

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i>	
It was the year 1968 ...	7
Correva l'anno 1968 ...	11

SYMPOSIUM

Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

<i>Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi</i>	
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi	17
<i>Enricomaria Corbi</i>	
La transazione <i>fra</i> costruttivismo e realismo	23
<i>Stefano Oliverio</i>	
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey	33
<i>Pascal Perillo</i>	
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori	49
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro	77
<i>Fabrizio Chello, Daniela Manno</i>	
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale	97
<i>Eric Maleyrot</i>	
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo “più maestri che classi”	121

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> <i>Paideia</i> e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel <i>Prometeo incatenato</i>	139
<i>Angela Arsena</i> Pascal come educatore	153
<i>Enza Sidoti, Silvia Palma</i> Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students in transition from Higher Education to the Labour Market in Western Sicily	183
<i>Monja Taraschi</i> Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo	197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Burgio, G. (a cura di), <i>Comprendere il bullismo femminile.</i> <i>Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,</i> Milano: FrancoAngeli, 2018	221
Abstracts	225

*Transizioni e transazioni degli insegnanti
delle scuole francesi: ritratti dei maestri
supplementari nel dispositivo
“più maestri che classi”**

Eric Maleyrot**

Riassunto

Nel 2013, l'introduzione in Francia del dispositivo “Più maestri che classi” nelle scuole primarie caratterizzate da una maggioranza di studenti in difficoltà scolastica costituisce una innovazione pedagogica. Un maestro supplementare esperto è nominato nella scuola per sostenere i suoi colleghi in classe. Attraverso un'indagine etnografica condotta con tre maestri supplementari, questo articolo cerca di comprendere ciò che li motiva a esercitare questa nuova funzione e come la svolgono. Facendo riferimento alle nozioni di transizione e di transazione, i ritratti di questi tre maestri, realizzati nei primi due anni dell'esercizio di questa funzione, mostrano delle transizioni professionali vissute in maniera differente. I risultati mettono in rilievo delle mobilità professionali desiderate in un momento biografico sensibile nel corso della carriera dell'insegnante. Rivelano inoltre che la realizzazione di strategie identitarie conduce a delle transazioni relazionali dagli esiti differenti.

Parole-chiave: *transizioni professionali; transazioni; strategia identitaria; maestro supplementare; scuola primaria.*

I. INTRODUZIONE

In Francia, la legge di orientamento e di programmazione per la rifondazione della Scuola della Repubblica¹, introdotta nel 2013, dà la priorità alla scuola primaria, considerata come il momento della scolarità in cui si costruiscono gli apprendimenti fondamentali e si prevencono gli insuccessi scolastici. È nel quadro di questa legge che è stato introdotto, all'inizio dell'anno scolastico 2013/2014, il dispositivo “Più maestri che classi” (PMQC) nelle scuole delle zone più difficili.

* La traduzione del presente contributo, redatto originariamente in francese, è a cura di Fabrizio Chello.

** Université Paul Valéry-Montpellier 3.

1 Il riferimento è alla Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, *Journal Officiel* n. 0157 du 9 juillet 2013.

In che cosa consiste il dispositivo PMQC? I testi normativi² definiscono due obiettivi. Da una parte, il dispositivo deve permettere di rispondere meglio alle difficoltà incontrate dagli studenti e di aiutarli a effettuare gli apprendimenti fondamentali (produzione orale e scritta, matematiche e metodi di lavoro scolastico). Dall'altra, il dispositivo deve favorire l'attuazione di nuove modalità di organizzazione pedagogica, in specie all'interno della classe. A tal proposito, un maestro volontario è scelto per esercitare la funzione di maestro supplementare (MS), che ha la missione di supportare i suoi colleghi all'interno delle classi. Il collettivo degli insegnanti della scuola è garante dell'efficacia del dispositivo e della coerenza delle diverse forme di intervento pedagogico messe in atto. Tre forme sono specificate nei testi: la compresenza nella classe con il maestro responsabile della classe (MC), la presa in carico dei gruppi di studenti in funzione dei loro bisogni e infine l'attuazione di modalità di organizzazione pedagogica che fanno leva sul gruppo in coerenza con lo spirito dei cicli³. Inoltre, i testi precisano che gli insegnanti, sotto l'autorità del dirigente scolastico, redigono un progetto pedagogico che si inserisce nel progetto della scuola come risposta alle difficoltà scolastiche.

In questo contributo, centeremo il nostro studio sui MS e cercheremo di comprendere ciò che motiva questi maestri a operare la transizione professionale verso un nuovo ruolo e come danno forma a questa particolare funzione.

Dopo aver presentato il problema dell'indagine e gli elementi del quadro teorico relativo alle nozioni di transizione e transazioni, focalizzeremo l'attenzione sui metodi utilizzati nel corso della ricerca condotta con tre MS che esercitano la loro professione in tre scuole differenti. I risultati sono esposti successivamente attraverso i loro ritratti, effettuati in due momenti nel periodo di un anno. Infine, le transazioni operate dai maestri saranno questionate e considerate alla luce delle transizioni professionali vissute da costoro nella loro nuova funzione di MS, per poi proporre una breve conclusione.

2. IL CONTESTO DI INTRODUZIONE DEL DISPOSITIVO PMQC

L'introduzione di un insegnante senza responsabilità di classe nel collettivo degli insegnanti costituisce una innovazione nella scuola primaria francese. Tuttavia, il dispositivo PMQC non modifica la forma scolastica

- 2 I testi normativi sono la *Circulaire 2012-201 relative au Dispositif « plus de maîtres que de classes » missions, organisation du service et accompagnement des maîtres du 18 décembre 2012* e il *Document de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif “plus de maîtres que de classes” » de juin 2013*.
- 3 Dal 1989, la scuola prima francese si compone di 3 cicli di tre anni ciascuno: il ciclo 1 volto agli apprendimenti primari degli studenti dai 3 ai 5 anni, il ciclo 2 volto agli apprendimenti fondamentali degli studenti dai 6 agli 8 anni, il ciclo 3 volto agli apprendimenti approfonditi degli allievi dai 9 agli 11 anni.

