identité pour autrui et comme une « *épreuve de l'altérité* » au sens de Pérez-Roux (2016) qui questionne sa légitimité. La demande de reconnaissance identitaire de l'enseignante – « *j'aimerais qu'on me regarde comme quelqu'un qui sait* » – correspond à l'une des épreuves principales du métier définie par Barrère (2017), la reconnaissance de l'enseignant.e au sein de l'établissement d'exercice. Pour ses collègues, Florence est « *la nouvelle* » et ce « *nouveau regard* » sur elle fragilise son identité pour autrui, d'autant que le travail coopératif dans le dispositif de CP dédoublé contraint Florence à soumettre ses propositions pédagogiques à l'approbation de ses collègues. Cette légitimation attendue correspond au « *processus transactionnel* » défini par Wittorski (2015a) qui permet « *l'attribution d'une professionnalité* » par l'« *organisation/environnement* » (p.217) de l'individu. C'est en obtenant cette validation de son geste professionnel en proposant des activités pédagogiques validées par ses collègues – les « *process d'action* » définis par Wittorski (2015a) – et par-delà, de son statut de professionnelle « *compétente* », que Florence pourra cesser de douter et de se questionner. L'identité vécue et revendiquée par Florence est ainsi au cœur de la « *dialectique sujet [...] environnement* » proposée par Wittorski (2015a, p.217) : pour elle, il s'agit de faire reconnaître par l'équipe pédagogique des enseignantes de CP une identité enseignante déjà *incorporée* – « *je sais ce que je vaux quand même* » – et de faire coïncider identité sociale « *virtuelle* » et identité sociale « *réelle* » au sens de Goffman (1975), son identité pour autrui et son identité pour soi. Le « *groupe de référence* » (Dubar, 2002) auquel appartient désormais Florence, soit ses nouveaux collègues de CP dans sa nouvelle école, est pour Florence le collectif par lequel elle veut obtenir la légitimité « *objective* » nécessaire à la « *légitimité subjective* » sans laquelle « *on ne peut pas parler d'identité-pour-soi* » (Dubar, 2002, p.111).

Cette période de début d'année est une temporalité où Florence se sent également « *démunie* » face au niveau de ses élèves, alors même que ses enfants avaient suivi leur scolarité en « *REP+* » et que l'enseignante « *imaginai[t] qu[']elle savai[t]* » ce qu'était qu'enseigner en éducation prioritaire grâce à ses participations dans les classes de ses enfants. Dans l'académie de Rouen, le choix institutionnel de ne pas affecter sur des postes en réseau d'éducation prioritaire lors de leur stage en responsabilité les fonctionnaires stagiaires alternant.es protège en quelque sorte ces dernier.es lors de leur année de stage mais, après leur titularisation, les néo-enseignant.es peuvent être affecté.es sur n'importe quel poste. Bodergat et Bailleul (2019) dans leur étude de l'entrée dans le métier des fonctionnaires stagiaires en 2007 ont indiqué que l'affectation en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire, ancienne appellation des REP) était une variable expliquant l'émergence chez les stagiaires d'un réseau minoritaire de rejet du « *projet institutionnel de professionnalisation* » (p.71) et du « *modèle de professionnalité* » (p.72) au sein d'une cohorte de stagiaires y adhérant majoritairement et que cette affectation entraînait une « *désidérialisation assez radicale du métier* » (p.81). Dans le cas de Florence, hormis sa représentation de l'inadéquation entre le projet institutionnel annoncé pour ce type d'élèves et la réalité de sa mise en œuvre évoquée plus haut, il n'est pas question de « *désidérialisation* » du métier mais plutôt d'une prise de conscience du niveau réel de ses élèves à qui il faut tout (ré)apprendre et de la totale hétérogénéité de son groupe de huit élèves. Ce qui inquiète Florence

c'est l'ampleur de la tâche à accomplir – « *ça fait beaucoup de choses* » dit-elle – dans le temps prescrit d'une seule année en classe de CP. Ce qu'elle décrit s'apparente au « *choc du réel [comprenant] le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe* » évoqué par Huberman (1989, p.7). Pour Lanéelle et Pérez-Roux (2014), l'affectation en REP met « *à l'épreuve les capacités des "entrant" dans la carrière* » (p.5) et nous pouvons rajouter qu'elle questionne la représentation du soi professionnel au travers de l'identité agie. Alors que Florence se questionne sur le « *fait qu'elle soit débutante* » pour expliquer les questions qu'elle se pose sur sa difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves, Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) ont souligné que cette gestion est problématique pour tou.tes les enseignant.es mais vécue cependant de façon plus prégnante en début de carrière. Dans le cas de Florence, le faible nombre de ses élèves met en tension la représentation que se faisait l'enseignante de pouvoir gérer un si petit groupe et l'interroge sur ses capacités à les faire progresser tou.tes ce qui est son idéal de métier.

Par ailleurs, l'enseignante se remémore la fin de son année précédente où « *ça roulait* », où elle « *savai[t] ce que [ses élèves] étaient capables de faire* » et reconnaît que finalement, les deux débuts d'année ont été compliqués pour elle et peu « *agréables* ». L'affect associé à cette période de début d'année est négatif car l'enseignante est replongée dans une identité agie marquée par l'instabilité et la difficulté à gérer son temps pour tou.tes, les journées passant « *à une vitesse folle* » et le temps lui semblant trop court pour tout faire et individualiser comme elle le souhaiterait. Pour Ambroise, Toczek et Brunot (2017), les « *débuts dans l'enseignement* » – comme les débuts pour Florence dans cette nouvelle école et ceux lors de l'année précédente – « *conduisent à des processus d'adaptation* » (p.10) des néo-enseignant.es et selon Lanéelle et Pérez-Roux (2014), ces processus ont « *une double dimension* », à la fois « *objective* » puisque le.la fonctionnaire stagiaire devenu.e enseignant.e titulaire change de lieu et de statut, mais également « *subjective* » (p.2) dans la mesure ce dernier doit intégrer ce changement, accepter de quitter une classe où tout était sous contrôle pour arriver dans une classe où tout est à (re)faire.

La perception de tout ce qu'elle doit réaliser pour ses élèves place Florence dans une tension temporelle entre son temps personnel et le temps professionnel, entre le temps qu'elle consacre à la préparation de sa classe et le temps qu'elle veut passer avec ses enfants. L'expression qu'elle emploie, « *baisser le rideau* », témoigne de son choix de délimiter le temps dédié à ses élèves mais nous relevons que la temporalité de la classe tend à être une « *temporalité englobante* » au sens de Lesourd (2009) pour l'enseignante qui tente d'établir une « *équation temporelle personnelle* » (Grossin, 1996) en réservant un minimum de temps à son rôle de « *maman* ». Cette « *architecture interne* » temporelle (Grossin, 1996) est complexe à mettre en place pour l'enseignante qui est prise entre deux valeurs essentielles à ses yeux mais potentiellement contradictoires, celle d'être une mère disponible et celle d'être une enseignante qui permet la réussite de tou.tes ses élèves. Grossin (1996) définit l'« *équation temporelle* » comme une « *architecture interne* » qui révèle une plus ou moins grande « *disponibilité* » du sujet aux « *temps d'autrui* » (p.148) et dans le cas de Florence, cette disponibilité aux autres que sont ses enfants et ses élèves renvoie à sa double facette identitaire de mère de famille et d'enseignante de Cours Préparatoire.

La dernière caractéristique de cette période de début d'année est que Florence expérimente le travail coopératif avec ses collègues. Le dispositif institutionnel des « *CP dédoublés* » avec décloisonnement de classes contraint l'enseignante dans son école à préparer les activités avec les quatre autres collègues des autres classes de CP pour avoir une progression des apprentissages commune. Travailler en équipe relève à la fois d'une identité prescrite par l'institution – la compétence « *Coopérer au sein d'une équipe* » fait partie des dix compétences du référentiel métier (Annexe 9) – et d'une modalité de travail dans le dispositif de REP+. L'enseignante explique n'être « *pas sûre d'être faite pour* » cette

modalité de travail car cela la contraint non seulement à « attendre » le travail « des autres » mais également à soumettre son travail à l'approbation de ses collègues. Le fait qu'elle ne soit plus autonome dans la progression de ses élèves met l'enseignante en tension dans ces deux dimensions : les propositions de ses collègues sont moins anticipées que les siennes et elle ne peut pas imposer sa démarche ou ses propositions pédagogiques. Au final, elle se sent déstabilisée dans son identité en actes, d'autant que les élèves de sa classe ne sont pas capables de suivre le même rythme que les deux autres classes. Le fait d'avoir une collègue pourtant « expérimentée » dont les élèves progressent au même rythme que les siens rassure Florence qui en début d'année pouvait remettre en cause son geste professionnel – « est-ce que je m'y prends bien ? » indique-t-elle – et douter de ses capacités professionnelles ce qui pouvait affecter la représentation de son soi professionnel.

Ce qui déstabilise par ailleurs la nouvelle enseignante c'est la distorsion entre sa volonté d'anticiper sa préparation de classe et de s'appuyer sur des outils dont elle a appris à se servir en formation – les « feuilles de séances, de séquences » – et les pratiques de ses collègues plus expérimentées et qui ont moins besoin de planifier leurs interventions. Pour Lanéelle et Pérez-Roux (2014), « l'entrée dans le métier suppose parfois une réorientation radicale des contenus et des méthodes expérimentés l'année précédente » et « cette adaptation, souvent coûteuse au regard des normes intégrées pendant la formation, doit se réaliser dans l'urgence des situations et sous le regard plus ou moins bienveillant des enseignants de l'établissement » (p.4). Florence témoigne *a minima* du « mécontentement » de ses collègues mais indique surtout avoir le sentiment d'y « perdre son latin » ce qui traduit son désarroi face à cette « adaptation ». La nomination sur ce poste en REP+ relève de notre point de vue d'une transition professionnelle engageant l'enseignante à une « reconfiguration des images de soi et de ses capacités d'action [dans] un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale » (Delory-Momberger, 2014, p.143).

- Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées

Nous plaçons dans le paragraphe des temporalités passées toutes les temporalités qui peuvent être placées en amont de la date de l'entretien précédent.

La première temporalité passée que nous identifions est la période de la classe pendant le confinement que Florence évoque à nouveau lors du dernier entretien. Cette période est décrite par l'enseignante comme « un concentré d'émotions, de sentiments » à la fois pour ses élèves pour qui c'était « compliqué [...] à la maison, en webcam » mais également pour la stagiaire de l'époque qui a dû « s'adapter » mais qui a vécu « un rapport privilégié » avec ses élèves. Florence explique avoir « travaillé beaucoup » et explique : « il fallait que j'aille vers eux, que je leur apporte la même chose à tous [...] ça a été voir en chacun d'eux l'élève, le futur citoyen [...] j'ai essayé de faire le maximum pour eux et me dire qu'on ne vient pas en classe simplement en ayant préparé et puis basta on présente et c'est fini, non, en fait c'est se pencher sur chaque élève vraiment ». Elle conclut : « je leur dois le programme, je leur dois plus que le programme, je dois leur permettre d'avancer, de grandir et, ça, avec le lien avec la famille où on a beaucoup coopéré, parce que d'habitude ça s'arrête au portail et là en face de moi je n'avais pas juste un élève mais j'avais la famille et je sentais qu'il fallait que je réponde à tout, qu'il fallait que je m'adapte, ils attendaient beaucoup de l'école, beaucoup de moi et j'étais disposée à le faire. Et il fallait trouver la manière de faire pour chaque élève, c'était chronophage, beaucoup, mais c'était très intéressant. Et, les résultats, j'ai eu des tas de parents qui sont venus me voir, qui étaient tristes que je quitte l'école, qui étaient satisfaits de mon travail, j'ai eu beaucoup de reconnaissance et ça m'a fait très plaisir ».

La seconde temporalité passée évoquée par Florence est l'orientation d'un de ses élèves de CE1 de l'année passée en classe dite « ULIS » (Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire)²⁵⁵. L'enseignante relate : « il y avait un élève en CE1 qui avait beaucoup de difficultés depuis des années, j'ai réussi à l'aiguiller en classe ULIS et ça, ça a été une réussite, parce que la maman avait beaucoup de réticences. Ça fait quelques années qu'on l'alertait par rapport au parcours de son fils. Et, avant le confinement j'avais commencé à tisser des liens avec les parents parce que la famille ça me paraît important, j'avais essayé d'entretenir le lien école/famille. Pendant le confinement ça a été décuplé parce que j'avais les familles, les parents, avant d'avoir les élèves face à moi. Et, cet élève-là, j'ai pu montrer en douceur à la maman que c'était pas sa place en CE1, que c'était compliqué pour lui, qu'il y avait d'autres alternatives dont la classe ULIS, et elle a accepté. Et ça, ça a été un peu une petite victoire pour moi, mais aussi un lien de confiance avec la maman. Donc, j'étais très contente de pouvoir faire quelque chose pour lui et ça a conforté l'idée que chaque élève est différent, qu'il faut se pencher sur chaque et celui-là, il avait besoin de moi et maintenant il va être dans d'autres mains pour une meilleure réussite pour lui [...] C'est facile de le mettre de côté quand un élève est en échec, quand on vient vers lui plusieurs fois. [...] Donc, j'ai beaucoup tenté de choses avec lui et parfois le découragement se faisait sentir parce que ça fonctionnait pas [...] je me suis vraiment forcée, je ne l'ai pas laissé tomber et pour moi ça a été une petite victoire de l'en sortir parce que la maman était persuadée qu'il continuerait dans le parcours classique, et je savais que ce serait impossible ».

La troisième temporalité évoquée sont des moments vécus par Florence en formation où elle a eu le sentiment que les fonctionnaires stagiaires en « parcours adaptés »²⁵⁶ comme elles étaient « un peu pointés du doigt ». Elle explique : « moi je suis sur un parcours adapté, puisque c'est par rapport à trois enfants et plus qu'on m'a permis de passer le concours et il y a quand même ce regard un peu sur les parcours adaptés qui n'a pas toujours été très agréable au cours de l'année et je ne suis pas la seule dans ce cas à avoir mis le doigt dessus, sur le fait qu'on avait été un peu, pas mis à l'écart, mais un peu pointés du doigt sur le fait qu'on ne méritait peut-être pas, que d'autres avaient fait des études pour en arriver là. Et, ça, ça a été un peu désagréable et on en a discuté avec d'autres collègues de parcours adapté. Donc, ça a été le seul petit bémol de l'année [...] parce que parfois on nous disait, et c'était fait sciemment, "ça vous l'avez vu l'année dernière, ah bah non pas vous", parce que vous vous arrivez comme un cheveu sur la soupe. Et, c'est vrai que c'était parfois un peu maladroit les attitudes de certains professeurs qui n'étaient pas forcément très contents d'accueillir des parcours adaptés. En tout cas, ils préfèrent clairement les parcours classiques [...] Oui, de ne pas être à sa place, d'avoir volé la place de quelqu'un d'autre, de ne pas être à la hauteur. "Est-ce que ça fait de nous de bons professeurs des écoles ?" ».

- Analyse du discours : les temporalités passées

L'évocation de la période de la classe en distanciel permet à Florence de revenir sur ses motivations lors de cette période singulière. Le travail effectué dont elle témoigne montre son engagement pour la réussite de ses élèves mais a permis de mettre en œuvre les valeurs soutendues par sa représentation de l'idéal du métier et de ses « missions » (Blin, 1997), à savoir faire progresser tous

²⁵⁵ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) développent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

²⁵⁶ Florence fait partie des fonctionnaires stagiaires en « Parcours adaptés EME » (Exercice du Métier d'Enseignant) qui sont lauréats du concours obtenu avec une dispense de diplômes ou du fait d'avoir trois enfants.

ses élèves individuellement, leur apporter « *plus que le programme* », voir en chacun d'eux le « *futur citoyen* » et les faire « *grandir* ».

Pour Hughes (1958²⁵⁷, cité par Dubar, 2002) l'identité professionnelle est composée de quatre éléments dont la nature des tâches et la conception du rôle et nous pouvons avec Codol et Tap (1988) considérer que ces éléments s'ancrent eux-mêmes dans « *une perspective [temporelle] légitimée* » composée des « *projets, idéaux, valeurs et styles* » (p.69) de l'individu. Dans le cas de Florence, le discours sur les principes qui portent sa pratique professionnelle est récurrent lors des entretiens mais prend une nouvelle ampleur au moment du confinement vécu comme une période inédite où le rôle de l'enseignante a été revalorisé mais surtout durant laquelle ce rôle a été « *approprié* » par elle (Blin, 1997). À ses yeux, elle devait agir et « *faire le maximum* » dans ce contexte difficile parce que ses élèves et leurs parents comptaient sur elle. Pérez-Roux (2012b) indique que « *chaque stagiaire cherche à donner une réponse acceptable [aux situations vécues], filtrée par son système de valeurs* » (p.115) et nous pouvons poser que la crise sanitaire, le confinement et l'enseignement en distanciel mettant en difficulté ses élèves ont poussé la stagiaire d'alors à s'investir pleinement auprès de chaque élève, dépassant le strict geste professionnel de « *présente[r]* » simplement ce qu'on a « *préparé* » ou de suivre simplement le programme. Le discours de Florence montre qu'elle a su « *donner du sens à son action* » dans la mesure où cette dernière entrait « *en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours* » (Pérez-Roux, 2012b). Son implication peut s'inscrire dans la modélisation effectuée par Mias (1998²⁵⁸) déterminant trois dimensions dans l'agir professionnel, « *le sens et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés ; les repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider ; le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés* » (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010, p.136). Le contexte inédit du confinement permet ainsi à Florence de donner un *sens enrichi* à son travail avec les élèves mais également avec les parents, sens qui se fonde sur ses représentations professionnelles liées à son parcours biographique. Cet espace-temps de l'enseignement en distanciel semble à la stagiaire « *privilegié* » car il met en cohérence sa représentation d'elle-même en tant que professionnelle, son identité pour soi et pour autrui et son identité en actes. En retour, la stagiaire d'alors obtient des parents une reconnaissance identitaire appréciée.

La seconde temporalité passée est l'orientation d'un élève en difficulté l'année précédente en classe ULIS²⁵⁹. Là également, ce sont les valeurs et l'idéal du métier qui sont mobilisés par Florence qui parvient à convaincre la mère de cet élève qu'un autre avenir scolaire est possible pour lui. Florence vit cette orientation comme une petite victoire, non seulement parce qu'elle a pu « *faire quelque chose* » pour cet élève au prix d'un gros travail – ce qui montre son implication et son engagement professionnels – mais également parce qu'elle a su convaincre la mère, ce qui ne peut que valoriser la représentation qu'elle a d'elle-même en tant que professionnelle.

La troisième temporalité sont des moments vécus par Florence en formation et qui relève de ce que nous pourrions qualifier d'une *marginalisation* des stagiaires lauréat.es de concours en étant dispensé.es de titres universitaires. Selon Barbier (2006), la formation est une « *offre sociale de*

²⁵⁷ Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. The Free Press.

²⁵⁸ Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan

²⁵⁹ Les dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) développent la scolarisation d'élèves en situation de handicap en école, collège ou lycée. (Source : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>)

significations relative à des apprentissages » (p.55) et de ce fait, l'apprenant peut accepter un « *type d'étiquetage ou de stigmatisation [...et] la réduction qu'elle comporte par rapport à ses représentations identitaires compte tenu des gains qu'il en espère à terme en référence à ses stratégies identitaires plus globales* » (p.55). Dans le cas de Florence, ce qu'elle vit comme une *stigmatisation* est l'attitude de certain.es formateur.trices qui selon elle auraient une préférence pour les stagiaires issu.es de « *parcours classiques* » c'est-à-dire venant d'un parcours universitaire classique via une licence. L'image que semblent renvoyer aux stagiaires en parcours adaptés certain.es formateur.trices est celle d'apprenant.es qui ne seraient pas à leur place, ce qui jette le doute sur leurs capacités à devenir de « *bons professeurs des écoles* ». Le doute est d'autant plus grand que les propos sont formulés par des formateur.trices de l'INSPE qui apparaissent aux yeux des stagiaires comme les garants d'une identité attendue. Le fait d'avoir le sentiment d'avoir « *volé la place de quelqu'un d'autre* » questionne également la légitimité des stagiaires à être en formation. Que le ressenti de l'enseignante ait été fondé ou non sur un discours réellement tenu ou une attitude de certains formateurs, nous faisons l'hypothèse que l'affect associé à ce qui est perçu comme un reproche et une imposture n'est pas favorable au développement de l'estime de soi ni au processus de professionnalisation attendu.

f) Éléments de synthèse

Florence est une stagiaire mère de quatre enfants qui entre en formation à l'INSPE à la suite d'une reconversion professionnelle rendue nécessaire par son désir de s'engager dans un travail « *signifiant* » pouvant donner un nouveau sens à sa vie (Duchesne, Savoie Zajc et St-Germain, 2005). Sa reconversion est également impulsée par le discours récurrent de ses proches et de ses ami.es qui considèrent qu'elle a plus de capacités que le métier qu'elle exerce alors – responsable de rayon dans une grande enseigne – et c'est sa passion pour les bébés et les enfants qui va l'orienter vers le métier de professeure des écoles, ce qui va lui permettre d'avoir de meilleurs horaires pour se consacrer à sa famille et de s'assurer un avenir professionnel plus sûr compte tenu de la conjoncture économique que travers la grande enseigne dans laquelle elle travaille.

S'engager dans cette reconversion va permettre à la stagiaire de réaliser un projet identitaire pensé de longue date – elle explique que ce sont les enseignant.es de ses enfants et sa participation aux activités dans leurs classes qui ont fondé son identité de projet – mais dans un premier temps sa réussite au concours crée une tension identitaire entre son identité pour soi et son identité pour autrui, sa famille et ses ami.es exprimant qu'elle serait devenue « *quelqu'un de mieux* » en passant de Florence « *qui travaille avec ses mains* » à Florence « *qui a un cerveau* », ce que Florence réfute. Florence reconnaît que dans sa vie professionnelle antérieure elle avait l'impression d'avoir moins bien réussi que ses parents et que sa réussite au concours lui prouve qu'elle a été capable d'évoluer professionnellement, ce qui lui permet d'avoir le sentiment d'avoir un statut social qui s'est amélioré.

Devenir enseignante signifie également pour Florence faire le deuil d'une ancienne équipe de travail avec qui elle avait des rapports privilégiés – elle évoque avec regret dans un premier temps le fait de ne plus être « *en phase* » avec ses anciens collègues – et elle va tenter de retrouver un collectif de travail accueillant et à la hauteur de ses attentes. Selon Kaddouri (2017), faire « *le deuil de la situation antérieure* » (p.133) à la transition est essentiel à la réussite de la transition professionnelle et tout au long des entretiens, Florence va évoquer à la fois le fait que son changement de métier est très récent mais également qu'elle n'a aucun regret sur son choix d'avoir quitté son ancien travail. La reconversion professionnelle de Florence entraîne « *une réorganisation des rapports* » qu'elle entretenait « *avec*

[son] milieu de socialisation » (Baubion-Broye et Le Blanc, 2001²⁶⁰, p.4, cités par Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17) ce qui explique qu'elle évoque lors de tous les entretiens le collectif professionnel – ses collègues à l'école – et son désir de s'y intégrer. Il s'agit pour la stagiaire puis l'enseignante de retrouver « *un nouveau sentiment d'identité* » (p.56) et un « *nouvel équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998). Quitter son emploi antérieur et un statut pérenne est vécu comme un défi par Florence qui déclare ne pas envisager d'échouer et le partage de la classe avec une autre fonctionnaire-stagiaire lors de son année de stage va être vécu par elle dans un premier temps comme un frein à son développement identitaire.

Lorsqu'elle arrive en formation, Florence a déjà développé des représentations et un « *répertoire d'images du métier* » (Périer, 2013, p.25) grâce à ses participations aux activités dans les classes de ses enfants et elle s'est par ailleurs exercé au métier en apprenant à lire à l'un de ses enfants. Sa représentation du métier est portée par des valeurs fortes et un idéal du métier très développé : elle évoque son désir de « *changer une génération* », de faire réussir tou.tes ses élèves dans une posture humaniste et compréhensive. L'évocation des enseignant.es qui ont marqué sa propre scolarité indique qu'elle a, dans son parcours scolaire, mémorisé des « *figures d'enseignants* » (Charles et Legendre, 2006²⁶¹, évoqués par Périer, 2013, p.25) qui ont joué le rôle de « *modèles d'identification* » (Cohen-Scali, 2000) ou de « *référents identitaires* » (Barbier, 2006) et qu'elle a ainsi commencé à construire une première représentation de soi en tant que future professionnelle.

Tout au long des entretiens, Florence n'aura de cesse de revenir sur son parcours biographique et professionnel, ses questionnements, ses réussites et ses difficultés. Elle évoque dans son discours son « *parcours d'évolution* » (Barbier, 2016) – qui reprend son parcours de formation mais également ses transformations identitaires – fondé sur une réflexion continue au sujet de son action dans la classe. Ce parcours s'inscrit dans une temporalité longue portée par la mise en dialogue de son « *champ d'expériences* » et d'un « *horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) défini comme la réalisation de son soi professionnel idéal, être une enseignante « *solide* », ce qui n'est envisagé par l'enseignante qu'à l'issue de nombreuses années. En suivant Pastré (2000) abordant l'« *herméneutique de l'action* », il nous apparaît que Florence est « *habitée* » par un sujet « *héroïque* » qui est à la fois « *le héros de l'histoire qu'il vient de vivre* » mais aussi « *l'historien de son propre passé* » (p.59) lors des entretiens auxquels elle participe. Le fait qu'elle porte un « *regard désuet* » sur sa pratique révèle une « *mise en intrigue* » au sens de Ricœur (2007) de l'histoire de son développement professionnel et identitaire. Même si Florence évoque les temporalités vécues avec autrui pour expliquer ce développement, son discours vise à montrer qu'elle doit sa réussite d'abord à elle-même, en travaillant beaucoup et en se donnant tous les moyens de réaliser sa transition identitaire et professionnelle, se déclarant en quelque sorte « *co-auteur* » de soi (Ardoino, 1993) ou « *acteur de soi* » (Sainsaulieu, 1985). Son implication et son investissement dans le travail reflète selon nous le « *processus relationnel d'investissement de soi* » défini par Dubar (2002), processus que cet auteur place au cœur du développement de l'identité professionnelle. C'est parce que son « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019) est si fortement désiré que la stagiaire s'est autant investie affectivement et professionnellement et que son « *projet de soi en formation* » (Barbier, 2006) a été si précisément verbalisé, à savoir saisir toutes les occasions de se former pour se donner les moyens de réussir sa transition biographique et professionnelle (Kaddouri, 2017).

