

**PARTICIPER A LA CONSTRUCTION  
DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE  
DANS UN CURSUS UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS**

**Philippe Zimmermann\*, Eric Flavier\*\***

\* Professeur agrégé d'EPS,  
DATIEF Université de Nice,  
Sophia Antipolis,  
UMR ADEF Université de Provence,  
IUFM d'Alsace,  
philippe.zimmermann@iufm.unistra.fr

\*\*MCF,  
DATIEF Université de Nice,  
Sophia Antipolis,  
UMR ADEF Université de Provence,  
IUFM d'Alsace,  
eric.flavier@iufm.unistra.fr

**Mots clés :** Professeur des Ecoles Stagiaire - Identité Professionnelle – Développement de l'Activité

**Résumé** La communication s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherches portant sur la construction de l'identité professionnelle de professeurs des écoles stagiaires (PES). L'approche présentée ici vise plus spécifiquement à analyser comment s'effectue la construction de l'identité professionnelle (IP) dans le cadre d'un cursus universitaire formant au métier d'enseignant. Le cadre théorique prend appui sur les postulats de la psychologie historico-culturelle et de la clinique de l'activité. Les données consistent en des enregistrements audiovisuels de l'activité en classe du PES, des carnets de bord tenus par les PES et des curseurs placés sur des échelles 'enseignant' et 'étudiant'. Des entretiens d'auto-confrontation sont conduits à partir de ces différents supports. Les résultats mettent en évidence l'importance de la renormalisation, par les PES, du métier initialement prescrit, pour le faire leur. La discussion porte sur l'organisation de la formation universitaire des enseignants, et notamment sur les difficultés rencontrées par les PES à intégrer dans leur activité les prescriptions et à se construire en tant qu'enseignants.

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherches portant sur la construction de l'identité professionnelle (IP) d'enseignants stagiaires. Dans le système de formation français, les futurs enseignants sont confrontés à des stages dits « en responsabilité » : ils exercent la fonction d'enseignant et sont censés assumer leurs actes alors même que leur formation n'est pas terminée et qu'ils sont régulièrement soumis à des évaluations. Dans ces conditions, comprendre comment former à un métier et participer à la construction de l'IP de professeurs des écoles stagiaires (PES) est une question vive. Celle-ci sera abordée à partir de la renormalisation du métier, processus qui participe pleinement à la construction de l'IP.

## **1. Cadres contextuel et conceptuel**

La question de l'identité professionnelle s'inscrit dans un double contexte historico-politique et socioprofessionnel. En France, la forte augmentation du niveau de recrutement des enseignants et le travail faisant se côtoyer plusieurs statuts d'enseignants, est source d'ambiguïtés voire de tensions (Zimmermann, Méard, Flavier, 2010). De plus, le rapport du Haut Conseil de l'Éducation sur l'école primaire de 2007 remet en question les résultats des élèves du primaire. Il pointe l'inefficacité des méthodes d'apprentissage et, par voie de conséquence, met à mal l'identité des enseignants.

La position ambiguë des stagiaires, entre enseignant et élève, a été largement relayée par la littérature scientifique. Le changement de posture qu'ils vivent marque le passage de « l'élève enseignant » à « l'enseignant d'élèves » (Smith, Ingersoll, 2004) et leur permet de se créer leur propre identité professionnelle (Sutherland, Howard, Markauskaite, 2010). Les PES ont, tout à la fois, à enseigner, lors des journées de stage en responsabilité, et à apprendre à enseigner, quand ils sont engagés dans des actions de formation (Feiman-Nemser, 2001). Les PES, tiraillés entre les prescriptions institutionnelles, les réalités de la classe et leurs préoccupations personnelles, multiplient les compromis (Saujat, 2004) et développent une identité « composite » (Derouet, 1992).

Ainsi, faire leur métier, pour les enseignants, c'est d'abord gérer au mieux la tension entre « ce qu'on leur demande » (prescriptions institutionnelles) et « ce que ça leur demande » (exigences personnelles). Pour se construire en tant que PE, les PES doivent intégrer dans leur activité des prescriptions « descendantes » (venant de l'institution) et « remontantes » (venant du social, des collectifs professionnels, de la réalité du travail) (Six, 1999). Ces prescriptions sont considérées comme des « *pressions diverses exercées sur l'activité d'autrui, de nature à en modifier l'orientation* » (Daniellou, 2002, p. 11), à modifier les objectifs et les manières de les atteindre. L'IP apparaît ainsi comme étant à l'interface d'une double situation pour les stagiaires : celle d'enseignant et celle d'étudiant.

