



HAL
open science

Interactions enseignants-formateurs-chercheur : logiques d'action et transactions identitaires.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Interactions enseignants-formateurs-chercheur : logiques d'action et transactions identitaires. . M. Hersant et C. Morin. (dir.). Pratiques enseignantes en mathématiques : expérience, savoir et normes., Presses Universitaires de Bordeaux, pp.181-200., 2013. hal-01716612

HAL Id: hal-01716612

<https://hal.science/hal-01716612>

Submitted on 23 Feb 2018

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.

Interactions enseignants – formateurs - chercheur, logiques d'action et transactions identitaires

Thérèse Perez-Roux

1. Repères théoriques et méthodologiques

1.1. Contexte de l'étude

Dans le cadre de « l'analyse plurielle » développée au CREN¹, une équipe de chercheurs tente d'étudier des pratiques d'enseignement-apprentissage dans un contexte favorisant l'implication de l'élève et sollicitant de sa part un rôle actif dans les tâches qui lui sont confiées. Ce type de contexte amène à considérer plus particulièrement des situations d'apprentissages dans lesquelles se construisent des connaissances : situations innovantes, spécifiques, qui relèvent par exemple d'un « problème pour chercher » ou de la conduite d'un débat en classe. Ces situations « ouvertes » sont relativement risquées d'un point de vue pédagogique : d'une part, elles supposent que les élèves s'engagent dans des tâches de type appropriatif en vue de construire de nouveaux savoirs ; d'autre part, elles supposent chez l'enseignant une conception de l'apprentissage valorisant l'activité cognitive ou socio-cognitive des élèves. Etudier la complexité de leur mise en œuvre et les imprévus qui l'accompagnent permet de dévoiler, à travers les discours énoncés *a posteriori*, certains éléments constitutifs de l'identité professionnelle des enseignants.

Dans l'analyse que nous proposons, cette identité se révèle à partir des entretiens menés par le chercheur avec un enseignant expérimenté (Maître-Formateur) puis avec un enseignant novice (Professeur d'Ecole)². Ce chercheur est à la fois didacticien des Mathématiques et formateur chargé de l'accompagnement des PE2, en lien avec les IMF associés. Les situations d'interaction sont donc traversées par de multiples enjeux qu'il s'agit de repérer, dans un contexte particulièrement délicat et propice à des (re)positionnements de la part des acteurs.

1.2. Articuler représentations, savoirs et pratiques pour rendre compte de l'identité professionnelle

La contribution appréhende de façon comparative la manière dont un enseignant novice et un enseignant expérimenté articulent représentations, savoirs et pratiques effectives en contexte scolaire. Les représentations professionnelles, porteuses de valeurs, donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989). Elles permettent aux enseignants de fonder, de justifier et de rationaliser leur action à travers des discours, qui révèlent des éléments permanents (noyau dur de la représentation) et des évolutions (éléments périphériques) en lien avec des pratiques contextualisées (Abric, 1994).

¹ Centre de Recherches en Education de Nantes

² A noter que le sigle MF sera parfois utilisé pour parler du Maître Formateur et celui de PE2 pour parler de la stagiaire.

En conséquence, constitutives des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Roux-Perez, 2005), les représentations sont envisagées dans l'étude à partir d'une double transaction (Dubar, 1992) :

- biographique : il s'agit de voir dans quelle mesure l'enseignant préserve le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours personnel, tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent dans son environnement professionnel.

- relationnelle : il s'agit de comprendre la manière dont chacun élabore une « image de soi » en relation avec celles que, de son point de vue, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais 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. Ces auto-définitions s'incarnent dans des rôles mais intègrent paroles et attitudes des autres.

A ces deux dimensions s'en ajoute une troisième, organisée entre unité et diversité (Roux-Perez, 2006 ; Tap, 1998). En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative diversité (rôles, statuts, appartenances, etc.) à travers de multiples facettes considérées comme autant de ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour réagir, rebondir face aux difficultés, trouver des stratégies pour s'adapter et « sauver la face » (Goffman, 1993).

1.3. Des transactions pour faire face et conserver une cohérence identitaire

Inscrite dans une perspective dynamique, l'identité intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie. Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier, notamment vis-à-vis de la construction de soi. Les multiples interactions entre le sujet et le monde qui l'environne participent à l'élaboration d'une identité à la fois multidimensionnelle et structurée en un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel. Ainsi, malgré les évolutions auxquelles il est confronté, le sujet garde conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il attend d'être reconnu par les autres comme étant lui-même, c'est à dire quelqu'un de singulier, pouvant à la fois s'inscrire dans un (des) groupe(s) d'appartenance et de référence (Merton, 1957). Lorsque cet ensemble d'éléments n'est plus réuni, l'individu développe des stratégies identitaires (Camilleri et al, 1990), envisagées comme des marges de manœuvre face aux clivages internes et aux contradictions avec l'environnement. Ces stratégies sont négociées selon deux processus : un processus d'appartenance utilisé pour résoudre d'éventuels conflits identitaires ; un processus de différenciation apparaissant lorsque la singularité ou la spécificité de chacun se trouve menacée.

Dans le cadre professionnel, les distorsions entre expériences passées et situations présentes amènent l'individu à développer une pluralité de logiques d'action fondant une mise en cohérence entre soi, les autres et le contexte de travail (Dubar, 2000 ; Lahire, 1998) ; cette mise en cohérence est fortement adossée au registre des valeurs qui organisent l'action et lui donnent sens.

L'étude s'intéresse au positionnement identitaire qui en résulte et notamment à la définition de soi en tant que professionnel, confronté aux regards d'autrui : les élèves, les observateurs, dont le chercheur qui est aussi formateur en Mathématiques. Elle explore les transactions à l'œuvre pour faire face à d'éventuelles tensions entre registres de pensée et d'action. Ces transactions, envisagées comme des opérations destinées à modifier les données initiales (ici l'écart entre discours et pratique), traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis (Dubar, 1992). En ce sens, elles contribuent à la préservation d'un « monde » relativement cohérent (Derouet, 1992).