²⁶⁰ Baubion-Broye, A. et Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : nouvelles approches ; présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), 3-8.

²⁶¹ Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations*. Sudel.

Les événements ayant provoqué des effets identitaires et que nous repérons dans le discours de Florence sont tout d'abord des observations de la pratique de professionnel.les, que ce soit un collègue dans son école ou une formatrice que Florence est venue observer en maternelle. Ces deux professionnel.les ont des pratiques qui semblent à Florence relever parfaitement de l'identité prescrite par l'institution – « *dans sa classe il y avait tout* » relate-t-elle au sujet de son collègue – et il.elles impressionnent la stagiaire au point qu'elle envisage de modifier sa pratique en lien avec ce qu'elle a vu. Ces deux collègues peuvent être considéré.es comme des « *modèles d'identification* » (Cohen-Scali, 2000) permettant à Florence de fonder un « *projet de soi pour soi* » (Kaddouri, 2006) – « *si un jour [...] j'atteins ce qu'elle est, franchement j'aurais réussi vraiment ce que je veux faire dans ma vie* » verbalise-t-elle en parlant de la formatrice de maternelle.

Ce sont ensuite des événements qui relèvent de temporalités institutionnelles où est produite une parole institutionnelle, la réunion officielle de rentrée avant le début de son stage en responsabilité et le rendez-vous avec sa directrice lors de son arrivée à l'école en REP+. Ces deux temporalités inscrivent la stagiaire dans ses responsabilités institutionnelles et relèvent d'une « *assignation identitaire* » (Blin, 1997) et d'une « *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a) qui sont acceptées par la stagiaire/enseignante dans la mesure où elles correspondent à sa demande identitaire et à son identité de projet. L'enseignante réaffirme lors de ces événements son engagement et sa motivation au travers des valeurs et de son idéal du métier et s'inscrit dans un « *processus relationnel d'investissement de soi* » (Dubar, 2002).

Les moments, nous le rappelons ici, sont des « *modalités de la présence* » ou des « *centre[s] du vécu* » (Lefebvre, 1989). Pour Florence, ces moments sont essentiellement de deux ordres, ceux qui relèvent du temps de la pratique de classe et ceux relevant des interactions avec autrui.

Les moments liés à la pratique sont évolutifs au cours de l'année de stage jusqu'au début de l'année de titularisation et sont liés à la maîtrise progressive d'un « *répertoire d'actions* » (Riopel, 2006) et de « *ressources* » (Pérez-Roux, 2012b) permettant à la stagiaire/enseignante de répondre de façon efficace à des situations souvent inédites – les « *premières fois* » que Florence évoque – et d'étayer son identité agie. Ce qui se joue dans les situations de classe relève de la représentation de soi « *en acte* » – ce qui va donner naissance à une « *image identitaire* » (Barbier et Galatanu, 1998) – et de la représentation de « *son efficacité et de sa valeur* » (Lessard, 1986²⁶², p.167, cité par Riopel, 2006, p.33). La représentation du *soi en classe* dépend tout d'abord de la maîtrise du climat de classe qui relève d'une identité prescrite du métier, maîtrise qui va avoir un « *effet capacitaire* » (Costalat-Founeau, 2008) chez l'enseignante mais également permettre le développement de la confiance en soi et en ses capacités et « *aptitudes* » (Cohen-Scali, 2000). La représentation du soi professionnel dépend également de la réussite (ou pas) des élèves à atteindre les objectifs pédagogiques fixés par l'enseignante. En cas de réussite, se développe un processus d'« *auto-confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier 2000) lié à un geste professionnel validé comme efficace par l'enseignante qui développe par ailleurs un soi « *professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) résultant de ses interactions positives avec ses élèves et de ses tentatives pédagogiques successives. À l'inverse, dans les situations où l'enseignante ne parvient pas à atteindre ses objectifs, une tension identitaire se fait jour entre le soi professionnel actuel et le soi espéré ou idéal (Barbier, 2006) et cette tension engage l'enseignante dans une « *dynamique de restauration* » (Barbier, 2006) lui permettant, par un engagement renforcé dans le travail de préparation, de s'assurer de la réalisation de son identité de projet. Ce temps de préparation renforcé qui est « *auto-prescrit* » (Grave, 2021) va devenir une « *temporalité englobante* »

²⁶² Lessard, C. (1986). La profession enseignante, multiplicités des identités professionnelles et culture commune. *Repères, essais en éducation*, 8, 135-189.

(Lesourd, 2013) et nécessiter de la part de la stagiaire une tentative d'organisation d'une « *équation temporelle* » (Grossin, 1996) afin de concilier ses rôles de mère et d'enseignante.

Les seconds types de moments sont des temporalités liées aux interactions avec autrui. Ce sont par exemple les visites de la tutrice dans la classe de la stagiaire qui placent cette dernière sous le regard de la formatrice qui lui fait prendre conscience d'une posture trop autoritaire. La prise de conscience de cette « *image de soi spéculaire* » ou « *représentation du regard d'autrui sur soi* » (Barbier, 2006) fonctionne comme une révélation pour la stagiaire qui va s'engager dans une « *dynamique de gestation identitaire* » (Kaddouri, 2006) ayant pour objectif une « *redéfinition de soi* » – « *je ne pensais pas être celle-là en fait* » explique Florence.

Ce sont ensuite les temps de relation de Florence avec les collègues dans l'école. Pour Florence, il s'agit non seulement d'être considérée et reconnue comme capable (Zimmermann et al., 2012) par le collectif professionnel auquel elle appartient mais également de s'y sentir soutenue et aidée, la reconnaissance et le soutien étant deux piliers de la construction identitaire des enseignants débutants. Dans les deux écoles où elle travaille, Florence regrette le peu d'échanges avec ses collègues, sauf exception, et elle évoque essentiellement une socialisation professionnelle informelle sur des temporalités réduites, « *au détour par exemple de la photocopieuse* ». Son statut de débutante – qu'elle soit Professeure des Écoles Stagiaire (PES) ou T1 – est potentiellement stigmatisant (Goffman, 1975) et elle peine, notamment à chaque début d'année, à se construire en tant que « *membre engagé* » de sa « *communauté enseignante* » (Lanéelle et Pérez-Roux, 2014). Elle ne parvient pas à développer réellement un « *sentiment d'appartenance* » (Riopel, 2006) à cette communauté lors de son année de stage et encore moins dans sa nouvelle école en REP+ puisqu'elle n'y est affectée que depuis un peu plus d'un mois au moment du dernier entretien. L'intégration difficile de Florence dans la communauté enseignante liée à des relations superficielles ne lui permet pas non plus de développer une « *identité de participation* » qui serait construite grâce à la participation à sa « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005) ni un « *sentiment identitaire* » (Wittorski, 2008a) d'appartenance au collectif de travail. Au travers des temps de relations avec ses collègues, se joue une transaction identitaire qui vise pour Florence à d'obtenir de leur part la reconnaissance professionnelle et sa légitimité « *objective* » nécessaire à sa « *légitimité subjective* » (Dubar, 2002) au fondement de l'identité pour soi. Cette légitimation attendue correspond au « *processus transactionnel* » défini par Wittorski (2015a) qui permet à une organisation ou un « *environnement* » d'attribuer une professionnalité à un individu. Cette attribution et cette reconnaissance seront au final obtenues par Florence de la part des parents et partiellement de la part de ses collègues au moment du confinement.

Ce sont enfin les temps de la relation avec sa binôme durant l'année de stage. Si le discours de Florence s'apaise au sujet des relations avec sa binôme au cours de l'année, cette temporalité est vécue cependant sous le mode de la tension identitaire. L'écart entre les idéaux professionnels (Blin, 1997) des deux enseignantes ne permet pas de mettre en œuvre un travail réellement partagé et, tout au moins au début, questionne l'identité pour soi de Florence. Partager la classe relève d'une limitation de son « *pouvoir d'agir* » (Clot, 2008) et son identité en actes est partiellement *empêchée* dans la mesure où elle a le sentiment de devoir se plier aux exigences de sa binôme. La présence de la binôme semble dans un premier temps un « *opposant* » (Greimas, 1995, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) à la réalisation de projet identitaire de Florence. De façon paradoxale, l'observation de la pratique de sa binôme lors des journées ou des semaines de tuilage permet à Florence de développer un processus d'« *identisation* » (Lipianski 2008) en définissant sa binôme comme un contre-modèle identitaire, une *figure de non identification*. Les temps partagés en classe donnent ainsi naissance à des temps de « *délibération sur soi* » (Barbier, 2006) permettant de mettre en œuvre la « *dialectique*

interactionnelle » entre « *connaissance de soi* » et « *rapport à l'autre* » (Gohier et al., 2001) au cœur du processus de construction identitaire.

Enfin, le temps de la formation à l'INSPE est un temps d'interactions fécondes avec les formateur.trices, l'un d'entre eux est d'ailleurs signalé par Florence comme particulièrement utile, et les échanges avec formateur.trices et pairs permettent à Florence à la fois de réfléchir « *sur et pour l'action* » (Wittorski, 2009a) mais également de se déculpabiliser en partageant son vécu en classe ce qui a pour effet de faire évoluer ses représentations et son identité agie.

Il est à noter que Florence verbalise des moments que nous qualifions d'*absents*, ceux qui ne l'ont pas mise en doute et que l'enseignante définit comme l'absence de temps de remise en question ou de critiques de la part des professionnel.les qu'elle a croisé.es. L'absence de ces moments fonctionne comme une « *confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier, 2000) qui vient par défaut valider l'identité pour autrui de l'enseignante.

Chronologiquement, nous pouvons distinguer cinq périodes dans le discours de Florence. La première est la période qui précède l'entrée en formation, l'été précédent, ou l'arrivée dans sa nouvelle école. Ce temps estival semble un « *temps de l'incertitude* » (Triandafillidis, 1990) pour l'enseignante, un « *entre-deux identités* » (Perrenoud, 1996) puisque dans les deux cas, Florence change de statut passant de salariée à fonctionnaire stagiaire puis de fonctionnaire stagiaire à titulaire. Lors de cette période, l'identité de projet de la stagiaire est comme *suspendue* dans l'attente de la découverte de sa nouvelle affectation dans un *à-venir* professionnel.

La deuxième temporalité correspond à la double période des semestres universitaires définie par Florence comme un « *indicateur temporel personnel* » (Stumpf et Sonntag, 2009), avec un premier semestre qu'elle vit comme compliqué et un second mieux maîtrisé. La chronologie du développement identitaire de Florence passe par la maîtrise de son geste professionnel au cours du premier semestre, maîtrise qui permet le développement de la confiance en elle et qui a un « *effet capacitaire* » permettant de mettre en congruence la « *capacité subjective* » de la stagiaire – je peux le faire – et sa « *capacité normative* » (Costalat-Founeau, 2008) – je suis reconnue comme capable de le faire – en lien avec le regard des professionnel.les qui ont un regard sur sa pratique.

La troisième période est celle de l'alternance durant l'année de stage. Cette alternance qui convoque deux « *registres temporels* » (Roquet, 2014), le registre personnel de la stagiaire et le registre institutionnel, est vécue par cette dernière comme une « *aliénation temporelle* » (Bachelard, 1994) dans la mesure où elle ne maîtrise ni le temps de la classe ni le temps des apprentissages de ses élèves quand elle est à l'INSPE. Ce temps discontinu du « *partir-revenir* » semble être un handicap pour établir une continuité du vécu et limite le développement d'une « *identité de participation* » liée à l'engagement au sein de sa « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005). Dans ce contexte, la seule temporalité appréciée par la stagiaire est celle des six semaines d'affilée durant lesquelles elle est en classe et qui lui permet de mettre en place les « *routines professionnelles* » (Lacourse, 2013) et l'« *ordre scolaire* » (Ouitre et Thémines, 2019) qu'elle souhaite. Cette temporalité durant laquelle elle va pouvoir être l'« *unique maître* » de la classe lui permet de développer une « *modalité d'identité* » (Lesourd, 2013) différente, plus proche de ce qu'elle souhaite et qui sera la sienne l'année suivante. Paradoxalement, l'alternance est également perçue par la stagiaire de façon positive comme un *rythme fécond* lui permettant, dans une alternance que nous pourrions qualifier de « *copulative* » (Pineau, 2000) de mettre en lien formation à l'INSPE et expérimentation sur le terrain, au moins en début d'année et ce rythme lui permet de consolider et d'étayer son identité en actes.

La quatrième période, celle du confinement, met en place une configuration inédite et singulière qui va permettre à Florence de s'impliquer pleinement dans un agir professionnel faisant sens pour elle (Mias, 1998), de s'approprier pleinement son rôle (Blin, 1997) d'enseignante en lien avec ses valeurs et d'obtenir des parents de ses élèves la reconnaissance identitaire désirée. Elle a développé ainsi une identité agie et « engagée » (Beckers, 2007) permettant une « transition intégrative » (Pérez-Roux, 2011b) réussie.

La dernière période est le début de l'année scolaire dans la nouvelle école de Florence après son affectation qui apparaît comme une « épreuve de l'altérité » (Pérez-Roux, 2016) mais également une « mise à l'épreuve » (Périer, 2013) nécessitant un processus d'adaptation à la fois objectif et subjectif (Ambroise, Toczec et Brunot, 2017 ; Lanéelle et Pérez-Roux, 2014) de la part de l'enseignante. Il s'agit pour elle de comprendre et de s'intégrer dans le fonctionnement de son école – sans quoi elle ne pourra pas être reconnue comme capable – et d'obtenir de la part de ses collègues la reconnaissance identitaire attendue et la légitimité « objective » (Dubar, 2002) pour valider son identité de projet.

La construction identitaire de Florence semble au final s'inscrire dans une temporalité relativement fluide, malgré tout ponctuée de questionnements et l'expression « je suis la maîtresse que je pensais être » verbalisée au troisième entretien indique que la stagiaire a su mener la « gestion relationnelle de soi » définie par Beckers (2007 ; Annexe 9) reprenant Bajoit (2006)²⁶³ comme un processus permettant à cette dernière d'atteindre « accomplissement personnel » et « consonance existentielle » en conciliant identité « engagée », « assignée » et « désirée » (Beckers, 2007, p.153).

²⁶³ Bajoit, G. (2006). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin.

Tableau 19 : Tableau de synthèse Florence

	Marqueurs temporels	Dimensions identitaires convoquées	Effets identitaires
Événements	la pré-rentree	représentation du métier	"découverte" du métier (Huberman, 1989)
	les visites	identité pour autrui identité pour soi identité agie représentation du soi professionnel	"attribution" de compétences (Wittorski, 2015) une "offre identitaire" partiellement acceptée (Kaddouri, 2008a) transaction subjective (Remery, 2015 ; Dubar, 2002) "renarcissisation" (Barbier, 2006) tension identitaire entre le "soi actuel" et le "soi idéal" (Barbier 2006) validation de "l'identité prédicative de soi" (Dubar, 2002)
	un échange avec sa tutrice	identité pour autrui identité pour soi identité de projet	"acte d'attribution" identitaire (Dubar, 2002) "reconnaissance professionnelle" et "processus de légitimation" (Jorro et Pana-Martin, 2012) validation de la "définition de soi" (Kaddouri, 2019) validation de l'identité de projet
	une journée en classe	identité agie représentation du soi professionnel représentation du métier	affirmation d'un soi professionnel singulier et "personnalisé" (Nault, 1999 ; Gohier et al., 2001) développement de "l'engagement professionnel" (Duchesne et al., 2005)
	l'hommage à Samuel Paty	représentation du métier identité prescrite	prise de conscience du "rôle social" (Gohier et Anadon, 2000) développement du sentiment de "congruence" (Gohier et al., 1997) identité "assignée" et "désirée" en "consonance" (Beckers, 2007)
Moments	le temps de la formation	identité pour soi	"re-connaissance" de soi (Pérez-Roux, 2012a) tension entre le "soi en formation" et le "soi professionnel" (Kaddouri, 2008a)
	le temps des doutes	identité pour soi identité de projet représentation du métier	mise à l'épreuve de soi et du projet identitaire (Chaix, 1994 ; Pérez-Roux, 2016) "triple transaction biographique-relationnelle-intégrative" (Pérez-Roux, 2011a) "délibérations sur soi" (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) une identité "brouillée" (Pérez-Roux, 2016, 2019)
	la recherche et le travail sur le mémoire	identité pour soi identité de projet représentation du métier identité prescrite	développement d'un soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999) ajustement identitaire entre un "modèle idéal" et un "modèle réaliste" (Snoeckx, 2000 ; Pérez-Roux, 2012c)
	la relation avec les collègues	représentation du métier	développement d'une stratégie identitaire de reconnaissance par autrui demande "d'intégration, de soutien et de reconnaissance" (Buhot, 2008) développement d'un soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999)
	la relation aux parents	identité pour autrui	développement d'une image positive de soi en lien avec la représentation d'autrui (Barbier, 2006)
	la pratique en classe	identité pour soi représentation du métier identité agie	"auto-confirimation identitaire" (Martineau et Gauthier, 2000) "se reconnaître" enseignante (Pérez-Roux, 2012a) développement d'une "identité narrative" (Ricœur, 2007)
	se comparer	identité pour soi	"dynamique de gestation identitaire" (Kaddouri 2006) "restauration de soi" et identification sujet par lui-même (Barbier 2006)
Périodes	après l'affectation en tant que stagiaire	identité de projet	"entre-deux identitaire" (Kaddouri 2008a)
	les quatre premières semaines	identité agie identité de projet	"choc" de l'entrée dans le métier (Huberman, 1989) "délibérations sur soi" (Mègmont et Baubion-Broye, 2001) dé-re-construction de soi pour "habiter" le rôle (Kaddouri, 2017) auto-efficacité progressive et "auto-confirimation" (Martineau et Gauthier, 2000) "transition intégrative" (Pérez-Roux, 2011b)
	deux semestres de formation	identité agie	développement d'une "identité par le faire" (Tap, 1988)
	le confinement	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel identité pour autrui	"expérience valorisante" et développement de l'estime de soi (Cohen-Scali, 2000)
	le déconfinement	identité pour soi	"expérience valorisante" (Cohen-Scali, 2000)
	la première période de T1	identité agie identité pour soi représentation du soi professionnel identité de projet identité pour autrui	période de "survie" (Huberman, 1989) "effet capacitaire" de l'action (Costalat-Founeau, 2008) développement du sentiment d'"efficacité" (Zimmermann et Flavier, 2010) négociation intra- et inter-subjective (Kaddouri, 2006) soi "professionnel personnalisé" (Nault, 1999)

V. Synthèse transversale et discussion : un enchevêtrement multidimensionnel de temporalités plurielles à effets identitaires

A. Synthèse transversale

En suivant la méthodologie de Vanhulle, Mottier Lopez et Deum (2007), notre objectif de recherche était de repérer des marqueurs temporels tels qu'il était possible de « *les inférer à partir de l'analyse de discours [...] oraux produits* » par les étudiant.es - fonctionnaires stagiaires enquêté.es (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007, p.241), marqueurs temporels ayant produit des effets identitaires significatifs sur la construction identitaire professionnelle des sondé.es.

a) « Personnalité professionnelle » et bagage expérientiel des enquêté.es

Nous rappelons ici que les cinq stagiaires ont été choisi.es pour la richesse de leur discours produit en entretien au regard des indicateurs que nous avons retenus et pour leur posture d'« *engagement dans l'interaction* » (Demazière et Glady, 2008). Ces stagiaires arrivent en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation avec des parcours biographiques variés : deux relèvent d'un parcours classique Licence-Master – Flavie et Thibaut – et trois d'une reconversion professionnelle – Christelle, Anne et Florence – mais nous notons qu'Anne a repris un cursus universitaire suite à sa Validation des Acquis (VAE) et fait le choix de passer un Master 1 l'année précédente pour préparer son concours. Tou.tes les enquêté.es sont porteurs d'un « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019) et d'une « *identité de projet* » (Chaix, 1994) fermement établis à l'entrée en formation, ce qui a eu une incidence sur leur façon d'appréhender des temporalités plus ou moins complexes professionnellement et/ou émotionnellement. C'est notamment le cas des trois stagiaires en reconversion pour qui le parcours biographique est marqué par une « *transaction biographique* » (Dubar, 2002 ; Pérez-Roux, 2016) importante : après une longue trajectoire professionnelle marquée par d'intenses délibérations intrasubjectives, il leur a fallu abandonner un ancien métier qu'il soit valorisé (Florence) ou non (Anne, Christelle), quitter un « *milieu de socialisation* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) ce qui a signifié perdre une expertise acquise de longue date – Anne et Florence le soulignent – et engager des sacrifices importants pour changer de vie professionnelle. L'enjeu de la reconversion professionnelle – s'engager dans un travail « *signifiant* » pouvant donner un nouveau sens à leur vie – est vécu comme fort et se traduit par un « *engagement professionnel* » (Duchesne et al., 2005) intense, même s'il est traversé par les doutes pour Christelle et Anne en lien avec leurs expériences du terrain. À l'issue de notre protocole de recherche et de la période de transition, tou.tes les enseignant.es enquêté.es ont trouvé – Anne dans une moindre mesure – « *un nouveau sentiment d'identité* » (Dupuy, 1998, p.56) et un « *nouvel équilibre identitaire* » (Dupuy, 1998, p.54).

Si l'expérience professionnelle antérieure ou l'âge ne semblent pas des variables significatives – nous posons ici cependant que la faiblesse du corpus que nous avons finalement retenu ne permet de tirer de conclusion définitive sur ce point – ce qui nous semble en revanche être un facteur déterminant est la « *personnalité professionnelle* » au sens de Baillauquès (1990) des cinq enquêté.es que nous nous proposons de définir comme le *soi exerçant son métier* ou la *façon d'exister dans le métier*. Cette *façon d'être au métier* est différente pour les cinq stagiaires et doit être mise en lien avec la dimension personnelle de leur identité et le capital expérientiel acquis antérieurement qui a pu les doter de « *ressources biographiques* » (Delory-Momberger, 2014) leur permettant de faire face aux « *affects*

identitaires » (Barbier, 2006) engendrés par les temporalités complexes vécues et d'enclencher des « *dynamiques identitaires* » (Barbier, 1996, 2006) de « *restauration* » ou des « *stratégies identitaires* » de « *confirmation de soi* » ou de « *reconstruction de soi* » (Kaddouri, 2006) afin de garder intacte leur identité de vie et de projet.

La situation familiale des cinq stagiaires/enseignant.es est également différente mais ne semble pas être une variable affectant les *effets identitaires ressentis* lors des temporalités vécues. Il est à noter cependant que le fait d'être mère de famille a été mentionné par les trois stagiaires/enseignantes en reconversion – Florence, Anne et Christelle – comme un élément significatif dans le processus de professionnalisation et de transformation identitaire engagé. La reconversion professionnelle choisie a en effet transformé les relations intrafamiliales et l'équilibre temporel préalablement établi et parfois mis en tension le *soi professionnel* et le *soi personnel* : c'est notamment le cas de Christelle confrontée à un questionnement identitaire entre son rôle de mère et d'enseignante lors de l'enseignement d'un thème au programme sur la sexualité ou d'Anne qui travaille énormément et se culpabilise de ne pas passer suffisamment de temps avec sa famille. Ces enseignantes mères de famille vivent une « *transaction intégrative* » (Pérez-Roux, 2011a, 2016) parfois complexe pour tenter de garder la cohérence de soi dans les différentes « *sphères sociale, professionnelle et privée* » (Pérez-Roux, 2016, p.84) qu'elles traversent et cette transaction qui « *vise la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à autrui, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles* » (Pérez-Roux, 2011b, p.86) entraîne un mouvement de « *construction / reconstruction des représentations de soi* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) plus ou moins bien vécu. Ainsi, pour ces trois mères de famille, devenir enseignante a signifié tenter de mettre en place un équilibre temporel entre « *temps au travail* » et « *temps de l'activité* » (Grave, 2021) – un « *milieu temporel* » au sens de Grossin (1996) – conciliant leur représentation de l'idéal du métier et du soi professionnel avec la réalité de la vie quotidienne familiale et la nécessité de consacrer du temps à l'éducation de leurs enfants en évitant les « *épanchements temporels* » (Grave, 2021) professionnels. Bien qu'elle ne soit pas mère de famille, nous retrouvons cette même tension intrasubjective et temporelle chez Flavie pour qui l'expérience de son année de formation en alternance va questionner sa représentation du métier et ce qu'elle perçoit comme une identité prescrite face à ce qu'elle envisage comme *identité pour soi* : elle tentera ainsi lors de son début d'année en tant que titulaire de « *travailler pour vivre* » et non plus de « *vivre pour travailler* » en mettant en équilibre et en congruence la dimension personnelle et la dimension professionnelle de son identité. Ce qui se joue pour les enquêtés.es – dans une moindre mesure pour Thibaut – est la représentation qu'il.elles se font de leur investissement dans le métier et le maintien d'un équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle.

b) « *Affects identitaires* » et négociations intrasubjectives

Nous notons que l'ensemble des temporalités recensées ont provoqué des « *affects identitaires* » (Barbier, 2006) décrits de façon plus ou moins agréables par les enseignant.es et, en reprenant le modèle de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) définissant l'identité professionnelle en construction comme intégrant « *l'expérience cognitive aussi bien qu'affective du sujet* » (p.8), nous pouvons qualifier d'*expériences affectives* ces différentes temporalités.