La notion d'identité professionnelle est elle-même utilisée dans de nombreux domaines scientifiques avec des approches très différentes. Cinq axes sont retenus pour permettre de définir l'identité professionnelle : a) l'identité est un processus dynamique (Riopel, 2006), en constante évolution (Beijaard et al, 2004). Ce processus est directement en lien avec le développement professionnel : avoir un sens de l'identité professionnelle contribue à l'efficacité propre des enseignants (Gu, Day, 2007). L'identité constitue ainsi un facteur clé dans le devenir d'un enseignant efficace (Perrenoud, 2004). b) L'identité professionnelle s'entend en lien avec les autres, quand il y a saisie et reconnaissance de la trajectoire individuelle et sociale, à la fois par le sujet et par d'autres acteurs sociaux (Tardif, Lessard, 2004). Alors que la compétence de la profession d'enseignant est formellement reconnue à travers un diplôme, la notion d'« être enseignant » est socialement légitimée à travers les interactions des enseignants diplômés avec les autres membres de la profession, les parents et les élèves (Sutherland, Howard, Markauskaite, 2010) c) L'identité professionnelle ne repose pas seulement sur l'influence des attentes des autres, mais accepte aussi un aspect psychosocial lié à l'impact des expériences antérieures qui orientent la personnalité professionnelle, « *soi unique et global qui contient aussi la façon d'être en profession* » (Baillauguès, 1990, p108) d) L'identité professionnelle est fortement dépendante du contexte dans lequel exercent les enseignants novices (Flores, Day, 2006). Les multiples contextes de pratique des enseignants expliquent que leur identité est plurielle, composite (Riopel, 2006) : des sous-identités se construisent au travers des échanges avec les membres du collectif de travail et de personnes qui n'appartiennent pas au collectif de travail.

Ainsi, comme l'entend Dubar, l'identité n'est pas simplement un « donné », elle est aussi un « construit » en renvoyant aux actes « d'agents actifs capables de justifier leurs pratiques et des données cohérentes à leurs choix » (Dubar, 1991, p. 14). L'IP est inscrite dans une double transaction biographique et relationnelle: avec soi-même, dans la manière de raconter son parcours passé, et avec les autres, dans la manière dont se forge la reconnaissance de soi par les partenaires de l'activité (Dubar, 2003). Selon l'auteur, l'« *identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 1998, p.111). Ces études, bien qu'inscrites dans des champs différents, permettent globalement de mieux cerner ce que l'on entend par identité professionnelle à partir de définitions du concept aux contours variables. Néanmoins, elles ne prennent pas en compte l'activité réelle de l'enseignant en situation d'exercice du métier. Nous analyserons ainsi l'activité des PES en référence au cadre de la psychologie historico-culturelle, cadre théorique fécond pour nous permettre de comprendre et définir l'identité professionnelle.

## 2. Cadre théorique

La recherche repose sur les postulats théoriques empruntés à la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1985, Leontiev, 1975 ; 1976) et à la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008). Selon Leontiev, le développement de l'activité est articulé au développement des mobiles vitaux de l'activité (ce qui pousse l'individu à agir) et à celui des opérations (ce que l'individu met en œuvre pour satisfaire ses mobiles vitaux). Dans le cadre de la formation des enseignants, l'intériorisation des signes externes est un processus qui fait découvrir aux PES des buts d'action appelant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Cette approche permet de concevoir le développement de l'activité des PES en classe comme un enrichissement des mobiles par les opérations et réciproquement. Ce développement de l'activité permet d'appréhender le développement de l'IP comme étant dynamique et situé. Nous considérons également, en amont, que le processus de construction de l'IP repose sur l'intériorisation de « signes externes » adressés aux PES en situation de formation pour en faire des « instruments psychologiques » (Vygotski, 1978) leur permettant d'agir efficacement en situation de classe. Ces instruments psychologiques, d'abord interpsychiques puis intrapsychiques, sont des ressources pour agir dans un contexte nouveau. L'acteur s'approprie et intériorise ces instruments en fonction du sens qu'il leur attribue et du rapport entre les actions et les motifs trouvés à court terme, eux-mêmes rapportés à des motifs à long terme (Meard, Bertone, Flavier, 2008).

Selon Vygotski (1994), « *le comportement tel qu'il se réalise est une infime part de ce qui est possible. Ce n'est que le système de réactions qui ont vaincu* ». L'activité n'est pas réductible à son action, et l'étude de cette action ne suffit pas à renseigner l'activité sous-jacente (Saujat, 2008). Ainsi, la clinique de l'activité différencie l'action et l'activité. Il s'agit de comprendre la dynamique de l'activité d'un sujet en s'intéressant au réel de l'activité, c'est-à-dire à ce que le sujet fait mais aussi à ce qu'il ne fait pas, ce qu'il est empêché de faire, ce qu'il envisage de faire (Clot, 2001). L'IP est ce qui permet de légitimer chaque activité réelle au regard de la tâche. Les façons de faire personnelles sont l'expression à la fois du style personnel (Clot, 1999) du PES, et de son IP. Son développement ne peut être appréhendé en dehors d'une prise en compte de la multi dimensionnalité du métier (Clot, 1999, 2008) : le métier d'enseignant s'articule autour de quatre dimensions : impersonnelle (la prescription), personnelle, transpersonnelle (le collectif au sens « histoire du métier ») et interpersonnelle (le collectif du présent). L'IP apparaît ainsi à l'interface de ces quatre dimensions comme un élément clé du processus du développement professionnel se construisant avec l'exercice du métier.