1.4. L'identité appréhendée du côté de l'implication et de l'agir professionnel

L'identité, telle que nous l'envisageons, questionne aussi la notion d'implication professionnelle, appréhendée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble 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'étudiant, de stagiaire et/ou de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces de formation, traversés avec des statuts différents (stagiaire, maître formateur, chercheur). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Cet ensemble d'éléments renvoie aux gestes professionnels que chacun souhaite/peut déployer dans le contexte de la classe. Si Clot (1999) positionne les gestes professionnels entre genre et style, Jorro (2002) développe la notion de geste dans le cadre de l'enseignement et distingue deux conceptions du geste :

- externe et générique : il s'agit des gestes du métier qui structurent l'activité, l'organisent et la développent. Ces gestes du métier s'inscrivent à la fois dans une dimension stratégique, menée en amont et supposant planification, rationalisation des contenus à enseigner, et dans une dimension tactique, synchronique, dans laquelle l'action doit être ajustée en temps réel.
- singulière et contextuelle : il s'agit des gestes professionnels qui prennent en compte la valeur symbolique des actes, la dimension intersubjective de l'activité professionnelle du praticien engagé dans l'action.

Ces trois dimensions (stratégique, tactique et intersubjective) qui rendent compte de l'agir professionnel, nous semblent structurantes pour expliciter ce qui se construit en amont de la pratique, ce qui se met en œuvre en situation de classe puis ce qui se dit, *a posteriori*, dans l'interaction avec le chercheur lors d'un entretien d'auto-confrontation différée.

1.5. Repères méthodologiques

Chaque séance a été filmée intégralement et suivie, dans un temps différé, d'un entretien d'auto-confrontation entre l'enseignant(e) et le chercheur. Notre analyse prend appui essentiellement sur cet entretien, dans lequel l'enregistrement vidéo constitue la toile de fond des interactions verbales.

Le corpus a été traité à partir d'une analyse structurale du discours, inspirée des travaux de Demazière et Dubar (1997). Ce type de démarche s'appuie sur l'interprétation de données langagières : elle invite à dépasser les sens dénotés ou littéraux des énoncés pour se pencher sur les sens connotés et sur les associations multiples. L'analyse nécessite alors découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour est donc nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes.

Ainsi, l'analyse du corpus (vidéoscopie de la séance et entretien d'auto-confrontation) a été réalisée à partir des arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours et sont destinés à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue et à justifier son registre d'action *a posteriori*.

Après une étude relative à chacun des enseignants, nous montrerons un certain nombre de différences et de similitudes mises en relief dans le discours adressé au chercheur, didacticien des Mathématiques et à l'origine du dispositif choisi.

2. Des écarts entre normes de la formation et pratiques contextualisées chez la stagiaire

Avant d'analyser l'entretien, il convient de le situer dans son contexte temporel. L'entretien est conduit en fin d'année, soit plusieurs mois après la séance observée. L'interaction avec le chercheur a donc lieu une fois les procédures de validation réalisées.

2.1. Entre pratiques « innovantes » et contraintes de la situation de classe

Plusieurs aspects s'avèrent problématiques pour l'enseignante novice. Au niveau du dispositif choisi, la prise de risque générée par la mise en place d'une « situation ouverte » se double d'un autre type d'incertitude : la stagiaire s'engage face à une classe dont elle méconnaît la dynamique et les individualités qui la composent, avec laquelle elle n'a pu élaborer aucune règle de fonctionnement. Plusieurs remarques laissent deviner un manque de repères dans ce contexte inhabituel : « Je me suis demandée si [d'habitude] ils avaient le droit de lever la main... en tout cas devant moi ils la levaient pas. Donc je me suis dit : là, pendant une heure, ils seront obligés de le faire [pour prendre la parole] ». Si certains gestes professionnels commençaient à se préciser : « Moi j'ai l'habitude de toute façon d'organiser toujours le tableau [...] j'aime pas que ce soit le bazar », ils ne trouvent ici qu'un faible impact auprès des élèves. La PE2 revendique des pratiques différentes, expérimentées dans d'autres expériences de stage, qu'elle ne parvient pas à mettre en œuvre dans le dispositif proposé : « Ça aurait été dans ma classe, je crois que j'aurais grondé fort quelqu'un qui dit ça. »

Or, le contexte ZEP semble rendre les interactions avec la classe plus délicates, mettant à l'épreuve des compétences acquises dans d'autres expériences : « J'avais jamais vu ça ! Alors que j'avais déjà fait du travail de groupe. Ça ne me posait pas de problèmes. » Par ailleurs, les appuis utilisés habituellement pour gérer le bruit semblent tout à coup inopérants : « Le système « 1.2.3 », je le fais tout le temps et [ça fonctionne] impeccable[...] mais là eux, ils me faisaient peur.»

Enfin, cette intervention ponctuelle empêche la prise en compte de temporalités différentes chez les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage ; l'approche envisagée est donc rendue plus complexe dans la mesure où elle nécessite à la fois capacité d'adaptation et maintien de la cohérence didactique construite en équipe, au préalable. Cet ensemble d'éléments crée une pression temporelle, accentuée par le fait que la situation se déroule sous le regard de plusieurs observateurs (chercheur, maître-formateur et autre stagiaire).

2.2. Des tensions difficiles à gérer

On repère donc un certain nombre de tensions qui mettent momentanément la stagiaire en difficulté. Il s'agit tout d'abord d'appréhender l'action à différentes échelles et de prendre en compte à la fois les interventions de chaque élève, la gestion des groupes de travail et l'avancée de l'ensemble de la classe. Entre organisation des interactions et appropriation des contenus, l'enseignante a du mal à préserver la logique didactique en raison du comportement de certains élèves. L'articulation avec la planification envisagée au départ reste donc périlleuse et partiellement atteinte : « C'était un peu long à mon goût, mais bon, c'était obligatoire pour la séance qu'on avait prévue... C'était obligé ! »

Une deuxième tension apparaît entre : a) une conception de l'apprentissage chez la stagiaire soulignant l'importance du temps de travail individuel : « Il y a aussi des moments où on travaille tout seul. Et ça compte quand même, c'est là où on s'entraîne le plus quand même quand on travaille tout seul » ; b) un dispositif de recherche résolument inscrit dans une

approche de type socio-constructiviste, renvoyant de son point de vue aux normes de la formation : « Après, il y a toute l'histoire de ce qu'on appelle à l'IUFM : la gestion de l'erreur. »