Nous faisons l'hypothèse que la démarche d'entretien de recherche a pu contribuer à la verbalisation de certains affects qui auraient pu ne pas être conscientisés sans les interactions langagières produites au sein du protocole de recherche choisi. Bourdieu (1993) a souligné que le.la chercheur.se offre en

entretien aux enquêtés une « *situation de communication exceptionnelle* » entraînant la production « *d'un discours extraordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu* » (p.1407) et certaines temporalités évoquées ont pu l'être du fait du contexte d'« *interlocution* » de l'entretien initiant une « *co-production de sens* » (Demazière et Gladys, 2008). Qu'elles aient été conscientisées par le biais des « *actes de langage* » servant de « *médiation heuristique* » (Rabardel, 1999) à l'enquêté.e ou *refigurées* (Ricœur, 2007) lors des entretiens, de nombreuses temporalités ont provoqué des négociations intrasubjectives (Remery, 2015) engageant le « *dialogue avec soi-même* » évoqué par Clot (2005²⁶⁴, p.40, cité par Remery, 2015, p.202) dans une tentative de *reconnaissance de soi par soi*. Les discours tenus lors des entretiens ont révélé pour toutes les enquêtés un « *travail biographique intense* » (Barbier, 2006, p.142) tout au long de la durée de notre protocole de recherche, marqué pour certains par des doutes (Anne) ou des inquiétudes (Thibaut) récurrents.

Nous notons cependant qu'aucune des temporalités vécues n'a transformé profondément ni durablement le *projet d'identité* des stagiaires/enseignant.es – sauf pour Thibaut qui, grâce à la confirmation et la reconnaissance identitaires obtenues à la fin de son stage, va s'orienter vers l'enseignement auprès des élèves en situation de handicap – et nous avons pu constater à l'issue de notre protocole de recherche un « *engagement professionnel* » (Duchesne et al., 2005) plutôt renforcé.

c) Des marqueurs temporels à contextualiser

Les marqueurs temporels que nous avons recensés relèvent tantôt de temporalités que les stagiaires/enseignant.es ont vécues seul.e – nous les qualifions de temporalités *endogènes* – qui provoquent chez ces dernier.es des moments de *délibérations avec soi-même* (Mègemont et Baubion-Broye, 2001) dans une dimension intrasubjective, tantôt de temporalités vécues dans l'interaction avec autrui – nous les qualifions de temporalités *exogènes* (Kaddouri, 2006 ; Demazière et Samuel, 2010) – dans une dimension plus « *historique* » (Pastré, 2011) – entraînant des délibérations intersubjectives sans que la dimension intrasubjective puisse être écartée.

Certaines temporalités sont ainsi liées à ce que nous avons désigné comme des « *figures actantes* » en reprenant Barthes (1986, cité par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017) ou des « *autrui significatifs* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2006), au premier rang desquels il faut placer les tuteurs et tutrices et les collègues en établissement, puis les binômes et les pairs en formation mais également les parents, les élèves, les formateurs (Snoeckx, 2000) à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation ou de façon plus anecdotique, les inspecteur.trices de circonscription ou les conseillères pédagogiques. Certains de ces tuteur.trices de terrain, du fait de leur pédagogie ou de leur aura professionnelle auprès du/de la stagiaire, apparaissent comme des « *figures d'identification* » (Chaix, 1996) et les temporalités vécues en leur compagnie sont valorisées par les enquêtés. Pour Christelle par exemple, avoir un tuteur adepte de la pédagogie Freinet qu'elle souhaiterait mettre en place la conforte lors de leurs rencontres et échanges dans son identité de projet et dans la représentation de son soi professionnel grâce à un partage de valeurs et à des projets d'identité « *compatibles* » (Kaddouri, 2008a, 2019) entre elle et lui.

Les membres de la famille des stagiaires, leurs ami.es font également partie des *autrui* que l'on peut qualifier de « *significatifs* » même s'il.elles n'appartiennent pas au monde professionnel parcouru par

²⁶⁴ Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* (p. 37-55). Louvain.

les enquêté.es. C'est grâce aux échanges avec leurs proches que les stagiaires peuvent étayer les délibérations qu'il.elles mènent avec eux-mêmes, notamment lors des temporalités vécues comme complexes ou porteuses d'affects négatifs. C'est le cas de Flavie notamment pour qui les échanges avec ses parents lors de la première semaine de formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation vécue de façon éprouvante – avait-elle fait le bon choix et allait-elle avoir besoin elle aussi des « *cellules psychologiques* » évoquées ? – ont engagé un processus de refondation des « *représentations projectives de soi* » (Barbier, 2006) rendant possible la poursuite de son « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019).

Ces *autrui* que nous qualifions de « *significatifs* » peuvent être également des adultes qui sont présent.es dans la classe – une AESH²⁶⁵ pour Thibaut ou une ATSEM²⁶⁶ pour Anne par exemple – avec une perception des temporalités liées à leur présence variable d'un.e stagiaire à l'autre : pour Thibaut, enseigner aux côtés de cette professionnelle avec de l'expérience est un gage de soutien et de l'obtention d'une « *image spéculaire* » (Barbier, 2006) de *soi en train de faire classe* alors qu'il est en attente de savoir si son geste professionnel est pertinent, tandis que pour Anne, le regard de l'ATSEM qu'elle perçoit la « *jugeant* » alors qu'elle assure la classe est un facteur déstabilisant pour la construction de l'estime de soi pourtant au cœur de la construction de son identité professionnelle (Cohen-Scali, 2000). Si en suivant Lipiansky (1998) nous pouvons poser qu'il n'y a pas d'*identité sans autrui*, ce sont notamment les temps d'échanges même informels avec ces *autrui* qui étayent la construction identitaire professionnelle des enquêté.es dans la plupart de ses dimensions. Être *sous le regard d'autrui* développe par ailleurs chez les enseignant.es une perception du soi professionnel « *médiatisée* » par ce regard (Lipianski, 2008) entraînant chez ces dernier.es des processus de « *définition de soi* » (Kaddouri, 2019) plus ou moins efficaces en fonction de la perception et de la « *représentation du regard d'autrui sur soi* » (Barbier, 2006).

C'est également grâce au « *nommage* » de soi par *autrui* au sens de Ricœur (2007) ou de l'« *étiquetage* » au sens de Barbier (2006) que les néo-enseignant.es peuvent incorporer une identité pour *autrui* en lien avec l'identité visée : être nommé.e « *maître* » ou « *maîtresse* » pour Thibaut ou Christelle renvoie à un *acte de légitimation* et à l'attribution d'une identité « *virtuelle* » (Goffman, 1975) en congruence plus ou moins forte avec la représentation du soi professionnel ou de leur identité pour soi, l'« *identité réelle* » définie par Goffman (1975). Les noms ou surnoms employés par les collègues au sein de l'équipe pédagogique pour désigner les stagiaires procèdent d'un « *acte d'attribution identitaire* » (Dubar, 2002) plus ou moins valorisant – être nommé.e « *bébé professeur.e* » peut signifier une posture de soutien ou une « *stigmatisation* » (Goffman, 1975) – rendant possible l'*identification du sujet par lui-même* (Barbier, 2006) dans l'identité visée. Être *nommé.e* est ainsi pouvoir être *reconnu.e* en tant qu'enseignant.e et « *se(re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) comme tel.le.

Nous notons que les marqueurs temporels renvoient à des temporalités instituées ou informelles et peuvent être associés à des espaces ou à des lieux sans que nous puissions en mesurer finement le rôle – la salle des maîtres ou la cour de récréation par exemple. Les différentes « *configurations* » (Élias, 1987) dans lesquelles s'inscrivent les parcours professionnels des stagiaires/enseignant.es – la taille des écoles et par voie de conséquence le nombre de collègues composant l'équipe pédagogique, la nature de l'affectation – poste fractionné pour Anne et Flavie, Zone d'Éducation Prioritaire pour

²⁶⁵ Accompagnant.es d'Élèves en Situation de Handicap.

²⁶⁶ Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles.

Florence, dispositif ASH²⁶⁷ pour Thibaut – ont eu une incidence sur les temporalités vécues et l'évolution de toutes les dimensions identitaires composant l'identité professionnelle.

Nous avons abordé précédemment notre choix d'ajouter des marqueurs temporels liés à des temporalités passées et futures pour élargir l'empan du récit des enquêtés (Tourneville, 2021) et inscrire l'ensemble des temporalités évoquées dans le parcours biographique de ces derniers, liant leur « *champ d'expériences* » passées à « *l'horizon d'attente* » (Koselleck, 1990) d'une identité visée et espérée. Ainsi, certaines temporalités passées dans le discours des enquêtés renvoient à des temps antérieurs à l'entrée en formation mais *signifiants* pour les stagiaires dans leur construction identitaire professionnelle – c'est notamment le cas des stages vécus en licence ou en première année de master pour Flavie et Thibaut qui ont suivi un parcours de pré-professionnalisation avant leur master – mais également de rencontres professionnelles ayant contribué à construire les premières représentations du métier – les enseignant.es dans son parcours scolaire ou ceux de ses enfants pour Florence. Lors de leur arrivée en formation, les sondés ont donc déjà développé des représentations du métier et un « *répertoire d'images du métier* » (Périer, 2013, p.25) – pour Florence qui a préparé seule le concours, au travers de ses participations aux activités dans les classes de ses enfants. L'évocation de temporalités passées en entretien a pu concerner également des temporalités antérieures à l'entretien précédent – le dernier entretien de l'année de stage a donné l'occasion aux stagiaires de revenir sur leurs débuts d'année en alternance – et nous notons que leur réussite au concours va être évoquée plusieurs fois par les stagiaires comme une temporalité marquant symboliquement leur capacité à mener à bien leur projet identitaire et leur légitimité à revendiquer une identité désirée : lors des périodes de doutes professionnels ou de remise en question identitaire, les stagiaires s'appuieront sur ce « *rite d'institution* » (Bourdieu, 1982) marqué d'une « *efficacité symbolique* » (Ayraud et Guibert, 2000) qui les a jugés capables d'enseigner.

Les temporalités futures évoquées en entretien lors de l'année de stage ont porté sur la titularisation à venir, l'affectation en tant que titulaire et l'envie d'avoir une classe à soi après l'année de formation en alternance. À part Flavie, tous les stagiaires/enseignant.es ont inscrit leur développement professionnel sur un temps long, considérant leur soi professionnel comme non totalement abouti à l'issue de la passation des entretiens.

En choisissant d'insérer des marqueurs temporels passés et futurs dans notre grille d'analyse, nous avons pu replacer la construction des représentations identitaires professionnelles dans le temps long d'une « *continuité d'expérience* » (Gremion, 2018) dépassant l'amplitude temporelle de notre protocole de recherche.

d) Les marqueurs temporels de type « événements »

Parmi les marqueurs temporels de type « événements », nous n'avons repéré sur l'ensemble des vingt entretiens analysés que trois événements que nous pouvons qualifier d'*instants significatifs* ou d'*instants féconds* au sens de Bachelard (1994) soit des ruptures temporelles au sein desquelles selon Bachelard (1994) « *la conscience attentive s'enrichira d'une connaissance* » (p.36) porteuse d'une révélation pour le sujet associée à un affect puissant. Ces trois événements peuvent être qualifiés d'*épiphanies illuminatives* au sens de Denzin (1989) soit des « *tournants de vie* » impulsant une prise de conscience et développant un « *potentiel* » pour « *créer des expériences de transformation* »

²⁶⁷ Adaptation à la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

(Denzin, 1989²⁶⁸, p.15 cité par Lesourd, 2009, p.80). Pour Denzin (1989), ces « *épiphanies illuminatives* » portent sur des événements mineurs mais ont une résonance sur des problématiques majeures pour le sujet et toutes celles que nous avons identifiées ont eu lieu alors que les enseignant.es étaient seul.es.

Pour Thibaut, c'est une *illumination* dans sa voiture à l'issue de la journée de reprise en janvier 2020 alors qu'il réalise qu'il a « *réussi* » sa première journée de retour en classe ce qui l'autorise à *être soi*. Cet instant de prise de conscience engage le stagiaire dans une transaction biographique et une « *dynamique de gestation identitaire* » (Kaddouri, 2006, 2019) lui permettant un « *projet de redéfinition de soi* » (Kaddouri, 2006, 2019), ne plus se soucier de l'avis des autres et développer son propre soi professionnel. Pour Christelle, ce sont deux temporalités de prise de conscience, la première dans sa voiture alors qu'elle rentre chez elle lors de sa première semaine en classe qui lui permet de se sentir « *à sa place* » et la seconde, en classe, lorsqu'elle réalise qu'elle est capable de gérer une situation inédite – elle a préparé une séance sur l'apprentissage de l'heure pour ses élèves qui ne se passe pas comme prévu – ce qui lui permet de faire émerger une « *représentation de son efficacité* » (Lessard, 1986, cité par Riopel, 2006) et de développer le sentiment d'être « *capable d'agir* » (Costalat-Founeau, 2008). Ces trois événements ont eu lieu lorsque Thibaut et Christelle étaient seul.e et sont liés directement à l'expérience de classe.

Les visites sont le deuxième type de temporalités de type « *événements* » qui ont des « *effets identitaires* » (Barbier, 1996) significatifs. Ces temporalités apparaissent comme des espaces-temps où se joue une « *scène de négociation identitaire* » (Remery, 2015), notamment lors de la deuxième partie de la visite qui est l'entretien durant lequel est tenu le discours des observateur.trices. Lors des visites, les stagiaires/enseignant.es soumettent une « *offre de professionnalité* » (Hatano-Chalvidan, 2015) aux professionnel.les qui viennent les observer, offre fondée sur un intense travail de préparation renvoyant à leur représentation de ce que doit être le « *bon exercice d'un métier ou d'une profession* » (Hatano-Chalvidan, 2015, p.97). Ce qui se joue lors des visites et de cette négociation autour d'une identité *espérée/proposée/reconnue* est une « *transaction* » à la fois « *objective* » (Dubar, 2002) entre les professionnel.les qui observent et les stagiaires/enseignant.es observé.es, ces dernier.es se plaçant dans une demande de reconnaissance professionnelle et identitaire de l'identité *visée* d'enseignant.e, mais également une transaction « *subjective* » (Remery, 2015 ; Dubar, 2002) pour les observé.es qui sont placé.es lors de ces visites sous le regard d'un « *autrui significatif* » (Mead, 1963 ; Kaddouri, 2019) ayant pour tâche de vérifier/valider la construction de la professionnalité attendue et de l'identité prescrite par l'institution. Ces différentes transactions peuvent entraîner des tensions identitaires entre le « *soi actuel* » et le « *soi idéal* » (Barbier 2006) ou entre une identité prescrite et une identité souhaitée – ne pas être autoritaire pour Christelle par exemple – mais également entre l'identité « *virtuelle* » (Goffman, 1975) attribuée par autrui et l'identité « *réelle* » vécue, perçue et/ou incorporée (Goffman, 1973 ; Dubar, 2002) par les néo-enseignant.es. L'« *écart* » entre l'« *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a, 2019) proposée par les observateurs – tuteurs, tutrices ou conseillères pédagogiques - et l'identité *visée* par les observé.es peut être perçu de façon problématique par ces dernier.es provoquant doutes (Anne), crises d'angoisse (Flavie), baisse de l'estime de soi (Christelle) ou baisse de la « *force motivationnelle* » (Duchesne et al., 2005) chez Thibaut. À l'inverse, l'adéquation entre l'« *offre identitaire* » des observateur.trices et la « *demande identitaire* » (Kaddouri, 2008a, 2019) ou le « *projet identitaire* » des observé.es permet une « *renarcissisation* » (Barbier, 2006) de ces dernier.es et le développement de l'estime de soi en tant que professionnel.le et d'un « *sentiment de compétence* » (Pérez-Roux, 2012a). Nous notons que la plupart des visites évoquées en entretien par

²⁶⁸ Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage.

les enquêtés ont été celles qui ont provoqué des effets identitaires négatifs, celles s'étant bien passées du point de vue des stagiaires/enseignant.es n'étant pas forcément verbalisées.

La chronologie des entretiens a mis en lumière que ces affects ont été *transitoires* pour chaque visite perçue négativement et que les stagiaires/enseignant.es ont dépassé les tensions vécues en enclenchant des processus de « *restauration identitaire* » (Barbier, 2006) ou de « *gestation identitaire* » visant la reconstruction de soi et/ou la restauration de l'image de soi en mobilisant tantôt le capital expérientiel acquis antérieurement ou des « *ressources biographiques* » (Delory-Momberger, 2014), tantôt la « *force personnelle* » (Schlossberg, 2005) et intime, le « *Self* » défini par Schlossberg (2005) ou des soutiens extérieurs, conjoint, parents ou amis. Nous mesurons ici le biais constituant à avoir choisi des stagiaires particulièrement investi.es lors de nos échanges, ce qui éclaire sans doute leur capacité à *rebondir* après l'événement. Nous notons que certaines visites ont un statut particulièrement important : c'est le cas de la première visite – pour Thibaut, l'offre identitaire qui lui est faite, avoir une posture d'« *animateur* », le laisse pendant de longs mois dans l'incertitude sur son identité agie et le fait de savoir s'il fait bien – ou des visites évaluatives – pour Flavie, la première visite évaluative où elle a eu le sentiment d'avoir « *déçu* » sa tutrice donne lieu à une crise existentielle passagère mais profonde qui a nécessité le recours à un sophrologue.

Les visites des professionnel.les observant la pratique des stagiaires ou néo-titulaires fonctionnent ainsi comme des espaces d'« *attribution* » de compétences au sens de Wittorski (2015) aboutissant, lorsque la visite répond aux attentes des tuteur.trices, à la construction de représentations positives du soi professionnel. Se développent alors chez les enquêtés une « *image identitaire* » (Barbier, 1996) positive du *soi en classe* et une « *auto-confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier, 2000) sur sa capacité à être enseignant.e. Les visites perçues positivement par les stagiaires/enseignant.es étayent toutes les dimensions de l'identité professionnelle que nous avons définies – identité pour soi, identité pour autrui, identité en actes, représentation du soi professionnel, identité de vie et de projet et identité prescrite – autorisant ces dernier.es à développer un soi « *professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) étayé par la confiance en ses aptitudes professionnelles (Cohen-Scali, 2000). Les rapports et bilans écrits qui viennent clore les visites rendent possible, si l'avis officiel qu'ils portent est perçu favorablement par le.la stagiaire, la validation de « *l'identité prédicative de soi* » (Dubar, 2002) et de l'identité de vie et de projet : Christelle évoque au sujet de ces avis un « *tampon* » qui valide officiellement et par écrit non seulement sa pratique mais également son identité espérée d'enseignante. Nous plaçons Anne à part dans notre corpus dans la mesure où l'« *offre identitaire* » qui lui est faite n'est que partiellement « *acceptée* » (Kaddouri, 2008a) tout au long des entretiens : malgré les compliments qu'elle reçoit, son désir de perfection maintient un écart entre le soi professionnel « *idéal* » (Barbier, 2006) et le soi « *actuel* » qu'elle perçoit en classe, entraînant une « *renarcissisation* » (Barbier, 2006) incomplète et une identité professionnelle au final perçue comme inachevée.

Les réunions sont le troisième type d'événements que nous avons recensés. Comme les visites, ces réunions auxquelles participent les stagiaires/enseignant.es sont des espaces de négociation et de reconnaissance identitaire (Dubar, 2002) au sein desquels il s'agit pour ces dernier.es d'« *être reconnu[e.s]* » et de « *se (re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) : pour Christelle par exemple, prendre la parole lors d'une réunion de l'équipe pédagogique pour défendre l'orientation d'un élève en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et être écoutée par tou.tes conforte son identité pour autrui ; pour Thibaut, le dernier conseil d'école de son année de stagiaire est le lieu d'une légitimation puisqu'il y est nommé « *maître* » de sa classe devant tous les acteurs lui donnant enfin l'occasion de mettre en cohérence son « *identité réelle* » et son « *identité virtuelle* » (Goffman, 1975). Les discours

tenus lors des réunions institutionnelles, la réunion d'accueil officiel des fonctionnaires stagiaires avant la rentrée par exemple, relèvent d'une « *assignation identitaire* » (Vasconcellos, 2008 ; Blin, 1997) – une *assignation à être* Professeure des Écoles Stagiaire pour Florence – entraînant une prise de conscience des responsabilités du métier et de l'identité prescrite par l'institution. Le discours officiel peut en revanche représenter lors de ces réunions une « *mise à l'épreuve* » (Pérez-Roux, 2016) du « *projet identitaire* » (Kaddouri, 2019) des stagiaires : la mention par exemple, lors des réunions officielles de rentrée à l'INSPE, des « *cellules psychologiques* » pour accompagner les stagiaires qui échouent déclenche chez Flavie des affects violents entraînant un temps de tensions et de doutes passagers sur sa capacité à réussir et à développer l'identité espérée.

Certaines temporalités institutionnelles relèvent d'événements qui fonctionnent selon nous comme des « *rites d'institution* » au sens de Bourdieu (1982) dotés d'une « *efficacité symbolique* » ayant selon ce chercheur « *le pouvoir [...] d'agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel* » (p.124). Nous classons dans cette catégorie d'événements trois temporalités qui nous semblent significatives, la titularisation évoquée notamment par Christelle, la soutenance du mémoire de Master 2 mentionné par Flavie et un rendez-vous avec la directrice vécu par Florence en arrivant en ZEP lors de sa première année. Évoquée par tou.tes les stagiaires, la titularisation peut être définie comme un *acte de légitimation* reconnaissant les « *identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposées et exprimées* » (Dubar, 2002, p.122) par les stagiaires. Chez Christelle notamment, la titularisation permet un *ajustement identitaire* au sens de Périer (2013) et une incorporation de *l'identité attribuée* (Snoeckx, 2000), *être* maîtresse ; la soutenance du mémoire relève pour Flavie du même processus de légitimation et d'assignation identitaire (Vasconcellos, 2008) avec l'attribution d'une identité virtuelle (Snoeckx, 2000) ; dans le cas de Florence, le rendez-vous avec la directrice de son école en Zone d'Éducation Prioritaire est une « *offre identitaire* » (Kaddouri, 2008a) renvoyant aux missions attendues d'une enseignante dans ce type de zones éducatives et Florence, qui accepte l'« *identité assignée* » (Barbier, 1996) qui lui est proposée, engage un « *processus relationnel d'investissement de soi* » (Dubar, 2002) permettant le développement d'une dimension « *d'acteur de soi* » (Sainsaulieu, 1985) pour elle et une « *reconnaissance réciproque* » (Dubar, 2002, p.119) entre elle et la directrice.

Nous terminerons ce paragraphe dédié aux *événements* par l'évocation de deux événements inédits et inhabituels, l'agression dont Thibaut se déclare victime et l'assassinat de Samuel Paty suivi de la journée d'hommage national. Quoique dans des registres parfaitement différents, ces deux événements ont provoqué chez Thibaut, Anne et Christelle des questionnements et des délibérations identitaires. Après son agression, Thibaut s'est engagé par exemple dans une réflexion sur son geste professionnel et le *soi en classe* qui lui a permis de mettre en œuvre de nouveaux « *savoir-être* » (Riopel, 2006) en classe. Quant à l'assassinat de Samuel Paty, il a interrogé la représentation de Christelle sur ses responsabilités en tant qu'enseignante face aux élèves et aux acteurs de la communauté éducative (Gohier et Anadòn, 2000) et a mis en tension les dimensions personnelle et professionnelle de son identité. Quant à la journée d'hommage à Samuel Paty, elle a engagé chez Anne une prise de conscience de son « *rôle social* » (Gohier et Anadòn, 2000), le développement d'un sentiment de « *congruence* » (Gohier et al., 1997) et une mise en « *consonnance* » de son identité « *assignée* » et de son identité « *désirée* » (Beckers, 2007). Ces événements qui pourraient être considérés comme des instants *inféconds* en reprenant Bachelard (1994) ont finalement été dépassés par les stagiaires en impulsant une dynamique identitaire de redéfinition de soi.

e) Les marqueurs temporels de type « moments »

Les temps de la formation à l'INSPE sont les premiers moments que nous avons identifiés dans le discours des stagiaires. Parmi les cours évoqués positivement par ces derniers, nous trouvons notamment les cours de suivi de stage et d'analyse de pratique, cours dédiés dans les maquettes de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation au développement de l'analyse réflexive sur les situations professionnelles vécues et dont l'objectif est de faire advenir une posture de « *praticien réflexif* » (Schön, 1993) chez les formé.es. Les échanges sur leur pratique et les discussions avec les formateur.trices permettent aux stagiaires de construire leur propre « *style* » (Clot, 2006) en réinterprétant des « *modèles professionnels* » (Blin, 1997) proposés en formation – la pédagogie Freinet pour Flavie ou Christelle par exemple – et la « *réflexion sur l'action* » (Wittorski, 2009a) menée en cours étaye le développement d'une identité en actes de retour dans la classe. Si les stagiaires arrivent en formation avec parfois des représentations de pratiques pédagogiques idéales ou souhaitées, représentations acquises en stage de Licence ou de Master 1 ou lors de leur préparation au concours, aborder ces pédagogies en formation leur permet de conforter leur identité de projet et de soutenir l'élaboration d'une représentation d'un soi professionnel individualisé. D'autres cours ont été évoqués positivement par les stagiaires, les cours de didactique disciplinaire notamment, qui, lorsqu'ils ont été dédiés à la préparation de séances ou séquences à tester en classe, aident les stagiaires à développer leur confiance en soi – construire en formation une séance avec l'aide des formateur.trices est un gage de réussite ou de moindres difficultés en classe – et leur estime de soi en minimisant les risques d'échec. Participer à la formation rend parallèlement possible l'émergence d'une « *re-connaissance de soi* » (Pérez-Roux, 2012a) en tant que professionnel.le enseignant.e : c'est le cas d'Anne qui obtient des « *bonnes notes* » qui lui confirment qu'elle est sur la bonne voie et chez Flavie, assister aux cours permet le développement par effet miroir d'une « *imago* » (McAdams, 1985) d'enseignante par identification aux formateur.trices qu'elle observe. À l'inverse, Flavie qui attend un retour et un avis sur une analyse rendue pour évaluation ne peut obtenir de confirmation de sa réflexion professionnelle donc, par voie de conséquence, une validation de son identité de projet en obtenant un avis qui lui indique qu'elle réfléchit « *bien* ». Certains cours ont été jugés en revanche inutiles ou redondants car inadaptés aux besoins des stagiaires au moment où ils ont été suivis, ce qui met en lumière la tension entre le « *projet de soi en formation* » (Barbier, 2006) du stagiaire et son projet de soi professionnel. Globalement, sauf pour Flavie, les cours du premier semestre ont semblé plus utiles aux stagiaires que ceux du second semestre pour étayer leur développement identitaire professionnel. À partir du confinement, tou.tes les stagiaires ont indiqué que la formation avait pris fin brutalement et tou.tes ont eu le sentiment d'avoir été abandonné.es, ce qui ne les a pas empêché.es de poursuivre de façon autonome leur développement identitaire.