(Vincent, 1980) tradizionale in Francia. L'organizzazione della scuola è mantenuta intatta in classe secondo una struttura cellulare. Storicamente, ogni insegnante lavora da solo nella sua classe con il suo gruppo di studenti per un anno scolastico. È responsabile del progresso dei suoi studenti, consentendo loro di acquisire i saperi e i saper-fare disciplinari così come i saper-essere declinati nei programmi scolastici.

Il MS è, dunque, un nuovo genere di maestro, poiché lavora nelle classi dei suoi colleghi MC, ma non ha la stessa responsabilità degli altri relativamente ai progressi di un gruppo di studenti assegnato. Tale situazione pone molteplici questioni che formano gli elementi della nostra domanda di ricerca.

Un primo interrogativo emerge rispetto alle scelte di una mobilità volontaria rispetto a questa funzione. Occorre, in effetti, sapere che, se i maestri volontari della scuola sono scelti dalla loro dirigenza e dagli altri maestri, essi devono abbandonare la classe di cui sono responsabili e sono sostituiti da altri maestri. Cercheremo allora di sapere che cosa, nel loro percorso biografico, motiva i MS a esercitare questa funzione.

Inoltre, l'attuazione di nuove modalità di organizzazione pedagogica impone un lavoro collaborativo (Marcel *et al.*, 2007; Corriveau *et al.*, 2010) forte e regolare. Questa ingiunzione, intesa come collegialità vincolata (Hargreaves, 1994) dalla costruzione del dispositivo PMQC, modifica le condizioni della collaborazione già in uso nelle scuole. Infatti, collaborare perché lo si vuole e perché ci si crede, quando lo si vuole e con i colleghi che ci si sceglie, non è la stessa cosa che collaborare perché si è costretti dalla necessità di far funzionare un dispositivo istituzionale, della cui efficacia ci si deve rendere conto all'interno della scuola e della gerarchia. In questa situazione inedita in Francia, il lavoro pedagogico diviene uno spazio di negoziazione tra i maestri. Possiamo ipotizzare che i MS sono condotti a operare delle transazioni non soltanto con i loro colleghi MC, per organizzare e definire i loro interventi educativi nelle classi, ma anche con se stessi, per essere capaci di realizzare gli insegnamenti richiesti e ritrovarsi nel ruolo di insegnante.

Infine, emerge una terza questione. Osserviamo una transizione professionale nei MS? E se sì, di quale natura? In effetti, il dispositivo PMQC che posiziona i MS nella funzione particolare di supporto agli insegnanti nelle classi per una durata – in principio – di tre anni, li conduce a una postura inabituale di maestro. Tenteremo di individuare, nei MS, le trasformazioni della professionalità docente e le loro implicazioni sulla costruzione di un'altra concezione di ciò che significa “essere un professionista” nella scuola primaria all'inizio del XXI secolo.

3. LE NOZIONI DI TRANSIZIONE PROFESSIONALE E DI TRANSAZIONE

Per rispondere alle questioni poste dal nostro problema di ricerca, due risorse teoriche sono mobilitate in questo studio comprensivo. La prima

è costituita dalla nozione di transizione professionale (Dupuy & Leblanc, 2011), la seconda dalla teoria della doppia transazione (Dubar, 1992).

3.1. La transizione come fase di rottura e di ricostruzione attiva

Combiniamo due approcci differenti sulle transizioni. Il primo deriva dal “corso di vita” o da un approccio clinico, il secondo da una prospettiva interazionista.

Nel paradigma del “corso di vita”, la transizione è considerata come una fase di breve durata inscritta in una traiettoria di lungo termine (carriera professionale, costruzione familiare). Queste sono dunque delle traiettorie di vita che informano e danno senso ai momenti della transizione (per esempio, l’esercizio di una nuova funzione). “Uno dei postulati principali sui quali si appoggia questo paradigma del ‘corso della vita’ è, in effetti, considerare che l’impatto personale di ciascun cambiamento dipende dal momento in cui le persone si trovano nella loro vita” (Dupuy & Leblanc, 2011: 65).

Questo paradigma resta caratterizzato, secondo gli stessi autori, e noi riprendiamo i loro argomenti a nostra volta, da una concezione “crisica” della transizione, che tende a fare del passaggio da uno stato a un altro il principale motore e il principale risultato della transizione. Questa concezione ci interroga nel caso dei MS. In effetti, costoro hanno scelto di esercitare questa nuova funzione in una temporalità limitata. Da una parte, l’esercizio della funzione non attribuisce uno statuto diverso all’individuo, che resta un insegnante e ritroverà la sua responsabilità di classe alla fine dei tre anni. Da un’altra parte, i MS non cambiano istituzione scolastica, nella maggior parte dei casi, infatti, restano nella scuola in cui esercitavano già la loro professione. Si tratta di una mobilità volontaria limitata nel tempo e nello spazio.

Combiniamo questo approccio con una prospettiva interazionista nella quale l’individuo opera una vera gestione del tempo, inteso come mezzo che si dà per impegnarsi in un progetto di vita, per adeguare le sue decisioni ai vincoli e alle opportunità del contesto. In effetti, come il MS usa questo spazio-tempo transizionale che gli si presenta per inscrivere le sue tracce personali? In questa prospettiva, “l’attivazione del processo assiologico e l’orientamento o la ristrutturazione dei valori giocano un ruolo fondamentale” (*Ibid.*: 68). Si può così ipotizzare che la transizione costituisca un tentativo da parte del MS di usare le opportunità che si presentano nella sua carriera per realizzare il suo modello di valori. Diviene allora essenziale identificare questi valori al fine di valutare le loro eventuali trasformazioni nel corso della transizione.

