



Parcours de transition professionnelle : regards croisés

Bernard Wentzel & Tania Zittoun

INTRODUCTION

L'essor de nombreuses études scientifiques au cours des dernières décennies, sur les histoires de vie, a contribué à préciser un objet de recherche complexe : les processus de transition. Différents travaux méritant d'être distingués, engagés dans une compréhension des trajectoires de vie en général ou visant à comprendre un parcours particulier comme par exemple l'insertion professionnelle des enseignants, ont favorisé le dépassement de certaines conceptions restrictives, en mettant notamment en évidence qu'un processus de transition n'est jamais une procédure automatique, ni même un moment neutre et sans effet sur les individus concernés. Ils ont également permis la formalisation de cadres conceptuels de plus en plus précis pour étudier les transitions, dans des champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie ou encore les sciences de l'éducation.

Ce texte est un échange entre Tania Zittoun et Bernard Wentzel, visant à revenir sur certains questionnements inhérents à l'étude des transitions vécues comme un processus de changement dans une trajectoire de vie. Sous la forme de propos libres, les auteurs abordent et confrontent les orientations théoriques, épistémologiques et méthodologiques qui caractérisent leurs travaux respectifs. L'insertion professionnelle des enseignants, approchée ici comme un processus de transition entre la formation et l'emploi, sert de fil conducteur à une discussion sur les concepts en présence au-delà des ancrages disciplinaires, sur les postures du chercheur dans son rapport compréhensif à l'objet et au sujet de la transition, ou encore sur les outils méthodologiques permettant d'inscrire la dé-

marche scientifique dans une perspective longitudinale. Cet échange entre deux chercheurs propose également de faire bénéficier certaines analyses menées par le groupe de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse¹, de nouveaux éclairages issus d'une psychologie de la transition largement développée aujourd'hui par Tania Zittoun. Ainsi, la problématique identitaire liée notamment à l'occupation de nouveaux rôles dans un espace social déterminé, la délimitation temporelle du processus et son résultat, certaines questions autour de l'accompagnement ou encore la dimension proprement discursive du processus de transition, alimentent les discussions tout au long de ce texte.

1 DU PROCESSUS DE TRANSITION : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

BW : Au cours des dernières années, je me suis engagé dans différents travaux de recherche sur la formation puis l'insertion professionnelle des enseignants². La délimitation d'un objet de recherche, d'un cadre conceptuel et de catégories significatives permettant d'approcher certaines réalités phénoménales liées aux processus en cours, au passage de la formation à l'emploi, tout autant que ma posture de chercheur m'ont conduit à faire certains choix dans la mobilisation et l'association de différents concepts. L'idée de parcours de transition, présente par ailleurs dans la littérature scientifique, fait partie de ces choix. J'y ai vu là l'opportunité d'une approche compréhensive d'expériences singulières, subjectives, sociales, vécues par des enseignants en devenir structurant leur identité professionnelle. En substituant dans mon travail la notion de transition à celle d'insertion, je me suis notamment approché progressivement, et sans aucun doute inspiré, des travaux sociologiques de José Rose (1994) sur la transition professionnelle, de l'anthropologie temporelle de Pierre-André Dupuis (2002), de la sociologie de l'expérience de François Dubet (1994, 2007) et plus récemment de l'approche proposée par Jonas Masdonati et bien entendu de la vôtre que vous nommez « psychologie de la transition » (Zittoun & Perret-Clermont, 2001, 2002 ; Zittoun, 2011, à paraître). Chaque tentative d'approche transdisciplinaire, au sens entendu par Resweber (2000), constitue un exercice périlleux pour le chercheur et les résultats ne sont pas toujours à la hauteur de l'investissement. Néanmoins les analyses et l'évolution de mes réflexions ont fini par me convaincre que le parcours de transition est typiquement un objet transdisciplinaire qui émerge et se précise par la multiplicité et la complémentarité des éclairages, par l'enchevêtrement de couches interprétatives affinant petit à petit notre compréhension.

1 Le groupe de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande et au Tessin (anciennement GRSIE) a été créé en 2006 suite au lancement d'un projet de recherche bénéficiant d'un financement DORE de la part du Fonds National Suisse pour la recherche scientifique. Ce groupe est composé de chercheurs de l'ensemble des Hautes Écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin, et de l'Université de Genève. Un corpus important de données quantitatives et qualitatives, recueillies au cours des dernières années par les chercheurs des différentes institutions, permet aujourd'hui à l'équipe de recherche de s'orienter vers une approche longitudinale d'un objet de recherche mettant en tension l'insertion et le développement professionnel.

2 Mentionner étude et partenaires Inserch-Suisse.

Empiriquement, j'ai pu faire le constat, comme d'autres avant, que la transition n'est en rien un processus automatique, ni même linéaire. Elle est marquée par des épreuves, des remises en question, des rencontres avec le réel plus ou moins significatives, et parfois même des chocs biographiques. La transition semble être un objet au moins aussi complexe pour le chercheur que peut l'être l'expérience de construction identitaire pour le sujet du parcours. Mais avant d'aller plus loin dans la délimitation de l'objet et de préciser l'ancrage empirique des concepts en jeu, mon propos introductif avait bien entendu pour objectif de susciter un certain nombre de réactions de votre part. Un foisonnement de notions s'entremêlant, telles qu'*expérience singulière, subjective, sociale, parcours, processus complexe* ou encore *identité*, interrogent à la fois le choix de mobiliser le concept de transition pour étudier un parcours et la manière de le mettre en œuvre scientifiquement. Concernant cette question du choix, les travaux que vous menez depuis plusieurs années vous ont permis d'identifier différents processus, inscrits dans des trajectoires de vie, durant lesquels les transitions jouent un rôle essentiel comme autant d'étapes ou de marqueurs, aussi bien pour le sujet du parcours que pour le chercheur dont les positions et les rôles actanciels, par rapport à ce «sujet-autre», mériteraient sans doute d'être discutés. Nous pourrions peut-être y revenir. À un autre niveau, la question de la posture du chercheur est fondamentalement de nature épistémologique lorsqu'elle porte sur les relations qu'il construit entre théorie et expérience. Je pense notamment aux concepts, très présents dans vos travaux, de *rupture* ou de *changement*, sans doute déterminants dans le choix des trajectoires identifiables comme processus de transition et décisifs dans la mobilisation d'un cadre interprétatif, plus ou moins ouvert et intégrateur selon la posture du chercheur. Plus globalement, il s'agit bien du rapport à l'empirie qui est en jeu ici. Quel regard peut porter la psychologie socioculturelle sur des approches se revendiquant d'une nébuleuse des Sciences de l'éducation pour développer des approches inductives/déductives aboutissant à une conceptualisation présentée comme transdisciplinaire et empiriquement fondée ?