Ces tensions produisent des dissonances liées aux écarts entre ce que la stagiaire pensait avoir acquis et ce qui se passe réellement dans la pratique de classe. Cette prise de conscience est renforcée par le feed-back vidéo : « Moi, tout le début, j'avais l'impression d'être relativement dynamique... de pas avoir autant de bruit que ça... Et là, c'est vrai que quand je regarde la cassette, je me dis : dis donc, le bruit de fond ! »

Enfin, titulaire d'une licence en Mathématiques, cette jeune enseignante pouvait jusque-là revendiquer une relative expertise ; professionnellement, l'image de soi est bousculée par une réalité discordante : « Là, il y a une erreur je crois... Ah c'est pas vrai ! Oh la honte ! J'ai une licence de maths en plus ! J'ai même pas fait attention en regardant ! » Enfin, l'entretien avec le chercheur (par ailleurs formateur en Mathématiques) pointe certains incidents du cours et révèle nombre de questions face auxquelles la stagiaire se trouve démunie : gestion de la classe, cohérence de la démarche didactique, rythme et hiérarchisation des propositions, prise en compte du groupe et de chaque élève, etc.

2.3. Réduire les dissonances et « sauver la face »

Pour réduire ces dissonances, la stagiaire mobilise représentations et valeurs lui permettant de restaurer une image de soi positive : « Ça présente quand même pas mal d'inconvénients en soi le travail de groupe [...] le bruit [...] et pour moi on doit pas le faire pour crâner, pour montrer qu'on fait du travail de groupe avec nos classes [...]. Enfin bon, on peut pas faire autrement ! » On voit donc apparaître la remise en cause d'une formation jugée trop conformisante. Ce discours semble largement adressé au chercheur-formateur, qui indirectement peut ainsi mesurer les effets réels de son action. La remise en cause de principes didactiques défendus en formation prend appui sur des stagiaires qui joueraient le jeu, simulant les « bonnes pratiques » mais convaincus que l'essentiel est ailleurs. La stagiaire parle ainsi sous couvert d'une appartenance au groupe des PE2 dont elle livre les plis cachés tout en se positionnant un peu différemment. Intéressée a priori par le dispositif, elle se dit peu convaincue, à terme, par la pertinence de celui-ci.

De ce point de vue, elle évoque une participation au dispositif de recherche motivée de manière extrinsèque : opportunité en vue du mémoire professionnel, valorisation du travail par des formateurs et sécurité supplémentaire pour la validation. Par ailleurs, elle revient sur son sentiment d'avoir été piégée dans un protocole déstabilisant qu'elle ne fait qu'appliquer, sans y croire : « On avait prévu ça, donc ça aurait été bizarre de s'arrêter là. Là, le travail de groupe était fait pour crâner. Normalement moi, je l'aurais pas fait. » Au-delà des écarts entre planification et réalisation de l'action, on repère ici l'importance du moment où se déroule l'entretien. La PE2, dont la formation a été validée, se permet sans doute plus librement de remettre en cause normes de la formation, *doxa* didactique et, dans une certaine mesure, une mise en œuvre dont la cohérence scientifique reste discutable à l'échelle du terrain.

Enfin, insistant sur le caractère ponctuel voire anecdotique de l'expérience, la stagiaire en relativise les effets sur les élèves : « Ils vont pas se rappeler du jour où je suis venue... il y a tellement de monde qui vient dans leur classe ! Il y a une table exprès pour les gens qui viennent. Donc, j'étais un maillon parmi d'autres pour eux, à mon avis. » Une dimension nouvelle apparaît donc ici. Elle concerne l'aspect discontinu et peu incarné des pratiques empêchant la construction/mobilisation de gestes professionnels chez l'enseignante ; elle souligne par ailleurs des conséquences pouvant être problématiques pour certains élèves confrontés à une grande diversité d'intervenants et à une accumulation de dispositifs déstabilisants ou inopérants pour des apprentissages effectifs.

3. Des écarts entre principes énoncés en formation et réalité de la pratique chez le maître-formateur

Avant d'analyser l'entretien, il convient de le situer dans son contexte. Reporté plusieurs fois par le maître-formateur, il a été appréhendé à partir d'un quiproquo. En effet, ce dernier se présente en pensant que l'entretien porte sur la séance de la PE2 et, à ce titre, dit ne pas avoir pris connaissance de la vidéo sur laquelle lui-même intervient auprès des élèves. L'interaction avec le chercheur s'amorce donc sur un malentendu : c'est le « formateur » qui se présente au chercheur qui lui, s'adresse à « l'enseignant ». Ce quiproquo n'est pas sans incidence sur le contenu des énoncés qui vont suivre.

3.1. Des savoirs professionnels formalisés en principes

Au fil de l'entretien, le maître-formateur aborde un certain nombre d'éléments clés dans sa manière de faire la classe, énoncés comme des principes d'action. Ils portent essentiellement sur l'organisation des dispositifs d'apprentissage : vigilance sur le « timing » du cours, rappel du contrat didactique et énoncé des consignes, gestion du rapport « individu/groupe ». A cet effet, l'enseignant expérimenté dit rester focalisé sur la manière dont se déroule le temps de recherche : « Le fait de circuler, ça permet de voir comment ça marche d'un groupe à l'autre[...] je regarde pas trop [ce que font les élèves] pour éviter de créer une relation duelle [...] le but c'est de s'assurer du respect du contrat didactique. » Par ailleurs, il insiste sur les incontournables d'un travail de ce type : autonomie des élèves, formes de remédiations différenciées, consignes intermédiaires pour favoriser la réussite de tous, etc. Le rôle de l'enseignant dans le débat s'avère donc capital : après avoir clarifié pour les élèves les enjeux et les étapes de l'argumentation, il doit valoriser la construction d'un « habitus » commun à toutes les disciplines, permettant une transversalité des apprentissages : « L'argumentation, ça se traite à un niveau général. Apprendre aux élèves à débattre dans toutes les disciplines, à argumenter... ça veut dire à parler d'abord, à écouter l'autre, à s'appuyer sur ce que l'autre dit pour avancer autre chose [...]. En fait, pour moi, l'argumentation, c'est transversal. » On constate donc, dans la première partie de l'entretien, une sorte de cécité aux événements captés par la vidéo pour affirmer des principes d'action organisant une pratique singulière, décontextualisée, étayée par des savoirs pluriels permettant de la formaliser.