Alla luce di questo chiarimento, concepiamo la transizione come una fase, non soltanto di rottura, di crisi, sul piano dell’individuo, ma anche di costruzione o di riorganizzazione dei valori e delle norme che fondano il riconoscimento e la valorizzazione di sé.

3.2. La transizione professionale analizzata attraverso le transazioni e le strategie identitarie

Il senso che il MS dà alla sua missione e alla sua azione in questa fase di transizione professionale è concepito attraverso l'approccio sociologico che fa dell'articolazione tra due processi eterogenei la chiave di costruzione delle identità sociali e professionali (Dubar, 1992, 2010). “Il primo concerne l'attribuzione dell'identità da parte delle istituzioni e degli agenti direttamente in interazione con l'individuo. [...] Il secondo processo concerne l'interiorizzazione attiva, l'incorporazione dell'identità da parte degli individui stessi” (Dubar, 2010: 107).

Questi due processi non coincidono necessariamente e quando i loro risultati differiscono, si creano alcuni scarti tra l'“identità per gli altri” attribuita all'individuo e l'“identità per sé” che costui si augura per se stesso.

Di qui, il conflitto delle norme e dei valori inerente al cambiamento organizzativo introdotto dall'implementazione del dispositivo PMQC costituisce l'autentica posta in gioco della transizione. Ne risultano strategie identitarie che debordano dall'ambito del solo aggiustamento del MS al suo contesto di lavoro. “Queste strategie identitarie sono costituite dall'insieme degli atti e dei discorsi dell'individuo che lo accompagnano” (Kadouri, 2000: 209). Esse implicano da parte del MS l'attivazione del processo assiologico di personalizzazione.

Queste strategie identitarie possono assumere due forme: sia quella delle transazioni ‘esterne’ tra l'individuo e gli altri significativi che tentano di accomodare l'identità per sé con l'identità per gli altri (transazione detta ‘oggettiva’) sia quella della transazione ‘interna’ all'individuo, tra la necessità di salvaguardare una parte delle sue identificazioni anteriori (identità ereditate) e il desiderio di costruire nuove identità nell'avvenire (identità a cui si mira), tentando di assimilare l'identità per gli altri all'identità per sé. (Dubar, 2010: 107)

In altri termini, la transazione è doppia. Da una parte, la transizione è una transazione sul piano sincronico. Dà luogo alla deliberazione critica tra i registri dei valori. Nel caso del dispositivo PMQC, si può supporre che sia legata alla gerarchizzazione delle differenti modalità pedagogiche o, ancora, alla valorizzazione delle relazioni con gli altri significativi connesse a queste diverse modalità. È in gioco anche il riconoscimento dell'identità professionale del MS. “La transazione oggettiva è prima di tutto quella che si organizza attorno al riconoscimento o al non riconoscimento delle competenze, dei saperi e delle immagini di sé” (*Ibid.*: 117).

Da un'altra parte, la transizione è anche una transazione biografica sul piano diacronico. Questa transazione implica un lavoro di riflessione dell'individuo per tentare di assimilare l'identità per gli altri con l'identità per sé. Si può ipotizzare che la valorizzazione delle differenti esperienze professionali anteriori, i sentimenti di continuità o di rottura o ancora la

stima di sé più o meno assicurata conducano il MS sia a modificare la relativa importanza dei propri valori per aderire alla rappresentazione attesa dalla professione di insegnante sia, al contrario, di cambiare questa rappresentazione per difendere i propri valori personali.

4. UN PROCEDIMENTO QUALITATIVO E LONGITUDINALE

Il nostro procedimento di ricerca è qualitativo e longitudinale. Nel quadro di questo contributo, ci limitiamo a esplorare le situazioni di transizione individuali dei MS. Sono state realizzate alcune interviste individuali semi-strutturate di tipo comprensivo (Kaufmann, 1996) con dei MS di ogni scuola in due diversi momenti, verso la fine degli anni scolastici 2013-2014 e 2014-2015. Li abbiamo intervistati in relazione a: 1) le loro biografie e le loro motivazioni a esercitare questa funzione, 2) le loro scelte relative alle modalità di intervento educativo e alla loro collaborazione con i colleghi MC.

Il modo in cui sono stati trattati i dati rientra in un'analisi tematica classica (Bardin, 2001; Paillé & Mucchielli, 2013). L'analisi del contenuto di queste interviste punta in un primo momento a individuare nel percorso degli insegnanti gli elementi che innescano questa transizione professionale desiderata. In un secondo movimento, l'analisi esamina i modi di collaborazione così come i valori espressi o soggiacenti difesi dai MS nel corso dei due anni.

Poiché il funzionamento del dispositivo PMQC appare molto contrastato nelle tre scuole dell'Ovest della Francia, abbiamo scelto di interessarci ai tre MS nominati a tempo pieno. In queste scuole della stessa dimensione, i MS hanno iniziato a esercitare la loro nuova funzione all'inizio dell'anno scolastico 2013-2014 e lavorano in tutte le classi.

Yves lavora alla scuola del Boulevard (LB), scuola urbana che conta 7 classi dai Corsi Preparatori ai Corsi Medi 1/Corsi Medi 2 (studenti dai 6 ai 10 anni). Il collettivo degli insegnanti è composto per la metà da insegnanti anziani e per l'altra metà da nuovi e giovani insegnanti. Yves fa parte dei giovani, è al suo secondo anno nella scuola.