Enfin, nous avons également pris le parti d'adosser notre travail au courant de l'ergonomie francophone en ce qu'il permet de re-discuter cette multi dimensionnalité du métier. Un individu peut se considérer comme « enseignant » même si un écart existe entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire. C'est en ce sens que l'appréciation d'un écart à la norme (Schwartz, 1997) ou d'un rapport à la normalité (Leblanc, 2004), inhérent au contexte, à la culture dans laquelle on se développe, contribue au développement de l'identité professionnelle. C'est par la renormalisation du métier par l'individu (le PES s'approprie les prescriptions) et de l'individu par le collectif (le PES modifie ses pratiques pour qu'elles soient acceptées par un milieu social donné) que le PES se construit. Il se construit d'une part en référence à son histoire propre et personnelle : l'identité s'entend alors au sens de « singularité », le PES adapte le métier aux caractéristiques de la situation qu'il vit. D'autre part, il se construit par le collectif, cherchant ce qui est « identique », une sorte de conformisme pour tendre vers le métier et la reconnaissance : faire comme les autres, faire ce qui se fait... La renormalisation s'entend comme les « *multiples ajustements humains [qui] s'efforcent de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et des mouvements : resingulariser les modes productifs, les rythmes, l'histoire des milieux, la qualité des objets* » (Schwartz 2000, p. 612).

L'ensemble des éléments exposés ci-dessus nous amène à considérer que dans un collectif de travail et/ou un environnement social, l'identité professionnelle de l'enseignant s'inscrit dans un processus de développement professionnel comme une forme d'activité marquée par la renormalisation des prescriptions par le PES pour satisfaire ses mobiles vitaux.

### 3. Méthodologie

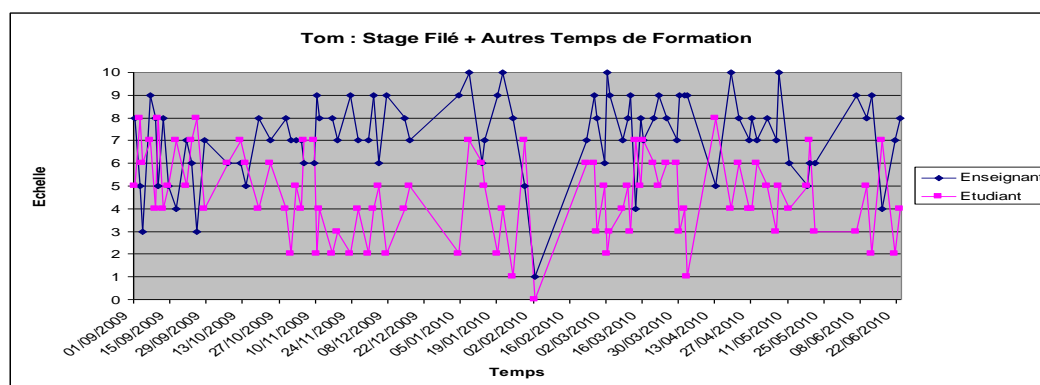
#### 3.1 Participants

Sept PES volontaires de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Alsace (France), en dernière année de formation initiale, ont participé à cette recherche. Ils n'avaient aucune expérience d'enseignement en responsabilité avant cette année.

#### 3.2 Recueil de données

Plusieurs types de données ont été collectées : a) des enregistrements audio-vidéo (AV) réalisés dans différents contextes de formation et à plusieurs périodes de l'année, b) des carnets de bord individuels, sorte de journal intime dans lequel les PES notaient régulièrement les expériences significatives vécues, c) des curseurs placés sur des échelles 'enseignant' et 'étudiant' inspirées des échelles de Likert. Ces différentes traces d'activité ont permis l'élaboration de graphiques (Schéma 1) et ont servi de support à d) des entretiens d'auto confrontation (AC). Une semaine environ s'écoulait entre le tournage audio-visuel en classe et l'entretien d'AC, ce qui laissait le temps au PES de visionner le film de son activité et de choisir les extraits qu'il souhaitait revoir. Le chercheur sélectionnait également des extraits d'activité qui lui semblaient être caractéristiques de l'activité d'un PES. Le recueil effectué en classe permettait de documenter les traces d'activité de l'enseignant face aux élèves. Le carnet de bord renseignait des traces d'activité renvoyant à des temps en classe, mais aussi à des moments de formation à l'IUFM ou à tout autre moment que le PES estimait en lien avec le processus de construction/développement de son identité d'enseignant.