Les moments de formation repérés peuvent également être des temps d'*auto-formation* – les lectures sur la pédagogie Freinet pour Christelle par exemple – ou les temps dédiés à la recherche pour l'écriture du mémoire de master pour les stagiaires qui doivent en réaliser un (Flavie et Anne). Ces temps de formation personnelle étayaient la construction d'un soi « *professionnel personnalisé* » (Nault, 1999) fondant les représentations de son propre soi professionnel lié aux choix de telle ou telle démarche pédagogique – les pédagogies coopératives pour Anne ou la pédagogie Freinet pour Flavie – et définissent une identité pour soi mais également une identité en actes et une identité de vie et de projet. Le temps dévolu aux lectures et au travail pour son mémoire entraînent dans le cas d'Anne un ajustement identitaire entre un « *modèle idéal* » et un « *modèle réaliste* » (Snoeckx, 2000 ; Pérez-Roux, 2012c), modèle fondé sur une identité professionnelle qu'elle perçoit comme prescrite par l'institution – « *l'enseignant type idéal pour l'inspecteur* » verbalise-t-elle. Comme évoqué par Snoeckx (2000), la

rédaction du mémoire constitue « *une sorte d'investissement dans une identité professionnelle* » (p.227) qui s'inscrit dans les représentations personnelles du métier des stagiaires.

Le temps de la pratique en classe est le troisième « *moment* » repéré dans les discours des stagiaires/enseignant.es et il correspond au *soi dans la classe*. Ce temps de la pratique donne naissance selon nous à des *moments-images* pour compléter le concept d'« *imago* » proposé par Mc Adams, (1985, 1993), le *soi en train de faire cours* en quelque sorte. Ces *moments-images* sont vécus différemment selon la perception de réussite ou d'échec à mener les activités souhaitées dans la classe ou la présence de « *rétroactions* » (Duchesne, Savoie-Zajc, St-Germain, 2005) positives de la part des élèves qui ont pour les stagiaires/enseignant.es également l'image d'autrui significatifs (Thibaut). En cas de perception de réussite – Anne parle de « *moments de grâce* », Flavie évoque le « *soleil* » dans la classe avec ses élèves – se développe une congruence entre l'identité agie et l'image de soi en tant que professionnel.le, entre le « *soi actuel* » perçu en classe et le « *soi idéal* » (Barbier, 2006) entraînant une « *renarcissisation* » (Barbier, 2006) et un renforcement de l'engagement professionnel et de la motivation (Duchesne et al., 2005). Le sentiment de maîtrise des situations donne lieu au développement d'une identité agie – ce que Tap (1988) nomme « *identité par le faire* » – et d'une « *image identitaire* » (Barbier, 1996) positives. Les moments perçus positivement dans la pratique de classe engagent par ailleurs une congruence entre l'identité agie « *qui relève du vécu du sujet [et de] son activité en contexte* » (Wittorski, 2015a, p.230) et l'identité de vie et de projet et développent le sentiment d'une « *adéquation à soi* » (Gohier et al., 1997) et d'une « *reconnaissance de soi* » (Wittorski, 2015a) en tant qu'enseignant.e, reconnaissance qui provoque en retour une plus grande confiance en ses aptitudes (Cohen-Scali, 2000). À l'inverse, en cas de difficultés perçues – avoir le « *bazar* » dans sa classe pour Anne ou être « *débordée* » par des enfants de 7 ans pour Florence – émerge une tension identitaire entre le soi professionnel rêvé ou idéal (Tap, 1988) et le soi professionnel existant et des doutes sur sa capacité d'agir, ce qui affecte l'estime de soi. Pour les stagiaires enquêté.es, cette tension a été dénouée par la mise en place de stratégies identitaires (Barbier, 2006) de « *restauration/réparation* » (Barbier et Galatanu, 1998).

Le temps de la pratique nourrit la constitution d'un répertoire d'actions (Wenger, 2005) et de routines professionnelles (Lacourse, 2013) au fondement du développement de l'identité agie. L'« *effet capacitaire* » de l'action (Costalat-Founeau, 2008) perçue comme réussie par les enquêté.es conforte l'identité de projet, valide une représentation positive du soi professionnel et de l'identité pour soi. Réussir à assurer seul.e la classe – sans binôme ou sans ATSEM – et/ou avoir su gérer seul.e en classe des situations inédites ou complexes – au moment du confinement par exemple ou avec des classes particulières – relève de l'« *auto-confirmation identitaire* » (Martineau et Gauthier, 2000) qui étaye les dimensions « *représentations du soi professionnel* » et identité pour soi de l'identité professionnelle. Le *soi dans la classe* peut cependant être affecté par une tension entre une identité prescrite par l'institution et une identité héritée ou rêvée (Kaddouri, 1996 ; Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007; Chaix, 2015). Pour Christelle, c'est le dilemme entre autorité et autonomie des élèves qui va entraîner une « *transaction biographique* » (Dubar, 2002) entre identité héritée et identité prescrite ; pour Anne, c'est la nécessité de trouver le « *juste milieu* » entre les pédagogies traditionnelles souhaitées selon elle par l'institution et les pédagogies coopératives qui constituent son « *idéal professionnel* » (Blin, 1997).

Fonctionnant comme un pendant de la pratique de classe, l'observation ou la prise de connaissance de la pratique d'autrui sont des « *moments* » qui permettent la construction d'une identité professionnelle dans un double processus d'identisation/identification (Tap, 1991). Chez Florence par exemple, l'observation de la pratique d'une PEMF (Professeure Maîtresse Formatrice) en maternelle

ou d'un de ses collègues au sein de son école permet à la stagiaire de prendre modèle afin d'étayer une identité pour soi *par imitation*. La pratique d'autrui significatifs perçus comme pertinents ou congruents avec le projet identitaire personnel facilite l'intégration de « *modèles d'identification* » (Cohen-Scali, 2000) et le développement d'un « *projet de soi pour soi* » (Kaddouri, 2006). Chez Anne, prendre connaissance de la pratique d'autrui lui permet de se rassurer et de conforter son identité en actes : si elle n'arrive pas à ajuster son geste professionnel mais que les autres témoignent de la même difficulté, c'est peut-être que c'est complexe sans être le signe d'une incompétence éventuelle de sa part.

Le type suivant de « *moments* » que nous avons repérés est le temps de la relation aux autrui perçus comme « *significatifs* » que sont les parents, les collègues de l'équipe pédagogique et les binômes. Le temps de la relation aux parents tout d'abord convoque une dimension identitaire importante pour tou.tes les enseignant.es débutant.es, le *soi face aux parents*, et les différentes temporalités qui sont associées à cette relation – la première réunion parents professeur.es de début d'année, les rendez-vous avec les parents par exemple – peuvent être vécues comme des mises à l'« *épreuve de soi* » (Pérez-Roux, 2016) et des mises à l'épreuve du « *projet identitaire* » (Flavie) ou, à l'inverse, comme des espaces-temps de reconnaissance du « *projet de soi* » (Kaddouri, 2019) et de validation de l'« *identité de projet* » (Chaix, 1994). Les parents sont perçus par les stagiaires comme des autrui dont ces dernier.es attendent une reconnaissance (Snoeckx, 2000) permettant le développement d'une image positive du soi professionnel en lien avec la représentation d'autrui (Barbier, 2006). Le fait pour les enseignant.es stagiaires d'avoir été présenté.es à la rentrée comme des « *stagiaires* » entraîne la perception d'une perte de légitimité compliquant les relations – Thibaut est appelé « *bébé professeur* » par certains parents par exemple. Les retours positifs des parents ou la simple absence de retours négatifs – notamment lors du confinement – sont perçus par les stagiaires comme une reconnaissance de leur projet identitaire et de l'identité professionnelle visée. En bouleversant la configuration éducative et les relations parents/enseignant.es, la temporalité inédite du confinement a donné l'occasion aux stagiaires de devenir eux-mêmes des *autrui significatifs* en donnant des conseils aux parents ou en les aidant dans leurs difficultés, nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe sur les marqueurs temporels de type « *périodes* » ci-après.

Le temps de la relation aux collègues convoque le *soi dans l'équipe* et s'inscrit dans des espaces-temps professionnels partagés, la salle des maîtres, le temps de la pause méridienne ou le temps de la récréation par exemple. Certaines écoles apparaissent comme des lieux d'intégration et de formation plus ou moins favorables – Malet (1998) parle de la « *puissance du lieu* » (p.260) – en lien avec le nombre de classes et la disposition des lieux mais également avec la posture des collègues de l'équipe pédagogique dans laquelle sont inséré.es les néo-enseignant.es. Le groupe des collègues de l'école en tant que « *groupe de référence* » (Dubar, 2002) joue un rôle important dans la construction identitaire des stagiaires/enseignant.es en fonction de la façon dont il va accueillir, tutorer, légitimer les entrant.es dans leur nouvelle identité d'enseignant.es (Buhot, 2008). L'entrée dans les « *relations de travail* » avec leurs collègues enclenche chez les stagiaires/enseignant.es un « *processus identitaire relationnel* » (Dubar, 2002) les engageant dans une demande de reconnaissance identitaire et d'affiliation au sein de l'« *espace de légitimation* » qu'est l'école (Dubar, 2002), demande qui n'est pas toujours satisfaite pour Thibaut, Anne ou Florence. C'est donc auprès de ce collectif que tou.tes les enquêté.es vont tenter d'obtenir une « *légitimité subjective* » sans laquelle selon Dubar (2002) « *on ne peut pas parler d'identité-pour-soi* » (p.111) lors de toutes les temporalités convoquant des interactions.

Si tou.tes les enquêté.es ont pris la mesure de l'importance d'appartenir à un collectif professionnel et ont été en demande de soutien et d'intégration (Buhot, 2008) pour conforter toutes les dimensions de leur identité professionnelle, tou.tes n'ont pas bénéficié des mêmes conditions d'exercice professionnel ni du même soutien : certain.es ont profité d'une posture de tutorat vécue positivement – Flavie est heureuse d'être qualifiée de « bébé » par ses collègues pour être aidée – d'autres d'une posture de rejet ou de stigmatisation. Quand les relations sont bonnes et les temps d'interactions vécus positivement – les temps des projets, des réunions, des partages d'expériences – se développe chez les néo-enseignant.es se sentant affilié.es au groupe une « *identité de participation* » (Wenger, 2005) engageant le développement d'un « *sentiment d'appartenance* » (Riopel 2006) et d'un « *sentiment identitaire* » (Wittorski, 2008a). Comme pour les temps de la relation aux parents, les « *moments* » de la relation aux collègues de l'équipe pédagogique ont pu donner lieu à des « *actes d'attribution* » (Dubar, 2002) identitaire lorsque ces dernier.es sont venu.es demander conseil aux stagiaires lors de temps d'échanges informels, ce qui est venu conforter plusieurs dimensions identitaires chez ces dernier.es – la représentation du soi professionnel, l'identité de projet, l'identité pour soi et pour autrui. Pouvoir être reconnu.es compétent.es par leurs collègues a autorisé les sondé.es à se reconnaître soi-même comme enseignant.e (Pérez-Roux, 2012a ; Martineau et Gauthier, 2000) et a développé un « *sentiment d'identité* » (Dupuy, 1998) professionnelle.

Les échanges avec autrui, notamment lors des partages d'expériences, rendent également possible l'acquisition d'un « *répertoire partagé* » (Wenger, 2005) de pratiques professionnelles confortant la dimension agie de l'identité professionnelle des stagiaires/enseignant.es. Ces échanges peuvent par ailleurs donner lieu à une prise de conscience du caractère singulier de son identité professionnelle, ce qui entraîne la mise en place de son *propre soi professionnel* (Nault, 1999) et, *en se comparant à autrui*, il a été possible pour les enquêté.es de valider une définition positive de soi, pour Anne par exemple. À l'inverse, la comparaison a pu devenir source de tension identitaire lorsque les pratiques professionnelles des collègues ont été perçues comme de « *vieilles méthodes* » venant freiner les processus d'identification et d'identisation (Tap, 1980). Dans le cas de Thibaut et jusqu'au confinement, la posture de ses collègues tentant de lui imposer une « *culture de métier* » (Peyronie, 2013) installée dans l'école, sur l'évaluation ou le temps des récréations par exemple, empêche le jeune enseignant pendant un semestre de développer un soi professionnel propre jusqu'à sa décision en janvier de s'affranchir de l'avis des autres. Pour Thibaut, le temps de la relation aux collègues a constitué un frein au « *processus identitaire relationnel* » défini par Dubar (2002) et à une « *transaction relationnelle* » (Pérez-Roux, 2016) positive et porteuse de reconnaissance et de développement identitaire.

Autre « *moment* » de la relation à autrui, le temps de la relation avec le.la binôme développe un *soi avec autrui* particulier du fait du dispositif de l'alternance choisi dans l'académie. Pour les stagiaires, travailler avec des binômes qu'il.elles n'ont pas choisi.es, avec des conceptions professionnelles parfois divergentes ou un idéal professionnel différent, a pu être une épreuve identitaire déstabilisante qui est parfois allée jusqu'au conflit ouvert. Au sein de la classe, pour ces néo-enseignant.es en quête d'une identité professionnelle, la présence d'un.e binôme a pu être vécue comme une mise en tension de l'identité en actes, de l'identité pour soi mais également de la représentation de soi en tant que professionnel.le. Partager la classe a nécessité une double reconnaissance de la part des collègues ou des parents – pour Thibaut, il s'est agi de se faire reconnaître comme l'enseignant légitime de la classe face à une binôme plus âgée et mère de famille – mais également de mener des négociations sur les gestes du métier mettant en tension la représentation même du métier. Dans le cas de Florence, la cohabitation avec sa binôme a entraîné le sentiment d'une *identité en actes empêchée*, au moins en début d'année avec une normalisation des relations et une évolution positive par la suite grâce à

l'acceptation par Florence de leur singularité propre en tant qu'enseignantes et à la mise en place d'un processus d'*identisation par opposition* à sa binôme. Chez Thibaut, les échanges avec sa binôme sur la gestion partagée de la classe ont entraîné le ressenti d'un « *pouvoir d'agir* » (Clot, 2008) empêché et d'une *non-adéquation à soi-même* (Gohier et al., 1997) et à son idéal de représentation du métier. Jusqu'au confinement qui marque pour quasiment toutes les stagiaires la fin d'un rythme d'alternance régulier, les journées et les semaines de tuilage ont été vécues difficilement, sauf pour Flavie qui parvient à mettre en place un « *construit temporel rythmique négocié* » (Grave, 2021) avec sa binôme et des moments de « *vrai boulot* » (Bidet, 2011) lui permettant de mettre en œuvre son « *modèle professionnel* » (Blin, 1997) fondé sur une pédagogie Freinet.

Pour clore notre paragraphe sur les types de « *moments* » recensés, il nous semble utile d'intégrer ici le temps de l'entretien de recherche comme un « *centre du vécu* » au sens de Lefebvre (1989, p.253), centre que ce dernier définit comme ce qui « *condense autour d'une image centrale ce qui existe, mais épars dans la vie spontanée* » (p.713). Quelles dimensions identitaires professionnelles le *soi en entretien* a-t-il développées aux cours des échanges avec la chercheuse ? Si la transformation identitaire n'était pas l'objectif des entretiens réalisés, nous ne pouvons cependant pas exclure que la participation à ces derniers n'ait pas contribué à entraîner cette transformation (Bulea Bronckart et Bronckart, 2012). Lors du quatrième et dernier entretien de notre protocole de recherche, nous avons ainsi sollicité les enquêté.es afin qu'il.elles répondent à la question suivante : « *Les entretiens de recherche auxquels vous avez accepté de participer vous ont-ils été utiles ?* ». Dans un article pour la revue *Mc Gill* (à paraître), nous avons avancé l'hypothèse que la participation à ces entretiens de recherche pouvait avoir été une temporalité « *féconde* » au sens de Bachelard (1994) pour la construction identitaire des enquêté.es et leur développement professionnel. Si lors des échanges nous avons pu constater une conscientisation de certaines dimensions identitaires en lien direct avec les interactions langagières produites (Demazière et Glady, 2008), les enquêté.es ont toutes décrit l'importance de la participation à ces entretiens organisés à intervalles réguliers et vécus comme des espaces-temps de réflexion sur soi et d'une parole libérée des contraintes institutionnelles ou formatives. Pour les cinq stagiaires retenus au final : Flavie évoque ces temps d'échanges qui lui ont « *fait un bien fou* » et lui ont permis de « *se remettre en question* » ; Thibaut, des entretiens très utiles pour « *se confier* » et « *parler à quelqu'un qui [...] comprend* » ; Christelle confie que « *pour soi-même aussi ça met certaines choses en lumière* » et que « *dire certaines choses ça permet de comprendre* » ; Florence verbalise : « *vous me posez des questions et je me rends compte que j'attends peut-être trop des autres au niveau de leur regard, qu'on me dise que je suis professeure des écoles, je pense qu'il ne faut pas tant se poser de questions [...] il faut que j'arrête de me torturer sur "est-ce que je suis professeure des écoles valable ou pas ?", je le suis* » ; enfin, Anne explique : « *j'en avais parlé avec [X] aussi, on a adoré en fait le faire, on s'est dit que finalement au départ on voulait aider, on voulait [...] vous aider vous, mais aussi aider les prochains grâce à votre travail de recherche, et on s'est dit "en fait, c'est super chouette parce que ça nous aide aussi !"'. Parce que ça nous oblige, ça nous impose un moment de réflexion et de prise de recul en fait. Et on en rigolait, parce qu'on disait "c'est un petit peu notre psychothérapie d'enseignantes" et c'était vraiment magnifique pour nous, parce que voilà, le fait grossièrement de vider son sac, [...] de réfléchir à toutes ces situations auxquelles on est confrontées, de réfléchir sur nous-mêmes, réfléchir sur la formation, sur la classe, etc., et bien ça nous [...] met dans une posture réflexive et voilà. Et ça nous a fait du bien, moralement, et aussi ça nous a fait du bien pour repartir du bon pied [...] et comme je l'ai fait là, tout à l'heure, on réfléchit en même temps pour répondre, et je me suis moi-même dit tout à l'heure d'ailleurs "bah finalement, il y a des choses qui ne sont pas si importantes que ça et qui vont se mettre en place quand on y réfléchit, tout seul, c'est pas le plus important"'. Voilà, ça nous met dans une posture réflexive qui est de toute façon, je pense, indispensable dans notre métier et qui nous permet, vraiment, d'évoluer positivement* ». Si nous ne

pouvons pas tirer de conclusions scientifiques de ces retours, ces extraits indiquent cependant que la passation des entretiens a pu générer un *effet-entretien* dans la construction identitaire des stagiaires/enseignant.es enquêté.es, construction identitaire étudiée par ailleurs au travers des discours produits.

f) Les marqueurs de type « périodes »

Plusieurs périodes apparaissent comme porteuses d'effets identitaires et nous nous proposons de les évoquer par ordre chronologique.

Après leur réussite au concours et avant leur arrivée en classe, les futur.es stagiaires vivent une sorte d'« *entre-deux-identitaire* » (Kaddouri, 2008a) qui peut mettre leur patience à l'épreuve dans l'attente de leur rentrée dans les écoles. Durant cette période, Flavie évoque également la première semaine de formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation avant la rentrée qui a provoqué l'émergence de doutes sur ses capacités à réussir, mettant à l'épreuve dès ce moment son « *projet identitaire* » (Chaix, 1994). Ce temps de l'entre-deux, particulièrement sensible pour les stagiaires en reconversion, est plutôt mal vécu par les néo-lauréat.es.

Les débuts d'année – que ce soit l'année de stage en alternance ou la première année en tant que titulaire – sont des périodes vécues de façon contrastée par les stagiaires/enseignant.es. La première période d'enseignement de leur année de stage est pour Flavie et Thibaut une période qui se déroule sans problème – Thibaut vit même une période d'« *adéquation à soi* » (Gohier et al., 1997) une fois seul en classe, avant d'être en difficulté lors du partage de la classe avec sa binôme – alors que pour Florence, Anne et Christelle, nous repérons une période de tension identitaire qui correspond aux difficultés identifiées par Huberman (1989) à l'entrée dans le métier des néo-enseignant.es. Pour Christelle, c'est une « *schizochronie* » (Pineau, 2000) déstabilisante qui la contraint à mobiliser des « *ressources biographiques* » (Delory-Momberger, 2014) pour faire face ; pour Anne, c'est le « *choc* » (Huberman, 1989) de l'entrée dans le métier avec une difficulté à trouver ses marques et à « *habiter* » son nouveau rôle (Kaddouri, 2017) ; pour Florence, une période où elle ressent un sentiment d'inadéquation entre son identité en actes et la représentation de son soi professionnel. Pour ces trois stagiaires, cette première période relève d'une transition à la fois « *biographique-relationnelle-intégrative* » (Pérez-Roux, 2011a ; Dubar, 2002) mais elles parviennent à développer peu à peu un sentiment d'« *auto-efficacité* » (Bandura, 2019) et d'« *auto-confirimation* » de soi (Martineau et Gauthier, 2000), notamment après une première période de formation à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation, leur permettant de développer une représentation d'un soi professionnel plus positive en lien avec une maîtrise progressive du geste professionnel. Contrairement à Thibaut et Flavie, ces trois stagiaires vivent également les débuts de leur première année de titulaire de façon difficile, avec pour Christelle un sentiment d'isolement et d'incapacité à « *maîtriser un nouveau contexte* » (Cohen-Scali, 2000), pour Anne le ressenti d'une première période de « *survie* » (Huberman, 1989) et pour Florence celui d'une « *épreuve de l'altérité* » (Pérez-Roux, 2016) et de la reconquête d'une nouvelle légitimité « *subjective* » (Dubar, 2002). Nous avons fait un temps l'hypothèse que le statut de stagiaire en reconversion est la variable expliquant leurs difficultés, notamment en lien avec une moindre expérience de mise en stage, mais Anne est issue d'un Master 1 à la suite de sa VAE et a donc participé à des stages antérieurement. Nous notons cependant que Flavie et Thibaut ont suivi en licence un parcours de pré-professionnalisation qui explique peut-être l'absence de difficultés exprimées.

Parmi les marqueurs de type « *périodes* », l'alternance est une période qui a été perçue par les stagiaires de façon mitigée, permettant en début d'année d'engranger des connaissances à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation à tester lors du retour en classe mais nécessitant de partager la classe et la légitimité qui y est associée, développant des temps de relations plus ou moins positifs avec leurs binômes comme nous l'avons évoqué plus haut. Le temps discontinu de l'alternance, celui du « *partir-revenir* » comme le verbalise Florence, semble être un handicap pour établir une continuité du vécu et limite pour certains stagiaires le développement d'une « *identité de participation* » liée à l'engagement au sein de leur « *communauté de pratique* » (Wenger, 2005). Tou.tes les stagiaires ont noté une forme de désynchronisation de leur pratique professionnelle et une rupture dans l'identité agie donnant naissance à la perception d'un *soi professionnel discontinu* et des « *modalités d'identité* » (Lesourd, 2013) elles-mêmes en alternance. À l'inverse, l'organisation d'un temps long de six semaines a donné l'occasion aux stagiaires qui appartenaient à la cohorte B de mettre en place leur propre « *rythme synchronisateur* » (Pineau, 2000 ; Lesourd, 2009) fondant leur identité agie et leur identité pour soi et pour autrui.