Mathilde fa parte dei nuovi insegnanti della scuola primaria della Fôret (F). Situata in una zona rurale, la scuola è composta da 6 classi e una classe volta all'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Numerosi insegnanti hanno lasciato la scuola nell'anno precedente alla ricerca, restano dunque tre vecchi insegnanti, tra cui la dirigente.

Michel è l'insegnante più anziano della scuola dei Prairies (P). Anche questa è una scuola rurale primaria di 6 classi, dalla più piccola sezione della scuola materna ai Corsi Medi 2 (studenti dai 2 anni e mezzo ai 10 anni). Il collettivo degli insegnanti è composto da insegnanti della stessa fascia di età, 30-40 anni.

5. TRANSIZIONI PROFESSIONALI VISSUTE DIFFERENTEMENTE

Presentiamo adesso i ritratti dei tre MS. Ognuno è strutturato in tre momenti. Il primo corrisponde alla dimensione biografica, gli altri due alla transazione relazionale del primo e del secondo anno.

5.1. Yves: il facilitatore per operare in maniera diversa e collettiva

Yves ha 35 anni al momento della prima intervista, effettuata nel maggio 2014. Ha inizialmente insegnato per circa 7 anni in una delle scuole con un pubblico piuttosto privilegiato. È arrivato lo scorso anno in questa scuola del Boulevard. Ma per la prima volta ha incontrato difficoltà con questo pubblico di studenti di origini più popolari:

L'anno scorso sono stato veramente in difficoltà con i bambini. Fortunatamente c'era un gruppo solido che era là a sostenermi, ma a gennaio/febbraio avevo il morale a terra, non sapevo se avrei chiesto nuovamente il mio posto. Nello stesso tempo non avevo voglia di lasciare la scuola perché invero c'ero stato bene da un certo punto di vista. (LB1-3)

Il posto di MS nella scuola “è arrivato come una benedizione” (LB1-3) e ha costituito per Yves l'occasione per lasciare la responsabilità quotidiana di una classe. Ha l'obiettivo di “lavorare con gli altri insegnanti quali che siano i progetti, [di essere] in relazione con gli altri insegnanti, accanto ai bambini ma è questa nozione di scambio, è questo ping-pong con gli insegnanti, è ciò quello che mi interessa” (LB1-4). Stima di avere le qualità necessarie per portare avanti questo progetto: “Uno dei miei punti di forza, ne sono convinto, è la mia relazione con i colleghi, è che riesco a lavorare con gli altri ma in qualche modo io ne ho anche bisogno. Io ho bisogno di scambi, ho bisogno di essere legato a dei progetti ma è anche ciò che mi mancava” (LB1-38).

A livello della transazione relazionale, Yves si sente sostenuto dall'ispettore, il suo superiore gerarchico. Per quanto concerne i suoi rapporti con i colleghi e gli studenti, dichiara: “Sono molto più integrato con la scuola perché sono in relazione con tutti, tutto il tempo” (LB1-14). Yves dice in effetti che ha “l'impressione di essere un facilitatore per la messa in opera di un dispositivo, di considerare le cose in un altro modo, di farle in un altro modo” (LB1-7). Descrive l'organizzazione degli interventi educativi dicendo: “Non si lavora a due in classe. Si è giustamente in un dispositivo in cui ci si divide, che si riproduce molto regolarmente nel corso della settimana. [...] Si è in un dispositivo di gruppi omogenei nei bisogni” (LB1-26). Tuttavia, giudica la ripetizione di questa strutturazione “un po' problematica perché si è lanciati in una organizzazione che è stata fatta, in fin dei conti, per evolvere” (LB1-29). Yves fa comprendere una certa difficoltà a innovare con i suoi colleghi. “Alla fin fine il modo in cui si lavora ci conforta anche in una cosa, la nostra indipendenza gli uni dagli altri”

(LB1-31). Rimpiange di non essere riuscito a far sì che i suoi colleghi, presi da differenti progetti pedagogici, stiano tutti insieme, prendendosi il tempo della concertazione per fare un bilancio del dispositivo e per individuare la sua possibile evoluzione. Ancora di più, esprime una certa discrepanza con i suoi colleghi: “Non si è nello stesso tempo, ho una visione più a lungo termine di quella che hanno i miei colleghi” (LB1-29). Ha anche il sentimento di far loro “violenza perché non sono tutti in questa temporalità” (LB1-29), o ancora di più “di essere troppo, di essere quello che va a domandare più tempo o più riunioni, più concertazione” (LB1-43).

Un anno dopo, nel momento della seconda intervista nell’aprile 2015, Yves spiega che il dispositivo nella scuola ha continuato a funzionare nello stesso modo. Esprime un totale accordo con i suoi colleghi sulle ragioni che li hanno condotti a scartare la modalità di intervento a due in classe: “Si è più disponibili per l’insieme dei nostri studenti. Si ha anche l’impressione che l’intervento a due sia un lusso” (LB2-53). Precisa: “Se si è tutti e due a circolare in classe, si ha l’impressione forse di essere meno attivi e che gli studenti di improvviso restino più passivi” (LB2-55).

Il dirigente della scuola interviene poco nel dispositivo, è Yves che, adesso, mantiene una dinamica collettiva iniziando la preparazione delle lezioni con i colleghi di classe. È diventato il coordinatore dell’organizzazione del dispositivo. Per quanto concerne il gruppo di inquadramento, è soddisfatto della fiducia e del ritorno positivo dell’ispettore e dei suoi consiglieri pedagogici.

Infine, quando evoca la sua funzione, Yves non può evitare di esteriorizzare la soddisfazione di non avere più la responsabilità di una classe: “Non ho la pressione dei genitori, per esempio, degli studenti, la pressione anche di avere il gruppo classe per 6 ore, tutta la giornata” (LB2-111). Dice a più riprese: “è un posto che mi piace, ma mi sono ritrovato di fronte a colleghi che sono anche collaborativi” (LB2-127).