3.2. Le poids des mots, le choc des images

Si une conception de l'apprentissage traverse le discours de l'IMF et s'appuie, entre autres, sur une connaissance revendiquée des modes d'apprentissage au cycle 3, les images renvoient une pratique décalée, c'est-à-dire mettant en relief nombre de distorsions. Tout d'abord, le processus d'apprentissage reste très contrôlé à la fois par le temps et par les règles à appliquer : « Si on ne fait pas référence à la consigne, ça risque de durer plus longtemps. » L'enseignant tient peu compte des retours des élèves, des raisons qui ont pu les conduire à faire des erreurs, et accorde peu de place aux interactions dans l'avancée de la réflexion collective : « Là, il va y avoir une mise en commun [...] une explication de certains pour d'autres [...] mais j'oblige pas tout le monde à écouter formellement. »

Par ailleurs, les modes de dévolution à l'élève sont relativement réduits. Prenant appui sur des élèves en réussite pour progresser dans la séance, il n'est pas focalisé sur une quelconque distribution de la prise de parole. En revanche, il intervient souvent, donne des solutions ou des indices pour accélérer le processus, au risque parfois de le fausser. Au final, les choix réalisés

durant la séance sur le statut des affiches, l'analyse des erreurs, etc. restent peu explicites au moment de l'entretien.

La vidéo dévoile donc une pratique dans laquelle les principes énoncés ne sont qu'en partie tenus : « Tu vois, ils sont très peu actifs là... C'est vrai, là, la classe elle fonctionne pas à cent pour cent. » Confronté à un écart entre le dire et le faire, sous le regard du chercheur didacticien des Mathématiques qui réalise l'entretien, le maître-formateur tente de retrouver une forme de cohérence.

3.3. Dépasser les tensions et se positionner

Plusieurs registres de justification sont investis pour dépasser les tensions. Nous en retiendrons deux. Tout d'abord, l'enseignant revendique un certain nombre de réussites antérieures au niveau de la conduite de débats en classe, notamment dans des situations ouvertes en sciences et lors de la mise en place de débats philosophiques, jugés plus faciles dans la mesure où « il n'y a pas de vérité absolue comme en Maths ». Ainsi, l'enjeu du débat se situerait essentiellement au niveau des pratiques langagières. Le maître-formateur se positionne donc en professionnel de l'apprentissage et remet en cause, in fine, l'opportunité de mener un débat en Maths : « Au niveau Maths, c'est pas intéressant. » Cette remarque est indirectement adressée au chercheur. En remettant en cause un tel protocole en Mathématiques, l'IMF souligne le manque de pertinence du choix de la situation et, d'autre part, souligne sa capacité, voire son expertise, dans la conduite de « vrais » débats en classe.

Par ailleurs, on assiste à une relativisation de la pratique effective en comparant enseignants « experts » et enseignants « novices ». Plusieurs éléments de comparaison traversent le discours. Nous en avons retenu quelques uns. Pour cet enseignant, les experts n'hésitent pas à répéter la consigne et à l'écrire au tableau, notamment quand la situation est nouvelle : « J'écris la consigne qui est dite et redite encore, et là j'écris à nouveau pendant la distribution des feuilles. » Les stagiaires, en revanche la donnent une fois, oralement, et la considèrent ensuite comme comprise : « T'as des stagiaires qui des fois disent des choses et ne les écrivent pas [...] et là, ils vont dans le mur ! » Insistant sur la nécessité de « ne pas cacher les informations en restant au tableau », il repère chez les stagiaires une sorte de « refuge devant le tableau » : « C'est difficile pour les stagiaires de circuler dans la classe, c'est-à-dire rentrer dans la meute quoi... d'être parmi. En fait, ils ne sont pas dedans », sous entendu, dans la dynamique des apprentissages. Enfin, un autre élément semble distinguer ces deux catégories : les experts veillent à ce que les réponses des élèves soient fondées sur l'argumentation ; les stagiaires « ont tendance à faire expliquer la bonne réponse ou à expliquer eux-mêmes, ce qui diminue la contestation et l'argumentation ».

Ainsi, tout au long de l'interaction avec le chercheur, le maître-formateur se positionne essentiellement en tant que formateur, s'associant par là-même au chercheur, lui aussi formateur. Cette recherche d'intégration permet de dissocier groupe de référence (les formateurs) du groupe des enseignants débutants (stagiaires). Ces derniers sont inclus, par un mouvement de généralisation, dans ce que le MF va associer au « eux, ils, tous » en opposition au « nous » des formateurs, présent en filigrane dans le discours.

Face à des dissonances entre discours et pratiques effectives en tant qu'enseignant, une autre stratégie apparaît. Pour montrer une capacité de distanciation, le MF « rebondit » sur une possible utilisation de la vidéo en formation. Deux moments critiques du cours sont ainsi repérés dans lesquels apparaissent des problèmes d'organisation du tableau et de gestion de groupe : « [ce sont] des choses qui sont pas montrables [et] ça leur parle [...] les stagiaires sentent que c'est proche d'eux, ça dédramatise complètement les erreurs. »

De son point de vue, cette expérience ne remet pas en cause ses compétences d'enseignant. Les erreurs commises relèvent pour lui du caractère exceptionnel du dispositif, mis en place dans un contexte inhabituel, alors qu'elles organisent la pratique ordinaire des stagiaires qu'il forme en tant qu'expert. En même temps, rebondir sur des séquences de la vidéo pour en faire un outil pour la formation intègre une autre dimension. Au-delà de la distanciation que cela suppose, cette idée peut être entendue comme une aide au chercheur lorsque celui-ci devient formateur sans « vraie » pratique auprès des élèves, c'est-à-dire, si le raisonnement est poussé jusqu'au bout, sans jamais s'exposer devant les stagiaires aux réalités de la classe.