Dernier marqueur de type « *périodes* », le confinement est une temporalité tout à fait inédite dans l'histoire scolaire qui a été perçue par certain.es stagiaires comme une « *expérience valorisante* » (Cohen-Scali, 2000) et professionnalisante et vécue plus difficilement par d'autres. Ainsi, la transformation de la « *configuration* » (Élias, 1987) scolaire a eu des « *effets identitaires* » (Barbier, 1996) contrastés : pour Anne, Flavie ou Florence, pouvoir gérer seule la classe leur a donné l'opportunité de développer leur propre « *style* » (Clot, 2006) en n'ayant plus de comptes à rendre à leurs binômes respectifs et a développé un sentiment d'assurance et d'estime de soi en lien avec de nouveaux rôles professionnels, une nouvelle place dans l'équipe pédagogique et des retours positifs des parents fondant une reconnaissance identitaire et une évolution favorable des représentations du soi professionnel. Le confinement, en engageant les trois stagiaires dans de nouvelles pratiques, chronophages mais plus en proximité des élèves, a renforcé leur « *engagement professionnel* » (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005) et mis en congruence leur identité « *engagée* », « *assignée* » et « *désirée* » (Beckers, 2007) fondée sur un idéal du métier. Chez ces stagiaires, pouvoir prodiguer des conseils à des parents demandeurs ou désemparés a rendu possible la conscientisation d'être potentiellement à son tour un *autrui significatif* reconnu pour ses compétences. À l'inverse, cette période a été marquée pour Christelle et Thibaut par une *instabilité identitaire* importante : dans le cas de Christelle, en lien avec ses obligations familiales mettant en tension son identité pour soi et son identité pour autrui mais également les dimensions personnelle et professionnelle de son identité; pour Thibaut, la transformation du « *système des activités professionnelles* » (Blin, 1997) a fait émerger le sentiment d'un métier « *empêché* » en reprenant Clot (2006), le confinement bouleversant selon lui le rôle social traditionnel des enseignant.es et aboutissant dans son cas à un bouleversement de l'idéal du soi professionnel. Nous notons que, malgré les différences de perception, le confinement n'a eu chez aucun.e stagiaire pour effet une transformation du projet d'identité professionnelle visée. Si pour tou.tes les stagiaires le déconfinement a été vécu comme une renormalisation de la pratique professionnelle, chez Thibaut le retour en classe a été marqué par sa perception d'une transformation du « *territoire d'activité* » (Barbier, 2006) de la classe, ce qui ne lui a pas permis de « *se (re)connaître* » (Pérez-Roux, 2012a) en tant qu'enseignant ni de retrouver sa représentation initiale du métier. Pour tou.tes les stagiaires, confinement et déconfinement ont permis une socialisation professionnelle inédite questionnant toutes les dimensions identitaires de l'identité professionnelle. Ces deux temporalités ont été également vécues comme un abandon des instances responsables de la formation obligeant les stagiaires à trouver seul.es des solutions, ce qui a fondé une nouvelle dimension de leur identité agie. Se reconnaître capable d'affronter cette situation inhabituelle et

potentiellement déstabilisante a été un puissant levier de construction identitaire dans la dimension *pour soi* et de transformation positive de la représentation du soi professionnel.

Pour conclure, parmi les marqueurs temporels de type « *périodes* » repérés, deux stagiaires, Flavie et Florence, ont évoqué enfin leur émotion lors de la période de fin d'année de leur stage en prenant conscience du « *registre affectif et subjectif* » (Roche, 1998) de l'identité professionnelle « *ressentie* » (Wittorski, 2007).

B. Discussion

La problématique qui a fondé notre démarche de recherche était la suivante : « *Selon quelles temporalités l'identité professionnelle se construit-elle en formation ?* ». L'hypothèse que nous avons formulée était que l'identité professionnelle ne se construirait pas de façon linéaire en formation mais lors d'*instants significatifs* qualifiés par Bachelard (1994) d'« *instants féconds* » ou par Vygotski d'« *expériences cruciales* » (1997), instants qui seraient définis comme des temporalités durant lesquelles les différents apprentissages feraient sens pour le sujet et construirait prioritairement l'identité professionnelle prescrite ou visée. L'identité professionnelle se construirait ainsi grâce à des temporalités brèves, lors de « *déclis* » ou d'« *épiphanies* » au sens de Denzin (1989 cité par Lesourd, 2009).

a) Des résultats « contingents » fondés sur la mémoire des sondé.es

Nous posons au préalable que nos résultats de recherche sont parfaitement « *contingents* » (Proulx, 2019) dans la mesure où ils sont liés à un contexte particulier et éclairent un dispositif de formation disparu depuis. Nous posons par ailleurs que, suivant le « *principe de récursivité* » évoqué par Mucchielli (2005)²⁶⁹ cité par Proulx (2019), les discours des sondé.es ont pu être transformés au fil des entretiens par la conscientisation de certains processus identitaires liée aux interactions dialogiques réalisées. Il nous apparaît cependant que nous pouvons envisager à l'issue de nos travaux de recherche certaines retombées pour la formation que nous aborderons en conclusion.

Fondée sur des entretiens semi-directifs, notre méthodologie de recherche a été dès l'origine définie comme reposant sur la mémoire des sondé.es que nous savons sélective inconsciemment ou délibérément – Flavie s'est questionnée sur « *ce qu'on va garder des grands événements assez récents, pas forcément d'autres* » – à court et à moyen terme. L'intervalle entre les entretiens étant assez long – de 3,5 à 5 mois avec une moyenne de 4 mois – et la durée des entretiens relativement courte, nous faisons par ailleurs l'hypothèse qu'un certain nombre de temporalités ont pu être occultées car effacées de leur mémoire ou jugées inintéressantes par les stagiaires/enseignant.es désireux de mettre en lumière tel événement plutôt que tel autre. La répétition de temporalités a pu en revanche construire une perception des « *moments* », une sorte de « *mémoire* » qui a pu « *condense[r] autour d'une image centrale* » (Lefebvre, 1989, p.254) des temporalités récurrentes mais dispersées. Reprenant Ricœur (1965²⁷⁰, 1983), Coninck (2000) indique que les sujets en formation réalisent des allers et retours entre leur passé – ce qu'il nomme « *l'archéologie* » – et la visée d'un avenir professionnel – la « *téléologie* ». La participation aux entretiens a pu de ce fait contribuer à la mise en

²⁶⁹ Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives, Hors-série*, (1), 7-40.

²⁷⁰ Ricœur, P. (1965). *De l'interprétation : essai sur Freud*. Éd. du Seuil.

ordre de cette histoire individuelle – la « *mise en intrigue* » proposée par Ricoeur (2007) – entraînant le choix d'événements ou de périodes congruents avec ce récit en fonction du « *sens* » que les enquêté.es souhaitaient donner à leur trajectoire personnelle et professionnelle (Coninck, 2000). Si Florence ou Thibaut ont verbalisé s'être livré.e sans retenue auprès de la chercheuse, nous faisons l'hypothèse que le discours des sondé.es en tant qu' « *acte de communication* » (Barbier, 2006) a pu être influencé par le souci de donner à voir une certaine image de soi.

Au-delà de la question de la mémoire sélective, Bachelard (1994) souligne que « *la mémoire, gardienne du temps, ne garde que l'instant ; elle ne conserve rien, absolument rien, de notre sensation compliquée et factice qu'est la durée* » (p.35). Il nous a fallu lire finement les discours des enquêté.es pour repérer des marqueurs temporels qui pouvaient être significatifs pour les enquêté.es, enquêté.es qui se sont servi pour la plupart de l'architecture temporelle de la formation pour structurer leur récit sur la durée : découpage en semestre, périodes d'alternance en classe ou à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

b) Une hypothèse partiellement validée

L'intérêt de notre étude longitudinale a été de montrer que les *instants significatifs* qui avaient pu être vécus de façon négative et que nous avons dans un premier temps qualifié d'*inféconds* en reprenant Bachelard (1994) pouvaient ne plus apparaître comme tels à long terme ou avaient été dépassés professionnellement et affectivement lors de l'entretien suivant. Si nous avons identifié certains *instants significatifs* mais très peu d'*illuminatifs* au sens de Denzin (1989), nous avons également mis en lumière des « *moments* » types en suivant Lefebvre (1989) illustrant la figure d'une temporalité non linéaire ou discontinue du développement professionnel et identitaire, figure évoluant plutôt sous une forme d'« *involution* » avec « *comme une ligne en volutes ou spirales, comme un courant en tourbillon et remous* » en suivant Lefebvre (1989, p.233). Nous validons ainsi partiellement notre hypothèse d'une construction non linéaire de l'identité professionnelle mais pas celle de la brièveté d'instant uniques ou d'instant que Bachelard (1994) qualifie par ailleurs d'« *efficaces* » (p.42). L'identification de périodes successives marquant la construction progressive d'une professionnalité en lien avec la dimension *en actes* de l'identité professionnelle a montré cependant une forme de *chronologie* du développement professionnel identitaire marqué par le développement – entre le premier et le second semestre de formation par exemple ou entre les périodes successives en classe – de la perception chez les enquêté.es d'un « *sentiment de compétences* » dans leur pratique (Martineau et Gauthier, 2000). L'échelle temporelle choisie pour nos travaux de recherche – protocole des entretiens, durée, passation – ne nous a pas permis comme nous l'aurions souhaité de prendre en compte les « *micro-liminarités* » proposées par Lesourd (2009) ou de repérer finement ce que Thiévenaz (2020) nomme les « *petits riens qui font l'expérience* » même si nous avons pu en identifier quelques uns, les « *mots éclairants* » de Christelle par exemple.

c) Temporalités plurielles et mise en jeu des dimensions identitaires de l'identité professionnelle

Si nous avons classé les marqueurs temporels en trois dimensions temporelles – événements, moments, périodes – les temporalités vécues par les enquêté.es sont toutes perçues de façon différente au prisme de la subjectivité de chaque enquêté.e : les temporalités repérées ont été plus ou moins bien vécues selon les ressources mobilisées, le projet initial ou ce que Baillauguès (1990) nomme la « *personnalité professionnelle* » des individus que nous lui empruntons. La construction de l'identité

professionnelle se réalise dans une architecture temporelle marquée par la subjectivité/subjectivation des processus identitaires et nous mesurons combien la typologie fondant notre grille d'analyse est un cadre théorique reflétant des réalités différentes questionnant la modélisation de nos travaux de recherche.

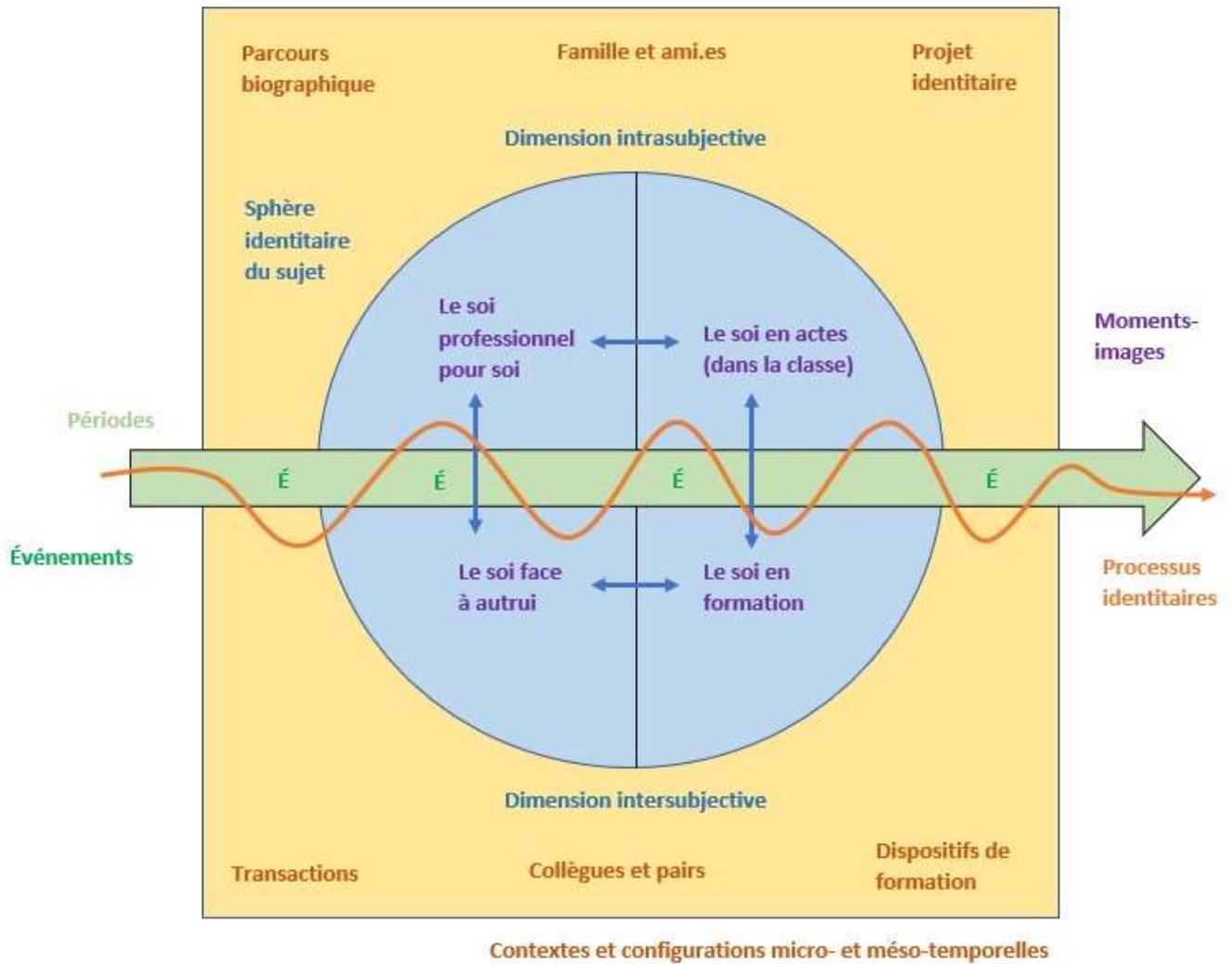
Si nous n'identifions pas de temporalités *intrinsèquement* freins ou leviers de la construction de l'identité professionnelle des néo-enseignant.es, nous repérons toutefois des temporalités de « *mise à l'épreuve* » au sens de Pérez-Roux (2016, 2019) dont nous reprenons l'expression pour synthétiser nos résultats : la visite d'observation de la pratique par des professionnel.les ou le temps de la relation aux parents par exemple sont des temporalités où les néo-enseignant.es vivent ce que nous nous proposons de définir comme une *mise en jeu* de l'ensemble des dimensions identitaires que nous avons définies comme constitutives de leur identité professionnelle présente et à venir.

d) Un enchevêtrement de temporalités liées entre elle

À la suite de nos travaux de recherche, nous pouvons indiquer que l'identité professionnelle se construit en formation dans un *enchevêtrement de temporalités plurielles* à l'empan plus ou moins long mais liées entre elle dans la perception du formé.e par ce que Tourneville (2021) nomme des « *liaisons intratemporelles* » entre un passé fondant une identité de vie et de projet et les premières représentations du métier, un présent nourrissant une identité en actes, la représentation d'un soi professionnel, l'identité pour soi et l'identité pour autrui, et un futur vécu comme l'« *horizon d'attente* » tel que défini par Koselleck (1990) d'une identité professionnelle à faire reconnaître et à parfaire. Nos travaux de recherche ont mis en lumière la construction de ce que nous nous proposons de nommer des *moments-images* – le soi en classe, le soi face aux parents, etc. – qui contribuent à construire l'identité professionnelle des stagiaires/enseignant.es au travers de leur action en situation. Ces *moments-images* sont de notre point de vue et en nous appuyant sur le concept d'*imagos* proposé par Mc Adams (1993) et repris par Lesourd (2009), des temporalités types, des « *moments* » au sens de Lefebvre (1989) entraînant la construction de *représentations de soi dans des espaces-temps spécifiques*.

Les *temporalités enchâssées* que nous avons mises en lumière révèlent une pluralité de temporalités qui propose une relecture du modèle de Bachelard (1994) – un quotidien linéaire et répétitif interrompu par des ruptures verticales fondatrices – mais également du modèle de Lefebvre (1989) – un temps non linéaire composé de moments répétitifs – ou le modèle historique de Braudel (2017) – un rythme ternaire, immobile, lent, bref. Le modèle que nous proposons est centré sur le sujet et sa perception des temporalités vécues en combinant les dimensions « *micro* » et « *méso* » du modèle de Mazereau (2015) et en fusionnant les temporalités de la dimension « *micro-temporelle* » du modèle des « *registres temporels* » de Roquet (2018). Nous nous proposons de mettre en lien ces différentes temporalités avec les dimensions à la fois intrasubjective de la sphère identitaire du sujet mais également intersubjective pour évoquer les temporalités vécues dans l'interaction avec autrui, les deux dimensions engendrant négociations et transactions identitaires (Dubar, 2002 ; Kaddouri, 2006, 2019 ; Pérez-Roux, 2011a, 2016). Notre modèle vise à représenter l'enchevêtrement multidimensionnel des temporalités qui convoquent *soi et autrui* au sein d'un environnement professionnel complexe (Wittorski, 2007, 2015a ; Guillaumin, 2013, 2016) mais nous posons avec Demazière et Samuel (2010) la difficulté d'englober dans un même modèle tous les espaces-temps faisant contexte.

Figure 6 : Construction des représentations identitaires professionnelles et temporalités plurielles



VI. Conclusion

À l'issue de notre recherche et malgré la faiblesse du corpus enquêté, nous percevons combien les temporalités vécues en formation en alternance ont permis aux stagiaires de développer leurs représentations d'une *façon d'exister dans le métier* ou d'*être au métier* contribuant à fonder une identité professionnelle singulière et personnelle issue d'expériences temporelles plus ou moins *fécondes*.

À ce stade de notre réflexion, nous posons ici notre questionnement sur le titre que nous avons choisi et l'expression que nous n'avons pas questionnée de « *construction* » de l'identité professionnelle. Arrivée au terme de ce travail de recherche, il nous apparaît que les représentations identitaires professionnelles des néo-enseignant.es ne se construisent pas *ex nihilo* à leur entrée en formation mais relèvent davantage d'un *cheminement identitaire* ou d'une *mue identitaire* plus ou moins fluide selon les individus. L'identité professionnelle que nous avons définie en suivant Barbier (2006) comme une construction à la fois « *représentationnelle* », « *discursive* » et « *communicationnelle* » de soi, nous semble pouvoir être définie à l'issue de nos travaux comme la *perception de soi en tant que professionnel.le*, perception refondée au gré des temporalités et des expériences vécues. Ce que nous avons appelé *construction* d'une identité professionnelle relève donc d'un processus singulier et « *ontologique* » (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007) de transformation de soi.

Si nous n'avons validé que partiellement notre hypothèse – l'identité professionnelle ne se construit pas uniquement en formation lors d'« *instants féconds* » au sens de Bachelard (1994) ou d'« *expérience cruciales* » Vygotski (1997) mais en lien avec des *temporalités plurielles significatives* pour le sujet – nous avons mis en lumière que ce n'est pas tant la durée des temporalités évoquées qui importe dans le *cheminement identitaire* du sujet mais plutôt la perception par ce dernier de ce qu'il vit et les transactions et négociations engendrées par ce ressenti.

En suivant Snoeckx (2000), s'il nous a semblé initialement important de nous intéresser à la construction des représentations identitaires en formation initiale pour comprendre les blocages éventuels des formé.es, à l'issue de notre travail de recherche nous envisageons quelques retombées pour la formation des enseignant.es et notamment :

- une sensibilisation des professionnel.les devant assurer des visites auprès des formé.es sur l'impact de leur validation et la gestion de leur parole lors des entretiens à l'issue des visites ;
- le développement du regard d'autrui sur la pratique des formé.es engageant les processus positifs de définition de soi ;
- le renforcement des dispositifs de formation porteurs de transformations identitaires : analyses de pratiques, partages d'expériences, co-réalisation de séquences à tester en classe ;
- la création de temps de formation visant à travailler certains *moments-images* porteurs de représentations identitaires, le soi en classe ou le soi face aux parents par exemple ;
- la création de dispositifs permettant aux formé.es d'apprendre à maîtriser les aliénations temporelles subies et à devenir auteur.rices de leur temps propre.

En dehors de la formation, il nous apparaît que la réflexion déjà menée sur le terrain sur le contexte d'affectation des néo-enseignant.es (établissement, équipes pédagogiques, accompagnement) peut être un levier d'accompagnement du cheminement identitaire évoqué, sans doute pas uniquement lors de la formation initiale mais également lors de la formation dite *continué* tout au long de la carrière. Enfin, au regard des parcours de deux des enquêté.es, il nous semble que le développement de parcours de pré-professionnalisation en licence peut continuer d'être encouragé pour impulser le *cheminement identitaire* évoqué plus haut avant l'entrée en master. Notre travail doctoral désormais achevé, nous envisageons de développer des travaux de recherche collaborative accompagnant le développement identitaire et professionnel des étudiant.es se destinant au métier d'enseignement au sein des enseignements des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

Nous envisageons par ailleurs plusieurs axes pour poursuivre nos recherches :

- un axe tentant de mettre en lumière les temporalités ayant un effet identitaire sur l'évolution des représentations du soi professionnel après la période de formation initiale ;
- un axe concernant la compréhension des processus identitaires aboutissant à la construction des représentations professionnelles de soi dans une logique du « *savoir comment ?* » après avoir traité le « *savoir quand ?* » au travers des temporalités repérées et en reprenant certains *moments-images* identifiés ;
- un axe ciblant plus particulièrement la construction des représentations professionnelles de soi dans l'espace-temps de la formation à l'université en lien avec la notion de configuration d'Élias (1987).

Bibliographie

- Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adultes. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 221-244). PUF.
- Alhadeff-Jones, M. (2013). Pour une éducation et une formation critiques du rapport au temps. Dans P. Roquet, M.-J. Gonçalves, L. Roger, A. P. Viana-Caetano (coord.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 99-116). L'Harmattan.
- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12. <https://doi.org/10.7202/1028781ar>
- Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 3(7), 43-52.
- Alin, C. (2000). Langage et Identité en Analyse de pratique(s) ou la question du deuil du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 29-50). L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?. *Recherche & Formation*, 35, 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 43-57). De Boeck Supérieur.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46 [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation (analyse)*, Formation Permanente, 25-26, 15-34.
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Dans J. Ardoino, *Les avatars de l'éducation* (p. 254-260). PUF.
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J. et Zeitler, A. (2003). Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche et Formation*, 42, 119-125. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1833>
- Ayraud, M. et Guibert, P. (2000). Constructions identitaires. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 233-265). L'Harmattan.
- Bachelard, G. (1994). *L'intuition de l'instant*. Librairie générale française.
- Bachelard, G. (2022). *La dialectique de la durée*. PUF.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. PUF.

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité* (traduit par J. Lecomte; 3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M. (1996). De la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128/3, 11-26.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (p. 61-86). PUF.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 121-134). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers et M. Kaddouri (Eds), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2016). Tendances d'évolution de la formation des adultes. Dans R. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (p. 17-34). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Action, affects et transformation de soi* (p. 45-70). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?*. L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Barthes, R. (1986). *L'analyse structurale du récit*. Seuil.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?. *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Beckers, J. (2007). La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles* (p. 141-199). De Boeck Supérieur.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*. PUF.
- Blanchard – Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.

Blanchard-Laville, C. et Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de la formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). L'Harmattan.

Blanchet, A. (2005). Interviewer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat et A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (p. 81-136). Dunod.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.

Bodergat, J.-Y. et Bailleul, M. (2019). Chapitre 3. 2007, l'adhésion au projet institutionnel de professionnalisation. Dans J.-F. Thémines et P. Tavignot (2019)(dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (p. 71-86). Presses universitaires du Septentrion.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). De Boeck.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (p. 1389-1447). Éditions du Seuil.

Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.

Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 3(128), 27-35.

Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. A. Colin.

Bret, D. (2010). Professionnalisation de la formation : introduction. Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe* (p. 101-102). De Boeck Supérieur.

Broda, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation-Emploi*, 32, 37-39.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Buhot, É. (2008). Équipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 143-155). L'Harmattan.

Buhot, É. et Bailleul, M. (2019). Chapitre 5. 2015, une vision du métier qui reste éclatée, même quand le statut des étudiants introduit des différences de perception de certaines dimensions. Dans J.-F. Thémines et P. Tavignot (2019)(dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (p. 99-114). Presses universitaires du Septentrion.

- Buyse A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11), 225-244.
- Bulea Bronckart, E. et Bronckart J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre Entretien. *Raído*, 6(11), 131-148.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990), *Stratégies identitaires*. PUF.
- Celeri, I. (à paraître). L'entretien de recherche : un révélateur du vécu des liens travail/formation pour des stagiaires en alternance et ses effets sur leur développement professionnel. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*.
- Chaix, M.-L. (1994). Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise. *Éducation permanente*, 119(2), 165-175.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education permanente*, 128(3), 103-115.
- Chaix, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 225-240). De Boeck Supérieur.
- Chaix, M.-L. (2015). Ruptures et continuités identitaires dans les transitions de l'école au travail. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 21-51). L'Harmattan.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. PUF.
- Cifali-Bega, M. (2009). Un sujet et son engagement dans la formation : approche clinique. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Lachapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 75-81). PUF.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5^{ème} éd.). PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Codol, J.-P. et Tap, P. (1988). Avant propos. Dynamique personnelle et identités sociales. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 1(2), 167-172.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Coninck (de) F. (2000). La formation : entre ancrage dans un passé et visée d'un avenir. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (p. 154-166). PUF.
- Costalat-Founeau, A.-M. (2008). Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires. *Connexions*, 89, 63-74. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0063>

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>

Darmon, M., Dulong, D. et Favier, E. (2019). Temps et pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1-2/226-227. 6-15. <https://doi.org/10.3917/arss.226.0006>

Delmotte, F. (2010). Termes clés de la sociologie de Norbert Elias. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 106, 29-36. <https://doi.org/10.3917/vin.106.0029>

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, 42, 66-80. <https://doi.org/10.4000/ree.1455>

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Presses universitaires du Septentrion.

Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.

Demazière, D. et Glady, M. (2008). Introduction. *Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction, Langage et société*, 1(123), 5-13.

Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. L'Harmattan.

Demazière, D. et Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités* [En ligne], 11. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1167>

Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education & Formation – e-314*, 70-84.

Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). Introduction. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud, *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 6-10). De Boeck Supérieur.

De Villers, G. et Joassart, C. (2006). Comment les recherches narratives peuvent-elles rendre compte des dynamiques de construction de projet ? Discussion de la contribution de P. Verhesschen. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 212-217). De Boeck.

Dewey, J. (2013). *Expérience et nature*. Gallimard.

Dieci, S., Weiss, L. et Monnier, A. (2012). La contribution de la formation initiale à la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. Dans D. Demazière, P. Roquet et W. Wittorski, *La professionnalisation mise en objet* (p. 237-260). L'Harmattan.

Donnay J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 4, 505-529.

Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^{ème} éd.) Armand Colin.

Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^{ème} éd.). Armand Colin.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497–518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>

Dupuy, R. (1998). Transitions et transformations des identités professionnelles. Le cas des adultes en situations de formation continue. Dans A. Baubion-Broye, *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Érès.

Élias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2009). Introduction. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 7-16) De Boeck Supérieur.