TZ : L'étude des transitions s'est développée ces cinquante dernières années dans différents champs théoriques, avec diverses visées empiriques. Il me semble que l'on peut distinguer les travaux engagés dans une compréhension des trajectoires de vie en général – comme la psychologie ou la sociologie du cours de la vie, respectivement études du *lifespan* et du *lifecourse*, ou la psychologie socioculturelle – et les travaux sociologiques ou issus des sciences de l'éducation visant à comprendre un parcours de transition particulier (insertions des jeunes en formation professionnelle, transition école-métier, etc.), auxquels me semblent appartenir les travaux que vous citez. Les travaux visant à décrire des trajectoires de vie ont progressivement convergé vers l'idée que l'on pouvait identifier des périodes relativement routinières, qui contrastent avec des périodes d'intense transformation. C'est pour identifier ces moments de transformation que les auteurs ont utilisé le terme de *transition* ; et ayant constaté sa puissance heuristique, certains ont proposé d'en faire un « analyseur transdisciplinaire » (Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini, & Widmer, 2005).

Dans cette perspective, les travaux sur les transitions spécifiques, comme ceux sur l'insertion professionnelle, apparaissent comme des études approfondies d'une des nombreuses transitions des trajectoires de vie. Ainsi, si les premiers travaux offrent une perspective longitudinale sur les trajectoires de vie, montrant notamment comment les résolutions de certaines transitions dans la vie influent sur des transitions ultérieures, les seconds proposent une étude transversale d'un moment particulier. Le problème est alors, comme vous le dites, de savoir comment articuler la compréhension des processus à l'oeuvre sur le long terme d'une vie, et les analyses socialement situées des transitions d'une période spécifique. C'est le problème auquel je suis confrontée, puisque dans ma propre trajectoire de chercheuse, j'ai abordé l'étude des transitions à la fois comme psychologue du développement, et avec un intérêt pour les enjeux éducatifs de périodes de transitions spécifiques.

Il me semble que, lorsque l'on engage une démarche transdisciplinaire, il existe différents points d'ancrage pour une réflexion : s'intéresser aux mêmes réalités empiriques ; utiliser les mêmes analyseurs ; ou partager une même épistémologie et un certain nombre d'assomptions sur la nature de la réalité. Je crois que la question que vous posez appelle une réponse à ce troisième niveau. Autrement dit, je crois que les travaux issus des deux perspectives que j'ai identifiées peuvent être croisés et peuvent se compléter l'un l'autre à condition que l'on ait vérifié leur compatibilité métathéorique.

La psychologie socioculturelle s'est développée ces cinquante dernières années sous une triple inspiration : la psychologie pragmatique de William James ou John Dewey ; les travaux des psychologues soviétiques Lev Vygotsky et Leontiev ; et plus récemment, les travaux issus de l'anthropologie cognitive et de la psychologie cross-culturelle. Elle s'est stabilisée comme champ plus ou moins cohérent notamment grâce au travail d'auteurs comme Jerome Bruner (1990), Michael Cole (1996), James Wertsch (1991), Jaan Valsiner (1998, 2007), Ernst Boesch (1991). Les travaux inspirés par cette tradition partagent un certain nombre de présupposés de base, que je vais rappeler. D'abord, ils admettent tous la nature irréversiblement temporelle de l'expérience humaine : le monde passe, le temps s'écoule, notre conscience est un flux... Chez la plupart des auteurs, cela a attiré l'attention sur les changements « un peu plus sérieux » que le cours naturel des choses : les points d'irritation, les crises, les conflits, les ruptures ; en effet, tous y voient l'occasion, pour l'organisme ou pour un système, de se réélaborer, de s'ajuster, de s'accommoder – en ce sens, j'ai proposé de considérer les transitions comme des processus d'ajustement consécutifs à une telle rupture (Zittoun, 2006). Ensuite, tous admettent la nature fondamentalement sociale et culturelle de la pensée et de l'activité humaine : nous nous développons dans un monde déjà habité de générations d'autres personnes, nous développons nos compétences selon un guidage spécifique de l'environnement dans lequel nous nous trouvons, notre pensée résulte en grande partie de l'internalisation de formes sociales partagées, mais aussi de la réappropriation unique que nous en faisons. En retour, nos actions et nos discours sont des

formes d'externalisations susceptibles d'affecter autrui et le monde qui nous entoure. Cela a amené les auteurs à examiner des situations où l'on voit agir ces dynamiques sociales et individuelles, et en particulier, les situations d'interactions interpersonnelles et d'interactions avec des objets matériels et des artefacts, qui eux aussi portent la voix et l'expérience d'autres personnes. Ces situations sont modélisées de manière « triadique » : le langage est vu comme médiation de la pensée ou du rapport à autrui ; autrui est vu comme médiateur d'un rapport au savoir ; un outil est vu comme médiation l'action en vue d'un but, etc. Enfin, ces approches admettent que la personne est activement engagée à donner sens à tout ce qui lui arrive – c'est-à-dire que la personne peut d'une manière ou d'une autre prendre distance de l'ici et maintenant du donné d'une situation et de son impact émotionnel, pour pouvoir la mettre en lien avec des expériences passées et futures.

Il me semble que l'on peut éviter le bricolage théorique dès lors que l'on vérifie que ces quelques principes sont aussi admis par les modèles ou les théories que l'on rapproche. Par exemple, il me semble que l'on peut relier toutes les approches qui considèrent les *processus* de transition comme prioritaires sur le fait d'avoir acquis ou non telle compétence, ou d'être passé de telle position sociale à tel autre. En revanche cela rend difficile le dialogue avec des approches qui n'évalueraient que le résultat d'un changement. Plus simplement, des travaux qui s'intéressent aux processus de transition qui mènent une personne de la fin de l'école obligatoire à leur insertion stable dans le marché du travail s'inscriraient dans la ligne que je mets en évidence ; mais pas ceux qui compareraient simplement l'effet croisé de deux variables sur « la transition école-métier », puisque dans ce cas on ne questionnerait pas les processus à l'oeuvre. Selon le deuxième principe, il est possible d'engager un dialogue entre approches théoriques qui acceptent la nature sociale de la pensée ou de l'activité ; cela implique en revanche qu'une approche qui ne ferait que « mesurer » une compétence sans s'interroger sur la situation dans laquelle elle est manifestée paraîtrait difficilement compatible avec cette approche.

De cela, il découle que, pour peu que l'on accepte cette manière de procéder, toutes les approches intéressées à des processus de transition sont d'une certaine manière compatibles ; à partir de là on peut régler certaines sous-questions de manière théorique – par exemple de savoir si le terme « rupture » est bien choisi pour désigner ce qui initie un processus de transition – ou empiriques, par exemple en allant vérifier s'il est toujours le cas que les personnes font une expérience subjective de rupture avant d'engager des processus de changement conséquent.

Les notions que vous évoquez, comme celles d'*expérience singulière et subjective*, *parcours*, *processus complexe*, sont certes issues de traditions diverses ; mais il me semble qu'elles découlent toutes de cadres théoriques qui partagent ou pourraient partager les présupposés que j'ai cherché à mettre en évidence, notamment parce qu'elles attirent l'attention sur des enjeux de sens

personnel et de maturation identitaire. Il me semble dès lors que les apports de travaux sur ces notions devraient pouvoir s'articuler avec les propositions des travaux que nous avons menés dans le cadre de notre réflexion sur les transitions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, en prép.).