Schéma 1 : Evolution des profils 'enseignant' et 'étudiant' de Tom.



Ce graphique présente l'évolution dans le temps des profils 'enseignant' et 'étudiant' d'un PES. Il rend compte des caractéristiques typiques des profils étudiés : un entremêlement au départ, puis une séparation des profils, et des incidents critiques marqués par des pics brutaux. Le développement de l'IP est reconstruit à travers l'ensemble des données recueillies. Dans le cadre de cette communication, une analyse qualitative est menée à partir d'une situation de survie expérimentée par Sam et d'un conflit intrapsychique vécu par Tom<sup>1</sup>.

#### 3.3 Traitement des données

Le traitement des données s'est déroulé en quatre étapes. a) Dans un premier temps, les entretiens d'AC ont été retranscrits *verbatim*. b) Puis des prescriptions ont été identifiées et formalisées à

<sup>1</sup> Les prénoms sont des prénoms de substitution permettant de conserver l'anonymat des acteurs

partir du repérage des mobiles vitaux, des opérations, des buts, et des éléments circonstanciés de l'activité des PES. Cette démarche méthodologique est inspirée des travaux de Méard, Bertone, Flavier (2008). Les mobiles vitaux sont le générateur de l'activité. Ils peuvent être positifs (« parce que »), négatifs (« sinon ») ou interrogatifs (« pourquoi »). Les opérations renvoient à ce qui est mis en œuvre, à l'action à réaliser (« faire ceci, faire ainsi »). Les buts sont l'objet de l'action (exemple : mettre les élèves au travail). Enfin, les éléments circonstanciés sont des éléments du contexte qui influent sur la situation et sont nécessaires à la compréhension de la situation dans sa complexité (exemple : « *il fallait que ça arrive le jour de la visite* »). Les prescriptions formalisées peuvent être considérées comme des éléments typiques rencontrés par les stagiaires. c) La troisième étape a consisté à identifier et analyser le processus de renormalisation de la prescription par le PES, ou l'écart entre ce qui est demandé et les mobiles vitaux. d) Enfin, dans un quatrième temps, deux chercheurs ont comparé et négocié leurs analyses dans un souci de validation des résultats obtenus.

#### **4. Résultats**

Les résultats montrent deux processus qui sont mis en œuvre pour renormaliser les prescriptions, afin de se reconnaître comme enseignant d'une part, et de se développer professionnellement d'autre part. Le premier cas témoigne d'un passage obligé par des moments de doute, des moments qui provoquent la survie, sorte d'épreuve initiatique, qui impose de trouver de nouvelles ressources et qui permet de se développer professionnellement. Le second cas montre comment les PES vivent avec les paradoxes de la situation d'enseignement. Ils sont alors contraints de négocier avec les prescriptions, de procéder à des transactions avec leurs préoccupations, avec les éléments de la situation pour construire des réponses qui satisfassent leurs objectifs et leurs préoccupations. Les illustrations qui suivent sont des moments typiques qui mettent en lumière de manière très forte les points de résultat analysés, et qui sont richement documentés par les auto-confrontations.

##### **4.1 *Survivre pour devenir enseignant.***

Lors d'une visite en stage (9<sup>ème</sup> jour de stage en responsabilité), Sam est confrontée à une remarque d'un élève qu'elle n'avait pas anticipée. L'entretien d'AC donne à comprendre l'activité contrariée de la PES, obligée de survivre pour devenir enseignante (Extrait 1).

##### **Extrait 1 - Extrait d'entretien d'AC (Sam, 27.11.2009) :**

CHERCHEUR (CH) : Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment là [quand l'élève te dit « mais maîtresse on n'y arrive pas »]?

PES : En fait je me dis mince. Qu'est-ce que je vais faire (rires). Je me dis ah, il fallait que ça arrive le jour de la visite...

CH : T'as tout de suite la visite qui te...

PES : Oui, bin, en fait, je me dis mince, qu'est ce que je vais faire, qu'est-ce que je vais... faire pour qu'ils y arrivent, et après je me dis... évidemment le jour de la visite, fallait que ça tombe. Et euh... après j'ai... et, là, on le voit bien, je suis en train de réfléchir à ce que je vais faire [opération] pour... pour qu'ils, qu'ils y arrivent et qu'ils se mettent au travail. Parce que finalement ils faisaient du bruit parce qu'ils y arrivaient pas. Et euh, c'est, au début, je m'en rendais pas compte, vu que je faisais pas attention à eux, et c'est vrai que à ce moment là, à la fin de la journée, j'ai dit à mon ATSEM qu'elle aurait pu venir me le dire tout de suite [opération]. Parce qu'alors j'aurais arrêté et puis j'aurais fait autre chose avec eux. Mais c'est vrai que là, je vais pas regarder [opération], je pensais qu'ils allaient y arriver parce qu'on avait déjà travaillé ça, je m'étais dit bon, c'est un peu difficile avec tous les morceaux et puis la qualité des images, mais après je me suis dit peut-être que, ça va quand même marcher, et finalement bon bin ça n'a pas marché, et là, quand il me dit « on n'y arrive pas », sur le coup je me ... je... enfin je j'ai vraiment l'impression que je me décompose. Que je me dis oh mince, ça va, ça va plus, là. (...) Bin sur le coup je me dis, bon je continue, je fais comme si de rien était (rires), c'est c'est un peu bête mais bon... après je me dis ah, bin non, tu te fais