Fond Harmant, L. (1995). Approche biographique et au retour aux études. *Education permanente*, 125, 7-25.

Fournier, L. S. (2004). François Hartog, Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps. *Culture & Musées*, 4, 128-133.

Gaulejac, V. de (2016). Identité. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 176-182). Érès.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.

Geay, B. (2010). Les néo-enseignants face à l'utilitarisme. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4/184, 72-89.

Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ? Dans F. Gentili, *La rééducation contre l'école, tout contre: L'identité professionnelle des rééducateurs en question* (p. 17-57). Érès.

Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Armand Colin.

Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation Permanente*, 128, 63-70.

Glady, M. (2008). Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens. *Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction, Langage et société*, 1(123), 53-72.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La représentation de soi, Tome 2 : Les relations en public*. Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.

Gohier, C. et Alin, C. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation : postures épistémologiques et méthodologiques. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 9-16). L'Harmattan.

Gohier, C. et Anadón, C. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 17-28). L'Harmattan.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, C. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignant et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Presses de l'université du Québec.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

Gondrand, H. (2004). La mémoire des pratiques. Son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs des écoles en formation initiale. *Recherche et Formation*, 47, 127-140. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1934>

Grataloup, C. (2007). *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde*. Armand Colin.

Grave, B. (2021). Approche rythmologique du travail en binômes enseignants : entre construit et création rythmique. Le cas des professeurs des écoles affectés en « berceaux ». Dans P. Maubant (éd.), *L'archipel des temps de la formation. Esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (p. 111-145). Champ social.

Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : mais selon quelle temporalité ?. *Phronesis*, 7(2), 65-74.

Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Octares.

Guillaumin, C. (2011). Le pédagogue et l'alternance Ecole de la conjonction et émergences Ingénieuses. *Revue TransFormations*, 6, 181–194.

Guillaumin, C. (2013). Alternance, réflexivité, altérité. Dans J. Béziat (éd.), *Analyse de pratiques et réflexivité : Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (p. 73-88). L'Harmattan.

Guillaumin, C. (2016). Le sens de l'alternance. Alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique. *Phronesis*, 1(5), 28-37.

Hatano-Chalvidan, M. (2015). « Se dire interdisciplinaire » ou la construction d'une professionnalité scientifique. L'exemple des chercheurs dans le champ des « sciences exactes ». Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 91-111). L'Harmattan.

Hatano-Chalvidan, M. et Lemaître D. (2017). *Identité et discours. Approche méthodologique de l'ethos discursif*. Presses universitaires de Caen.

Hétu, J. C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*. De Boeck.

Hofstetter, R., Schneuwly B. et V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation : contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 29-51). De Boeck Supérieur.

Hubermann, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.

Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Éducation*, 7, 115-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>

Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128(3), 135-151.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-48.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers et M. Kaddouri (Eds), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2008a). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.

Kaddouri, M. (2008b). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 174-185). L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 1(25), 69-86.

Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, 4(193) *Education permanente*, 203-218.

Kaddouri, M. (2017). Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transition. *Éducation permanente*, 212(3), *Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions*, 121-136.

Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90, *Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif*, 103-115.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (2008). Introduction : L'identité, une question ancienne sans cesse renouvelée. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et Vasconcellos, M. (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 13-22). L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Éditions de l'EHESS.

Lac, M., Mias, C., Labbé, S. et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24, 133-145.

Lacourse, F. (2013). La construction des routines professionnelles en enseignement : temporalité non linéaire et conditions de l'agir performatif. Dans P. Roquet, M.-J. Gonçalves, L. Roger et A. P. Viana-Caetano (coord.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 177-198). L'Harmattan.

Lanéelle, X. et Pérez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4(43), 469-494. <https://doi.org/10.4000/osp.4488>

Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 1(5), 38-49.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2 : des épistémologies*. ESF éditeur.

Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Méridiens Klincksieck.

Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Anthropos.

Lesourd, F. (2013). « Boucles étranges » et complexité des temporalités éducatives. Dans P. Roquet, M.-J. Gonçalves, L. Roger et A. P. Viana-Caetano (coord.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 41-55). L'Harmattan.

Lesourd, F. (2019). Événement. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 80-81). Érès.

Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97, 3ème trimestre, 31-37. <https://doi.org/10.3406/colan.1993.2452>

Lipiansky, E.-M. (1998). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (p. 173-211). PUF.

Lipiansky, E.-M. (2008). L'identité en psychologie. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 35-49). L'Harmattan.

Lipiansky, E.-M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1998), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). PUF.

Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.

Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans C. Halpern (dir.), *Identité(s)* (p. 28-36). Editions Sciences Humaines.

Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. ALIN (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). L'Harmattan.

Martineau, S. et Goyette, N. (2021). Temporalité de la formation des enseignantes du préscolaire et primaire au Québec : analyse d'un dispositif de formation à l'identité professionnelle. Dans P. Maubant (dir.), *L'archipel des temps de la formation* (p. 81-109). Champ social.

Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 67-88). Presses de l'Université du Québec.

Martucelli, D. (2008). L'espace de l'identité. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois et Vasconcellos, M. (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 25-34). L'Harmattan.

Mazereau, P. (2015). Vers un cadre d'analyse multiniveau des professionnalités dans les métiers relationnels. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension: Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (p. 43-59). De Boeck Supérieur.

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France

Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 2(76), 15-28.

Merhan, F. (2015). Modalités d'engagement en formation par alternance et dynamiques identitaires. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 147-175). L'Harmattan.

Messu, M. (1990). Subjectivité et analyse de contenu. *L'analyse de contenu. Premiers éléments de réflexion, Cahier de Recherche, 6, CRÉDOC*, 29-50.

Mias, C. (2003). Praticien-chercheur. Le problème de la double posture. Quand la recherche se déroule sur un terrain totalement investi par le chercheur. Dans P.-M. Mesnier et P. Missotte (dir.), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p.291- 306). L'Harmattan.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). De Boeck.

Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.

Offenstadt, N. (2005). *Les mots de l'historien*. Presses universitaires du Mirail.

Quitte, F. et Thémines, J.-F. (2019). Chapitre 6. Une dimension didactique sous la pression de prescriptions multiples et de logiques contradictoires en formation. Dans J.-F. Thémines et P. Tavignot (2019)(dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (p. 123-148). Presses universitaires du Septentrion.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'équation intellectuelle du chercheur. Dans P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 121-141). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

Palmade, J. (1988). L'entretien dans le processus de recherche : une technique de rupture. *Connexions*, 52(2), 11-40.

Paquay, L. (2012). Continuités et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Avant propos de la quatrième édition. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.5-26). De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.). (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. De Boeck.

Paquay, L. et Wagner, M.-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-210). De Boeck Supérieur.

Pastré, P. (2011). Penser l'activité en développement. Dans P. Pastré, *La didactique professionnelle* (p. 93-116). PUF.

Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (p. 45-60). PUF.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Presses Universitaires de France.

Pérez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 49-80). L'Harmattan.

Pérez-Roux, T. (2011a). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation*, 11, 39-54.

Pérez-Roux, T. (2011b). Prendre en compte la diversité des élèves : entre gestes professionnels et ancrages identitaires de l'enseignant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 83-99. <https://doi.org/10.4000/dse.1106>

Pérez-Roux, T. (2012a). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducatives*, 7, 69-84.

Pérez-Roux, T. (2012b). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. Dans T. Pérez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation* (p. 97-120). Presses Universitaires de Rennes.

- Pérez-Roux, T. (2012c). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) d'acteurs. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 131-152). De Boeck Supérieur.
- Pérez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 1(41), 81-93.
- Pérez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche et formation*, 90, 27-41.
- Pérez-Roux, T. et Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche et formation*, 74, 9-16.
- Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ?. *Recherche et formation*, 74, 17-28.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché . Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum-Pédagogies*, 10-12.
- Perrenoud, P. (2012). La formation des enseignants : un compromis entre d'inconciliables conceptions de la cohérence. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 197-212). De Boeck Supérieur.
- Peyronie, H. (2013). Entre politiques d'institutions et pratiques d'acteurs professionnels : identité professionnelle, manières d'être au métier, mobilisation, curriculum caché. Dans A. Vergnioux, *Traité d'ingénierie de la formation* (p. 45-83). L'Harmattan.
- Pineau, G. (2019). Temps/temporalités. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 175-179). Érès.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos.
- Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Le Seuil.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (éd.), *Avec Vygotsky* (p. 241-265). La Dispute.
- Ramos, J.-M. (2017). La question du temps et des temporalités chez Claude Dubar (1945-2015). *Temporalités*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.4000/temporalites.3746>

Remery, V. (2015). Tensions et négociations identitaires en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 177-209). L'Harmattan.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1*. Le Seuil.

Ricœur, P. (2007). L'identité narrative. Dans P. Ricœur, *Anthologie, Textes présentés par Michaël FCSSEL et Fabien Lamouche* (p. 230-236). Le Seuil.

Rinaudo, J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & Formation*, 47. 141-153. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1935>

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université de Laval.

Robert, A. D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIème siècle. Portraits socioprofessionnels*. PUF.

Rochex, J.-Y. (1998). Expérience scolaire et travail de subjectivation. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Action, affects et transformation de soi* (p. 193-210). Presses Universitaires de France.

Roger, L., Maubant, P., Mercier, B. (2012). Une perspective bachelardienne pour lire et comprendre les situations d'apprentissage professionnel de la formation à l'enseignement. *Phronesis*, 1(1), 92-101.

Roger, L. (2013). La complexe gestion des espaces - temps dans la formation à l'enseignement. Dans P. Roquet, M.-J. Gonçalves, L. Roger, et A. P. Viana-Caetano (dir.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 163-176). L'Harmattan.

Rogers, C. R. (1988). *Le développement de la personne*. Bordas.

Roquet, P. (2014). Rythmes dans les activités formatives et professionnelles : une compréhension des temporalités dans la construction des processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 56-61.

Roquet, P. (2018). Temps long / temps court en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires. *Éducation permanente*, 217(4), *Rythmes et temporalités en formation*, 33-41.

Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 59-82). Armand Colin.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Presses de Sciences Po.

Schlossberg, N.-K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/osp.345>

Schön, D.A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Schwartz, Y. (1997) (dir.). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. PUF.

Snoeckx, M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 213-237). L'Harmattan.

Speltini, G, Giovannini, D, Palmonari, A. et Ricci-Bitti, P. E. (1980). L'identité dans ses aspects temporels. Dans P. Tap, P. (1980) (dir.). *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité* (p. 69-72). Privat.

Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ?. *Questions Vives*, 5(11), 177-191.

Tap, P. (1980) (dir.). *Identité individuelle et personnalisation. Production et affirmation de l'identité*. Privat.

Tap, P. (1988). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ?. Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Privat.

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). PUF.

Tap, P., Roudès, R. et Antunes, S. (2013). La dynamique professionnelle et les identités professionnelles en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(99-100), 385-407.

Tardif, J. et Petropoulos, G. (2012). Professionnaliser les enseignants : la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement. Dans J. Desjardins, M. Altet, Étienne R., L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 13-28). De Boeck Supérieur.

Tavignot, P. et Buhot, É. (2019). Chapitre 7. La vision de la dimension collective du métier : une adhésion pragmatique à l'informel, un effacement du formel. Dans J.-F. Thémines et P. Tavignot (2019)(dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (p. 149-168). Presses universitaires du Septentrion.

Thémines, J.-F. et Tavignot, P. (2019a) (dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Presses universitaires du Septentrion.

Thémines, J.-F. et Tavignot, P. (2019b). Chapitre 1. Professionnalisation – professionnalité enseignante – développement professionnel. Dans J.-F. Thémines et P. Tavignot (2019)(dir.). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* (p. 21-46). Presses universitaires du Septentrion.

Thévenot, L. (2006). Les régimes d'une action qui convient : du familial au public. Dans L. Thévenot, *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement* (p. 93-111). La découverte.

Thievenaz, J. (2016). L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation. *Travail et Apprentissages*, 1(17), 81-102.

Thievenaz, J. (2020). Ces petits riens qui font l'expérience. Études micrologiques en Sciences de l'éducation et de la formation. *Travail et Apprentissages*, 2(21), 45-61.
<https://doi.org/10.3917/ta.021.0045>

Tourneville, J. (2021). Coupler les approches quantitatives et qualitatives pour étudier les temporalités enseignantes. Dans P. Maubant (éd.), *L'archipel des temps de la formation. Esquisse d'une ingénierie de l'alternance* (p. 179-193). Champ social.

Triandafillidis A. (1990). Temps du savoir et temps de l'incertitude. *Psychanalyse à l'Université*, 15(60), 139-153.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
<https://doi.org/10.7202/012361ar>

Vandenberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 83-64). De Boeck.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011), *Manuel de recherches en sciences sociales*. Dunod.

Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Éds), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ?. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Éds), *Alternances en formation* (p. 241-257). De Boeck.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil.

Vasconcellos, M. (2008). Identité, professionnalisation et formation. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois et M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 149-162). L'Harmattan.

Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 199-212). De Boeck.

Vermersch, P. (1998). Objectivité et subjectivité. Expliciter. *Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, 24, 1-4.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). ESF éditeur.

Vézier, A. (2012). La leçon de Braudel, récit et problème en Histoire. *Le cartable de Clio*. Université de Genève. 99-110. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01145676>

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La dispute.

Weber, S. et Mitchell, C. (2000). Le rôle de la culture populaire dans la négociation continue de l'identité professionnelle. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 125-138). L'Harmattan.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2005). Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations. Dans M. Sorel et R. Wittorski (coord.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 211-243). L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008a). La notion d'identité collective. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois et M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008b). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Wittorski, R. (2008c). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://doi.org/10.4000/>

Wittorski, R. (2009a). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). PUF.

Wittorski, R. (2009b). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité – compétence – professionnalisation / développement professionnel – identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.

Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck Supérieur.

Wittorski, R. (2015a). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des Inspecteurs du travail. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p.177-209). L'Harmattan.

Wittorski, R. (2015b). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* (p. 31-42). De Boeck.

Wittorski, R. et Avice, M. (2008). Dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 35-47). L'Harmattan.

Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.). (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. L'Harmattan.

Zarifian, P. (2001). Événement et sens donné au travail. Dans G. Jeannot et P. Veltz (coord.), *Le travail, entre l'entreprise et la cité* (p.109-124). PUF.

Zimmermann, P. et Flavier, E. (2010). Participer à la construction de l'identité professionnelle enseignante dans un cursus universitaire de formation des enseignants. *Actes du Congrès international de la REF*. Genève.

Zimmermann, P., Flavier, É. et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E, Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°49, 35-50. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

Annexes

a) Annexe 1a : Définir l'identité professionnelle au travers de plusieurs modèles théoriques (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012)

Le premier modèle théorique proposé par Zimmermann, Flavier et Méard (2012), le modèle psychologique, définit l'identité professionnelle comme une identité « *singulière, historique et subjective* » (p.38). La construction de l'identité professionnelle est dans ce modèle fondée sur le vécu antérieur du sujet en tant qu'élève et Rinaudo (2004) souligne à ce propos que « *la profession d'enseignant possède une spécificité importante dont les analyses sur les identités des autres professions ne peuvent rendre compte* » (p.143). En effet, lors de leur entrée dans le métier, « *les nouveaux enseignants ont une longue fréquentation du monde de l'école et des enseignants qui peut leur donner le sentiment d'une grande familiarité. De plus, l'expérience d'élève qu'a vécue chaque enseignant met en jeu des processus identificatoires dont les fonctions sont essentielles au développement de la personne. Lors de la prise de fonction, des éléments psychiques sont réactualisés, à l'insu des néo-enseignants : ce qu'ils étaient à leur place d'élève, leur rapport avec tel enseignant, avec les savoirs disciplinaires* » (Rinaudo, 2004, p.143). Gentili (2005) de son côté rappelle que « *pour tout individu, l'école élémentaire est un moment décisif de première construction de l'identité sociale* » (p.47) mais l'école que découvre le stagiaire est différente de celle qu'il.elle a connue et idéalisée ce qui peut entraîner une « *perte des repères identificatoires* » et susciter « *un sentiment [...] d'insécurité, d'anxiété* » (Zimmermann et al., 2012, p.38). Pour Blanchard-Laville (2001), le « *soi-élève* » et le « *soi-enseignant* » cohabitent chez l'enseignant.e et sans doute selon nous d'autant plus chez les jeunes enseignant.es encore engagé.es dans leur cursus de formation universitaire. Dans ce modèle psychologique et pour certain.es auteur.trices, le « *façonnage identitaire* » professionnel relèverait ainsi chez l'enseignant.e débutant.e d'un « *processus de liaison et de rupture articulant des éléments biographiques, des représentations et des pratiques éducatives* » (Zimmermann et al., 2012, p.39). Giust-Desprairies (1996) a détaillé cette alternance de « *compromis* » et de « *ruptures* » (Zimmermann et al., 2012, p.39) notamment lors des crises professionnelles vécues par le sujet et l'obligeant à un travail de « *liaison* » et « *déliation* » de ses constructions identitaires et de « *décomposition des modèles intériorisés* » (Giust-Desprairies, 1996, p.67). Cette dimension psychologique de l'identité professionnelle renvoie à la conscience d'un soi professionnel mais également aux ressources psychiques dont dispose l'individu pour faire face aux situations lors de sa socialisation professionnelle. Un autre modèle théorique de l'identité professionnelle est selon Zimmermann, Flavier et Méard (2012), culturel. Selon la psychologie culturaliste, le sujet se forme professionnellement en passant par des phases d'apprentissage puis de développement au sens de Vygotski et, par le biais de ses relations à autrui, le sujet s'approprie et intériorise « *des signes culturels, des outils, du langage, des techniques* » (Zimmermann et al., 2012, p.40) du monde professionnel dans lequel il souhaite s'insérer. Selon Vygotski (1978)²⁷¹, la construction de l'identité se fait via « *des formes variées de la pratique sociale internalisées* » (Vygotski, 1978, p.116 cité par Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.40) – c'est le passage de « *l'interpsychique* » vers « *l'intrapsychique* » proposé par Vygotski. Dans cette construction, Zimmermann, Flavier et Méard (2012) mettent en avant le sens que le sujet donne à son activité et le sentiment d'efficacité qu'il déploie. Pour ces auteurs et dans ce modèle, « *c'est l'évolution de ce lien sens-efficacité qui ponctuait les différentes étapes du pouvoir d'agir et de la professionnalité de l'enseignant en formation* » (Zimmermann, Flavier, Méard, 2012, p.41).

²⁷¹ Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

b) Annexe 1b : Une identité d'enseignant.es du premier degré ?

Robert et Carraud (2018) considèrent que l'« *univers des instituteurs* » défini par Ida Berger (1964²⁷², 1979²⁷³) a bien changé et que les modifications du contexte d'exercice du métier ont transformé le corps des « *instituteurs* » caractérisé autrefois par une « *homogénéité morphologique, éthique, politique* » (p.13) au point que l'on assiste même pour les professeurs des écoles à une « *reconstruction identitaire* » au sens de Geay (1999)²⁷⁴. Si l'identité enseignante renvoie à l'histoire de la profession, Robert et Carraud (2018) indiquent que le grand nombre de professeur.es des écoles issu.es d'une reconversion professionnelle donne de nouvelles dimensions à l'identité enseignante.

Selon Robert et Carraud (2018), la sociologie interactionniste a défini « *la dynamique d'un groupe professionnel* » comme relevant « *des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes déterminées par les interactions existant entre eux et leur environnement* » (p.35). En « *mettant en son centre les interactions [et] les conflits d'intérêts* », les travaux de la sociologie interactionniste ont pu selon ces auteurs aboutir à la définition d'un groupe professionnel fondé, non sur des valeurs partagées et une identité commune mais sur « *un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue* » (Dubar et Tripier, 1998²⁷⁵, p.106 cités par Robert et Carraud, 2018, p.35). Les auteurs poursuivent : « *Ainsi, à l'intérieur d'un même groupe, tous les segments professionnels sont porteurs d'activités, d'intérêts et d'identités différents qui peuvent être en compétition les uns avec les autres [...] C'est en réalité chaque segment qui construit sa définition du cœur de métier, du centre et du sens subjectif de l'activité professionnelle – ce que certains sociologues ont appelé des "mondes sociaux", des mondes caractérisés par des routines, un espace, des codes culturels spécifiques et une capacité à résoudre problèmes et conflits rencontrés* » (p.35). Pour les enseignant.es du primaire, on perçoit bien que les différentes missions ou contextes d'exercice – dispositifs d'ASH²⁷⁶, maternelle, primaire – pourraient aboutir à des définitions différentes des dimensions professionnelles de l'identité comme Geay (2010) a pu le démontrer pour les néo-enseignant.es du primaire et du secondaire dont l'insertion professionnelle se fait selon des « *matrices identitaires* » différentes (p.83). Pouvons-nous cependant considérer que les enseignant.es du premier degré constituent un « *segment professionnel* » cohérent ? Devons-nous séparer les enseignant.es du primaire et de la maternelle ? Bourdoncle (1990)²⁷⁷ a montré qu'avec la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1989, les deux « *réseaux concurrents et hostiles* » (Bourdoncle, 1990, p.57 cité par Thémines et Tavignot, 2019b, p.25) que sont les premier et second degrés devaient évoluer « *vers une autre nouvelle culture que le mot professionnalisation sert à désigner* » (Thémines et Tavignot, 2019b, p.25). Cette « *nouvelle culture* » fondée sur la professionnalisation s'est-elle mise en place ? Pour Thémines et Tavignot (2019b), des groupes peuvent se former au sein d'une profession en lien avec la définition que ces groupes se font de cette même profession.

²⁷² Berger, I. et Benjamin, R. (1964). *L'univers des instituteurs*. Editions de minuit.

²⁷³ Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre...* PUF.

²⁷⁴ Geay, B. (1999). *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Seuil.

²⁷⁵ Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. A. Colin.

²⁷⁶ L'ASH est l'Adaptation à la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

²⁷⁷ Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, 8, 57-72.

c) Annexe 2 : Guide d'entretien exploratoire (mai 2018)

- Parlez-moi de votre itinéraire personnel, de formation et professionnel avant votre orientation vers le métier d'enseignant.
- Comment et pourquoi avez-vous été amenée à choisir ce métier?
- Comment s'est faite votre entrée dans le métier en tant que fonctionnaire stagiaire ? Qu'est-ce que cette expérience professionnelle vous a appris ?
- Le métier est-il tel que vous l'imaginiez ? Selon vous, quelles qualités ou compétences sont nécessaires pour être un bon enseignant ? Quelles expériences professionnelles ont été difficiles ?
- Comment qualifieriez-vous votre formation à l'ESPE ? Qu'avez-vous appris du métier selon vous ? Qu'est-ce que vous n'y avez pas trouvé ? Vous sentez-vous armée à entrer à temps plein dans le métier ?
- Qu'est-ce qui a changé pour vous aujourd'hui dans la façon de voir le métier et/ou de vous voir comme enseignante?

d) Annexe 3 : Guide d'entretien exploratoire (juin 2019)

Entretiens exploratoires - Juin 2019

Choix du lieu de l'entretien : l'école

Présentation

Bonjour, j'ai commencé un travail de thèse portant sur la formation des enseignants et je procède à des entretiens exploratoires avant mon recueil de données l'année prochaine.

Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien qui sera enregistré mais qui n'a pas vocation à être exploité de façon exhaustive ni retranscrit. Il s'agit juste d'échanger avec vous de façon assez libre afin de me permettre d'identifier des aspects de la question qui m'occupe qui m'auraient échappé. Sentez-vous très libre de parole.

Questions

- Vous voilà arrivés en **fin** de parcours de formation, que diriez-vous **aujourd'hui** de ce qui vous a permis de vous **construire** cette **année** ?

Variante : de construire ce que vous êtes aujourd'hui ?

NB : identifier des éléments du dispositif de formation qui ont été vecteurs de développement professionnel

- Comment vous **sentez-vous** en cette **fin** de parcours de formation ? Quelle différence avec **début** d'année ?

NB : Ressenti : ce qui a été construit ; possible d'en déduire l'indicateur qui me permettra de quantifier l'identité professionnelle ; changement perçu ; mise en lumière de la transformation, de la transition identitaire même si pas accès au processus

- Comment avez-vous vécu **cette année** ? Comment qualifieriez-vous l'année que vous avez vécue ?

NB : vécu ; un an de vie ; narration possible d'événements clés, d'étapes, de périodes

- Si vous aviez à faire l'**historique** de cette année, que retiendriez-vous ? [Un moment, un lieu, une personne ?]

NB : Chronologie de l'année de formation

- Comment avez-vous vécu l'**alternance** ?

NB : aller-retour en formation ; rupture de rythme

Précisions Coursus antérieur : qu'avez-vous fait l'année dernière ? Et avant ?

