



HAL
open science

Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00799007

HAL Id: halshs-00799007

<https://shs.hal.science/halshs-00799007>

Submitted on 11 Mar 2013

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

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



Communication n° 18 – Atelier 28 : Formation des enseignants en général

Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants

Thérèse Perez-Roux, Université de Nantes, IUFM, Laboratoire du CREN EA 2661

Résumé :

L'étude s'intéresse au rapport à l'activité des formateurs en IUFM au moment de la mise en place de la réforme de la masterisation initiée à la rentrée 2010. Elle se centre sur l'expérience et les tensions qui s'y révèlent, notamment en termes de transmission et d'accompagnement des publics se formant. Le corpus est constitué de 584 réponses à un questionnaire comportant plusieurs questions ouvertes, traitées avec le logiciel Alceste. Les résultats font état de nouveaux registres d'activité aux contours mal définis et renvoient pour une majorité d'enquêtés à une forme de souffrance au travail, exprimée à travers un sentiment de crise multidimensionnelle. La perception de cette transition semble intimement liée au système de valeurs de chaque professionnel, aux dynamiques locales dans lesquelles ce dernier inscrit son action au quotidien et à sa capacité de projection dans des temporalités plus longues.

Mots clés :

Transitions professionnelles, rapport à l'activité, remaniements identitaires, réformes, formateurs d'enseignants.

1. Contexte de l'étude et problématique

1.1. Transformations dans la professionnalisation des enseignants en France

Jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants du second degré était pensée dans un processus de professionnalisation progressive¹. Retournons quelques années en arrière. Avant 2010, la première année de formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) s'organise en lien étroit avec les composantes (disciplinaires) des universités. Orientée par la préparation des étudiants aux concours de recrutement de l'Education Nationale, elle est diversement associée à des aspects de pré-professionnalisation. La deuxième année, centrée sur le stage, est quasi exclusivement à visée professionnalisante et se déroule entièrement à l'IUFM. Les étudiants devenus alors enseignants-stagiaires s'inscrivent dans un dispositif par alternance : enseignants « en responsabilité » dans un établissement d'accueil (collège ou lycée pour un tiers du temps), ils sont aussi stagiaires en formation à l'IUFM. A ce titre, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs

¹ Texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997.

professionnels, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action. Dans ce contexte, chaque stagiaire est donc amené à mettre en relation savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner, réflexion sur l'action et dans l'action.

Les formateurs en IUFM², selon qu'ils sont concernés par la première et/ou la deuxième année n'obéissent donc pas aux mêmes logiques, notamment en termes de transmission ou d'accompagnement. Au fil des années, les uns et les autres ont développé de façon complémentaire, des formes d'expertise dans leur domaine respectif, à l'appui de dispositifs permettant de construire des compétences réflexives chez les stagiaires.

Pour illustrer cette période, nous reprenons une recherche conduite dans un IUFM de l'ouest de la France entre 2004 et 2007 (Perez-Roux, 2011a). Le programme de cet IUFM place la pratique professionnelle au cœur de la formation. Considéré comme membre à part entière de l'équipe éducative, le stagiaire assure un service d'enseignement dont il est pleinement responsable. Cette formation « en alternance », nécessite une complémentarité entre les différents acteurs, dans l'établissement où se déroule le stage en responsabilité et à l'IUFM.

Dans cette perspective, la transmission/construction de savoirs professionnels est alors liée à une efficience pédagogique et didactique, portée depuis 2007 par un cahier des charges de la formation des Maîtres³. A ce titre, les mémoires professionnels (ou les écrits professionnels réflexifs) restent le plus souvent très articulés à des questions émergeant de la pratique. Cette forte orientation vers un processus de professionnalisation « *dans et par l'action* » (Wittorski, 2008) a pu ne pas totalement satisfaire certaines catégories de formateurs plus orientées vers la recherche et créer au sein des collectifs de formateurs quelques tensions nécessitant des ajustements mutuels.