visiter, [mobile] là, faudrait peut-être réagir, et c'est là que je leur dis ah bon je vais venir vous aider [opération].

CH : Comment elle réagit, l'ATSEM, quand tu lui dis en fin de journée t'aurais pu venir me voir ...

PES : (...). Elle me dit... oui, mais c'est pas mon rôle, euh, de savoir leur niveau. (...) Je lui ai bien fait comprendre, c'était pas à elle de réajuster, pas du tout, il fallait juste qu'elle, qu'elle me prévienne, qu'elle me dise que voilà ça marche pas, que..., que finalement ils restent pas pendant une demi heure à rien faire parce qu'ils y arrivent pas. (...) Ce serait sympa que des fois elle regarde et qu'elle me donne son opinion.

Au cours de cet extrait d'AC, plusieurs éléments formulés par la stagiaire permettent de montrer que son activité est contrariée en raison d'un décalage entre ce qu'il s'est passé (les élèves n'y arrivent pas), et les attentes initiales : « *je pensais qu'ils allaient y arriver parce qu'on avait déjà travaillé ça* », « *ça n'a pas marché* »... Sam ne peut refuser l'aide aux élèves, notamment parce qu'elle est en situation d'évaluation, mais elle ne peut l'apporter (elle n'en a pas les moyens). La PES expérimente la difficulté à ajuster le niveau de difficulté des situations à ses élèves. Elle a besoin de temps pour répondre aux élèves et adapter son enseignement à leur demande : « *sur le coup je me dis, bon je continue, je fais comme si de rien était* ». C'est parce que la stagiaire se fait visiter (mobile) qu'elle dit aux élèves qu'elle va venir les aider (opération) : « *Après je me dis ah, bin non, tu te fais visiter, là, faudrait peut-être réagir, et c'est là que je leur dis ah bon je vais venir vous aider* ». A travers cette réaction, Sam marque le moment pour montrer qu'elle le prend en compte. A l'IUFM les stagiaires apprennent à bien montrer au visiteur qu'ils ont vu ce qui se passait en classe. Ainsi, même si elle ne répond pas de suite aux élèves, la stagiaire relève la remarque de l'élève. Elle expérimente la difficulté à exercer deux métiers simultanément (Ria, 2009) : elle apprend son métier tout en essayant d'apprendre à ses élèves. La situation met d'autant plus en difficulté et en doute la stagiaire qu'elle se joue entre le personnel (l'activité adressée de la PES) et l'impersonnel (la prescription à travers la remarque d'un élève et dans le contexte de la visite).

Sam réalise que la situation lui échappe et ne parvient pas à avoir prise sur son milieu de travail (Saujat, 2008) : « *s'ai vraiment l'impression que je me décompose* ». Si l'on suit les travaux de Dejours (1985), qui définit la santé d'un acteur comme un processus dynamique et créatif lié à la possibilité d'être pour quelque chose dans ce qui lui arrive, on peut penser que la situation met à mal la santé de Sam qui ne parvient pas à maîtriser totalement la situation. Elle ne parvient pas à trouver *in situ* une réponse adaptée à la demande des élèves et se « *décompose* » parce que l'activité contrariée est ici très forte et qu'elle ne sait comment continuer sa séance. Contrairement à certains PES qui, en début d'année, cherchent à observer l'ATSEM pour prendre des indices sur le contexte et sur les habitudes, les routines pour adapter leur manière de faire et ainsi gagner du temps et en efficacité (Zimmermann, Méard, Flavier, 2009), Sam ne confond pas le rôle de l'ATSEM et le sien propre. Elle est consciente du rôle qu'elle doit tenir. Elle aurait aimé que l'ATSEM lui dise, pendant le cours, dès qu'elle aurait pu voir que les élèves butaient sur le travail à faire « *attention, ils n'y arrivent pas* ». Elle aurait alors pu ne pas s'engager dans les explications avec l'autre groupe et éviter de se retrouver ainsi dans une situation difficile. Pour autant, elle reproche à l'ATSEM son manque d'initiative et de communication (« *il fallait qu'elle me prévienne* ») et apprécierait que l'ASTEM regarde son travail et lui donne son avis, pour éventuellement ajuster le niveau de difficulté de la situation aux élèves (« *ce serait sympa que des fois elle regarde et qu'elle me donne son opinion* »).