Choix du métier : pourquoi avoir choisi ce métier ?

e) Annexe 4 : Guide d'entretien n°1 (septembre - octobre 2019)

	Entretien 1 (septembre octobre 2019)
	Q : Pouvez-vous vous présenter ?
	Q : Pourriez-vous m'indiquer pour quelle raison vous avez accepté de vous inscrire dans ce dispositif ?
Parcours Temporalités	Q : Comment s'est passée la période depuis la rentrée ? Q : Quels événements ont marqué cette première période ? Q : Comment vous sentez-vous ? ✓ <i>rupture identitaire ?</i> ✓ <i>ruptures temporelles ?</i> ✓ <i>déclics ?</i>
Trajectoire	Q : Quel est votre parcours de vie antérieur à votre entrée à l'INSPE ? ✓ <i>trajectoires socio-professionnelles et scolaires des formés.es DUBAR</i>
Identité de projet Identité visée Projet de soi pour soi	Q : Qu'est-ce qui vous a conduit à choisir cette formation/voie ? ✓ <i>identité visée</i> ✓ <i>processus de réalisation LIPIANSKI</i> ✓ <i>processus de conservation</i> ✓ <i>stratégie, projet de vie</i> ✓ <i>attitude de détermination CHAIX</i>
Représentations du métier	Q : Comment vous représentez-vous le métier de professeur des écoles aujourd'hui ? ✓ <i>idéal professionnel BLIN</i>
Représentations de soi en tant que futur professionnel	Q : Comment vous projetez-vous dans le métier ?
Identité agie Pratique professionnelle Compétences professionnelles Légitimité	Q : Comment vous sentez-vous dans la classe en tant que professionnel(le) ? ✓ <i>sentiment d'efficacité</i> ✓ <i>compétences</i> ✓ <i>modèle théorique de BLIN « Système des Activités Professionnelles »</i> ✓ <i>lien activités et identités BARBIER</i>
Formation Projet de soi en formation	Q : Comment envisagez-vous l'année de formation ? Q : Quelles attentes avez-vous ? ✓ <i>Engagement en formation</i>
Identité prescrite Projet de soi pour autrui	Q : Qu'est-ce que selon vous, l'institution attend de vous ? L'employeur ? L'INSPE ? Vos tuteurs ? ➤ <i>Assignment identitaire KADDOURI</i> ➤ <i>Projet d'un « autrui signifiant » KADDOURI</i> ➤ <i>Notion de rôle SARBIN</i> ➤ <i>Logique de pouvoir MARTUCELLI</i> ➤ <i>« Bon » professionnel attendu WITTORSKI</i>

<p>Transition Identité pour soi</p>	<p>Q : Comment vivez-vous la transition entre votre ancien statut d'étudiant.e / de salarié.e et celui d'enseignant.e ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>transition socialisatrice DUBAR</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction «interne » et «externe» TAP</i> ✓ <i>Transition et triple transaction biographique/ relationnelle/intégrative PEREZ ROUX</i> ✓ <i>« devenir capable, être reconnu, se (reconnaître) » PEREZ ROUX</i>
<p>Temporalités de l'alternance</p>	
<p>Contexte professionnel Alternance Binôme</p>	<p>Q : Dans quelle école êtes-vous affecté(e) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Contexte de travail</i> ✓ <i>Setting et Arena LAVE</i> ✓ <i>« Milieu de comportement » GUILLAUME</i> ✓ <i>« échelles contextuelles » DEMAZIERE</i>
<p>Identité pour autrui Reconnaissance</p>	<p>Q : Quelle place avez-vous au sein de votre école ? Q : Quelles sont vos relations avec vos collègues ? Q : Quelles sont vos relations avec vos tuteurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Socialisation professionnelle : socialisation « secondaire » CHAIX</i> ✓ <i>Rôle</i> ✓ <i>Sentiment d'appartenance</i> ✓ <i>Affiliation à un groupe professionnel CHAIX</i> ✓ <i>Identité collective</i> ✓ <i>Transaction identitaire</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction « externe » et « interne » à l'acteur TAP</i> ✓ <i>Identité professionnelle = Transaction biographique et relationnelle DUBAR</i>

f) Annexe 5 : Guide entretien n°2 (février 2020)

	Entretien 2 (février 2020)
Parcours Temporalités	<p>Q : Comment s'est passée la période qui s'est écoulée depuis notre dernière rencontre ?</p> <p>Q : Quels événements ont marqué cette période ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>rupture identitaire ?</i> ✓ <i>ruptures temporelles ?</i> ✓ <i>déclics ?</i>
Trajectoire	
Identité de projet Identité visée Projet de soi pour soi	<p>Q : En septembre votre projet de devenir professeur des écoles s'est réalisé. Avez-vous vécu depuis des événements qui ont remis en question votre choix initial ? Y a-t-il des moments où votre projet a été mis en question ? Ou à l'inverse conforté ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>identité visée</i> ✓ <i>processus de réalisation</i> ✓ <i>processus de conservation</i> ✓ <i>stratégie, projet de vie</i> ✓ <i>attitude de détermination</i>
Représentations du métier	<p>Q : Le métier est-il tel que vous le définissiez en septembre ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui a fait changer vos représentations ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>idéal professionnel BLIN</i>
Représentations de soi en tant que futur(e) professionnel(le)	<p>Q : Avez-vous connu des périodes de doutes ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui vous a fait évoluer dans vos représentations de vous en tant que futur(e) professionnel(le) ?</p>
Identité agie Pratique professionnelle Compétences professionnelles Légitimité	<p>Q : Comment vous voyez-vous dans la classe en tant que professionnel(le) ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui a changé depuis septembre ?</p> <p>Q : Quand (à la suite de quoi) avez-vous perçu ce changement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>sentiment d'efficacité</i> ✓ <i>compétences</i> ✓ <i>modèle théorique de BLIN « Système des Activités Professionnelles »</i> ✓ <i>lien activités et identités BARBIER</i>
Formation Projet de soi en formation	<p>Q : Comment avez-vous vécu le dernier semestre de formation ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui vous a été utile dans le dispositif de formation ? A quel moment ?</p>
Identité prescrite Projet de soi pour autrui	<p>Q : Vos représentations sur les attentes de l'Institution ont-elles évolué ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui les a fait évoluer ?</p>

Transition Identité pour soi	<p>Q : Comment vivez-vous la transition entre votre ancien statut d'étudiant.e / de salarié.e et celui d'enseignant.e ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>transition socialisatrice DUBAR</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction « interne » et « externe » TAP</i> ✓ <i>Transition et triple transaction biographique/ relationnelle/intégrative PEREZ ROUX</i> ✓ <i>« devenir capable, être reconnu, se (reconnaître) » PEREZ ROUX</i>
Temporalités de l'alternance	<p>Q : Comment vivez-vous l'alternance 3 semaines / 3 semaines ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Rupture ?</i>
Contexte professionnel Alternance Binôme	
Identité pour autrui Reconnaissance	<p>Q : Quelle place avez-vous au sein de votre école aujourd'hui ?</p> <p>Q : Les relations avec vos tuteurs et collègues ont-elles évolué depuis septembre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Socialisation professionnelle : socialisation « secondaire » CHAIX</i> ✓ <i>Rôle</i> ✓ <i>Sentiment d'appartenance</i> ✓ <i>Affiliation à un groupe professionnel CHAIX</i> ✓ <i>Identité collective</i> ✓ <i>Transaction identitaire</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction « externe » et « interne » à l'acteur - TAP</i> ✓ <i>Identité professionnelle = Transaction biographique et relationnelle DUBAR</i>

g) Annexe 6 : Guide d'entretien n°3 (mai - juin 2020)

	Entretien 3 (mai - juin 2020)
Parcours Temporalités	<p>Q : Comment s'est passée la période qui s'est écoulée depuis notre dernière rencontre ?</p> <p>Q : Y a-t-il des événements qui ont marqué cette période ?</p> <p>✓ <i>rupture identitaire ? ruptures temporelles ? déclics ?</i></p>
Trajectoire	
Identité de projet Identité visée Projet de soi pour soi	<p>Q : En septembre votre projet de devenir professeur des écoles s'est réalisé. Avez-vous vécu <u>depuis notre dernier entretien</u> des événements qui ont remis en question votre choix initial ?</p> <p>Q : Y a-t-il des moments où votre projet a été mis en question ? Ou à l'inverse conforté ?</p> <p>Q : Avez-vous connu des périodes de doutes ?</p> <p>✓ <i>identité visée, processus de réalisation, processus de conservation, stratégie, projet de vie, attitude de détermination</i></p>
Représentations du métier	<p>Q : Le métier est-il tel que vous le définissiez en septembre ?</p> <p>Q : Si non, qu'est-ce qui a fait changer vos représentations du métier ?</p> <p>✓ <i>idéal professionnel BLIN</i></p>
Représentations de soi en tant que futur(e) professionnel(le)	<p>Q : Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de vous en tant que professionnel(le) ?</p> <p>Q : Cette représentation a-t-elle changé depuis notre dernier entretien ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui vous a fait évoluer dans vos représentations de vous en tant que professionnel(le) ?</p> <p>Q : Quelle représentation avez-vous de vous en tant que future professionnel(le) ?</p>
Identité agie Pratique professionnelle Compétences professionnelles Légitimité	<p>Q : Comment vous voyez-vous <u>dans la classe</u> / dans vos activités avec les élèves (confinement) en tant que professionnel(le) ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui a <u>changé</u> depuis notre dernier entretien ?</p> <p>Q : Quand (à la suite de quoi) avez-vous perçu ce changement ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>sentiment d'efficacité, compétences, modèle théorique de BLIN « Système des Activités Professionnelles », lien activités et identités BARBIER</i>
Formation Projet de soi en formation	<p>Q : Comment avez-vous vécu le dernier semestre de formation ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui vous a été utile dans le dispositif de formation ? A quel moment ?</p>
Identité prescrite Projet de soi pour autrui	<p>Q : Vos représentations sur les attentes des deux institutions responsables de votre formation ont-elles évolué ?</p> <p>Q : Qu'est-ce qui les a fait évoluer ?</p>
Transition Identité pour soi	<p>Q : Comment vivez-vous la transition entre votre ancien statut d'étudiant.e / de salarié.e et celui d'enseignant.e ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>transition socialisatrice DUBAR</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction « interne » et « externe » TAP</i> ✓ <i>Transition et triple transaction biographique/ relationnelle/intégrative PEREZ ROUX</i> ✓ <i>« devenir capable, être reconnu, se (reconnaître) » PEREZ ROUX</i>
Temporalités de l'alternance	<p>Q : Comment vivez-vous / avez-vous vécu l'alternance (3 semaines / 3 semaines) ce semestre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Rupture ?</i>
Contexte professionnel Alternance Binôme	
Identité pour autrui Reconnaissance	<p>Q : Quelle <u>place</u> avez-vous au sein de votre école aujourd'hui ?</p> <p>Q : Quelles sont les <u>relations</u> avec vos collègues ? Vos tuteurs ?</p> <p>Q : Les relations avec vos tuteurs et collègues ont-elles <u>évolué</u> depuis notre dernier entretien ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Socialisation professionnelle : socialisation « secondaire » CHAIX, Rôle, Sentiment d'appartenance, Affiliation à un groupe professionnel CHAIX, Identité collective, Transaction identitaire, Identité professionnelle = transaction « externe » et « interne » à l'acteur TAP, Identité professionnelle = Transaction biographique et relationnelle DUBAR</i>
Question ouverte	<p>Q : Nous sommes arrivé(e)s au terme de cet entretien. Y a-t-il autre chose que vous voudriez évoquer dont nous n'aurions pas parlé lors de l'entretien ?</p>

h) Annexe 7 : Guide d'entretien n°4 (octobre 2020)

	Entretien 4 (octobre 2020)
Parcours Temporalités	<p>Nous sommes en début de votre première année d'exercice du métier à temps plein.</p> <p>Q : Comment s'est passée la <u>période</u> qui s'est écoulée depuis notre dernière rencontre ?</p> <p>Q : Y a-t-il des <u>événements</u> qui ont marqué cette période ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si oui</i> : Qu'est-ce que cet/ces événement(s) ont changé pour vous ? - Comment les/l'avez-vous vécu(s) ? <p>✓ <i>rupture identitaire ? ruptures temporelles ? déclics ?</i></p>
Trajectoire	
Identité de projet Identité visée Projet de soi pour soi	<p>L'année dernière votre projet de devenir professeur des écoles s'est réalisé et vous avez été titularisé(e).</p> <p>Q : Avez-vous vécu depuis notre dernier entretien des événements qui ont <u>remis en question</u> ce projet professionnel ?</p> <p>Q : À l'inverse avez-vous vécu des événements qui ont <u>conforté</u> votre projet ?</p> <p>Q : Avez-vous connu des <u>périodes de doutes</u> ?</p> <p>✓ <i>identité visée, processus de réalisation, processus de conservation, stratégie, projet de vie, attitude de détermination</i></p>
Représentations du métier	<p>Q : Le <u>métier</u> est-il tel que vous l'envisagiez l'année dernière ?</p> <p>Q : Si non, qu'est-ce qui a fait <u>changer</u> vos représentations du métier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quel <u>moment</u> en avez-vous eu conscience ? <p>Q : Qu'est-ce que la <u>période du confinement</u> l'année dernière vous a appris du métier ?</p> <p>Q : Est-ce que la <u>crise sanitaire</u> actuelle a changé votre vision du métier ?</p> <p>✓ <i>idéal professionnel BLIN</i></p>

Représentations de soi en tant que (futur(e)) professionnel(le)	<p>Q : Aujourd’hui, quelle <u>représentation</u> avez-vous de vous en tant que <u>professionnel(le)</u> ?</p> <p>Q : Cette représentation a-t-elle <u>changé</u> depuis notre dernier entretien ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si oui</i> : Qu’est-ce qui a fait <u>évoluer</u> vos représentations de vous en tant que professionnel(le) ?
Identité agie Pratique professionnelle Compétences professionnelles Légitimité	<p>Q : Comment vous voyez-vous <u>dans la classe</u>, avec les élèves, en tant que professionnel(le) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variante : Quelle <u>image</u> avez-vous de vous dans la classe en tant que professionnel(le) ? <p>Q : Qu’est-ce qui a <u>changé</u> depuis notre dernier entretien ?</p> <p>Q : Quand (à la suite de quoi) avez-vous <u>perçu</u> ce changement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>sentiment d’efficacité, compétences, modèle théorique de BLIN « Système des Activités Professionnelles », lien activités et identités BARBIER</i>
Formation Projet de soi en formation	<p>Q : Comment avez-vous vécu <u>l’année de formation</u> l’an dernier ?</p> <p>Q : Avec le recul, quels <u>éléments</u> du dispositif de formation que vous avez suivi l’année dernière vous sont utiles ?</p> <p>Q : À quel moment en avez-vous pris <u>conscience</u> ?</p>
Identité prescrite Projet de soi pour autrui	<p>Vous êtes désormais fonctionnaire titulaire.</p> <p>Q : selon vous, quelles <u>attentes</u> a l’institution dont vous dépendez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variante : Que pensez-vous que l’institution attend de vous ? <p>Q : Qu’est-ce qui a <u>évolué</u> depuis l’année dernière ?</p>
Transition Identité pour soi	<p>Q : Comment vivez-vous la <u>transition</u> entre votre ancien statut de fonctionnaire stagiaire et celui d’enseignant(e) titulaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>transition socialisatrice DUBAR</i> ✓ <i>Identité professionnelle = transaction « interne » et « externe » TAP</i> ✓ <i>Transition et triple transaction biographique/ relationnelle/intégrative PEREZ ROUX</i> ✓ <i>« devenir capable, être reconnu, se (reconnaître) » PEREZ ROUX</i>

Temporalités de l'alternance	
Contexte professionnel Alternance Binôme	
Identité pour autrui Reconnaissance	<p>Q : Quelle <u>place</u> avez-vous au sein de l'école (les écoles) dans laquelle (lesquelles) vous êtes affecté(e) ?</p> <p>Q : Comment qualifieriez-vous les <u>relations</u> avec vos collègues ?</p> <p>✓ <i>Socialisation professionnelle : socialisation « secondaire » CHAIX, Rôle, Sentiment d'appartenance, Affiliation à un groupe professionnel CHAIX, Identité collective, Transaction identitaire, Identité professionnelle = transaction « externe » et « interne » à l'acteur TAP, Identité professionnelle = Transaction biographique et relationnelle DUBAR</i></p>
Question ouverte 1	<p>Q : Nous sommes arrivé(e)s au terme de cet entretien. Y a-t-il autre chose que vous voudriez évoquer dont nous n'aurions pas parlé lors de l'entretien ?</p>
Question ouverte 2	<p>Q : Les entretiens de recherche auxquels vous avez accepté de participer avec moi l'année dernière vous ont-ils été utiles?</p>

i) Annexe 8 : Calendrier de la formation en alternance (2019-2020)

AOUT		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	SEPTEMBRE		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	OCTOBRE		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	NOVEMBRE		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	DECEMBRE		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	JANVIER		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	
JEU	1			DIM	1	%		MAR	1			VEN	1			DIM	1	%			MER	1		
VEN	2			LUN	2		Rentrée des classes	MER	2			SAM	2	S44		LUN	2				JEU	2		
SAM	3			MAR	3			JEU	3			DIM	3			MAR	3				VEN	3		
DIM	4			MER	4			VEN	4	S40		LUN	4			MER	4				SAM	4	S41	
LUN	5			JEU	5	S36	1	SAM	5			MAR	5			JEU	5	S36			DIM	5		
MAR	6			VEN	6			DIM	6			MER	6			VEN	6				LUN	6		
MER	7			SAM	7			LUN	7			JEU	7	S45	5	SAM	7				MAR	7		
JEU	8			DIM	8			MAR	8			VEN	8			DIM	8				MER	8		9
VEN	9			LUN	9			MER	9			SAM	9			LUN	9				JEU	9		
SAM	10			MAR	10			JEU	10	S41		DIM	10			MAR	10				VEN	10		
DIM	11			VEN	11		2	MER	11			LUN	11			MER	11				SAM	11		
LUN	12			JEU	12	S37		SAM	12			MAR	12			JEU	12	S36			DIM	12		
MAR	13			VEN	13			MER	13			VEN	13			VEN	13				LUN	13		
MER	14			SAM	14			LUN	14			JEU	14	S46	6	SAM	14				MAR	14		
JEU	15			DIM	15			MAR	15			VEN	15			DIM	15				MER	15		10
VEN	16			LUN	16			MER	16			SAM	16			LUN	16				JEU	16		
SAM	17			MAR	17			JEU	17	S42		DIM	17			MAR	17				VEN	17		
DIM	18			VEN	18			MER	18		tailage	LUN	18			MER	18		8	8	SAM	18		
LUN	19			JEU	19	S38	3	SAM	19			MAR	19			JEU	19	S45			DIM	19		
MAR	20			VEN	20			DIM	20			MER	20			VEN	20				LUN	20		
MER	21			SAM	21			LUN	21			JEU	21			SAM	21				MAR	21		
JEU	22			DIM	22			MAR	22			VEN	22		tailage	DIM	22				MER	22		11
VEN	23			LUN	23			MER	23			SAM	23			LUN	23				JEU	23		tailage
SAM	24			MAR	24			JEU	24	S43		DIM	24			MAR	24				VEN	24		
DIM	25			VEN	25		4	MER	25			LUN	25			LUN	25	S44			SAM	25		tailage
LUN	26			JEU	26	S39		SAM	26			MAR	26			JEU	26	S43			DIM	26		
MAR	27		Accueil FSTG	VEN	27		tailage	MER	27			MER	27			VEN	27				LUN	27		
MER	28			SAM	28			LUN	28			JEU	28			SAM	28		5		MAR	28		
JEU	29			DIM	29			MAR	29			VEN	29			DIM	29				MER	29		
VEN	30		PRE-RENTREE	LUN	30	S40		MER	30	S44		SAM	30			LUN	30	S47			JEU	30		9
SAM	31							JEU	31							MAR	31	S47			VEN	31		
FEVRIER		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	MARS		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	AVRIL		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	MAI		M2 stag cohorte A	0	JUN		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	JUILLET		M2 stag cohorte A	M2 stag cohorte B	
SAM	1		9	DIM	1	%		MER	1			VEN	1	44		LUN	1				MER	1		
DIM	2			LUN	2			JEU	2	S14	13	SAM	2			MAR	2				JEU	2		19
LUN	3			MAR	3			VEN	3			DIM	3	S18		MER	3		16	Depôt mémoires	VEN	3	S27	19
MAR	4			MER	4			SAM	4			LUN	4			JEU	4				DIM	4		
MER	5			JEU	5	S10	10	MER	5			MAR	5			VEN	5		16		SAM	5		
JEU	6			VEN	6			LUN	6			MER	6			SAM	6				LUN	6		
VEN	7			SAM	7			MAR	7			JEU	7			DIM	7				MAR	7		
SAM	8			DIM	8			MER	8		14	VEN	8			LUN	8				MER	8		
DIM	9			LUN	9			JEU	9	S15		SAM	9			MAR	9				JEU	9		
LUN	10			MAR	10			VEN	10		tailage	DIM	10			MER	10				VEN	10		
MAR	11			MER	11			SAM	11			LUN	11			JEU	11				SAM	11		
MER	12			JEU	12	S11	11	DIM	12			MAR	12			VEN	12				DIM	12		
JEU	13			VEN	13			LUN	13			MER	13			SAM	13		17		LUN	13		
VEN	14			SAM	14			MAR	14			JEU	14			DIM	14				MAR	14		
SAM	15			DIM	15			MER	15			VEN	15			LUN	15				MER	15		
DIM	16			LUN	16			JEU	16	S16		SAM	16			MAR	16				JEU	16		
LUN	17			MAR	17			VEN	17			DIM	17			MER	17				VEN	17		
MAR	18			MER	18			MER	18		14	LUN	18		soutenances	JEU	18	S25			SAM	18		
MER	19			JEU	19	S12		DIM	19		tailage	MAR	19		tailage	VEN	19	S25		tailage	DIM	19		
JEU	20			VEN	20		tailage	LUN	20			MER	20			SAM	20				LUN	20		
VEN	21			SAM	21			MAR	21			JEU	21			DIM	21				MAR	21		
SAM	22			DIM	22			MER	22			VEN	22		Soutenances	LUN	22				MER	22		
DIM	23			LUN	23			JEU	23	S17		SAM	23			MAR	23				JEU	23		
LUN	24			MAR	24			VEN	24			DIM	24			MER	24		18	Soutenances Session 2	VEN	24		
MAR	25			JEU	25	S13	12	SAM	25			LUN	25			JEU	25	S26			SAM	25		
MER	26			MER	26			DIM	26			MAR	26		Soutenances Session 1	VEN	26				DIM	26		
JEU	27			VEN	27			LUN	27			MER	27			SAM	27				LUN	27		
VEN	28			SAM	28			MAR	28			JEU	28			DIM	28				MAR	28		
SAM	29			DIM	29			MER	29	S18	Depôt mémoires	VEN	29		15	LUN	29	S27			MER	29		
				LUN	23	S14		JEU	30			SAM	30			MAR	30	S27		19	19	JEU	30	
				MAR	24		13					DIM	31								VEN	31		

j) Annexe 9 : Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Compétence	Composante de compétence	1	2
1. Faire partager les valeurs de la République	<ul style="list-style-type: none"> Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations. Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. 	<p>Fait circuler la parole en veillant à l'expression de chaque élève et au respect mutuel.</p> <p>Sait distinguer, dans les propos des élèves, ce qui relève de leur libre expression et ce qui, parce que contraire aux valeurs portées par l'école, appelle une correction explicative.</p>	<p>Organise des débats argumentés et commence, lorsque la situation s'y prête, à déléguer les rôles d'animation et de modération.</p> <p>Suscite le questionnement et la mise à distance des opinions exprimées.</p>
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	<ul style="list-style-type: none"> Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens. Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'école et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels de l'éducation. 	<p>Respecte les obligations professionnelles, notamment en termes de ponctualité, assiduité, communication, sécurité, protection de l'enfance.</p>	<p>Explicite aux élèves, aux parents, aux partenaires le sens et les enjeux</p> <ul style="list-style-type: none"> de l'institution scolaire ; du projet pédagogique et éducatif de l'école ou de l'établissement.
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative. 	<p>S'appuie sur les connaissances en psychologie ainsi que sur des observations objectivées pour ajuster son action auprès des élèves.</p> <p>Veille à leur faire verbaliser leurs démarches et leur raisonnement.</p>	<p>Recueille les diverses procédures mises en œuvre par les élèves, les analyse et aide ces derniers à les améliorer.</p>

4. Prendre en compte la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles. 	<p>Tient compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage pour proposer des réponses variées.</p> <p>Repère, dans un comportement d'élève, les signes de difficultés ; s'interroge sur leur nature et prend appui sur les personnes ressources.</p>	<p>Organise son action en prenant appui sur la diversité des élèves pour créer des dynamiques collectives.</p> <p>Repère les points d'appui de chaque élève pour construire une ou des démarches d'apprentissage appropriées.</p> <p>Contribue à la mise en œuvre de projets ou de dispositifs spécifiques s'intégrant dans un cadre institutionnel et répondant à la diversité des situations.</p>
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	<ul style="list-style-type: none"> Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives. Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation. 	<p>Recueille des informations sur les acquis des élèves pour construire la progressivité des apprentissages.</p> <p>Aide l'élève à construire des compétences et valorise les progrès réalisés pour asseoir la confiance en soi.</p> <p>Soutient l'ambition de tous les élèves par une pédagogie de l'encouragement.</p>	<p>Prend part aux actions de l'équipe et de la communauté éducative sur l'orientation.</p>
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	<ul style="list-style-type: none"> Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. 	<p>Veille à ce que son attitude et son langage ne soient pas discriminatoires et ne fassent pas obstacle à l'apprentissage et au développement de la confiance en soi.</p>	<p>Participe au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès.</p> <p>Participe à sa mesure dans un projet éducatif à l'échelle de la classe, de l'école, de l'établissement.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle. • Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. • Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. • Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. • Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage. • Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles. 	<p>Pose et maintient les conditions et les règles d'une vie collective fondée sur le respect mutuel.</p> <p>Distingue l'identité numérique professionnelle de l'identité personnelle qui relève de la sphère privée.</p>	<p>Développe des méthodes de travail qui donnent de l'autonomie et propose des activités qui favorisent la prise de responsabilité.</p> <p>Intègre dans ses démarches la lutte contre les discriminations.</p>
<p>7. Maîtriser la langue française à des fins de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle. • Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves. 	<p>S'exprime avec clarté et précision à l'oral et à l'écrit en prenant en compte son interlocuteur.</p> <p>Utilise un niveau de langue compatible avec la posture attendue d'un référent éducatif.</p>	<p>Utilise le vocabulaire spécifique aux différentes situations scolaires.</p> <p>Est attentif aux messages verbaux et non verbaux de l'élève pour l'encourager à s'exprimer avec justesse.</p>
<p>8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. 	<p>Utilise une langue étrangère en tant que de besoin.</p>	<p>S'appuie sur les langues et les cultures pour développer la curiosité et l'ouverture aux autres.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves. 		<p>S'intéresse aux programmes et aux projets européens et internationaux.</p>
<p>9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs. • Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. • Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'Internet. • Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former. 	<p>Identifie et organise les ressources numériques nécessaires à l'exercice de son métier.</p> <p>Aide l'élève à chercher, à sélectionner des informations sur Internet.</p> <p>Connait et utilise les services et ressources institutionnels pour s'informer, communiquer, se former.</p>	<p>Exerce une veille documentaire</p> <p>Sélectionne les ressources et les supports les plus appropriés dans la préparation de ses séances.</p> <p>Initie les élèves à la pluralité des supports et des ressources.</p> <p>Aide l'élève à structurer l'information recueillie.</p> <p>Intègre à une activité une modalité de travail numérique qui améliore l'implication – individuelle et collaborative – des élèves dans leurs apprentissages.</p> <p>Contribue aux travaux en équipe via des espaces numériques dans le cadre de sa formation ou de l'exercice de son métier.</p>
<p>10. Coopérer au sein d'une équipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. • Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. • Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves. 	<p>Trouve sa place au sein des équipes, contribue à sa mesure au travail d'équipe.</p> <p>Identifie et sollicite les personnes ressources pour assurer la cohérence du parcours de l'élève.</p> <p>En lycée technique et professionnel, prend l'attache du chef de travaux pour l'organisation des activités.</p>	<p>S'investit de façon constructive dans les différents collectifs.</p> <p>S'implique avec les différents acteurs de l'école ou de l'établissement dans l'accompagnement du parcours de l'élève.</p>