Depuis la rentrée 2010, le processus de *Masterisation* de la formation⁴ nécessite pour les étudiants comme pour les formateurs, la prise en compte de trois logiques, en partie concurrentes : l'obtention d'un master intégrant une orientation de recherche, la réussite à un concours de recrutement et la formation (pré)professionnelle au métier de l'enseignement. Ces nouvelles perspectives interrogent le sens du travail, entendu comme « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, 104). Nous nous intéressons ici à la tension enseignement/formation questionnée par les réformes et aux effets de ces réformes sur le rapport au métier. A partir de ce qu'ils perçoivent de leur activité, il s'agit indirectement de comprendre les processus de recomposition identitaire des formateurs, au moment où s'amorce de façon radicale un nouvel espace de professionnalisation mobilisant d'autres types de savoirs.

1.2. Remaniements identitaires des formateurs à l'heure des réformes

Dans le monde très contrasté des formateurs (Grave, 2002), celui des formateurs d'enseignants reste relativement composite et ancré dans des cultures différenciées entre premier et second degré, entre enseignement général et enseignement professionnel (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Lang, 2002). Ces derniers oscillent entre appartenance au groupe (identité collective), mobilisée notamment lorsqu'il s'agit de défendre les finalités de la formation, et identités spécifiques dès lors qu'il s'agit d'entrer dans le réel de l'activité.

² Le terme de formateur est utilisé ici de façon générique. Il intègre l'ensemble des personnels pluri-catégoriels exerçant en IUFM : enseignants-chercheurs et formateurs issus très majoritairement des premier ou second degrés.

³ Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

⁴ Les grandes lignes de cette réforme peuvent être consultées dans : 1) le décret n° 2009-913 à 918 du 28 juillet 2009 portant sur la *Masterisation* de la formation initiale des enseignants ; 2) le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n° 1 du 7 janvier 2010.

Ce sont alors les compétences construites dans des trajectoires professionnelles singulières qui sont valorisées pour donner du sens à l'action, entre prescriptions institutionnelles et attentes supposées des formés (Perez-Roux, 2010).

Dans ce paysage composite de la formation des enseignants émergent donc des identités de formateurs en tension entre culture partagée (intégration des normes et valeurs) et déclinaisons spécifiques dans tel ou tel domaine. A l'échelle individuelle, nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992), organisée autour de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Tout d'abord, l'axe continuité / changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment le formateur préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en infléchissant sa mission pour « faire avec » le nouveau contexte de la formation ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants requestionnent son activité ? Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance s'avère essentiel pour la construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011b). Dans les IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs qui doivent à la fois intégrer les nouvelles modalités de la réforme, les mettre en œuvre sur le terrain et travailler en lien avec d'autres composantes de l'université. Comment les nouveaux modes de collaboration au sein du monde universitaire sont-ils possibles et quels jeux de pouvoir s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs de et par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ?

En effet, la mise en place de la masterisation semble renforcer les écarts entre logique d'enseignement et logique de formation. Pour Charlot (1990), la logique de l'enseignement est celle des discours. Quels que soient les modes de transmission choisis (cours magistraux, démarches de construction et d'appropriation), l'objectif reste le savoir à acquérir, constitué en système et organisé autour d'une cohérence propre.

De façon radicalement différente, la logique de la formation est celle des pratiques. L'idée de formation suppose d'accompagner la construction de compétences. Dans la formation des enseignants, il s'agit de compétences professionnelles, mettant en jeu des savoirs pluriels et composites. Charlot distingue quatre éléments : le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des enseignants, c'est aussi repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes.

Au final, comment se construisent de nouveaux (dés)équilibres dans une mission complexe en train de se redéfinir ? Quelle place accordée aux savoirs à faire acquérir dans le nouveau paysage de la formation universitaire des enseignants ?