5.2. Mathilde: la federatrice dei progetti comuni

Mathilde ha 34 anni al momento della prima intervista nel giugno 2014. Insegna da 12 anni. Seguendo suo marito nei suoi spostamenti geografici, ha lavorato in 5 dipartimenti francesi e ha esercitato la professione di dirigente scolastico per 8 anni in 4 scuole materne. All’inizio dell’anno scolastico 2013-2014, arriva alla scuola della *Fôret* non volendo rivivere “un ambiente di conflitti permanenti con i bambini” (F1-9), ambiente che ha conosciuto nella scuola precedente. E quando la dirigente della scuola annuncia agli insegnanti che il posto di MS è da attribuire, Mathilde dichiara: “È stata la mia via di uscita” (F1-10). Il posto di MS costituisce una opportunità per aprirsi ad altre cose: “Questo posto di maestra supplementare di colpo mi interessava per vedere nuove cose” (F1-1).

Incoraggiata a innovare dal suo superiore gerarchico, l’ispettore dell’Educazione Nazionale, e con l’appoggio della sua dirigente, Mathilde si assume la responsabilità di preparare un progetto che presenta ai suoi colle-

ghi all'inizio dell'anno scolastico. Si tratta di interventi di MS in francese e matematica nel corso delle mattine e di *atelier* sul blog della scuola e in teatro durante i pomeriggi. Ma soprattutto, ciò a cui tiene è “federare [...], che si federino le classi, che si federino gli insegnanti” (F1-119) attraverso la realizzazione di cinque progetti comuni alla scuola in cinque settimane durante l'anno.

La realizzazione del lavoro mattutino dà luogo a una serie di commenti. Mathilde indica ad esempio il fatto che non esercita la sua professione con i colleghi: “Entro nelle loro classi ma prendo gli studenti e vado altrove” (F1-108) e le spiace di avere spesso gli studenti in difficoltà per il recupero. Solo con l'insegnante dei Corsi Medi 1/Corsi Medi 2 lavora in co-intervento in classe.

Mathilde sviluppa una retrospettiva dettagliata circa la realizzazione dei progetti comuni nelle settimane scelte nel corso dell'anno. Racconta l'adesione iniziale dei colleghi, la riuscita del primo progetto e poi sostiene che a gennaio, a partire dal terzo progetto, le relazioni con i MC sono peggiorate. “Anche la dirigente cominciava un po' a rinunciare” (F1-96), dice. Una delle MC le rimprovera allora il modo in cui ha esercitato la sua missione di MS:

Che io non abbia compreso bene le risorse del dispositivo, che non era questo quello che avrei dovuto fare, che io non sarei dovuta intervenire con i progetti comuni nelle settimane scelte, che non era questo lo scopo e che non avrei dovuto fare che matematica e francese in sostanza e che ciò era scritto nei testi normativi. (F1-96)

Confida in maniera molto coinvolta: “Sono stata completamente esclusa poiché ogni collega ha fatto una cosa nella sua classe. Non vi era più in alcun modo il 'si federano le classi, si lavora insieme'” (F1-96). Al quarto progetto: “È collassato tutto” (F1-98).

In questa fine d'anno, confessa la sua fatica: “Sono stata enormemente indebolita quest'anno, infine sono stata molto rimessa in questione e mi sono posta una grande quantità di domande” (F1-147). Peraltro, non modifica la gerarchia dei suoi valori e rinuncia: “Non è facile voler innovare, non è facile far cambiare le abitudini e alla fine sono io che mollo” (F1-126). Dichiara tuttavia di essere stata sostenuta costantemente dall'ispettore e soprattutto “ciò che mi ha fatto veramente tener duro sono stati i bambini, sono stati davvero gli studenti, perché ho costruito qualcosa di molto forte con loro” (F1-114).

Un anno dopo, al momento della seconda intervista nell'aprile 2015, Mathilde spiega che vi è stata una rottura con i colleghi. I progetti si fanno all'interno delle classi senza la sua partecipazione: “Si fa senza di me” (F2-18). Non entra più nelle classi e non fa più co-interventi nella classe dei Corsi Medi 1/Corsi Medi 2.

Durante tutta l'intervista Mathilde manifesta la sua grande delusione. “Il mio posto non mi interessa più” (F2-88), “a livello dei progetti ciò che

mi sosteneva era una pedagogia differente. Federare le classi, adesso non c'è più. [...] si fa tutto in classe e io non sono integrata” (F2-89). Esprime il sentimento di non essere più considerata come una insegnante ma piuttosto come una assistente. I punti di appoggio, che l'avevano spinta a tenere duro nel corso del primo anno, sembrano essere scomparsi. Nel suo rapporto con gli studenti, ha “l'impressione che c'è meno rispetto di prima” (F2-121). Dal lato della gerarchia, non ha avuto più alcuna comunicazione con l'ispettore.

Mathilde, rassegnata, annuncia di aver fatto domanda di trasferimento per un posto da insegnante in un'altra scuola: “Ciò che ho appreso con il posto [di MS], lo farò con la mia classe, infine questa sarà una pedagogia un po' differente, e poi adesso, comunque consentirò alla mia classe, ai miei studenti, di approfittarne, e poi non dipenderò da altri perché comincio a vedere solo il lato negativo delle cose” (F2-104).

5.3. Michel: lo specialista dell'aiuto agli studenti in classe

Michel ha circa 40 anni al momento della prima intervista a maggio 2014. Insegna da 13 anni ed è stato dirigente di una scuola primaria con 3 classi per un anno all'inizio della carriera. Esercita la sua professione di insegnante da 10 anni in questa scuola e insegna esclusivamente nel Ciclo 3 (studenti dagli 8 ai 10 anni).