Ainsi, à l'instar de cette situation, il apparaît que, typiquement, les PES vivent des moments de doute, de contrariété, parce qu'ils ne peuvent empêcher le décours temporel de la classe, le rythme imposé tant par l'enchaînement des séquences, la nécessité d'aborder différents éléments de programme dans un temps limité (prescriptions descendantes), que par les élèves et les accords avec la titulaire pour se partager le travail (prescriptions remontantes). Ils ont souvent conscience de ce qu'il y a à faire, mais ne parviennent, en situation, à mettre en œuvre avec efficacité leur enseignement. En début d'année au moins, ils aimeraient se référer à l'ASTEM, personne plus expérimentée qu'eux et qui connaît bien le fonctionnement de la classe. Mais ce travail avec le collectif n'est pas toujours sans poser problème. Le second résultat en témoigne.

#### 4.2 Réconcilier les paradoxes de la situation d'enseignement

Au cours de son 13<sup>ème</sup> jour de stage filé en maternelle, Tom constate que deux élèves discutent en turc lors d'un regroupement (Extrait 2).

##### Extrait 2 - Extrait d'un entretien d'Auto-Confrontation (Tom, 15 décembre 2009)

PES : Là, là, toutes les 2, oui, ça je sais qu'elles discutent en turc, j'ai même pas besoin de, je peux en être certain, ça c'est, c'est difficile, parce que ils parlent, donc en soi c'est quand même important, mais ils parlent la langue maternelle, donc nous, on nous dit il faut les laisser parler turc [prescription], parce que mieux ils parleront turc, mieux ils parleront français [mobile], mais en même temps quand tu fais une explication et qu'ils discutent en turc c'est pas non plus acceptable, et même si ils discutent en français ou en, peu importe, mais...

CHERCHEUR (CH) : Qui vous a dit qu'il faut les laisser parler...

PES : Oui, ça c'est en cours qu'on a, qu'on a demandé, dès le début de, de l'année, je crois c'est plusieurs professeurs qui nous ont conseillé de laisser parler les enfants dans leur langue maternelle, ce que, c'est c'est une question qui revient chez beaucoup de, de PE2, hein. Et c'est vrai que c'est, moi, je vois pour les, pour les ATSEM, parfois, c'est difficile à accepter, quand je leur dis ça. Parce que elles, elles disent aux enfants, mais vous parlez français. Et alors moi, je viens, tout frais sorti de l'IUFM [élément circonstancié], je leur dis mais, oui mais il faut les laisser parler turc [opération] parce que ... ah bin ouai mais oh la..., et puis alors il y a le discours un peu de celles qui ont de la bouteille [élément circonstancié] qui revient, et des fois c'est, là-dessus elles sont pas d'accord avec moi. (...) Moi je pars du principe je débute [élément circonstancié]. Donc je sais pas tout [élément circonstancié], et que ce qu'on m'a dit, a priori c'est vrai, mais en même temps je reste aussi méfiant, par rapport à ce qu'on me dit [opération]. Et finalement, je termine la discussion en disant bin moi c'est ce qu'on m'a dit à l'IUFM [opération], a priori ça me semble pas faux, mais voilà, après, chacun ses idées. Je termine sur, sur une petite (rires), voilà

CH : T'essayes d'avoir un discours pas trop tranché, on va dire, ou t'essayes de pas trop t'opposer à elles?

PES : Non, j'essaye quand même d'éviter [opération], et puis bon, entre collègues, je verrais pas l'intérêt non plus, si on travaille ensemble, autant qu'il y ait une bonne ambiance [mobile], mais voilà, c'est bien parce que ça empêche pas de dire ce qu'on pense, tout en laissant les autres penser ce qu'ils ont envie de penser [opération], et voilà, bon. Il faut pas non plus... (...) moi-même au départ, je, j'étais assez d'accord avec elles [élément circonstancié], parce que on est à l'école, dans les programmes, il faut apprendre la langue française [mobile], il faut une, et puis alors, début d'année, on arrive en cours ici, et puis alors non, il faut les laisser parler turc, c'est pas grave, ils se tromperont pas en français, ils seront d'autant, ils seront d'autant meilleurs en, en français et puis bon, moi, ça m'avait surpris, au début, hein. Alors pour l'instant, je, je sais pas, je suis un peu entre les deux. Mais quand ils parlent en turc, je, par exemple à l'accueil, dans des moments où ils peuvent parler entre eux, j'interviens pas du tout en leur disant vous parlez français. Ce que j'ai fait, les deux premiers lundis, je crois, au tout début, avant les cours en question. Alors je leur avais dit mais on est à l'école, on parle français, mais tu vois, un peu naturellement, et sans, sans vraiment réfléchir à ça.