1.3. Rapport au travail et implication professionnelle à l'épreuve des mutations

Dans cette étude, nous tentons une transposition de la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997) qui « *inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations* » (p. 93). Le travail des formateurs peut ainsi faire sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à l'image qu'il a de lui-même comme formateur et à celle qu'il veut donner aux autres, aux projets qu'il élabore pour l'avenir. Il engage un rapport à soi-même (mise en jeu de la construction de soi et son écho réflexif : l'image de soi), un rapport à l'autre (inter relations, des jeux de positions entre collègues, direction, etc.) renvoyant à des phénomènes de reconnaissance, un rapport social lié à

la position sociale mais aussi à l'histoire des institutions. Plus qu'un mode d'accès à une position, le rapport au travail renvoie à un mode d'appropriation du monde de la formation. Complémentairement, nous nous intéressons à la notion d'implication telle que décrite par Mias (1998) à travers le triptyque « sens-repères-contrôle ». En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long du parcours de formateur et de la trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères stabilisés dans l'exercice professionnel ; elle est aussi tributaire du sentiment de contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail. Dans notre étude, ce contrôle de la situation peut s'avérer relativement délicat en raison de la période de mise en route d'une réforme controversée, mais générant inévitablement des mutations à un double niveau. D'une part les périodes de transition confrontent l'individu à de nouveaux systèmes de valeurs, à des normes et des rôles spécifiques auxquels il doit progressivement s'adapter. D'autre part, les événements eux-mêmes peuvent créer des contextes particuliers et très différents de transition. L'étude rend compte d'une transition majoritairement imposée où les individus ont été, dans un premier temps, contraints d'entrer dans un processus de changement réinterrogeant les enjeux, les modèles et les dispositifs organisant la formation des enseignants au sein des IUFM depuis 20 ans.

De ce point de vue, nous faisons l'hypothèse que la période de mutation étudiée, peut constituer une épreuve. En effet, dans ce temps de transition, les formateurs sont confrontés à des logiques concurrentes qu'il s'agit de faire « fonctionner » ensemble : « *La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances* » (Martuccelli, 2006)⁵. En étudiant leurs discours, nous nous intéressons à la manière dont les formateurs traversent ces épreuves et tentent, provisoirement au moins, de s'en acquitter. Il s'agit donc d'analyser et de comprendre : a) la manière dont cette mise en place de la réforme a été vécue par l'ensemble des formateurs ; b) les remaniements de l'activité de formation et les tensions qui s'y révèlent, notamment en termes de transmission et d'accompagnement des publics se formant.

2. Méthodologie

Un questionnaire a été proposé à l'ensemble des IUFM du territoire national. Au delà de repères sur les caractéristiques du groupe des formateurs (sexe, âge, statut, lieu d'exercice, expérience professionnelle antérieure, secteurs d'intervention et disciplines enseignées), une série de questions permettaient d'ordonner trois réponses en les hiérarchisant (caractérisation des publics inscrits dans les Master, priorités suivies durant l'année en cours, difficultés rencontrées, possibilités de marges d'action). Par ailleurs, plusieurs questions ouvertes engageaient les répondants à revenir sur leur travail (description de l'activité, éléments jugés intéressants, éléments problématiques). Enfin, l'enquête proposait de donner trois mots clés pour « résumer le bilan de l'année » et se terminait par une question ouverte permettant au sujet de compléter, si besoin, son approche de la réforme de la formation des enseignants à travers l'expérience de sa mise en place. Seule une partie des questions est utilisée ici⁶.

L'ensemble du questionnaire avait pour objectif de comprendre, à l'articulation des représentations, des valeurs et des pratiques déclarées, quelles étaient les transformations ressenties/opérées et les modes d'appropriation privilégiés.

⁵ Cette pluralité de consistances est liée au fait que la vie sociale se déroule dans un ensemble de configurations partiellement poreuses, faiblement délimitées, relativement mouvantes, qui empêchent l'individu de donner une signification claire à chacun de ses actes (Martuccelli, 2002).