<p>11. Contribuer à l'action de la communauté éducative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. • Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. • Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. • Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative. 	<p>Identifie le rôle et l'action des différents membres de la communauté éducative de l'école ou de l'établissement.</p> <p>S'informe sur le fonctionnement et le contenu des liaisons inter-cycles et inter-degrés, et participe aux réunions dans la mesure du possible.</p>	<p>S'implique en collaboration avec les autres membres de la communauté éducative dans le projet d'école ou d'établissement.</p>
<p>12. Coopérer avec les parents d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. • Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. • Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves. 	<p>Organise un dialogue bienveillant avec les parents fondé sur l'écoute réciproque.</p> <p>Informe les parents des progrès et des résultats de leur enfant en veillant à leur intelligibilité.</p>	<p>Explicite auprès des parents ses attentes, ses démarches pédagogiques et ses propositions d'actions.</p>
<p>13. Coopérer avec les partenaires de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. • Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. 	<p>Identifie les principaux partenaires de l'école ou de l'établissement, leurs ressources et leurs fonctions respectives.</p>	<p>Contribue à sa mesure à la mise en œuvre d'un projet partenarial en pensant l'articulation de son rôle et de celui des partenaires.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement. 		
<p>14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. • Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. • Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. • Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. 	<p>Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter.</p> <p>Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques ; ajuste sa pratique en conséquence.</p>	<p>Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques.</p> <p>S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement.</p>

k) Annexe 10 : Modèle de Bajoie (2006) repris par Beckers (2007, p.153)

Figure 6 : La gestion des tensions existentielles (Bajoit, 2006)



Table des schémas

Figure 1 : La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement (Tardif et Pétropoulos, 2012, p.22).....	28
Figure 2 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p.6).....	62
Figure 3 : « Système des activités professionnelles » simplifié (D'après Blin, 1997)	65
Figure 4 : Systèmes des activités professionnelles (Blin, 1997, p.62)	65
Figure 5 : Synthèse des travaux des chercheur.es et des concepts mobilisés	88
Figure 6 : Construction des représentations identitaires professionnelles et temporalités plurielles.....	449

Table des tableaux

Tableau 1 : Cultures de formation et voies de professionnalisation (Wittorski, 2009a, p.787)	22
Tableau 2 : Formation professionnelle et formation professionnalisante (Wittorski, 2015b, p.39)	26
Tableau 3 : Cultures d'actions éducatives (Extrait de Barbier, 2005, p.124)	29
Tableau 4 : La professionnalisation comme processus de négociation identitaire sujet-environnement (D'après Wittorski, 2007, p.156)	32
Tableau 5 : Identité pour soi et identité pour autrui (Barbier, 1996, p.16)	44
Tableau 6 : Identité pour soi et identité pour autrui (Barbier, 1996, p.16)	61
Tableau 7 : Extrait du guide d'entretien n°3 (juin 2020)	99
Tableau 8 : Récapitulatif de la durée des entretiens (en minutes)	99
Tableau 9 : Présentation des données par stagiaire	102
Tableau 10 : Étude comparative entre stagiaires et étude longitudinale par stagiaire	103
Tableau 11 : Dimensions identitaires associées aux concepts et aux marqueurs temporels par question du guide d'entretien.....	104
Tableau 12 : Dimensions identitaires associées aux concepts et aux marqueurs temporels.....	106
Tableau 13 : Grille d'analyse définitive	108
Tableau 14 : Données administratives des stagiaires retenus	111
Tableau 15 : Tableau de synthèse Flavie.....	177
Tableau 16 : Tableau de synthèse Christelle.....	237
Tableau 17 : Tableau de synthèse Anne.....	292
Tableau 18 : Tableau de synthèse Thibaut.....	360
Tableau 19 : Tableau de synthèse Florence	430

Table des matières

Résumé	1
Mots clés	2
Abréviations et sigles.....	3
Remerciements	4
Sommaire	6
Introduction.....	7
I. Construction de l'objet de recherche.....	9
A. Contexte de la recherche : contexte sociétal et contexte local	9
a) Former des enseignants aux XXème et XXIème siècles	9
○ Professionnaliser les enseignants : un enjeu sociétal européen.....	9
○ Émergence de nouveaux paradigmes de formation	9
○ Vers un enseignant professionnel ?	10
○ L'universitarisation de la formation	11
b) Les master MEEF à l'INSPE	11
○ Un dispositif de formation issu de la réforme de 2013 en sursis.....	11
○ Une alternance intégrative dans l'académie de Rouen	12
○ Diversité des publics et des parcours.....	13
○ Un contexte particulier lié au COVID.....	14
c) Les enjeux sociaux, professionnels et scientifiques de la recherche	14
B. « <i>L'équation intellectuelle du chercheur</i> » (Paillé et Mucchielli, 2016).....	14
a) Un paradigme socio-constructiviste (Le Moigne, 1995 ; Vygotski, 1997).....	15
b) Une théorie dialogique interactionniste (Mead, 1963).....	15
c) La « <i>double posture</i> » de la praticienne-chercheuse (Mias, 2003)	15
C. Entretiens exploratoires et finalisation de l'objet de recherche.....	16
○ Entretiens exploratoires de mai 2018	17
○ Entretiens exploratoires de juin 2019	17
II. Cadre théorique de la recherche.....	19
A. Le concept de professionnalisation.....	19
a) Une mise au point épistémologique	19
○ La professionnalisation, une « <i>intention sociale</i> »	20
○ Une « <i>professionnalisation des individus, des activités et des organisations</i> »	20
○ « <i>Une professionnalisation aux métiers de l'humain</i> »	21
b) Les « <i>dimensions</i> » de la professionnalisation	21
○ Les « <i>voies de professionnalisation</i> »	22

○	L'alternance, une « <i>voie de professionnalisation</i> » fondée sur des logiques multiples	22
○	L'alternance, une gestion des « <i>écarts</i> »	24
○	« <i>Trois processus-piliers fondateurs de l'alternance</i> »	24
c)	Formation professionnelle ou professionnalisation des enseignants ?	25
○	Formation professionnelle ou formation professionnalisante ?	25
○	Un modèle de professionnalisation des enseignants questionné.....	26
○	Un modèle de professionnalisation « <i>cohérent</i> »	27
○	« <i>Culture de la formation</i> » et « <i>culture de la professionnalisation</i> »	28
○	« <i>Planifier</i> » une transformation identitaire ?	30
d)	Un « <i>processus transactionnel entre sujet et environnement</i> »	31
○	Une « <i>configuration</i> »	31
○	Une « <i>négociation identitaire</i> »	32
e)	Un sujet « <i>acteur</i> »	34
○	Une autonomie par le savoir ?	34
○	Devenir un « <i>praticien réflexif</i> »	34
○	« <i>Engagement en formation</i> » et « <i>construction identitaire</i> »	35
D.	Identité et représentations identitaires	36
a)	Un concept polysémique d'un point de vue épistémologique	36
○	L'approche psychanalytique et les travaux d'Erikson	37
○	L'approche en psychologie-sociale.....	37
○	L'approche sociologique.....	38
b)	La notion d'identité en recherche	38
c)	Tentative de définition : des dimensions identitaires dans un « <i>tout structuré</i> »	40
d)	L'identité définie comme une « <i>construction représentationnelle</i> », « <i>discursive</i> » et « <i>communicationnelle</i> »	41
○	Une « <i>construction représentationnelle</i> »	42
○	Une construction discursive : l'« <i>identité narrative</i> »	42
○	Une construction communicationnelle : un « <i>éthos discursif</i> »	43
e)	Représentations et « <i>images identitaires</i> »	44
○	Identité pour soi et identité pour autrui	44
○	Contexte et perception : « <i>setting</i> » et « <i>arena</i> »	45
○	Représentations et engagement en formation	45
○	Projet de soi et identité de projet	46
f)	Activités et processus identitaires.....	47
○	Quatre types de « <i>dynamiques identitaires</i> »	48
○	Activités et « <i>affects identitaires</i> »	48

o	Stratégies identitaires et transactions identitaires	48
o	Transitions professionnelles et identitaires	50
o	La formation comme espace de transformation identitaire et de transaction identitaire	51
E.	La dimension professionnelle de l'identité	52
a)	Epistémologie : des modèles théoriques multiples	53
o	Définir l'identité professionnelle au travers de plusieurs modèles théoriques	53
o	Identité professionnelle ou identité au travail ?	54
b)	Une dimension/facette de l'« <i>identité globale</i> »	55
o	Une définition de soi au travers de « <i>l'expérience sociale</i> »	55
o	Des représentations d'un soi professionnel	56
o	Idéal professionnel et projet professionnel	57
c)	Une dimension identitaire professionnelle produit d'un processus de « <i>socialisation professionnelle</i> »	58
o	Entrée dans le métier et « <i>processus identitaire relationnel</i> »	59
o	Reconnaissance identitaire et « <i>autres significatifs</i> »	60
o	Rôle et trajectoire sociale	61
o	Un modèle « <i>psychologique intégré du sujet</i> »	61
d)	L'identité professionnelle, une composante identitaire <i>partagée</i> ?	63
o	Culture et représentations professionnelles	63
o	Identité sociale et identité collective	63
e)	Une facette identitaire liée à la pratique professionnelle et à la professionnalisation	64
o	Identité et contexte de travail : un « <i>système des activités professionnelles</i> »	64
o	Formation initiale et construction identitaire	66
o	Le dispositif d'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires	67
F.	Le concept de temporalités	69
a)	Temps institutionnels et temps intrapsychiques	70
-	Temps sociaux et temps biographiques	70
o	« <i>Cadres temporels</i> » et « <i>équation temporelle personnelle</i> »	70
o	« <i>Temporalités englobantes</i> » et « <i>enveloppe temporelle</i> »	71
o	« <i>Temporalités sociales et temporalités biographiques</i> »	73
o	« <i>Accélération temporelle</i> » et temps de l'urgence	73
-	Temporalités en formation	74
o	Un « <i>système ouvert</i> » et complexe	74
o	L'alternance comme « <i>synchroniseur</i> »	75
o	« <i>Une conception rythmique des apprentissages</i> »	75
o	Parcours de formation et réorganisation de « <i>savoirs constitutifs d'une identité</i> »	76

o	Temporalités « <i>transgressives, progressives, linéaires, incontrôlées</i> »	76
o	« <i>Pour une approche critique du rapport au temps</i> »	77
b)	Profondeur, rythmes, ruptures	78
o	« <i>Registres temporels</i> » et « <i>analyse multiniveau</i> »	78
o	Événement et « <i>mise en sens</i> »	79
o	« <i>Théorie des moments</i> »	81
o	« <i>Tournants de vie</i> » et « <i>épiphanies</i> »	81
o	« <i>Instants féconds</i> » ou « <i>expériences cruciales</i> »	82
c)	L’alternance, un espace-temps de transition	83
o	Transition et « <i>délibérations sur soi</i> »	83
o	Une « <i>transition psychosociale</i> »	84
o	Le stage comme « <i>transition</i> » diachronique, spatiale et « <i>socialisatrice</i> »	84
o	« <i>Champ d’expérience</i> » et « <i>horizon d’attente</i> »	85
III.	Problématique, hypothèses et choix méthodologiques	89
A.	Problématique et hypothèses	89
a)	Une « <i>perspective bachelardienne</i> »	89
b)	Facteurs et variables.....	89
B.	Démarche méthodologique : le choix d’une démarche qualitative.....	90
a)	L’intelligibilité d’une « <i>réalité complexe</i> ».....	90
o	Une réalité « <i>complexe</i> », mouvante et « <i>multidimensionnelle</i> »	90
o	« <i>Intelligibilité des activités humaines</i> » et compréhension du sens pour les acteurs	91
b)	Les apports de l’approche biographique.....	91
c)	Les apports de l’approche narrative.....	92
C.	Dispositif de recherche : des entretiens semi-directifs.....	93
o	L’entretien, une « <i>co-production de sens</i> »	93
o	Une « <i>alliance de travail</i> »	94
a)	Techniques d’entretien	94
o	Entretiens directs, semi-directifs et non directs	94
o	Une question d’attitude	95
o	L’entretien, un « <i>contenant à expérience subjective</i> » ?	95
o	Des contrats de communication	96
b)	Constitution du guide d’entretien.....	96
c)	Temporalités de formation et chronologie des entretiens (2019 – 2020).....	98
o	« <i>Périodiser</i> » l’enquête.....	98
o	La COVID et l’adaptation du dispositif de recueil de données.....	98

D.	Analyse thématique des entretiens	99
a)	L'analyse du discours comme « <i>recherche de significations</i> »	100
o	Une analyse de contenu « <i>réflexive</i> ».....	101
o	Un discours produit « <i>tant bien que mal</i> »	101
o	Des « <i>constructions discursives</i> »	101
b)	Proposition de plan type pour analyse longitudinale des entretiens par stagiaire	102
c)	Grilles d'analyse.....	103
o	Une grille d'analyse longitudinale et transversale	103
o	Des marqueurs temporels à repérer	103
o	Version définitive de la grille d'analyse type.....	107
E.	Corpus.....	109
a)	Échantillon.....	109
b)	Profils.....	110
o	Profils des 21 stagiaires du corpus initial	110
o	Constitution d'un corpus de 20 entretiens	111
IV.	Analyse des entretiens par stagiaire : temporalités recensées et analyse des discours tenus 112	
A.	Flavie.....	112
a)	Présentation de la stagiaire.....	112
o	Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation.....	112
o	Premiers éléments d'analyse	114
b)	Entretien 1 (2 octobre 2019).....	116
o	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	116
o	Analyse du discours : les événements.....	117
o	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	120
o	Analyse du discours : les moments	121
o	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	122
o	Analyse du discours : les périodes.....	124
o	Temporalités recensées et discours tenu sur le vécu rapporté : les temporalités futures 126	
o	Analyse du discours : les temporalités futures	127
c)	Entretien 2 (27 janvier 2020).....	128
o	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	129

○ Analyse du discours : les événements.....	130
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	134
○ Analyse du discours : les moments	135
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	137
○ Analyse du discours : les périodes.....	138
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	139
○ Analyse du discours : les temporalités futures	140
d) Entretien 3 (15 juin 2020).....	141
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements	141
○ Analyse du discours : les événements.....	142
○ Temporalités recensées et discours tenu sur le vécu rapporté : les moments.....	145
○ Analyse du discours : les moments	146
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	148
○ Analyse du discours : les périodes.....	150
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	153
○ Analyse du discours : les temporalités passées.....	153
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	154
○ Analyse du discours : les temporalités futures	154
e) Entretien 4 (8 octobre 2020)	156
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements	156
○ Analyse du discours : les événements.....	158
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	163
○ Analyse du discours : les moments	164
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	167
○ Analyse du discours : les périodes.....	168
○ Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	169
○ Analyse du discours : les temporalités passées.....	170

○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	170
○	Analyse du discours : les temporalités futures	171
f)	Éléments de synthèse.....	171
B.	Christelle.....	178
a)	Présentation de la stagiaire.....	178
○	Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation.....	178
○	Premiers éléments d'analyse	180
b)	Entretien 1 (27 septembre 2019).....	182
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	182
○	Analyse du discours : les événements.....	183
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	184
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	184
○	Analyse du discours : les périodes.....	184
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	185
○	Analyse du discours : les temporalités futures	186
c)	Entretien 2 (23 janvier 2020).....	188
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	188
○	Analyse du discours : les événements.....	190
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	193
○	Analyse du discours : les moments	197
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	200
○	Analyse du discours : les périodes.....	203
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	206
○	Analyse du discours : les temporalités futures	207
d)	Entretien 3 (4 juin 2020).....	209
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	209
○	Analyse du discours : les événements.....	211

○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	214
○	Analyse du discours : les moments	216
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	217
○	Analyse du discours : les périodes.....	219
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	220
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	220
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	220
○	Analyse du discours : les temporalités futures	221
e)	Entretien 4 (20 octobre 2020).....	221
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	221
○	Analyse du discours : les événements.....	223
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	225
○	Analyse du discours : les moments	227
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	228
○	Analyse du discours : les périodes.....	228
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	229
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	230
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	231
○	Analyse du discours : les temporalités futures	231
f)	Éléments de synthèse.....	232
C.	Anne	238
a)	Présentation de la stagiaire.....	238
○	Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation.....	238
○	Premiers éléments d'analyse	239
b)	Entretien 1 (8 octobre 2019).....	239
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	240
○	Analyse du discours : les événements.....	241

○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	243
○	Analyse du discours : les moments	245
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	247
○	Analyse du discours : les périodes.....	249
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	252
○	Analyse du discours : les temporalités futures	253
c)	Entretien 2 (9 mars 2020).....	253
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	253
○	Analyse du discours : les événements.....	254
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	256
○	Analyse du discours : les moments	258
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	262
○	Analyse du discours : les périodes.....	263
d)	Entretien 3 (1 ^{er} juillet 2020)	264
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	264
○	Analyse du discours : les événements.....	265
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	266
○	Analyse du discours : les moments	267
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	269
○	Analyse du discours : les périodes.....	270
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	272
○	Analyse du discours : les temporalités futures	272
e)	Entretien 4 (6 novembre 2020)	273
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	273
○	Analyse du discours : les événements.....	276
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	280

○	Analyse du discours : les moments	281
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	282
○	Analyse du discours : les périodes.....	284
f)	Éléments de synthèse.....	286
D.	Thibaut.....	293
a)	Présentation du stagiaire	293
○	Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation.....	293
○	Premiers éléments d'analyse	294
b)	Entretien 1 (10 octobre 2019).....	295
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements	295
○	Analyse du discours : les événements.....	297
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	300
○	Analyse du discours : les moments	302
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	305
○	Analyse du discours : les périodes.....	307
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	308
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	309
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	309
○	Analyse du discours : les temporalités futures	310
c)	Entretien 2 (13 février 2020).....	310
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements	310
○	Analyse du discours : les événements.....	313
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	316
○	Analyse du discours : les moments	320
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	323
○	Analyse du discours : les périodes.....	325
○	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	327
○	Analyse du discours : les temporalités futures	327

d)	Entretien 3 (29 juin 2020).....	327
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	327
o	Analyse du discours : les événements.....	329
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments.....	330
o	Analyse du discours : les moments.....	333
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	336
o	Analyse du discours : les périodes.....	338
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	339
o	Analyse du discours : les temporalités passées.....	340
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	340
o	Analyse du discours : les temporalités futures.....	341
e)	Entretien 4 (7 octobre 2020).....	341
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	341
o	Analyse du discours : les événements.....	343
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les moments.....	346
o	Analyse du discours : les moments.....	347
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	349
o	Analyse du discours : les périodes.....	350
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	351
o	Analyse du discours : les temporalités passées.....	352
o	Temporalités recensées et discours tenu par le stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	353
o	Analyse du discours : les temporalités futures.....	353
f)	Éléments de synthèse.....	354
E.	Florence.....	361
a)	Présentation de la stagiaire.....	361
o	Parcours de vie antérieur à l'entrée en formation.....	361
o	Premiers éléments d'analyse.....	363
b)	Entretien 1 (24 septembre 2019).....	364

○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	364
○	Analyse du discours : les événements.....	364
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	365
○	Analyse du discours : les moments	367
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	371
○	Analyse du discours : les périodes.....	372
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	373
○	Analyse du discours : les temporalités futures	374
c)	Entretien 2 (21 janvier 2020).....	375
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	375
○	Analyse du discours : les événements.....	377
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	379
○	Analyse du discours : les moments	383
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	387
○	Analyse du discours : les périodes.....	388
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	389
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	391
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	392
○	Analyse du discours : les temporalités futures	393
d)	Entretien 3 (29 mai 2020).....	393
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	393
○	Analyse du discours : les événements.....	393
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	394
○	Analyse du discours : les moments	397
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	401
○	Analyse du discours : les périodes.....	404

○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	406
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	407
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités futures.....	408
○	Analyse du discours : les temporalités futures	409
e)	Entretien 4 (7 octobre 2020)	410
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les événements.....	410
○	Analyse du discours : les événements.....	411
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les moments	412
○	Analyse du discours : les moments	414
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les périodes.....	416
○	Analyse du discours : les périodes.....	418
○	Temporalités recensées et discours tenu par la stagiaire sur le vécu rapporté : les temporalités passées.....	421
○	Analyse du discours : les temporalités passées.....	422
f)	Éléments de synthèse.....	424
V.	Synthèse transversale et discussion : un enchevêtrement multidimensionnel de temporalités plurielles à effets identitaires.....	431
A.	Synthèse transversale.....	431
a)	« <i>Personnalité professionnelle</i> » et bagage expérientiel des enquêté.es	431
b)	« <i>Affects identitaires</i> » et négociations intrasubjectives	432
c)	Des marqueurs temporels à contextualiser	433
d)	Les marqueurs temporels de type « <i>événements</i> »	435
e)	Les marqueurs temporels de type « <i>moments</i> ».....	439
f)	Les marqueurs de type « <i>périodes</i> »	444
B.	Discussion	446
a)	Des résultats « <i>contingents</i> » fondés sur la mémoire des sondé.es	446
b)	Une hypothèse partiellement validée	447
c)	Temporalités <i>plurielles</i> et <i>mise en jeu</i> des dimensions identitaires de l'identité professionnelle	447
d)	Un enchevêtrement de temporalités liées entre elle	448
VI.	Conclusion	450
	Bibliographie.....	452
	Annexes	470

a) Annexe 1a : Définir l'identité professionnelle au travers de plusieurs modèles théoriques (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012)	470
b) Annexe 1b : Une identité d'enseignant.es du premier degré ?	471
c) Annexe 2 : Guide d'entretien exploratoire (mai 2018)	472
d) Annexe 3 : Guide d'entretien exploratoire (juin 2019)	473
e) Annexe 4 : Guide d'entretien n°1 (septembre - octobre 2019)	474
f) Annexe 5 : Guide entretien n°2 (février 2020)	476
g) Annexe 6 : Guide d'entretien n°3 (mai - juin 2020)	478
h) Annexe 7 : Guide d'entretien n°4 (octobre 2020).....	480
i) Annexe 8 : Calendrier de la formation en alternance (2019-2020)	483
j) Annexe 9 : Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.....	484
k) Annexe 10 : Modèle de Bajoie (2006) repris par Beckers (2007, p.153).....	487
Table des schémas.....	488
Table des tableaux.....	488
Table des matières	489

Construction de l'identité professionnelle dans des temporalités plurielles : le cas des enseignant.es stagiaires du premier degré en formation

Résumé

Notre travail doctoral, fondé sur un paradigme socio-constructiviste et interactionniste et une approche biographique et narrative, a tenté d'identifier les temporalités en jeu dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires enseignant.es en prenant appui sur leurs discours en entretien et le sens qu'il.elles donnaient à leur vécu en formation. Notre hypothèse était que l'identité professionnelle ne se construirait pas de façon linéaire mais lors d'instantanés significatifs. La méthode de recherche retenue a consisté en une étude longitudinale de quatorze mois via quatre entretiens à visée compréhensive. Après avoir défini l'identité comme une construction représentationnelle, discursive et relationnelle et l'identité professionnelle comme une facette identitaire, nous avons construit un cadre d'analyse en conceptualisant des *architectures temporelles* différentes à partir des travaux de différent.es chercheur.ses. Nos travaux ont mis en lumière chez les formé.es un *cheminement identitaire* dans sa dimension professionnelle fondé sur un enchevêtrement de temporalités plurielles convoquant les différentes dimensions de soi et étayé par la construction de *moments-images* définis comme des temporalités types entraînant l'élaboration de *représentations de soi dans des espaces-temps spécifiques*.

Mots clés

Identité professionnelle – temporalités – représentations identitaires – professionnalisation – alternance

Construction of professional identity in plural temporalities: the case of trainee teachers in primary education

Our doctoral work, based on a socio-constructivist and interactionist paradigm and a biographical and narrative approach, attempted to identify the temporalities at play in the construction of the professional identity of teacher trainees by relying on their discourse in interviews and the meaning they gave to their experiences in training. Our hypothesis was that professional identity would not be constructed in a linear fashion but during significant moments. The research method used consisted of a fourteen-month longitudinal study via four comprehensive interviews. After defining identity as a representational, discursive and relational construction and professional identity as a facet of identity, we built an analytical framework by conceptualising different temporal architectures based on the work of different researchers. Our work has brought to light an identity path in its professional dimension based on an entanglement of plural temporalities calling upon the different dimensions of the self and supported by the construction of image-moments defined as typical temporalities leading to the elaboration of self-representations in specific space-time.

Key words

Professional identity - temporalities - identity representations - professionalisation - alternation