Fin dall'inizio spiega le ragioni della scelta dell'esercizio di questa nuova funzione:

Trovo che nel nostro mestiere una delle difficoltà è proprio l'aiuto agli allievi in difficoltà, che ci domandano sempre più di differenziare la pedagogia e io volevo un'opportunità proprio per essere loro più vicino, volevo tentare di fare in modo da far progredire gli studenti in difficoltà. (P1-10)

Aggiunge una seconda ragione, quella dell'apertura agli studenti più piccoli: “Ho insegnato molto nei Corsi Medi 1/Corsi Medi 2 e per me questo dispositivo è l'occasione per lavorare con bambini di altre età, con un altro livello, con altre competenze da far loro acquisire” (P1-10).

A livello della transazione relazionale, Michel si dice soddisfatto della sua nuova funzione che può esercitare in congruenza con il suo progetto professionale. Apprezza la riflessione pedagogica con i suoi colleghi: “Tutto ciò conduce tutti noi a riflettere sulla nostra pratica, a interrogarci prima di tutto e a concepire le situazioni di apprendimento in maniera differente e, dunque, a insegnare differentemente” (P1-39). Interviene essenzialmente in co-insegnamento nelle classi dei suoi colleghi e ha la sensazione di essere più vicino ai bisogni degli studenti rispetto agli altri anni: “Ciò mi permette di conoscere meglio le difficoltà degli studenti, di definire meglio le possibili difficoltà” (P1-47). Afferma anche un altro punto forte, quello di “una migliore conoscenza delle competenze da acquisire da parte degli studenti di tutti i livelli” (P1-47).

Inoltre, ritiene che l'ispettore e i suoi consiglieri pedagogici si sono mostrati collaborativi: "Si è stati accompagnati bene lungo tutto il dispositivo" (P1-35). Il solo punto negativo che Michel evoca è relativo al fatto che non ha più la sua classe: "Ho un contatto con gli studenti che è meno forte, sono meno un referente degli allievi" (P1-48).

Al momento della seconda intervista a maggio 2015, Michel spiega che il funzionamento del dispositivo è evoluto verso due grandi modalità pedagogiche: "Con alcuni insegnanti si va a privilegiare il co-intervento, mentre con altri si va a privilegiare il funzionamento in *atelier* o la messa in pratica di gruppi di livello" (P2-49).

La negoziazione degli scenari pedagogici avviene in maniera paritetica:

Ogni volta ad ogni modo do il mio parere. [...] La maggior parte delle volte il mio parere è ascoltato e, anche da parte mia, io ascolto ciò che mi dice l'insegnante. Tengo conto di ciò che apporta. È vero che è una funzione in cui occorre dare prova di diplomazia, cioè che se c'è qualcosa con la quale non si è per forza d'accordo, occorre saperlo dire senza tuttavia considerare che la propria posizione sia la verità. (P2-50)

Insiste sulla necessità dell'intesa pedagogica tra gli insegnanti: "Se si hanno due insegnanti che hanno dei funzionamenti molto diversi, occorre trovare un terreno di intesa. Questo terreno di intesa lo vedo più positivamente che negativamente" (P2-74).

I rapporti di lavoro con i colleghi sono positivi: "L'attuazione del dispositivo conduce, secondo me, anche gli insegnanti titolari a confrontarsi" (P2-53). Michel non esprime alcuna distanza con i MC, tuttavia confida: "La mia funzione necessita comunque grande capacità di anticipazione per poter prevedere le lezioni" (P2-24). In maniera simile a Yves, sollecita i suoi colleghi a programmare le giornate future durante il tempo dell'interclasse di mezzogiorno e alla fine della giornata. Usa molto la piattaforma di condivisione dei materiali realizzata lo scorso anno.

I rapporti di lavoro con il dirigente sono improntati alla complicità professionale. Michel e il dirigente costituiscono un duo privilegiato: "Si è sempre in simbiosi" (P2-55). Quanto alle relazioni con la gerarchia, Michel sostiene che "l'accompagnamento è sempre forte da parte dell'ispettore dell'Educazione Nazionale e dei consiglieri pedagogici" (P2-33) e che costoro sono soddisfatti dei risultati delle modalità pedagogiche attuate nella scuola.

6. MOBILITÀ PROFESSIONALI DESIDERATE, LIMITATE E CONTRASTATE

Questa galleria di tre ritratti permette di chiarire qualche elemento relativo alla particolare transizione professionale dei MS. La discussione è organizzata in due parti. La prima si interessa alla transazione biografica, la seconda si lega alla transazione relazionale con i colleghi che insegnano nella scuola.

6.1. Mobilità professionali desiderate in un momento biografico sensibile

I tre insegnanti hanno fatto la scelta di esercitare la funzione di MS per una durata di tre anni. Si tratta dunque di una mobilità professionale particolare, uno spazio-tempo transizionale limitato che darà luogo, in linea di principio, a un ritorno alla funzione iniziale di maestro responsabile di una classe. Questi ritratti mettono in luce che l'esercizio della funzione di MS costituisce una opportunità professionale per questi insegnanti che arrivano a vivere, nella loro carriera professionale già avanzata, un momento di rimessa in questione (Huberman, 1991).

Questa rimessa in questione professionale o questa deliberazione su di sé (Mègemont & Baubion-Broye, 2011) non si traduce nello stesso modo. Per due di loro, Mathilde e Yves, si manifesta attraverso una disillusione o una crisi esistenziale relativa alla propria responsabilità di una classe con studenti difficili. Per Michel è il sentimento di *routine*, che si esprime prima di tutto con una certa reclusione pedagogica, dovuta al fatto di insegnare sempre a studenti della stessa fascia di età.