⁶ Pour des résultats complémentaires, voir Perez-Roux. T (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

Les questions ouvertes visaient une approche de l'activité elle-même, de ses évolutions, de ses formes innovantes, de ses tensions, voire de ses impasses.

Le questionnaire, réalisé à partir du logiciel Sphinx lexic v5, a été mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011. Les réponses, au nombre de 584, sont très diversement réparties avec une représentation plus forte des IUFM du grand ouest⁷.

Les analyses réalisées avec le logiciel Sphinx lexic ont fait l'objet de tris à plat puis de tris croisés. Par ailleurs, les questions ouvertes, amplement documentées par les répondants, ont été traitées à l'aide du logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TEXte)⁸, en procédant à une double classification.

3. Résultats

3.1. Des formateurs confrontés à de nouveaux enjeux

Après une présentation globale du groupe, nous nous centrerons sur les réponses à quatre questions ouvertes traitant plus ou moins directement du rapport à l'activité.

3.1.1. Caractéristiques des participants à l'enquête

A l'appui des réponses au questionnaire, nous pouvons donner quelques caractéristiques du groupe. Constitué de 55% de femmes, il se distribue de façon dominante chez les plus de 50 ans (48%). 33% des répondants ont entre 40 et 50 ans, 17% entre 30 et 40 ans et 2% ont moins de 30 ans.

Du point de vue statutaire, les professeurs certifiés ou PRCE (29%) et agrégés ou PRAG (25%) du secondaire sont majoritaires. Du côté de l'enseignement primaire, l'enquête dénombre 15% de participants (8% Professeurs des Ecoles et 7% de Maîtres-Formateurs ou PEMF). Enfin, le groupe des enseignants-chercheurs constitue 25% de l'échantillon.

Si 44% des répondants sont formateurs en IUFM depuis plus de 10 ans, 30% ont une expérience de 5 à 10 ans, 20% de 2 à 4 ans ; 6% d'entre eux ont intégré un IUFM à la rentrée 2010, date de mise en place de la réforme. Sur l'ensemble du groupe enquêté, on peut noter que 80% sont des formateurs à plein temps, 14% formateurs à temps partagé, le reste intervenant au titre de vacataire. A noter aussi que seuls 12% n'ont jamais enseigné auparavant et que la moitié des formateurs a déjà une expérience d'enseignement plus ou moins longue à l'université (hors IUFM). Au-delà de la formation initiale, 89% indiquent d'autres expériences de formation et ce, dans plusieurs secteurs : 67% en formation continue des enseignants, 49% en formation de formateurs, 21% en formation d'adultes.

3.1.2. Perceptions du changement et priorités pour les formateurs

Excepté pour les 6% qui ont intégré l'IUFM à la rentrée 2010, les formateurs s'expriment sur les changements majeurs vécus durant cette année de mise en route de la réforme⁹. Tout d'abord, ils soulignent la modification des « *objectifs poursuivis en termes de formation des enseignants* » (52%), de « *l'évaluation et ses modalités* » (48%) mais reviennent aussi sur « *la forme des enseignements : répartition CM, TD, TP et les effectifs* » (34%). Ils insistent par ailleurs sur la modification du « *contenu des cours effectivement dispensés* » (27%). D'autres transformations apparaissent en filigrane, que l'on retrouve développées dans les questions ouvertes.

⁷ Pays de la Loire, Bretagne, Basse Normandie et Haute Normandie représentent au total 30% des réponses.

⁸ L'objectif de cette analyse est d'obtenir les « énoncés » du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des co-occurrences des mots et/ou de leurs racines dans ces « énoncés » afin d'en dégager les « mondes lexicaux » et de différencier globalement les thèmes les plus prégnants. Ces thèmes sont à comprendre comme des univers de sens.

⁹ Pour toutes les questions à choix multiple ordonné, offrant trois réponses possibles, le total des pourcentages dépasse les 100%. Par ailleurs, les énoncés entre guillemets précédant les pourcentages correspondent aux items mentionnés dans le questionnaire.