4. Différences et similitudes entre enseignant novice et expérimenté

4.1. Différences entre enseignant novice et expérimenté

Une première différence apparaît au niveau des savoirs professionnels mobilisés. Ceux-ci restent encore formels, hétérogènes et relativement anecdotiques pour la stagiaire qui revient sur des éléments, qualifiés de « trucs » ayant montré leur pertinence dans d'autres situations d'enseignement : « Dans des classes normales, ça fonctionne impeccable, ça va très très vite... c'est une espèce de jeu. » Elle revendique par ailleurs une opacité de la pratique, lorsque le chercheur l'amène à expliciter certains gestes professionnels. Le maître-formateur mobilise pour sa part des savoirs formalisés, construits au fil de l'expérience : savoirs procéduraux, mais aussi savoir-faire qui ne parviennent pas à s'opérationnaliser dans une pratique décontextualisée : « Là, je le fais pas mais dans ma classe, je leur laisse le temps [...] moi, je pense que dans ma classe, ça fonctionne mieux, ils savent ce que veut dire une mise en commun. »

Une deuxième différence apparaît dans les représentations véhiculées sur la classe par les deux enseignants. Plusieurs fois la PE2 fait référence à des classes « normales » avec lesquelles les pratiques qu'elle tente de mettre en œuvre seraient envisageables. Cette position laisse à penser qu'elle juge la classe du maître-formateur dans laquelle elle intervient comme « anormale » alors que ce dernier s'y réfère dans son système de justification, présentant la classe en question comme très ordinaire mais structurée par un agir professionnel lui permettant de faire avancer les élèves dans les apprentissages. En revanche, il ne semble pas retrouver dans la classe de sa collègue, prise en charge pour l'étude, un certain nombre de routines qu'il dit mettre en place au plus vite avec ses élèves, sans distinguer ce qui relève du normal ou de l'anormal.

Une troisième différence s'ancre dans le statut et la reconnaissance qui lui est associée ; la fonction de formateur a été construite sur la base d'une « expertise »³ : « [les erreurs] seront d'autant moins dramatisées que c'est un maître-formateur reconnu institutionnellement qui les fait et donc, voilà, ça les met à l'aise ». Ce formateur a aussi été choisi dans le dispositif pour son engagement dans des groupes d'innovation ; cela le conforte dans une position d'autant plus privilégiée qu'il n'est pas « spécialiste » de mathématiques.

En revanche, la stagiaire a pour objectif prioritaire de valider son année de formation à l'IUFM. Sa reconnaissance institutionnelle future en dépend. Elle s'est donc inscrite dans ce dispositif pour être mieux suivie durant l'année de formation : « En fait, pour mon mémoire, ça m'arrangeait bien. Et puis je me disais : une pratique accompagnée, ça peut être pas mal ».

³ Son appartenance au groupe professionnel des PEMF le qualifie comme expert « de terrain », notamment au plan institutionnel et dans le champ de la formation : reconnu pour ses compétences en termes d'enseignement, il a été recruté sur la base d'un examen mettant en avant ses capacités de mise en œuvre et d'analyse des pratiques professionnelles.

L'implication est donc relative ou du moins décalée par rapport à celle du maître-formateur. Par ailleurs, bien que novice, elle est titulaire d'une licence de Mathématiques, ce qui a pu lui laisser croire à une relative réussite dans cette activité.

Pourtant, les écarts entre le prévu et le réalisé, importants pour l'un comme pour l'autre, les amènent à partager un certain nombre d'arguments.

4.2. Similitudes entre enseignant novice et expérimenté

La complexité du contexte dans lequel se déroule la pratique, renforcée par le dispositif de recherche lui-même et la mise en place d'un débat, amène des similitudes entre les deux professionnels.

Pour l'un comme pour l'autre, le peu de temps passé préalablement avec la classe ne permet pas une conduite souple des apprentissages et un enrôlement optimal dans le travail. Des travaux ont montré combien l'expertise d'un enseignant suppose l'intégration d'un grand nombre de repères à la fois théoriques et pratiques, construits dans l'expérience antérieure mais aussi dans le quotidien de la classe (Durand, 2004 ; Perez-Roux, 2008 ; Tardif et Lessard, 1999). Pour le maître-formateur, le manque de connaissance du groupe relativise en partie les compétences construites par ailleurs : « C'est pas une classe qui m'appartient [...] la disposition n'est pas la mienne. » Pour la stagiaire, cet élément se double d'un contexte scolaire plus problématique que ceux rencontrés dans les stages précédents. Ses acquis semblent donc largement remis en cause, ce qui crée une forme de désarroi identitaire. De plus, les situations ouvertes conduisent à des phénomènes « d'arrangement-improvisation » permanente de la part des acteurs (Yinger, 1987) ; ils nécessitent une recherche d'équilibre entre différentes logiques en jeu (Altet, 2002). Le manque de repères lié au dispositif choisi, rend donc délicat l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage et amène les enseignants à se positionner pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent.

Par ailleurs, l'analyse de l'entretien met en relief des formes d'appartenance « emboîtées » à la manière de poupées gigognes, qui font dialoguer tour à tour :

- le *je* : c'est-à-dire l'acteur en prise avec la situation d'enseignement et ou de formation
- le *eux* : c'est-à-dire les formateurs pour la PE2 ; les PE2 pour le MF ;
- le *nous* : c'est-à-dire le groupe de référence des PE2 conscient des pratiques attendues et s'y investissant avec plus ou moins de conviction ; le groupe des formateurs (et chercheur) pour le MF, largement positionné du côté du savoir formalisé.

Cette différenciation sans doute sécurisante n'empêche pas la mise en place de stratégies de repli dans le « nous » lorsque le registre développé en tant qu'enseignant ne donne plus satisfaction.

Ainsi, au fil de l'entretien, se construit peu à peu un entre-deux identitaire défensif face à une situation révélant des tensions entre théorie et pratique, entre conception du cours et réalité des mises en œuvre. Les enseignants vont alors mobiliser nombre de représentations pour se justifier, réduire certaines dissonances et retrouver un équilibre cognitif face à une réalité difficile à assumer. L'analyse montre de quelle manière chacun, confronté aux regards d'autrui, se définit en tant que professionnel. Dans les deux cas, un appui est pris sur la formation. L'enseignante novice se définit d'abord comme stagiaire, encadrée par les normes de la formation qui heurtent certaines de ses représentations de l'enseignement : « Ça aurait été ma classe j'aurais pas fait travailler en groupes parce que maintenant je me dis : ils ont rien appris. » Par ailleurs, d'autres éléments sont évoqués pour justifier le manque de pertinence du choix de la situation : « Là, pour moi, ça a servi à rien. En maths, travailler en groupe c'est pas évident [...] le travail de groupe je ne sais pas si c'est à la mode, ce genre de mise en place de la classe mais ça favorise quand même le parler entre eux. En Français c'est plus facile. » De plus, ce type de dispositif est vivement critiqué pour son aspect formel : « Il y a plein d'inconvénients.