Questi elementi biografici, appesantiti da socializzazioni professionali anteriori, costituiscono le cause scatenanti di una mobilità professionale desiderata. Ma da soli non bastano a spiegare la scelta di esercitare la funzione di MS. Certamente sono tutti alla ricerca di una nuova boccata d'aria nella loro vita professionale. Per due di loro, si tratta di ricostruire un benessere professionale mettendo tra parentesi la responsabilità della classe. Per un altro, l'interesse deriva da una apertura a studenti più piccoli.

Ciò che appare fondamentale in questa mobilità professionale desiderata è il progetto professionale che tutti e tre esprimono e a cui tutti tengono molto. Il dispositivo PMQC giunge al momento opportuno per mettere in opera un progetto professionale che consiste nell'esercitare la professione in altro modo. In altre parole, si tratta di una fase di sperimentazione o di differenziazione (Huberman, 1991). Una fase non formale, come spesso accade nella traiettoria di vita degli insegnanti, diventa qui formalizzata, ufficializzata nell'ambito del dispositivo istituzionale PMQC.

Tuttavia, i progetti di questi insegnanti non sono caratterizzati dagli stessi obiettivi. Per due di loro, sensibili ai vincoli che limitano il loro sviluppo professionale, si tratta di porre rimedio a una "mancanza del sistema" mettendo in campo le loro qualità differenziali (Le Floch, 2004) di insegnanti per creare dei legami tra gli insegnanti o federare gli attori in classe. Per il terzo, al contrario, si tratta di impegnarsi ancor più completamente nel lavoro pedagogico con gli studenti, al fine di sviluppare competenze di insegnamento e aiutarli meglio a progredire.

Se questi progetti personali-professionali si inscrivono nell'ambito del dispositivo, non mobilitano gli stessi obiettivi. Per alcuni, si tratta prima di tutto di favorire un lavoro di collaborazione più effettivo e regolare all'interno del collettivo degli insegnanti, mentre per un altro ciò che lo muove è una migliore risposta alle difficoltà degli studenti.

Il progetto così elaborato per ciascun insegnante è portatore di valori personali e professionali, da una parte, perché gerarchizza certe visioni del dispositivo e, dall'altra, perché mette in primo piano delle aspettative personali, delle qualità individuali o delle mancanze pedagogiche che ciascuno vorrebbe soddisfare, sviluppare o colmare.

Il progetto di ogni MS dà luogo così a una transazione interna. Traduce una riflessione sulla propria identità professionale di insegnante che 'bascula' tra le proprie identificazioni anteriori che si vogliono conservare e l'obiettivo di una nuova identità professionale, almeno per i tre anni della durata della missione di MS. Nello stesso tempo, questo progetto costituisce una strategia identitaria per ritrovare una dinamica professionale e una sfida perché l'insegnante sarà messo alla prova dai suoi colleghi insegnanti, dagli studenti e dalla gerarchia istituzionale.

6.2. Transazioni relazionali a lieto fine in modi differenti

La realizzazione del progetto professionale del MS nell'ambito del dispositivo PMQC rivela che la transazione oggettiva o relazionale ha essenzialmente luogo con i MC della scuola. In effetti, nel caso dei tre MS, vi è un accompagnamento e un sostegno da parte della gerarchia istituzionale, mentre i genitori degli studenti sono assenti nel discorso.

Tre elementi di negoziazione nelle proposte sembrano condizionare uno sviluppo professionale nella funzione. Prima di tutto, i MS devono far riconoscere la loro competenza professionale di insegnante. Se, nelle situazioni di Yves e di Michel, questo riconoscimento è anteriore alla presa di servizio nella funzione di MS, ciò non accade a Mathilde che arrivando a scuola deve dare prova delle proprie competenze pedagogiche con i suoi pari.

In secondo luogo, il progetto portato avanti dal MS, anche se è stato già validato dalla gerarchia, deve essere accettato da e adeguato ai MC. Nel caso di Mathilde, il progetto che propone appare loro progressivamente come un compito supplementare oltre al lavoro con gli studenti e un attacco alla loro autonomia pedagogica. I valori intrinseci al progetto non generano più una comunità e non sono più condivisi. Alla MS è rimproverato anche il fatto di non effettuare più il lavoro di sostegno agli insegnanti nelle classi per alleggerire la loro responsabilità di lavoro. Questa distanza dalla norma collettiva non è colmata da un lavoro del MS volto a modificare la gerarchia dei valori propri al suo progetto e ciò conduce alla rottura professionale tra MS e MC. Questa "messa alla porta" dalle classi metterà fine alla sua funzione. Questo non è il caso degli altri due MS, il cui progetto centrato sul sostegno agli insegnanti viene apprezzato, condiviso e riconosciuto dai MC, perché vicino alle loro preoccupazioni circa le responsabilità di classe.

Ne deriva che questi due elementi non sono sufficienti a consentire una transizione professionale del MS. La partecipazione attiva dei MC al cambiamento delle pratiche è, di fatto, una terza condizione. Ed è ciò che dicono i MS quando sostengono che gli insegnanti sono "collaborativi". Ciò

presuppone condivisione o almeno consenso circa i valori perché si possa avere una discussione sul “fare le cose in un altro modo”. Ciò implica anche un certo rischio di collaborazione con l’altro o con gli altri. Ciò significa, infine, l’accettazione di una diminuzione della propria autonomia pedagogica rispetto a quando si sta da soli in classe.