2 DE LA TRANSITION ENTRE LA FORMATION ET L'EMPLOI : LE CAS DES ENSEIGNANTS

BW : Même si les approches théoriques sont différentes, l'insertion professionnelle des enseignants semble pouvoir s'inscrire dans ce que vous nommez dans vos travaux « les trois types de processus qui peuvent être identifiés dès lors que s'engagent des transitions » (Zittoun, 2011, à paraître). L'ensemble du parcours du nouveau diplômé de l'enseignement est également marqué par des changements et des dynamiques de réajustement. Tout en précisant quelques éléments d'un cadre conceptuel que je pense « viable » autour de l'idée de transition professionnelle, largement structuré à partir de l'analyse de parcours singuliers, je sou mets à votre lecture critique ma propre appropriation, très « libre », de vos outils conceptuels.

En référence au modèle des cycles de vie (Huberman, 1989), l'insertion apparaît comme une période importante de l'histoire professionnelle, dans la construction d'un rapport particulier au travail, dans la structuration d'une identité professionnelle (Dubar, 2002), dans l'autoévaluation des acquis d'une formation, puis dans le développement de nouvelles compétences (Portelance, Mukamurera, Martineau & Gervais, 2008). Certains travaux de recherche ont permis également de mettre en lumière différents stades au cœur même du parcours de transition entre la formation et l'emploi. Le « contexte de transition » comme le nomme Masdonati, joue ici un rôle déterminant, comme par exemple la situation du marché du travail, tout autant que les procédures d'accès l'emploi ou encore les conditions statutaires des nouveaux enseignants, souvent qualifiées à tort ou à raison de précaires. Le parcours reste bien entendu singulier, initiatique aussi et sans doute identitaire, notamment lorsque la subjectivation du changement apparaît comme une conquête de sa propre subjectivité. Au niveau des analyses que nous avons pu réaliser de cas singuliers, cette conquête semble difficilement constitutive d'une prise de distance avec le social. La transition professionnelle est un processus socialement construit et même balisé, marqué par des étapes incontournables, qu'elles soient institutionnalisées ou non. Durant ces différentes étapes, de l'obtention d'un titre professionnel à l'intégration dans un collectif de travail, en passant par les étapes intermédiaires d'accession à un emploi, l'emprise du « je » sur sa propre subjectivité se révèle dans des stratégies identitaires essentiellement définies, par les sujets du parcours, comme des « transactions externes » (Dubar, 1991) « en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui » (Snoeckx, 2000). La distinction proposée par Ricoeur entre *mêmeté* et *ipséité* prend ici tout son sens lorsqu'elle met en lumière une sorte de déséquilibre pouvant de-

venir anxiogène dans une logique de socialisation. Le processus de transition est socialement construit mais certaines dimensions qui le composent ne sont pas nécessairement structurées socialement. Elles relèvent aussi de l'implicite ou de l'interprétation que les acteurs en font. À titre d'exemple, l'accès à l'emploi se fait selon un jeu et des stratégies d'acteurs dans des procédures relativement claires. L'intégration à un collectif de travail reste beaucoup moins formalisée, même si des dispositifs d'accompagnement sont mis en place. La précarité statutaire des enseignants débutants n'explique sans doute pas tout mais l'adhésion à une culture partagée, la quête de reconnaissance par les pairs semblent parfois être prioritaires dans le développement d'un sentiment d'être enseignant. La définition des priorités conduit également à une hiérarchisation des espaces et des temporalités constitutifs de la transition, selon des critères définis par cette problématique de renégociation identitaire. La question des compétences, du travail dans l'intimité de la vie d'une classe est alors reléguée en arrière-plan, pour réapparaître plus tard, dans un second temps lorsque la reconnaissance semble acquise. Comme le résumait si bien Ada Abraham (1982), « L'enseignant est le complice des autres pour cacher son vécu véritable, son soi authentique » (p. 13). La *rupture*, terme incontournable dans vos travaux sur la transition et sur lequel vous reviendrez peut-être, ne se situe pas nécessairement au début du processus de transition mais prend alors la forme de « chocs biographiques » (Berger & Luckmann, 1986). La loyauté envers les socialisateurs se traduit parfois par un renoncement, au moins provisoire, à des idéaux, des convictions, ou encore à une certaine image de soi projetée dans un avenir possible. La psychologie socioculturelle peut sans doute apporter des éclairages complémentaires sur ces quelques constats.

Enfin, dans la définition même du processus de transition, la question de la durée et du résultat reste problématique. Aussi bien dans une perspective phénoménologique que socioculturelle, le principe de continuité de l'expérience se retrouve, soit comme une accumulation de générations en générations, soit comme une activité cognitive de construction de sens, d'interprétation du réel. Mais l'expérience prend forme également à travers une indétermination et une non-linéarité de principe dans un espace d'investissement et de transformation des positions et des images de soi. C'est d'ailleurs en partie pour cette raison que la notion de *parcours* me semble plus appropriée que celle de *trajectoire*. L'approche du résultat du processus de transition, qu'il soit défini sur la base d'une détermination considérée comme objective, ou qu'il émerge d'une analyse plus subjective à partir des perceptions, représentations, voire des sentiments exprimés, confronte le chercheur à des choix épistémologiques et méthodologiques difficiles. J'y reviendrai.

TZ: Des présupposés théoriques que j'ai indiqués tout à l'heure, il découle en effet que toute action d'une personne apparaît située dans un contexte spécifique, dans lequel agir est aussi pris dans des dynamiques interpersonnelles et sociales : bien effectuer un geste technique, c'est aussi toujours être reconnu comme compétent. Par ailleurs, cela implique aussi que ce geste ou cette

reconnaissance sont activement interprétés par la personne en tout temps. Ainsi, comme vous l'avez dit, au travers de nos travaux nous avons jugé utile de distinguer, parmi les processus de transition, trois lignes de changements : des processus d'acquisition de connaissance, de compétences, ou de définition de nouvelle manière d'agir ; des transformations identitaires ; des processus de construction de sens (Perret-Clermont, 2002 ; Zittoun, sous presse). Nos travaux suggèrent que ces processus sont mutuellement dépendants ; il est rare qu'une personne les engage tous en même temps, car il peut être utile de s'appuyer sur une stabilité dans un de ces axes, avant de changer un autre aspect – comme par exemple, dans un premier temps après avoir déménagé dans un pays étranger, beaucoup de nouveaux arrivants commencent par établir des liens forts avec leur culture d'origine, pour renforcer leur sentiment de continuité identitaire avant d'effectuer les apprentissages nécessaires à la vie dans le pays d'accueil. En même temps, il arrive aussi que l'un de ces trois aspects soit un frein à un autre changement ; typiquement, certains élèves peinent à apprendre quand la maîtrise de ces connaissances leur paraît menacer leur identité – par exemple, ils risquent de devenir un « bon élève », ce qui est peu accepté dans leur groupe de pairs. Enfin, chacune de ces transformations demande un certain temps – notamment, le temps d'explorer des possibles, de tâtonner, de trouver des solutions provisoires, etc. Evidemment, ces temps d'exploration sont plus ou moins socialement tolérés : si la société donne aux adolescents le droit à un « moratoire social » (Erkson, 1968), elle tolère moins que le nouveau travailleur ou le migrant ait besoin d'un temps d'essai et d'erreur.