Elles semblent souligner un changement de culture : « *les démarches réflexives à partir de l'expérience : analyse de pratiques ou de situation* » (22%) sont à présent minorées, « *les concours* » (19%) occupent désormais une place majeure sur les deux années du Master et « *les formes de régulation entre formateurs et/ou avec l'institution* » (18%) sont devenues plus difficiles à mettre en place. Enfin, 26% des réponses font état d'une évolution dans « *les caractéristiques des étudiants* » repérés comme davantage consommateurs dans les différents enseignements proposés et souhaitant des formes de transmission efficaces pour une obtention du Master qui ne se fasse pas au détriment des logiques de préparation aux concours.

L'enquête invitait aussi les formateurs à ordonner trois priorités pour l'année de mise en place de la réforme. Tout d'abord si deux objectifs semblent largement en continuité avec le passé des IUFM, ils se déclinent sans doute de façon différente à l'heure de la masterisation : « *préparer efficacement les épreuves du concours* » obtient un score de 58%, « *préparer au métier réel d'enseignant* » un score de 49% avec une représentation plus forte des PRAG et des PEMF. Les changements de perspective sont évoqués notamment à travers quatre items : « *construire de nouveaux contenus* » (37%), « *mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants* » (27%), « *dispenser un savoir universitaire* » (23%) et « *adosser [l'] enseignement aux apports de la recherche en éducation ou disciplinaire* » (22%). Ces deux derniers items sont plus valorisés par les enseignants chercheurs.

On saisit ici la transformation du registre de savoirs, notamment durant la deuxième année de Master : des savoirs professionnels pluriels et composites à des savoirs mieux identifiés s'inscrivant dans des domaines scientifiques plus stabilisés, adossés à la recherche, dont il faut à présent convaincre les étudiants qu'il peuvent à la fois éclairer les pratiques et permettre de construire une professionnalité enseignante.

3.2. Un rapport au travail en mutation

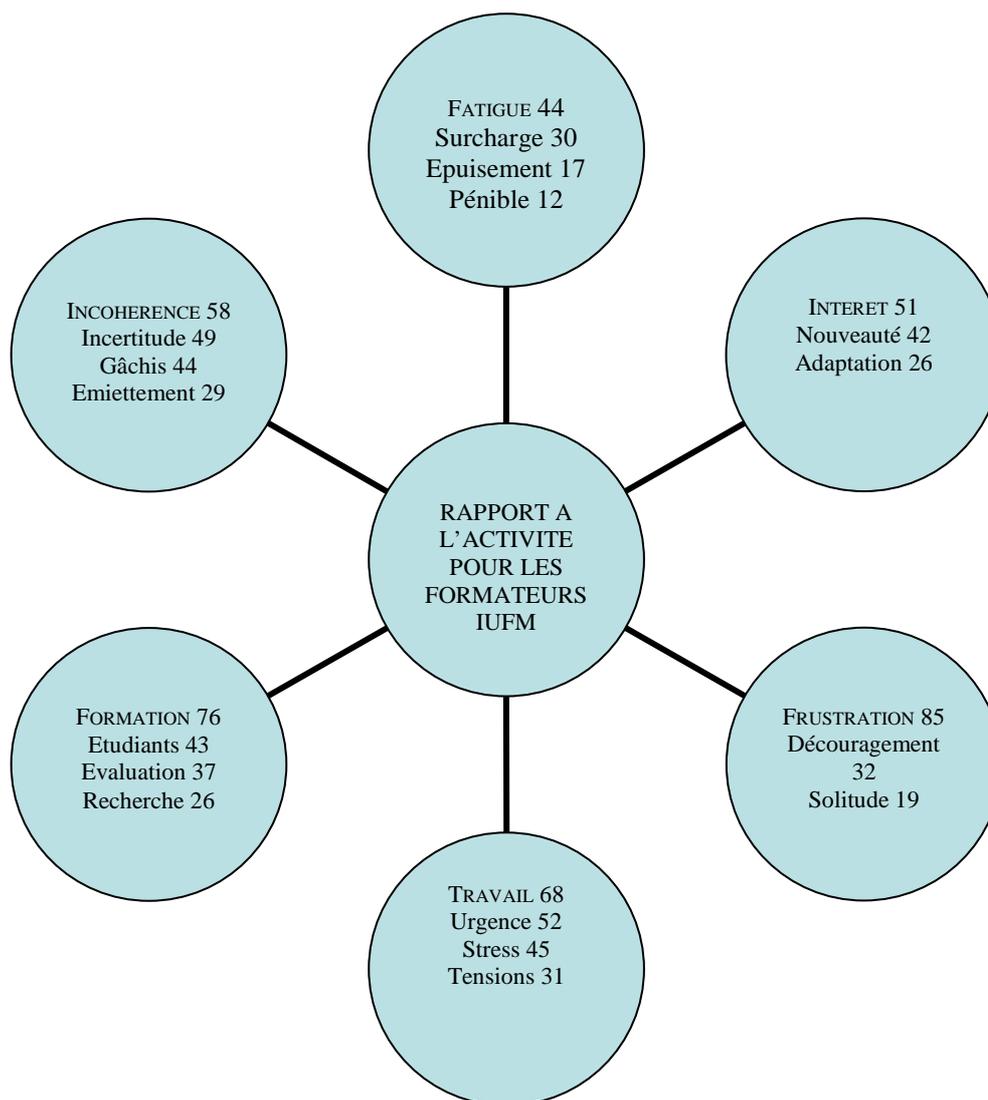
3.2.1. Etat des lieux d'une année difficile