Pour que les avantages soient réels il faut déjà que les élèves aient un projet pour apprendre, qu'ils soient là pour apprendre pendant ce travail là. »

L'enseignant expérimenté se positionne avant tout comme formateur, capable d'analyser sa pratique et de la mettre en perspective pour la formation. Il choisit donc un regard meta qui diminue l'effet d'une pratique peu probante pour un expert : « Moi, je dis souvent aux stagiaires, si vous voulez que les élèves travaillent, faut pas travailler à leur place. Nous, on n'a pas à chercher à leur place. Souvent, les stagiaires vont travailler avec l'élève. Moi, je ne reste pas longtemps, je donne des consignes intermédiaires. »

Cet entre-deux identitaire permet à l'un comme à l'autre de restaurer une image de soi « chahutée » par le regard d'autrui. Il constitue aussi une transaction majeure pour dépasser la possible tension entre unité et diversité : statut et rôles constituent alors autant de ressources sur lesquelles prendre appui pour rebondir. Ces stratégies de contournement amènent les acteurs à « sauver la face » dans une situation qui, sans cela, resterait relativement traumatisante.

5. Entre le dire et le faire : transactions identitaires et jeu des acteurs

5.1. D'un positionnement identitaire sous tension à des formes de dépassement

L'étude menée à partir des entretiens d'auto-confrontation différée des deux enseignants met en relief des formes de transactions renvoyant à une triple tension : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité.

La première approche que Dubar (1992) qualifie de transaction biographique s'inscrit dans l'histoire des acteurs. Les représentations, les valeurs, les savoirs construits dans l'expérience viennent se « frotter » à leurs possibilités d'actualisation dans des pratiques et à des formes de projection dans le futur. A ce niveau, la stagiaire doit mettre en perspective son parcours d'élève, d'étudiante (titulaire d'une licence de Mathématiques), puis de stagiaire dans lequel elle a construit un certain nombre de savoirs, avec une réalité contextuelle, différente des expériences d'enseignement vécues antérieurement. Si la continuité se trouve de fait momentanément bousculée, notamment par son statut de stagiaire et par la contrainte de la situation, l'entretien l'amène à pointer des désaccords avec le dispositif envisagé. Se projetant « en creux » dans l'avenir, elle envisage une meilleure gestion des écarts entre représentations, savoirs et pratiques une fois titulaire de sa classe à la rentrée suivante et loin des normes de la formation. Par ailleurs, dans ce dispositif, le maître-formateur se retrouve aussi face à une classe qui n'est pas la sienne. Ce changement réinterroge en partie le double statut d'enseignant et de formateur, construit au fil du temps et marque d'une reconnaissance institutionnelle en termes de compétences acquises pour faire vivre le processus d'enseignement/apprentissage. En ce sens, il peut être considéré comme un « expert ». Or, la pratique déployée souligne des écarts importants entre registres de pensée et d'action. Au-delà des gestes du métier construits dans l'expérience antérieure, se joue ici l'histoire de la classe, quasi inexistante pour lui et empêchant l'activation des compétences acquises. La projection dans l'avenir se fait donc à deux niveaux : à partir d'une pratique située dans « sa » classe, incarnée, intégrant des repères co-construits avec les élèves ; dans le rôle de formateur, capable de rebondir et de se saisir de la pratique d'un « expert », confronté à une situation inhabituelle pour en faire une situation de travail en formation initiale.

La deuxième approche que Dubar (1992) qualifie de transaction relationnelle est particulièrement saillante dans notre étude où se joue une orchestration complexe entre les statuts des uns et des autres. En effet, les entretiens mettent en présence des « autrui significatifs » (Mead, 1963) : au-delà du chercheur qui impulse l'élaboration du dispositif, assiste à la séance et conduit *a posteriori* les entretiens, chacun des enseignants s'expose face à

la classe devant le regard de l'autre. Le couple maître-formateur et stagiaire entre dans une double tension : chacun développe sa partition sur une base commune établie *a priori* mais dans un contexte en partie inconnu qui les amène à des formes de désajustement. La stagiaire intervient dans la classe du MF que ce dernier dit bien maîtriser ; le MF repéré d'habitude comme un professionnel de l'enseignement, montre à la stagiaire nombre de faiblesses qui bousculent son image et rendent sa pratique tout à fait « ordinaire » aux yeux d'un novice.

Enfin, une troisième approche peut être prise en compte. Elle concerne les tensions entre unité et diversité et leur mode de dépassement que nous avons évoqué précédemment. Dans le dispositif retenu pour l'étude, le double statut enseignante-stagiaire et enseignant-maître formateur est réinterrogé, à la lumière des faits que les uns et les autres ont vécu/vu/analysé. Si ces analyses *a posteriori* sont réalisées avec des logiques sensiblement différentes, chacun des acteurs joue sur la diversité de ses registres pour garder une cohérence et faire face aux dissonances entre pensée et action. Cela conduit à un entre-deux identitaire qui bascule progressivement « du côté du plus fort » : être une stagiaire qui veut bien appliquer les consignes jusqu'à un certain point ; être un formateur qui veut bien se soumettre au jeu d'une situation contrainte, mais qui reste capable de prendre de la distance avec une pratique qui n'est pas réellement la sienne. Chacun sort ainsi vainqueur en quelque sorte en défendant des valeurs auxquelles il croit, au delà des contingences d'une situation appréhendée comme une forme de simulation pour la stagiaire, comme un pacte provisoire entre formateurs et chercheur pour le maître-formateur.