Les processus que vous mettez en évidence dans le cas de la transition vers le métier d'enseignant peuvent ainsi être lus dans cette perspective. Il se peut que l'accès au métier d'enseignant, de par sa nature socialement guidée, ne tienne pas réellement compte des temps longs de la maturation de jeunes adultes. L'attribution sociale du titre d'enseignant cache notamment le fait qu'on demande à quelqu'un qui a passé l'essentiel de sa vie en position d'apprenant face à des adultes détenant une autorité, à la position symétrique de celui qui détient l'autorité épistémique. Toutefois, le fait même de pouvoir enseigner dépend du sentiment de légitimité personnelle à se trouver dans cette position ; elle-même commence à être construite dans la reconnaissance d'autrui. On peut penser alors que, pour un jeune enseignant, cette question identitaire soit prioritaire aux autres changements. Cette focalisation sur ces questions d'appartenance et de reconnaissance pourrait alors être lue à la fois comme traduisant l'importance subjective de maintenir une continuité identitaire tout en transformant radicalement sa position dans le monde, et comme un préalable nécessaire aux autres transformations, comme par exemple l'acquisition de compétences liées à la tenue de classe. Ainsi, cette centration sur des processus identitaires serait une première étape nécessaire aux autres transformations requises par cette transition – et on pourrait faire l'hypothèse que, si cette première transformation n'a pas lieu, les autres peinent à s'engager. Le temps que ces processus demandent serait alors à lire comme lié aux explorations et essais erreurs qu'ils requièrent – un temps de moratoire.

Dans la perspective que j'ai présentée jusqu'ici, les processus de transitions désignent des processus de changement dans lesquels sont engagées des personnes ; ceux-ci sont identifiables dans le fait que les discours ou les actions des personnes « en transformation » sont traversés de tensions dialogiques, de contradictions ou d'alternatives non stabilisées. L'indicateur de « fin » d'un de ces processus est le fait que la situation nouvelle ou perturbante a acquis une certaine normalité, et que la personne peut ainsi présenter sa situation – identitaire, ses valeurs et ses choix, des actions – de manière moins ambivalente. Il est clair que, de cette manière, la fin d'une transition vécue ne coïncide pas nécessairement avec les exigences sociales selon lesquelles les personnes devraient être « prêtes » à effectuer leur métier après les x années de leur formation.

3 RETOUR AUX SOURCES : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE D'UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE

BW : Nous avons abordé, dans un premier temps de cet échange, différents éléments théoriques, permettant notamment de préciser une pluralité de cadres conceptuels potentiels pour étudier les processus de transition. Pour poursuivre la réflexion, l'objet « transition » me paraît particulièrement propice à l'explicitation d'une posture de recherche associant, dans une forme de revendication identitaire en ce qui me concerne, les pôles épistémologiques et méthodologiques (voir notamment Wentzel, 2008). Il me semble qu'à ce niveau une certaine proximité existe entre nos orientations respectives que nous qualifions de qualitatives. Pour reprendre vos termes, le problème est de savoir comment articuler la compréhension des processus à l'œuvre sur le long terme d'une vie, et les analyses socialement situées des transitions d'une période spécifique. Comprendre, puisque c'est de cela qu'il s'agit notamment à travers la démarche scientifique qui peut nous rapprocher, présuppose un certain nombre d'éléments constitutifs de cette posture de recherche. Le choix du statut et du volume des informations à recueillir dans une possible perspective longitudinale, le rapport du chercheur au sujet qui vit un parcours de transition ou encore la définition même d'une visée compréhensive, variable et évolutive dans les différents champs disciplinaires des sciences humaines et sociales, comptent parmi ces éléments.

En suivant votre propos et en essayant de me l'approprier tout en respectant la ligne de pensée qui est la vôtre, la visée compréhensive repose sur l'étude du processus de changement plutôt que sur le résultat en identifiant un certain nombre de marqueurs que vous nommez « ajustements consécutifs ». Elle émerge en particulier lorsque le chercheur accède aux constructions de sens qui donnent à l'expérience singulière un statut d'élaboration cognitive grâce au langage, expérience unique et néanmoins partagée dans le cadre par exemple, d'un entretien de recherche, ou « entretien reconstructif » en me référant à vos outils. Je vais y revenir.

Dans le cadre de la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants que nous avons menée en Suisse romande et au Tessin, Changkakoti et Broyon (dans cet ouvrage) ont développé une approche longitudinale visant à identifier certaines évolutions entre la première et la troisième année d'intégration dans le monde du travail. Je retrouve dans leurs travaux un certain nombre d'éléments théoriques que vous proposez pour l'étude des processus de transition. Très tôt dans cette recherche, il a été admis la nature fondamentalement sociale et culturelle de la pensée et de l'activité humaine. Ce postulat, énoncé en d'autres termes, a largement contribué à une compréhension fine, par les chercheurs, des dynamiques de remaniements identitaires qui se jouent durant le parcours de transition entre la formation et l'emploi ou encore à l'identification de ce qu'ils ont nommé « effet classe » et « effet établissement » dans la construction d'un sentiment d'être enseignant. Nos travaux rejoignent d'ailleurs tout à fait la lecture que vous proposez ci-dessus lorsque vous soulignez que le fait même de pouvoir enseigner dépend du sentiment de légitimité personnelle à se trouver dans cette position. Une forme de « présupposition réciproque » (Greimas & Courtes, 1986) est constitutive de la reconnaissance par des autrui qualifiés ici de significatifs.

De la même manière, l'approche longitudinale a permis de placer le développement professionnel au centre du processus de transition alors qu'il semblait en marge durant les premiers temps de l'insertion dans le monde du travail (Wentzel, 2010b). Il s'installe, au fil d'expériences vécues positivement ou négativement, que vous qualifieriez sans doute de points d'irritation, de crises, de conflits ou ruptures. Il est particulièrement intéressant et finalement assez logique de constater, pour les enseignants débutants, que le sens de l'expérience « de crise » est un des principaux déclencheurs d'ajustements progressifs et de développement de compétences professionnelles, en ce qui concerne par exemple la position d'autorité dans la classe. Les ressources mobilisées par les jeunes enseignants pour ajuster leurs pratiques se trouvent rarement dans des cadres institutionnalisés comme c'est le cas de la formation continue. Des espaces de développement professionnels, souvent informels, émergent de relations privilégiées avec des collègues. Le partage d'expériences, de pratiques, d'outils pédagogiques et didactiques, tout autant que le croisement des regards sur les difficultés rencontrées, sont à la base de ces espaces informels, véritables entretemps formateurs du processus de transition. Pour les concepteurs de dispositifs, ce constat interroge largement sur les liens entre expérience et formation en emploi ainsi que sur les mesures spécifiques d'accompagnement à mettre en place pour les enseignants en situation d'insertion. Ces quelques éléments illustrent, d'une certaine manière, la proximité que j'évoquais entre nos approches et ils m'incitent à vous proposer de poursuivre la réflexion autour du paradigme compréhensif, en postulant que les différentes techniques d'entretiens que nous utilisons, ont en commun de recueillir une pensée construite et des témoignages les plus authentiques possibles, qu'il s'agisse d'histoires de vie, d'idéologies (au sens de Blanchet & Gotman, 1992) ou de représentations articulées à un contexte expérientiel. Le statut accordé à l'information recueillie,