Au cours de cet extrait, Tom vit une situation où plusieurs orientations de l'action s'offrent à lui pour résoudre le problème de deux élèves qui discutent pendant une explication. Il se réfère à ce qu'il a appris: en principe, il faudrait interdire les échanges (« *quand tu fais une explication et qu'ils discutent en turc c'est pas non plus acceptable* »), mais on peut les tolérer dans certains cas (« *ils parlent, donc en soi c'est quand même important* »). Laisser les élèves s'exprimer en turc, leur langue maternelle, ou intervenir pour qu'ils écoutent, voire tolérer qu'ils parlent en français... Ce camaïeu de situations traduit un conflit intrapsychique (Vygotski, 1978), qui est renforcé par la présence de l'ATSEM, plus expérimentée (« *celles qui ont de la bouteille* ») que Tom (« *tout frais* »).

*sorti de l'IUFM* »), et qui pense que les élèves doivent s'exprimer en français. Tom se réfère aux cours qu'il a suivis à l'IUFM, qui préconisent de laisser les élèves s'exprimer en turc, puisque mieux ils s'exprimeront en turc, mieux ils parleront français. En même temps, le PES avoue avoir été « *surpris* » par cet argument, et « *était d'accord* » avec les ATSEM au départ, parce que les programmes préconisent l'apprentissage de la langue française. Il exprime son malaise dans la situation en rappelant qu'il débute et qu'il reste « *méfiant* » de ce qu'il entend. Pour résoudre le conflit auquel il est confronté, le PES utilise différemment ses ressources : il confronte son point de vue et ceux qui lui sont apportés. Il laisse finalement les élèves s'exprimer en turc quand ils discutent entre eux, modifiant ainsi ses façons de faire des premiers jours de stage. Le mobile d'une meilleure expression en français si le turc est bien parlé, appris à l'IUFM, oriente ces opérations. Le PES intervient également auprès de l'ATSEM pour lui signifier d'en faire de même, mais évite d'avoir un discours trop tranché et laisse « *les autres penser ce qu'ils ont envie de penser* ». L'entente et l'« *ambiance de classe* » avec l'ATSEM prennent ici le pas sur la façon d'être avec les élèves. Le PES vit ainsi un tiraillement, une tension entre ses propres valeurs et croyances, les normes prescrites par l'école républicaine, et les normes du collectif, notamment celles des ATSEM. Ces différentes normes ne se superposent pas, ce qui traduit un « *débat de normes* » (Schwartz, 2000) entre ce que le PES entend en formation à l'IUFM et qu'il a du mal à mettre en œuvre en situation de classe, en raison de ses hésitations et de la présence de l'ATSEM, qui elle-même a un avis opposé au sien. Il effectue alors un compromis (Saujat, 2004) en modifiant son attitude auprès des élèves, mais en laissant l'ATSEM penser ce qu'elle veut, afin de maintenir une bonne ambiance de classe. Les conflits vécus par le PES l'obligent à négocier avec les prescriptions. En ce sens, ils sont étroitement liés au développement de son activité professionnelle. Le contexte de formation IUFM constitue dans cette situation une ressource paradoxale pour le PES : l'IUFM devrait énoncer des règles républicaines intransigeantes. En réalité, le formateur de l'IUFM préconise de laisser les élèves parler turc. Il appartient ainsi au PES de réélaborer sa propre manière de faire en situation de classe. La formation constitue une réelle aide dans l'activité du PES, mais le contexte de stage ne lui permet pas de réinvestir pleinement ses apprentissages.

## 5. Discussion

Les deux extraits illustratifs présentent deux formes de réponses possibles aux difficultés rencontrées par les enseignants novices lorsqu'ils sont en responsabilité. En début d'année, la réponse est plus exclusive et n'apparaît pas sous forme de compromis (« *ça devait marcher* »). Puis les stagiaires sont de mieux en mieux outillés et parviennent à contextualiser davantage l'ensemble du problème, pour apporter une solution sous forme de compromis : le PES fait ces compromis pour apaiser les tensions et répondre en situation, en utilisant d'une part les ressources apprises à l'IUFM, institut qui traduit les lois républicaines, et d'autre part les ressources locales comme les ATSEM, qui appliquent des règles extrêmement contextualisées. L'identité professionnelle apparaît ainsi à la fois comme étant une expérience singulière, le PES adapte le métier aux caractéristiques de la situation, mais aussi comme étant collective, les réponses apportées tendant à être conformes aux attentes des membres de la communauté.