Une question ouverte proposait de « donner trois mots clés résumant le bilan de l'année ». 928 mots différents ont été répertoriés, le premier apparaissant 68 fois. Les 10 premiers mots (nombre de citations entre parenthèses) sont les suivants : travail (68), fatigue (44), stress (34), évaluation (33), formation (30), surcharge (30), étudiants (26), gâchis (22), recherche (22), urgence (22). Sur la base des mots ayant obtenu un nombre important de citations, nous avons associé des termes cités au moins 4 fois, pour construire une constellation de sens organisée autour d'un mot racine¹⁰.

On trouve ainsi plusieurs associations possibles, dont certaines se font écho, l'une à polarité institutionnelle, l'autre à polarité plus personnelle :

- Travail (68), urgence (52), stress (45), tension (31) // Fatigue (44), surcharge (30), épuisement (17), pénible (12) ;
- Incohérence(58), incertitude (49), gâchis (44), émiettement (29) // Frustration (85), découragement (32), solitude (19) ;
- Formation (76), étudiants (43), évaluation (37), recherche (26) // Intérêt (51), nouveauté (42), adaptation (26)

¹⁰ Par exemple, au mot fatigue (44 citations) sont associés les mots suivants : surcharge (30), épuisement (17), pénible (12), qui intègrent eux-mêmes des mots ayant une proximité de sens et faisant l'objet d'au moins 4 citations.



Excepté pour la dernière série, cette opération de (re)classement met en évidence des aspects problématiques dans la mise en place de la réforme. Le travail de l'année écoulée a été perçu comme difficile, générant de la fatigue et du stress, notamment en raison des urgences à tenir. Certains formateurs pointent les incohérences des maquettes, les exigences en termes d'évaluation et le véritable gâchis que représente pour eux cette réforme. Au-delà de la double entrée formation et recherche, les étudiants sont évoqués dans leurs attentes par rapport au concours.

Ainsi, certains mots semblent renvoyer à une forme de souffrance au travail : tensions, solitude, dispersion des tâches, découragement ; en contrepoint, d'autres mots attestent d'une volonté de s'adapter aux changements et de s'engager pleinement dans cette nouvelle orientation de la formation universitaire et professionnelle des enseignants.