5.2. Entre implication et désimplication : un agir professionnel empêché

La notion d'implication professionnelle, appréhendée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle peut être à présent réinterrogée au regard des résultats. En effet, le sens donné à l'action est tributaire de son degré de congruence avec les valeurs mobilisées, les représentations et les savoirs construits antérieurement. Il semble ici que la stagiaire ne se retrouve pas dans les pratiques préconisées par le formateur (chercheur) et contraintes par le dispositif. Ce qui, de son point de vue, avait été construit n'opère plus dans ce contexte et le sentiment d'avoir été prise au piège du dispositif atténue le degré d'implication. Ne pas connaître les élèves s'avère délicat, qui plus est dans une classe jugée « anormale ». Dans l'entretien mené *a posteriori*, faisant suite à une lecture de l'image et de la retranscription par la stagiaire, un désengagement progressif apparaît, mettant en avant une motivation extrinsèque liée à sa validation. Dans la situation effective, ce type de motivation montre ses limites : le retour des images met peu à peu en relief une pratique peu assurée, amenant la stagiaire à prendre du recul : « Maintenant à revoir, je me dis... ça a servi à rien et puis j'irais certainement pas faire un travail de groupe avec une classe comme ça. » La faible adhésion aux enjeux de la démarche adoptée est renforcée par le registre de questionnement adopté par le chercheur qui, centré sur l'avancée du savoir pour les élèves, insiste sur les raisons des choix effectués par l'enseignante.

Pour le maître-formateur, le sens semble au départ fondé sur un malentendu. Dans l'entretien, il est rapidement investi du côté des principes qui organisent sa pratique d'enseignant. On ignore si, effectivement, l'IMF n'a pas visionné la séance, mais lorsque les faits viennent perturber les énoncés du discours, une bascule du côté du formateur redonne sens à la situation, récupérée à des fins de formation et de dédramatisation pour les stagiaires.

Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères que les acteurs peuvent prendre dans une situation donnée. On peut imaginer ici combien ces repères didactiques et pédagogiques sont encore instables pour la stagiaire, voire en tension avec ses propres convictions. Sa motivation extrinsèque pour entrer dans le dispositif ne lui a pas forcément permis de s'enquérir de certains éléments, de les discuter, de les remanier éventuellement dans l'interaction avec les élèves

comme le ferait un enseignant expert (Perez-Roux, 2008). Pour le MF, les repères sont en partie décalés dans un contexte inhabituel, ce qui renvoie à la tension entre gestes du métier et gestes professionnels sur lesquels nous reviendrons. Pour les deux enseignants, la quasi absence de repères liés aux apprentissages préalables, à la connaissance des élèves et de la dynamique de classe rend la situation problématique. Tout ce qui participe aux conditions de réussite des apprentissages, à la mise en scène du savoir, est réduit à son minimum, laissant les enseignants dubitatifs sur les effets de leur action à court terme.

Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail. Ici, ces marges sont réduites d'une part par le dispositif choisi, co-construit et à opérationnaliser en respectant autant que faire se peut ce qui a été élaboré au préalable ; d'autre part parce que les formes d'ajustement en situation sont tributaires d'une bonne connaissance de la classe, de ses possibles, de ses avancées et de ses dérives. Mission impossible pour l'un comme pour l'autre.

Ce passage par le tryptique sens-repères-contrôle indique que ce type de dispositif, très contraignant pour les acteurs qui le mettent en œuvre, reste problématique en terme d'implication professionnelle, alors que celle-ci fonde un certain rapport au métier et de fait, un positionnement identitaire assumé.

Un autre aspect nécessite d'être pris en compte pour analyser ce qui a pu se jouer dans la situation d'interaction avec le chercheur, il s'agit de l'agir professionnel (Jorro, 2002) et des limites de son déploiement. En effet, le registre des valeurs (dimension éthique) met en lumière des gestes professionnels en construction, ou stabilisés, mais qui sont chahutés dans un contexte où l'interaction avec les élèves n'est pas inscrite dans une temporalité. Le terrain « résiste » au projet (dimension stratégique) et conduit les enseignants à requestionner momentanément certains acquis. Au final, si la dimension stratégique est présente chez les acteurs (et renforcée par le dispositif co-construit), les dimensions éthique et tactique restent problématiques en raison des tensions inhérentes à la pratique. Il s'agit alors de se distancier, de se montrer critique pour sauver la face, ce qui amène à un entre-deux identitaire de plus en plus marqué au fur et à mesure qu'avance l'interaction avec le chercheur.

5.3. Place du chercheur et rôle du dispositif dans cette approche identitaire

Du point de vue du positionnement du chercheur, on repère dans l'entretien avec la stagiaire un basculement du côté d'une posture de formateur. Entre valeurs et représentations de la PE - renforcées par une pratique qui pose problème - et normes de la formation, la chercheuse tente à plusieurs reprises de réduire la tension et de donner du sens à la pratique de la stagiaire, à travers un questionnement guidé. Elle encourage, renforce, critique, propose, recadre, toujours organisé autour de la trame didactique, ce qui pose problème à la PE dont les savoirs (titulaire d'une licence en Mathématiques) et les savoir-faire semblent peu opérants lors de cette leçon.

Le chercheur-formateur, essaie d'amener la stagiaire à prendre conscience des effets de certains choix, de la tirer vers une approche permettant à la classe et à l'élève de construire du savoir. Malgré cela, le poids de l'expertise didactique tend à resserrer le questionnement sur des objets précis, inscrits dans une logique du savoir. Conscient d'une prise de pouvoir sur la stagiaire, la chercheuse tente de lui « redonner la main », ce qui semble déboucher sur un accord et créer une forme d'apaisement.

Pourtant, alors que l'interaction avec le chercheur semble constructive pour un regard extérieur, la stagiaire agit comme toute personne en difficulté en donnant des attributions externes aux événements (contexte, élèves, normes de la formation). Se sentant prise au piège d'un engagement dont la perspective était instrumentale, elle cherche à desserrer l'étau en justifiant les écarts entre prévu et réalisé de manière très « située ». L'adresse au chercheur-didacticien- formateur après validation de la formation, l'amène à prendre une posture critique

et à revendiquer une identité professionnelle assumée, avec ses divergences par rapport à la logique de formation. A ce titre, elle prend appui sur des pratiques simulées de la part des PE2 pour être conformes aux attentes de la formation. Ainsi, le dispositif mis en place génère une forme de résistance là où l'on aurait pu penser qu'il participerait à la construction d'une professionnalité enseignante, notamment grâce à l'analyse de sa pratique.