Quest’ultimo punto si rivela essere essenziale, perché differenzia due tipi di collaborazione (Lessard, 2005; Marcel *et al.*, 2007; Maleyrot, 2017) tra i MS e i MC. In effetti, il lavoro di collaborazione non si effettua nello stesso modo e non provoca gli stessi effetti. Nel caso di Yves, gli insegnanti coordinano le loro azioni sotto il suo impulso, ma restano indipendenti nella realizzazione, operando uno accanto all’altro. Ciò interroga la transizione professionale del MS. Certamente quest’ultimo affina e afferma delle competenze relazionali che già possedeva. Ma che cosa resterà quando dovrà lasciare la sua attuale funzione per riprendere la responsabilità di una classe? Non osserviamo un vero e proprio “distanziamento dalle logiche ordinarie di riproduzione sociale” (Dupuy & Leblanc, 2001: 63), che è una delle caratteristiche della transizione. Il MS non si trova forse in uno spazio-tempo semplicemente transitorio tra due situazioni professionali tutto sommato classiche nella carriera di un insegnante?

Nel caso di Michel, la situazione appare diversa poiché coopera maggiormente con i MC nel lavoro con gli studenti nelle classi. Discutono degli scenari didattici da realizzare. Un processo di sviluppo è in opera e conduce all’emergenza di competenze che il MS non possedeva e a una padronanza di tecniche pedagogiche che non avrebbe potuto sperimentare se non avesse esercitato questa funzione. Inoltre, una modifica del sé professionale emerge insieme a una concezione modificata del ruolo dell’insegnante nella sua modalità di conoscere le situazioni di apprendimento. Ciò rappresenta, per noi, la caratteristica di una vera transizione professionale.

7. CONCLUSIONE

Questo contributo si è interessato a tre insegnanti che esercitano la funzione di MS nell’ambito del dispositivo PMQC realizzato nella loro scuola. Esso cerca di rispondere alla questione: si osserva una transizione professionale in questi MS durante i primi due anni di esercizio di questa funzione?

Abbiamo constatato che il dispositivo PMQC rappresenta, per i MS, una opportunità di mobilità professionale all’interno del proprio gruppo di appartenenza in un momento di rimessa in questione della propria carriera di insegnante (Huberman, 1991). Questa scelta di impegnarsi nella funzione di MS costituisce una transazione interna per il seguito della carriera professionale. Intesa come una nuova direzione di sé, questo impegno mette in primo piano alcune competenze professionali, alcune qualità personali e alcuni valori che si esprimono attraverso delle aspirazioni e dei progetti differenti da un MS all’altro.

Questo momento di mobilità professionale è anche una transazione relazionale con i colleghi MC. Tre condizioni o tre prove delle strategie identitarie si rivelano necessarie per caratterizzare una transizione professionale limitata nello spazio, che è quello della scuola, e nel tempo, che è quello dei tre anni. Queste strategie hanno qui la funzione di far riconoscere le proprie competenze di insegnante, di far condividere i valori intrinseci al progetto personale-professionale e di cooperare con i MC nel lavoro con gli studenti. È dalla riuscita di queste tre strategie che può emergere un processo di ricomposizione identitaria (Balleux & Perez-Roux, 2011), che segna una vera transizione professionale.

Per finire, rimarchiamo che la transizione professionale così definita costituisce al tempo stesso “uno spazio-tempo di co-costruzione del cambiamento individuale e sociale” (Dupuy & Leblanc, 2001: 74) e un indicatore di professionalizzazione del MS nel senso di “un doppio processo di acquisizione: quello del sapere, saper fare e saper essere professionale in una situazione reale e quello di una identità che si costruisce progressivamente attraverso l’identificazione al ruolo professionale” (Bourdoncle, 2000: 125). Senza dubbio bisogna considerare qui una professionalità nuova di insegnante che porta con sé un’altra concezione di ciò che significa “essere professionista” nella scuola primaria francese.

Resta da verificare, quando il ruolo professionale del MS arriverà al termine, ciò che l’ex MS, al rientro nella sua responsabilità di classe, e i suoi colleghi MC conserveranno e prenderanno in considerazione dall’esperienza di una tale transizione. Ma questa è un’altra storia...

BIBLIOGRAFIA

- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (eds.) (2011), “Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l’enseignement et de l’éducation”, in *Recherches en éducation*, vol. 6, n. 11, pp. 5-129.
- Bardin, L. (2001), *L’analyse de contenu*, Paris: PUF.
- Bourdoncle, R. (2000), “Professionnalisation, formes et dispositifs”, in *Recherche & Formation*, n. 35, pp. 117-132.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (eds.) (2010), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation. Processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles: De Boeck.
- Dubar, C. (1992), “Formes identitaires et socialisation professionnelle”, in *Revue française de sociologie*, vol XXXIII, n. 4, pp. 512-521.
- Id. (2010), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, 4^{ème} éd., Paris: Armand Colin.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001), “Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles”, in *Connexions*, vol. 76, n. 2, pp. 61-79.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Kaddouri, M. (2000), "Retour réflexif sur les dynamiques identitaires", in C. Gohier & C. Alin (eds.), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle*, Paris: L'Harmattan, pp. 195-212.
- Id. (2005), "Professionnalisation et dynamiques identitaires", in M. Sorel & R. Wittorski (eds.) *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris: L'Harmattan, pp. 145-157.
- Kaufmann, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan Université.
- Le Floch, M.-C. (2004), "L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action", in V. Caradec & D. Martuccelli (eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats*, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, pp. 233-254.
- Lessard, C. (2005), "La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre", in D. Biron & M. Cividini, *Les enseignants au temps des réformes*, Québec: Presses de l'Université de Laval, pp. 435-458.
- Maleyrot, E. (2017), "Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles", in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n. 3, pp. 31-55.
- Marcel, J-F, Dupriez V., Perisset Bagnoud, D. & Tardif, M. (eds.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles: De Boeck.
- Mègmont, J.-L., & Baubion-Broye, A. (2001), "Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle", in *Connexions*, vol. 76, n. 2, pp. 15-28.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3^{ème} ed., Paris: Armand Colin.
- Vincent, G. (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon et Paris : Presses Universitaires de Lyon, /Édition de la Maison des sciences de l'homme.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)*