en l'occurrence la parole, prédétermine de mon point de vue notre posture de compréhension. Dans mes propres pratiques de recherche aussi bien que dans les cours que je dispense en méthodologie de recherche, j'exploite sous différents angles l'idée de liens étroits – basés sur une connaissance impliquée et par conséquent sur une capacité d'empathie – entre le chercheur et le sujet étudié. À titre d'exemple, la démarche compréhensive qui vise à analyser les remaniements identitaires durant un parcours de transition professionnelle, prend au moins autant appui sur l'expérience personnelle des chercheurs dans l'enseignement ou dans la formation des enseignants, que sur un cadre conceptuel formalisé. L'intuition du chercheur, si on lui accorde une légitimité scientifique, émerge ici. Cela sous-entend bien sûr de clarifier certaines questions liées à l'implication et à la prise de recul par rapport aux données. Cette approche de la visée compréhensive a sans aucun doute ses limites et je ne la revendique pas systématiquement. Si vous en êtes d'accord, il me semble qu'il serait intéressant de préciser, en complément ou peut-être en contrepois, le rapport du psychologue au sujet puis aux données lorsqu'il s'agit d'identifier, d'analyser puis de rendre compte, dans un discours scientifique, de ce que vous nommez les trois lignes du changement.

TZ : La posture du chercheur est une question importante lorsque l'on s'engage dans une démarche de recherche, en particulier ce que vous appelez une démarche compréhensive. En effet, le chercheur est toujours impliqué, comme personne réagissant et interagissant avec une autre personne, et comme « co-constructeur » des données. Cela amène différentes considérations; je voudrais revenir sur un point épistémologique et sur un point plus méthodologique et éthique.

D'abord, il me semble en effet judicieux d'aborder les processus de transitions dans lesquels s'engagent les personnes au moyen d'approches qualitatives et en particulier celles qui donnent une grande place au discours, qui permet d'avoir accès aux points de vue des acteurs sur les événements qu'ils vivent. Je voudrais clarifier ce que l'on peut entendre par expériences « recueillies » et « témoignages authentiques ». Quel est le statut que l'on accorde à la parole qui émerge en entretien de recherche compréhensif? Est-ce que les avis et les expériences existent en elles-mêmes, dans la tête des personnes, et qu'il suffirait de bonnes conditions pour arriver à un discours le plus « juste » possible (le plus fidèle à l'expérience, à la pensée)? Ou alors, si l'on se souvient que toute mise en forme de la pensée via un mode sémiotique – dont le langage – participe aussi à une canalisation, ou un modelage spécifique de la pensée (Vygotsky, 1971), ne doit-on pas toujours voir le discours émergeant en entretien comme une manière spécifique de donner forme et sens à une expérience qui a déjà et lieu mais qui est toujours réinterprétée? On sait que le langage exige une linéarisation du discours, que selon les circonstances il appelle des genres spécifiques (Bakhtin, 1987/1998), que tout récit de soi se fait selon une structure typique des motifs culturellement définis (des récits d'initiation, de rédemption, etc.) (Bruner, 1997; 2005; Mc Adams, 2001). Si non seulement le fait de mettre en forme linguistique

une remémoration des évènements les transforme, alors le simple fait de « s'entendre dire » ajoute à la conscience de ce qui est dit (Gillespie, 2007) et donc, parfois, au travail d'interprétation de l'expérience en paroles. Par ailleurs, un discours qui se déroule dans un entretien est en effet aussi toujours co-construit – il est adressé à un autrui, il se réoriente en fonction des réponses de celui-ci ou des attentes que l'on a à son sujet, ou des représentations que l'on a de lui (Grossen, 2010; Grossen & Salazar Orvig, in press; Marková, 2007). Cette nécessaire co-construction du discours amène donc à se demander ce que pourrait être un discours « authentique » : cherche-t-on, en termes de contenu, à ce que la personne raconte ce qui s'est « vraiment » passé ? Ou alors qu'elle soit vraiment engagée dans un travail de construction de sens ? Ou alors que les émotions qui émergent durant un tel entretien (soit à cause des souvenirs remémorés, soit à cause des prises de conscience qu'il peut y avoir dès lors qu'il y a mis en mot) soient « non feintes » ? Ma position ici est que le discours produit en entretien est la face visible d'une pensée-en-train-de-se-faire avec une autre personne et au sujet d'une expérience passée. Cette pensée verbalisée a plusieurs couches – certaines parties sont parfois évoquées « comme si on y était » (Vermersch, 2006), certaines parties souvent narrées sont des histoires que l'on raconte à nouveau, certaines parties sont des premières mises en mots ou de nouvelles découvertes du sens de l'expérience, etc. Ainsi, et peut-être disons-nous la même chose en d'autres mots, l'authenticité est liée à une forme « d'engagement » dans le travail de construire du sens avec une personne que l'on connaît mal, en suivant à la fois le fil de sa propre mémoire et expérience intérieure, celui de ce qui se dit et de la signification partagée de ce discours, et le fil de la relation en partie émotionnelle qui se noue avec une autre personne (Abbey & Zittoun, 2010).

Cela soulève donc la question de l'implication du chercheur. En effet, pour que les personnes qui acceptent un entretien puissent s'engager dans le travail d'exploration que propose le chercheur, il faut aussi que le chercheur soit, d'une certaine manière, engagé. À mon sens, cet engagement ne demande pas forcément une similitude de destin : il ne faut pas avoir été mère pour interroger de jeunes mères, ou enseignant pour interviewer des enseignants. Au contraire, il est souvent utile de ne pas partager le destin des interviewés pour pouvoir questionner ce qui semble aller de soi, ce qui fait partie des représentations tacites, etc. Par exemple, si une jeune mère dit avoir eu des difficultés dans son nouveau rôle, un interviewer qui aurait vécu la même expérience pourrait simplement reconnaître l'expérience (« je sais ce que vous voulez dire ») ; mais un chercheur « naïf » va alors chercher à savoir quelles sont ces difficultés, comment elles se manifestent, comment la personne les comprend, etc. Ainsi une certaine distance permet-elle d'aller au-delà du consensuel. Mais le chercheur ne peut pas non plus être naïf en ce qui concerne le type de situations que vivent les interviewés, parfois très différentes des siennes. Dans nos pratiques de recherche, nous encourageons donc les chercheurs à bien documenter en amont ce que sont les trajectoires « typiques » des populations recherchées, ou de quoi se fait l'expérience – ce qui peut se faire via des entretiens exploratoires, des observations et la littérature disponible. Cela permet au chercheur et à la personne

interrogée de s'entendre plus facilement sur ce dont on parle – sur la signification partagée du discours, ou sur ce qu'il manque pour qu'elle soit partagée. Enfin, je pense utile de prêter attention à la similitude des expériences existentielles que des trajectoires de vie très différentes peuvent susciter et donc des effets de résonance émotionnelle forte qu'il peut y avoir lors d'un entretien. Car en effet, le désarroi d'un jeune enseignant peut « faire écho » à des expériences liées à des événements en apparence très différents. Nous encourageons donc aussi les chercheurs à avoir un journal de bord, à usage strictement privé, où ils auront en amont de la recherche réfléchi à leur rapport aux trajectoires recherchées ou à la problématique de recherche, et, parallèlement à la recherche, où ils peuvent suivre ou réfléchir à leurs propres expériences – de type transférentielles – liées aux entretiens. En cours d'entretien, on peut alors encourager le chercheur à avoir un œil tourné sur le fil de sa propre expérience qui se déroule parfois en consonance avec ce qui est dit, mais parfois aussi qui « perd » ce qui se dit. Ainsi avons-nous pu inviter les chercheurs à être attentifs au moment de « rupture » dans un entretien – ce moment où l'on sent que le fil du discours échappe, ou que nos réactions internes sont en contradiction complète avec ce qui est dit – souvent un bon indicateur d'un malentendu ou d'un point crucial, car échappant aux attentes, à clarifier dans l'entretien (Abbey & Zittoun, 2010).