Cela nous amène à questionner la pertinence du dispositif choisi en revenant du côté de l'implication et de l'agir professionnel avec ses trois dimensions éthique, tactique, stratégique. On saisit au terme de cette analyse que le positionnement identitaire est délicat pour l'ensemble des acteurs : si la dimension stratégique existe bien et a été co-élaborée au préalable, la prégnance des cadres théoriques de la chercheuse a pu être intégrée en partie par le formateur, plus difficilement par la stagiaire. En revanche, les dimensions éthique et tactiques sont perturbées car elles renvoient, pour la première aux représentations et valeurs défendues par les acteurs et pour la deuxième aux ajustements en situation, problématiques dans une classe qui n'est pas la sienne et sur un canevas didactique qui laisse de nombreuses zones d'ombre. Les effets du dispositif sont donc à prendre en considération. Il s'agit avant tout pour les deux enseignants d'être conformes aux attentes supposées de la part de la chercheuse : la PE aurait-elle été choisie parce qu'elle acceptait de s'inscrire dans ce dispositif, montrant ainsi un certain potentiel pour s'engager dans des innovations ? Le MF l'aurait-il été sur la base d'une reconnaissance en tant que « formateur confirmé » ?

Quant à la chercheuse, en tant que didacticienne, elle se centre sur la manière dont avance le savoir. Ainsi, confronté à une norme, chaque enseignant, à sa manière, se défend et remet en cause le dispositif et son contenu. Au cours de l'entretien, on perçoit une baisse de l'implication car le triptyque sens-repères-contrôle ne peut fonctionner de façon optimale. Il s'agit alors de « sauver la face » en renvoyant au chercheur le manque de marges d'action dans un contexte faussé, avec des directives intenables, organisées autour d'une situation « manipulée » ; ce dispositif ne permet pas de mobiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être préalablement construits, contextualisés, ou ce que Jorro (2002) nomme les gestes professionnels qui prennent en compte la valeur symbolique des actes et la dimension intersubjective de l'activité professionnelle. Les enseignants réaménagent alors la situation à leur mesure, autant que faire se peut, et cherchent à « être conformes » aux attentes de l'expert pour être reconnus, sans perdre leur cohérence singulière ; celle-ci dépasse les seuls cadres didactiques et engage l'agir professionnel, dans toute son épaisseur. En effet, « l'agir des praticiens prend ses distances avec les approches rationnelles qui rendent compte de l'action en terme de moyens-buts (Imbert, 2000), pour valoriser des composantes biographiques, expérientielles de l'activité [...] Ici la professionnalité prend appui sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose [...] une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner » (Jorro, 2002, p. 77).

Cela pose donc une question d'ordre méthodologique et éthique. Le chercheur construit quelque chose de l'extérieur (même si c'est co-construit) que le praticien doit faire vivre de l'intérieur : quelle prise de risque pour l'un et pour l'autre ? Quel regard permettrait de se positionner différemment ? Quelle prise en compte du contexte par le chercheur ? Comment donner la parole dans l'entretien au sujet enseignant, à ses choix, à son sentiment d'avancer, à ses difficultés, à ses éventuelles réorientations, en fonction de ce qui fait sens pour lui ? Entre le dire et le faire, quel espace de respiration pour les acteurs ? Il faut sans doute dans ce dispositif redonner une place au sujet, à ses convictions, à ses doutes pour qu'il déploie avec plus d'assurance (de repères) un dispositif dans lequel il contrôle davantage la situation et lui donne sens.

6. En guise de conclusion ... quelques ouvertures

Tout d'abord, le travail présenté dans cet article ne représente qu'une des dimensions de « l'analyse plurielle des situations d'enseignement-apprentissage » développée au CREN. La centration sur les discours des enseignants, recueillis après l'observation de leur pratique de classe, révèle des aspects identitaires inscrits au cœur de l'articulation représentations-savoirs-pratiques effectives.

La comparaison d'une enseignante novice et d'un enseignant expérimenté, sur la base d'une même situation proposée à des élèves de cycle 3 en Mathématiques, questionne la notion d'expertise. Le fait de prendre en charge une classe, dans laquelle rien n'a pu être construit dans la durée, diminue sensiblement les écarts entre novice et expert et invite à penser que l'expertise s'appuie aussi sur la connaissance des élèves, sur des routines de fonctionnement co-construites avec la classe, sur des repères didactiques progressivement intégrés par les élèves et par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, elle ne peut être immédiatement transférable dans de nouveaux contextes (Laneelle, 2007)

De ce point de vue, la non prise en compte de la temporalité rend difficile l'appréhension des processus identitaires en jeu (Roux-Perez, 2008). Il s'agit ici simplement d'un positionnement, à un moment donné et dans une interaction particulière. Le poids des représentations se heurte à la réalité des pratiques et donne à voir de nombreuses tensions difficiles à assumer. En ce sens le dispositif de recherche génère une forme de violence conduisant à des positions défensives de la part des acteurs ou à des registres de justification permettant de conserver une image de soi relativement acceptable.

Bibliographie

- ABRIC J-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.
- ALTET M., « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier février mars 2002, p. 85-93.
- BLIN J-F., *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan, 1997.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- CAMILLERI C., (dir) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.
- CLOT, Y., *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF, 1999.
- DEMAZIERE D., DUBAR C., *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1997.
- DEROUET J-L., *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992.
- DUBAR C., « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, n° 4, octobre décembre 1992, p. 505-529.
- DUBAR C., *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000.
- DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1996.
- GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1993 [1974].
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000.
- JODELET D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

JORRO A., *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002.

LAHIRE B., *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.

LANEELLE X., « Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants », *Revue Recherches en Education*, n° 4, octobre 2007, p. 93-105.

MEAD G.H., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

MERTON R., *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press, 1957.

MIAS C., *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P., (sdr.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

PEREZ-ROUX T., « Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? », Vinatier I. et Altet M (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, coll. « Didact éducation », p.113-131.

ROUX-PEREZ T., « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n° 56/3, 2005, p. 75-96.

ROUX-PEREZ T., « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS », *Revue STAPS*, n° 72, printemps 2006, p. 35-47.

ROUX-PEREZ T., « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », Wittorski R. et Briquet-Duhazé S. (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, Paris, L'harmattan, 2008, p. 49-80.

TAP P., « Marquer sa différence », Ruano-Borbalan J-C. (dir.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 65-68.

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

YINGER R-J., *By the seat of your pants : an inquiry into improvisation and teaching*, Washington, AERA, 1987.