3.2.2. Des registres d'activité aux contours mal définis

Pour tenter de comprendre un rapport au travail évoqué de façon très critique à travers les mots clés fournis par les enquêtés, nous nous sommes appuyés sur les réponses à une seconde question ouverte. Celle-ci proposait aux formateurs de rendre compte de cette nouvelle

expérience en décrivant leur activité. L'analyse sous Alceste met en relief cinq catégories qui constituent des registres d'activité¹¹.

La première catégorie rend compte d'une activité dans laquelle sont à gérer des **écarts importants entre savoirs théoriques et savoirs pratiques** : « *je constate que nous sommes passés d'une alternance intégrée (aller-retour terrain/IUFM et accompagnement des stagiaires), à une universitarisation trop éloignée du terrain : pas assez de stages et stages sans réel lien avec les UE (170) // en M2, il ne me semble pas que je sois réellement parvenu à leur expliquer ce que c'est qu'enseigner l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale à l'école de par un enseignement faible en nombre d'heures et, depuis cette année, l'absence de lien avec le terrain* » (256)¹². Nombre d'UCE reviennent sur les savoirs à faire acquérir dans des espaces-temps plus contraints et/ou moins articulés à la pratique professionnelle.

La seconde classe est centrée sur la **fonction d'accompagnement** : sur le terrain ou, à l'université, dans le cadre du suivi des mémoires. Cet accompagnement est plus ou moins en lien avec d'autres enseignements liés au(x) stage(s) : « *mon activité était morcelée entre enseignement universitaire en M1, M2, animation d'un séminaire de recherche et encadrement des mémoires de M2 et accompagnement des stages (53) // activité complètement disparate : de tout et très varié, du master enseignement à cours de langues pour non spécialistes en passant par la formation disciplinaire des néostagiaires, le suivi des stages et l'accompagnement sur le terrain* » (171).

Une autre catégorie renvoie à la **préparation des épreuves du concours** et aux savoirs à transmettre/faire acquérir : « *activités d'enseignement en M1 et M2 en lien avec l'algèbre linéaire, structurelle et en M2 préparation aux épreuves orales (67) // cours en M1 et M2 essentiellement théoriques en Français, épistémologie, didactique, préparation aux épreuves écrites et orales du concours et mise à niveau des étudiants (99) // urgence pour combler tous les trous des étudiants par rapport aux nouvelles formes des oraux* » (213). D'autre part, la préparation de concours très sélectifs nécessite la transmission de savoirs académiques et confronte les formateurs à des étudiants peu convaincus de l'utilité de ces derniers : « *mon activité a consisté à motiver des étudiants de M1 qui n'ont pas du tout conscience des enjeux du concours en termes de niveau de connaissances théoriques à acquérir* » (385).

La classe suivante qui réunit la plus grande part des UCE retenues (33%) est résolument critique. Elle exprime le **sentiment de dispersion de l'activité et le morcellement des savoirs** : « *déséquilibre du temps consacré aux interventions, problème avec la gestion des heures (138) // essayer de m'y retrouver dans un morcellement ahurissant des contenus, préparer en urgence des cours magistraux, trop peu de temps par EC pour faire produire les étudiants, contenus farfelus et pensés par des gens qui ne savent ni ce qu'est un vrai savoir, ni ce qu'est le travail à l'université (369) // essayer de trouver du sens sur le plan des contenus dans une maquette de plus en plus réduite, fragmentée, dissociée, quantitative* » (454). Ces énoncés montrent un souci de contenus cohérents mais une crise de sens sur laquelle nous reviendrons.