Cela soulève enfin la question de l'analyse des données. Le temps de l'analyse est distinct de ce qui précède. La recherche d'informations sur les trois lignes de changement des transitions peut se faire à différents niveaux d'écoute du discours. Un certain nombre d'indications, par exemple sur ce qui a été appris ou sur des connaissances acquises, peuvent avoir été formulées explicitement, parfois en réponse à certaines questions, parfois au fil du discours. Mais les compétences acquises sont aussi visibles au travers de la manière de parler – l'emploi de termes techniques, de raisonnements professionnels, une certaine assurance sur la manière de diagnostiquer des problèmes. Ce qui concerne les transformations identitaires est parfois dit explicitement – comme quand les personnes disent que « en tant que père... » ou « dans mon rôle de pompier » mais très souvent implicitement, dans la mention de relations à autrui – de dynamiques entre soi et un autre, un « je » et un « nous », ou en relation à des situations présentes et passées – « soi » maintenant à la rentrée en comparaison à la rentrée passée. Enfin, le travail de construction de sens peut être vu à nouveau dans le discours explicite, mais est plutôt à entendre dans la mention de valeurs, dans la mention d'actions qui sont des indices de certains états d'esprits, ou alors de tonalité ou de champs sémantiques qui suggèrent des « couleurs » émotionnelles pas toujours explicitées. Dans une recherche longitudinale, comme nous l'avons fait avec des journaux intimes, les transformations sur les trois lignes des transitions se voient donc dans l'évolution autant des manières de parler que de ce qui est dit, des connotations ou de la qualité du discours que des contenus (Zittoun, Cornish, Gillespie & Aveling, 2008). Je suppose que l'on observe des choses similaires dans les données longitudinales avec lesquelles vous avez travaillé – ce qui permet alors de faire des hypothèses sur ce qui change et sur comment cela change...

Pour en revenir finalement à l'intuition du chercheur ou de la chercheuse : je pense qu'elle est en grande partie liée à sa sensibilité, mais aussi que celle-ci se travaille. Cette intuition s'ancre en partie dans son expérience de personne, mais dans une expérience mise à distance et réfléchie – car rien n'est « pire » qu'une interprétation qui est une projection de sa propre expérience. Je pense aussi qu'elle se développe et s'affine via la connaissance informée d'une problématique, des phénomènes qu'il cherche, des formes qu'ils peuvent prendre – c'est-à-dire au travers de son expérience de chercheur au sens large. L'intuition du chercheur me semble ainsi être une cristallisation de connaissances, souvent sous une forme pré-réfléchie, qui éclaire la réalité avant qu'on ne puisse l'appréhender consciemment, mais qui demande toujours une analyse après-coup.

BW : Pour poursuivre mon propos sur l'approche compréhensive, je vais m'appuyer sur les trois postures proposées par Demazière et Dubar (1997) face aux entretiens de recherche. Je laisse de côté la posture illustrative qui me semble éloignée de nos pratiques respectives puisqu'elle « consiste à faire un usage sélectif de la parole des gens au point de l'asservir aux besoins de la démonstration conduite par le chercheur » (p. 16). La seconde posture, restitutive, me paraît plus proche de vos travaux sur la transition, notamment lorsque vous abordez le processus de construction de sens par le sujet du parcours de transition. L'idée, symbole d'une tradition philosophique devenue incontournable, est séduisante pour l'étude des transitions si, dans le cadre d'un entretien de recherche la personne interviewée accepte, avec une certaine authenticité, d'entrer dans ce processus qui donne lieu à un travail de lecture de l'expérience, d'intégration des émotions causées ou encore d'une mise en rapport entre le passé, le présent et l'avenir, comme vous l'expliquez. Là encore, je m'interroge sur la posture du chercheur, non plus cette fois par rapport à ce que je nommais plus haut sa connaissance impliquée, mais plutôt en ce qui concerne son rôle actanciel dans l'interaction avec le sujet du parcours de transition. Lorsque j'avais développé le concept de transition discursive (Wentzel, 2004), englobant également un processus de construction de sens, j'avais précisé ma posture compréhensive de chercheur en m'inspirant notamment de Paillé et Mucchielli (2003) postulant « la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation en compréhension de l'ensemble étudié » (p. 13). Afin d'approfondir la problématique du rôle joué par le chercheur, je me suis orienté vers une littérature devenue abondante en Sciences de l'éducation, autour de l'accompagnement et des fonctions de l'accompagnant dans différents contextes ou systèmes socialement construits, notamment durant un processus de transition formative. Un constat semble faire aujourd'hui l'objet d'un consensus : l'univers de la recherche ne saurait être hermétique et il a potentiellement différents rôles à jouer durant ce processus (voir par exemple

Baillauquès, Paquay, Perrenoud, Wentzel, 2010a), au-delà de la diffusion de résultats de recherche. Pourtant, malgré ces considérations, si on revient à l'entretien de recherche, celui-ci reste un espace sanctuarisé, structuré et orienté par un chercheur mais régi également par un contrat de communication, une neutralité scientifique ou encore une empathie réflexive. Rappeler cela ne suffit pas pour interroger les effets d'une situation d'interaction sociale, parfois reproduite à plusieurs reprises dans une perspective longitudinale, mettant en relation deux ou plusieurs acteurs incarnant des postures, des représentations, des objectifs différents. J'ai pu constater pour ma part que le processus discursif qui s'y structure peut potentiellement contribuer à une transition formative, qu'il s'agisse de renforcement identitaire, de développement de compétences professionnelles ou d'apprentissages plus généraux. L'entretien devient lui-même un acte discursif favorisant une formalisation de l'expérience et une élaboration cognitive des positionnements de soi et d'une occupation possible de l'espace et du temps (Wentzel, 2004). Ce processus discursif peut également occuper différents espaces parfois institutionnellement structurés mais le plus souvent informels en s'intégrant dans des pratiques sociales voire des stratégies de socialisation secondaire. Les effets et la portée de ces « espaces discursifs » (Paquay & Sirota, 2001) restent difficiles à évaluer pour une transition formative, notamment lorsqu'ils se multiplient en dehors de dispositifs de formation ou d'accompagnement. Concernant l'entretien reconstructif, avez-vous pu faire des constats de ce type vous amenant à questionner, là encore, l'implication du chercheur dans le processus de transition ? Plus globalement, comment définissez-vous la posture et même le rôle du psychologue dans la rencontre avec des parcours singuliers de transition ?