Les résultats témoignent également de l'importance de la renormalisation, par les stagiaires, du métier initialement prescrit, pour le faire leur. Or l'appropriation de la prescription pour la rendre opérationnelle suppose l'intégration de normes existantes et l'évolution des normes. Pour se construire en tant que professeurs des écoles, les PES doivent intégrer dans leur activité toutes ces prescriptions. C'est donc à un double travail simultané que doivent se livrer les PES : s'approprier le travail prescrit, qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils connaissent peu, et se rendre compte que le travail prescrit ne peut être appliqué tel quel, et par conséquent le renormaliser. En outre, l'identité professionnelle, construite à travers les débats intérieurs des PES, à travers les processus de renormalisation, est un indicateur de bonne santé (entendue au sens de Canguilhem) de l'enseignant.

Etre efficace chez les PES nécessite d'étudier ce que l'enseignement produit auprès de ses élèves et sur soi-même. Or les travaux sur l'efficacité de l'enseignant ne prennent pas en compte cette seconde dimension. La recherche permet ainsi de montrer que pour être efficace, l'enseignant doit



passer par des moments de doute, des moments douloureux, sorte de passages obligés qui nécessitent des transactions avec les prescriptions, des renormalisations à travers l'appropriation et la négociation avec le métier, et qui permettent par là même de se construire en tant qu'enseignant.

## 6. Conclusion

Les stages en responsabilité se révèlent ainsi être des moments essentiels pour la construction de l'IP. Cette recherche à caractère technologique permet d'ouvrir une voie supplémentaire dans l'ingénierie de formation et sur l'organisation des cursus de formation des enseignants favorisant le développement de leur IP. L'organisation des stages au cours du cursus a un effet de catalyseur ou au contraire de mise en doute de l'activité des PES. Mais placer les PES en stage n'est pas suffisant pour qu'ils se construisent une IP. Notre recherche montre que c'est la nature des stages, leur répartition dans le temps et la diversité des contextes de travail qui favorisent le développement de l'IP à travers les responsabilités endossées par les PES et les transactions qu'ils sont contraints d'effectuer pour mener à bien leur enseignement. Du point de vue des cursus de formation, il ne suffit sans doute pas d'avoir une formation 'en alternance' pour participer à la construction de l'IP. Des responsabilités exercées à travers plusieurs stages, dans différents contextes d'enseignement et sur du long terme, semblent contribuer au développement de l'IP. Bien penser l'alternance permet ainsi de favoriser l'évolution l'identité professionnelle des PES et d'optimiser ainsi leur développement professionnel.

La recherche a ainsi des impacts sur la formation au métier d'enseignant, notamment à travers l'identification de gestes professionnels ou la réflexion sur les dispositifs d'analyse de pratique. Loin de se poser à notre tour en « prescripteurs du travail », notre approche permet toutefois de « préparer le travail » (Six, 1999), c'est-à-dire de disposer à l'avance ce qui sera nécessaire aux enseignants dans un temps plus ou moins lointain, et d'anticiper les situations pour mettre à disposition les outils et les connaissances utiles aux stagiaires.

## 7. Références et bibliographie

- Baillauques, S. (1990). *La formation psychologique des Instituteurs*. Paris : PUF.
- Beijaard, D., Meijer P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching And Teacher Education*, 20, 107-128.
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie ? *Education permanente*, 177, 67-78.
- Clot Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité, *Education permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 9-16.
- Dejours, C. (1985). Construire sa santé, in B. Cassou et coll. (eds). *Les risques du travail*, 18-21. Ed. La Découverte.
- Derouet, J-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Dubar, C. (2003). Se construire une identité, *Sciences humaines, HS 40*, 44-45.
- Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction de identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar C. (1998). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, 2e éd. revue, Paris, Armand Colin.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.
- Flores, M. A., Day, Ch. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Gu, Q., Day, Ch. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Leblanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*, Ed. du Passant.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Edition du progrès.
- Méard, J., Bertone, S., Flavier E. (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions, *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, *Education permanente*, 160, 35-60.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.) (2009). *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Riopel M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à enseigner*, PUL, Quebec, Canada
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (1), 97-106.
- Saujat, F. (2008). Le métier d'enseignant, in S. Chaliès et S. Bertone, *L'enseignement*, (coordonné par). Paris : Editions Revue EP.S. 45-61.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, Le Travail Humain. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique, ou un métier de Philosophe*, Toulouse : Octarès Editions.
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail: apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, Document pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover. *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681-714.
- Sutherland L., Howard S., 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.
- Tardif, M., Lessard, C. (Dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*, De Boeck Université, Québec, Canada.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Havard University Press.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Vygotski, L.S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Zimmermann, Ph., Méard, J., Flavier E. (2010). Du métier de stagiaire au métier d'enseignant ou comment se construire une identité professionnelle enseignante? Actes des Journées d'Etude du PNE des IUFM, Dijon.
- Zimmermann Ph., Meard, J., Flavier E. (2009). Existe-t-il une identité professionnelle spécifique de l'enseignant débutant ? Analyse d'un cas, Actes du Colloque de la CD IUFM, Rouen, 3 – 4 juin 2009.