TZ : Étant donné le statut du discours dans la pensée, je pense que toute demande de mise en mot est, d'une certaine manière, une intervention dans la vie d'une personne, puisqu'elle amène à une réélaboration, même minimale, de son expérience. Un entretien « reconstructif » est, comme son nom l'indique, l'occasion de faire une exploration guidée d'évènements qui ont déjà eu lieu. Ainsi ils participent à une réorganisation de l'expérience, qui devient alors plus linéaire, ce qui permet à la personne de voir de nouvelles continuités, de prendre conscience de motifs ou de situations typiques, etc. En ce qui concerne des suivis longitudinaux de processus de transition, j'ai avant tout travaillé à partir de journaux intimes ; mais là aussi, on a de bonnes raisons de penser que le fait de consigner par écrit, en s'adressant à un autre plus ou moins défini, une expérience vécue en transformation, participe de son élaboration (Gillespie & Zittoun, 2010 ; Lejeune, 1998 ; Zittoun & Gillespie, sous presse). Personnellement, je n'ai pas eu l'occasion de mener des entretiens dans des démarches d'accompagnement ; mais je pense que les processus de transformation sont au moins similaires, si ce n'est pas décuplés par l'interaction avec un autre qui est activement engagé dans une démarche de co-construction de signification. Ainsi je reconnais pleinement la pertinence d'entretiens dont la visée est d'accompagner les personnes durant une certaine période : c'est en effet admettre le statut nécessairement transformatif de l'entretien de recherche. Dans mon expérience,

j'ai mené des entretiens avec des personnes à différents moments de processus de transition – à des moments où elles avaient des discours encore souvent contradictoires, alors qu'elles étaient engagées dans un travail exploratoire, ou de changement, où co-existent encore différentes positions, options et interprétations possibles – et des discours de personnes qui ont d'une certaine manière « clôt » leur transition, et qui, lorsque l'on les questionne, peuvent clairement parler d'un avant, d'un après, et des ressources qui ont été utiles – parfois, bien sûr, en en prenant conscience durant l'entretien. Je peux donc imaginer que des entretiens longitudinaux permettent de rencontrer des personnes à différentes étapes de l'élaboration et que, nécessairement, les entretiens vont permettre aux personnes interviewées d'acquérir de la réflexivité sur leurs pratiques et leurs expériences, et donc de faciliter des mises en liens, des remises en question, ou des prises de conscience. Dès lors le dispositif de recherche fait partie de, ou offre une ressource possible au processus de transition, qu'il s'agisse d'apprentissage, de transformations identitaires ou de construction de sens.

Dans ce cas, je pense que le pouvoir potentiel de la démarche doit être clarifié autant que possible avec les participants – ils ne sont pas « seulement » là pour aider les chercheurs ou donner des informations, ils sont de fait engagés dans un dispositif qui va lui aussi faire partie de leur transformation. Je pense qu'en retour cette part active des chercheurs – et du fait que ces expériences vont aussi les changer! – doit être, autant que possible, réfléchi et analysé. Car dans le fond, le chercheur devient alors aussi un peu « psychologue » au sens clinique du terme, et je dirais qu'il est de sa responsabilité de comprendre ce qui se joue alors. Un tel retour me semble inclure une réflexion sur la posture du chercheur, que vous avez évoquée plus haut, mais aussi sur l'évolution constante de la relation chercheur-participant.

BW : La seconde posture proposée par Demazière et Dubar, restitutive, ainsi que la troisième qu'ils nomment « posture analytique et reconstruction de sens » permettent également de dresser un état des lieux, au niveau de l'analyse puis de la formalisation de connaissances, de l'imbrication des propos du chercheur et de la parole collectée par entretiens de recherche. Une certaine idée de l'interprétation en compréhension, que je défends, prend en partie appui sur le postulat selon lequel il existe des recherches « à base d'entretiens qui ne se contentent pas d'illustrer des « théories » préalables au moyen de citations décontextualisées ni de restituer des entretiens retranscrits en laissant au lecteur le soin d'en tirer quelque chose » (Demazière et Dubar, 1997, p. 37). Pour autant, je trouve les approches de type biographique, ethnométhodologique, ethnographique ou phénoménologique particulièrement intéressantes pour cet objet de recherche. L'analyse de transitions en tant que processus et dans une perspective longitudinale ne peut échapper à cette tension entre la nécessité de restitution de matériau empirique dans sa forme brute ou par l'intermédiaire de compte-rendu et l'objectivation par catégorisation, entre le sens de l'expérience construit par le sujet du parcours et la reconstruction de sens par le chercheur, ou encore entre le suivi d'un processus et l'étiquetage

qui fige et attribue un statut définitif. L'interprétation en compréhension vise à introduire de l'intelligibilité tout en préservant un continuum du processus de transition marqué lui-même par des ruptures et des continuités et d'une certaine manière, un continuum entre la pensée du sujet et celle du chercheur fonctionnant par l'induction mais aussi la déduction. Sortir du récit de vie, de l'histoire singulière et surtout subjective, n'est pas simple. La régularité des expériences significatives d'un sujet à l'autre n'y suffit pas. Pourtant ce dépassement est nécessaire dans certaines recherches fixant des objectifs de catégorisation conceptuelle du processus de transition, autour de stades, de cycles, de temps diurnes et de temps nocturnes, d'écosystèmes, de profils, de champs de compétences, d'idéologies ou encore d'autrui significatifs. Vos travaux vous ont amenée à définir des outils théoriques, qui constituent un cadre conceptuel particulièrement intéressant pour lire et comprendre des phénomènes de transition. Ce qui était sans doute hier catégorie ou hypothèse interprétative est aujourd'hui devenu « présupposé théorique » pour reprendre vos termes. Néanmoins, vous rappelez également – et je me sens proche de cela – qu'un cadre conceptuel n'est jamais figé même dans la carrière d'un chercheur ayant réussi très tôt à proposer des outils théoriques « sérieux » pour étudier des phénomènes sociaux. Réinterroger le concept de « rupture » pour préciser, comme vous le dites, s'il « est bien choisi pour désigner ce qui initie un processus de transition » ne relève pas de l'illustration d'une théorie mais plutôt de la consolidation d'un univers interprétatif sans cesse affiné si j'ai bien compris.

Lorsque vous étudiez de nouveaux cas singuliers de transition, les questionnements que j'évoque, liés à l'interprétation en compréhension ou à la construction de catégories interprétatives empiriquement fondées, sont-ils encore présents, peut-être sous une forme différente, dans vos réflexions et dans la définition de votre posture de recherche ?

TZ: Vous mettez là en effet évidence des aspects importants du processus de recherche, voire de la démarche scientifique dans son entier. En effet, dans la recherche sur les processus de transition comme dans toutes les autres recherches, on peut utiliser les catégories existantes essentiellement comme analyseurs des données, dans une approche déductive. Dans ce sens idéal-typique on n'apprendrait rien de neuf au niveau théorique, on pourrait simplement identifier des processus similaires dans les transitions vécues par les migrants, les élèves de la fin du secondaire I, des personnes partant à la retraite, etc. Evidemment, ces réalités sont tellement différentes que les réduire à du semblable risque de ne dire pas grand-chose d'intéressant ; on limiterait les questions humaines et sociales liées à ces transitions à quelque chose d'élémentaire – il y a des ruptures, puis des transitions. En fait, ce qui est plus intéressant, c'est une fois que l'on a commencé à travailler avec un tel analyseur, de se demander comment tenir compte des richesses de chaque situation ; par exemple on pourra se dire que certaines ruptures sont choisies, d'autres imposées par des instances sociales ou politiques ; alors on se demandera comment tenir compte dans nos modèles de ces facteurs contraignants. En ce sens, on

engagera peut-être une démarche inductive. Enfin, en ajoutant au modèle l'idée des contraintes sociales ou politiques, on pourrait réexaminer les données en se demandant quels degrés de liberté peuvent alors trouver les personnes. On serait alors dans une démarche de type abductive – qui fait un aller-retour entre les données, un cadre théorique, des hypothèses émergeant de l'un ou de l'autre, et ce dans le double but, d'un côté, de renforcer les modèles avec lesquels l'on travaille, et de l'autre, de se donner de meilleures lectures de la réalité.

Évidemment, la démarche d'un chercheur peut être orientée avant tout vers la compréhension d'une réalité sociale et empirique donnée, ou vers la construction théorique. Mais même si le but premier est de rendre compte d'une réalité, je pense qu'il est important de ne pas utiliser les modèles théoriques de manière rigide, mais de questionner leurs limites lorsqu'ils en ont et de les étendre de manière constructive, soit en faisant appel à d'autres modèles, soit en faisant justice aux données. Par exemple, Nadia Lutz (2010) a récemment examiné les transitions de personnes étrangères arrivées en Suisse et le rôle d'accompagnement des transitions offert par les cours d'intégration du Canton. Là, elle s'est rendue compte que les réseaux sociaux informels et les associations jouaient un rôle important comme ressources pour les personnes. Elle a pu alors étendre le modèle duquel elle était partie pour rendre compte des types de ressources ou des modalités d'usages, ou même de complémentarité des ressources importantes. Je pense aussi que vos travaux qui suivent de manière longitudinale des personnes en transition devraient sans aucun doute mettre en évidence des faits qui n'ont pas été « vus » dans des entretiens purement reconstructifs et alors à une extension du modèle.

Enfin, en ce qui concerne la notion de rupture, suite à nos premières discussions et à des échanges avec différents modèles, il m'a fallu trouver une formulation de « ce qui change » qui permette de dire qu'une expérience de rupture peut aussi et avant tout être générée par toutes sortes de dialogues internes, liés par exemple à des expériences de vie, ou des contradictions entre des valeurs et de pratiques (Zittoun, Valsiner, et al. soumis). Ainsi, sans aucun doute, ma démarche demande une constante réinterrogation des notions et des modèles, pour tenir compte des recherches des autres, des réalités empiriques ou de la réflexion théorique. Je pense que cet échange lui-même est l'occasion de clarifier certains points et je vous remercie donc de l'avoir initié. Ainsi peut-on sans aucun doute dire que cette réflexion est elle-même... en transition.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbey, E. & Zittoun, T. (2010). The social dynamics of social science research : Between poetry and the conveyor belt, *Qualitative Studies*, 1 (1) : 2-17.
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris : Éditions EAP.
- Bakhtine, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1998). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *The social Construction of Reality. A Treatise of the Sociology of Knowledge*, trad., *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris : Nathan.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin, etc. : Springer Verlag.
- Bruner, J. (1997). ...car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Genève : Eshel.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Pocket.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA/London : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cornish, F., Gillespie, A., Zittoun, T., & Baucal, A. (2007). Editorial introduction. *International Journal for Psychological and Behavioral Science*, 41 (2), 121-123.
- Demazière, D & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Condé-sur-Noireau : Nathan.
- Dubar, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin (Coll. U/Sociologie).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dupuis, P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université de Nancy II.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. London : Faber & Faber.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 678-691). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Studying the movement of thought. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 69-88). Charlotte, NC : Information Age Publisher.
- Greimas, A. & Courtes, J. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 2, Paris : Hachette.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44 (1), 1-22. doi: 10.1007/s12124-009-9108-9
- Grossen, M., & Salazar Orvig, (in press). A. Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*.

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lejeune, P. (1998). *Pour l'autobiographie. Chroniques*. Paris: Seuil.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J., Spini, D., & Widmer, E. (2005). Incitations for interdisciplinarity in life course research. In R. Levy, P. Ghisletta, D. Spini, & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* (pp. 361-391). Amsterdam, etc.: Elsevier.
- Lutz, N. (2010). *Analyse psychosociale de la transition pays d'origine - pays d'accueil. Le cas d'adultes migrants fréquentant le Programme Cantonal d'Intégration à Neuchâtel*. Mémoire de Mastère en Sciences Humaines et sociales non publié, Neuchâtel; Université de Neuchâtel.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Paris: Armand Colin.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation des enseignants: le praticien réflexif », *Recherche et formation*. N° 36, éditorial.
- Perret-Clermont, A., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, (1), 12-14.
- Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan.
- Rose, J. (1994). L'organisation de la transition professionnelle continue. Nancy: Cahier du GREE.
- Snoeckx, M. (2001). « Construction des identités professionnelles en formation initiale: approche expérientielle de direction de mémoires », in C. Alin & C. Gohier. *Enseignant-Formateur*, Paris: L'Harmattan.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5 th ed.). Paris: ESF Éditeur.
- Wentzel, B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de Professeurs des écoles*. Nancy: Thèse de Doctorat.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question: de l'autrui significatif en formation des enseignants. In A. Akkari & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bienne: Les éditions HEP-BEJUNE (col. Actes de la recherche).
- Wentzel, B. (2008). « L'insertion professionnelle des enseignants: jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*. Revue

- des Hautes Écoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. N° 8.
- Wentzel, B. (2010a). « Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles » In B. Wentzel & M. Mellouki (Dir). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*, Bienne: Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.
- Wentzel, B. (2010b). « L'insertion professionnelle des enseignants: une opportunité de développement professionnel ». In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (dirs). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London etc.: Harvester Wheatsheaf.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition, Aarau: Actes du congrès international de la Société suisse de recherche en éducation et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE).
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.
- Zittoun, T. (2011, à paraître). Psychologie des transitions: des ruptures aux ressources, In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune (Eds.). *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université*, Presses de l'Université du Québec.
- Zittoun, T. (soumis) Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, A., & Aveling, E. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In W. Wagner, T. Sugiman, & K. Gergen (Eds.), *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp. 163-179). New York: Springer.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (sous presse). Using diaries and self-writings as data in psychological research. In E. Abbey & S. E. Surgan (Eds.), *Developing Methods in Psychology, History and Theory of Psychology*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, K., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (soumis) *Melodies of living: Developmental science of the human life course*. Cambridge: Cambridge University Press.