Enfin, la dernière classe, complémentaire de la précédente, renvoie à **l'activité rendue difficile par les conditions de travail** : au-delà du changement induit par les maquettes, certains formateurs reviennent sur « *le manque d'effectifs qui a conduit à des interventions éclatées sur plusieurs lieux de formation* » (129) et sur l'émiettement du travail : « *j'ai principalement effectué de brèves interventions dans les masters second degré en sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation (461) // courir après le temps, aller à la pêche aux infos, attendre des décisions importantes pour pouvoir travailler* » (487) // *Nous avons jonglé toute l'année avec*

¹¹ L'analyse avec Alceste classe 46% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et les répartit en 5 classes. La plus spécifique et la première à se démarquer, représente 18% des UCE classées, la seconde 16%, la 3^{ème} 11%, la 4^{ème} 33% et la dernière 22%. Nous présentons ces différentes catégories en respectant l'ordre proposé par Alceste, établi en fonction de la taille et de la spécificité des UCE retenues pour les différentes classes.

¹² Les UCE caractéristiques de la classe sont indiquées entre guillemets et suivies du numéro correspondant au numéro attribué au répondant.

une institution hystérique des demandes ministérielles infaisables, des étudiants stressés, pressurés et angoissés (515) // Travail toute l'année dans l'urgence, le stress et les conflits, ce qui ne donne pas une bonne image de soi » (207). On repère dans cette dernière catégorie des aspects qui documentent les mots clés présentés précédemment, notamment ceux qui gravitent autour du triptyque « travail-fatigue- incohérence ».

3.3. Une activité en tension : entre crises et modes de résolution en émergence

3.3.1. Un état de crise(s) multidimensionnel

Une troisième question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui leur avait été le plus pénible dans ce nouveau cadre¹³. L'analyse sous Alceste met en relief quatre catégories qui constituent autant de registres explicatifs rendant compte d'une année vécue de façon problématique.

La première catégorie, très largement documentée, renvoie à une **crise structurelle, organisationnelle et temporelle**. Elle revient sur les dérives induites par la mise en concurrence des trois objectifs portés par les Master et la surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner leur prise en compte conjointe. Au manque d'heures pour préparer les étudiants au concours, vient s'ajouter « *la surcharge de travail et le temps passé à régler les questions d'emploi du temps et d'organisation, plus la difficulté à travailler avec certains collègues et à articuler l'ensemble* » (392). La mise en place chaotique des enseignements et des calendriers a nécessité des investissements coûteux en temps et créé des contraintes inattendues, donnant parfois le sentiment d'une tâche impossible à relever.

La seconde catégorie met en avant une **crise de légitimité** et insiste sur les tensions entre disciplines scientifiques et disciplines scolaires : « *primauté exacerbée des sciences de l'éducation, enseignement et recherche, au détriment des contenus disciplinaires et des didactiques des disciplines, saupoudrage des contenus* » (497). Derrière ces constats, se joue la question de la non reconnaissance des compétences ou le manque de légitimité ressenti lors des négociations avec les partenaires de l'université : « *sensation d'avoir des compétences didactiques et pédagogiques à la fois inutilisées et non reconnues comme utiles dans les maquettes* » (463). Les formateurs qui se retrouvent dans cette catégorie font état d'un manque de pertinence des enseignements dispensés et d'une juxtaposition des connaissances, préjudiciable pour des étudiants auxquels certains contenus ou dispositifs ne sont plus proposés : « *dans ce nouveau cadre la maîtrise des savoirs fondamentaux et l'analyse des pratiques pédagogiques sont occultés par des enseignements théoriques* » (354).

La troisième catégorie renvoie à une réelle **crise de sens** et une remise en cause des valeurs : « *le déplaisir de voir largement sacrifié ce qui constituait à mes yeux l'essentiel de ma mission* » (92). Les énoncés rendent compte d'une mission devenue impossible, celle de former des enseignants. Cette perte de repères se combine avec des incertitudes sur l'avenir, pour les formateurs comme pour les étudiants. Une forme de souffrance apparaît, liée à l'impossibilité de bien faire son travail (Dejours, 1998) : « *ce fut une véritable souffrance, la pire année de ma longue carrière (489) // être dans l'incertitude quasi permanente et ne pas pouvoir servir de référent aux étudiants, subir l'image dévalorisée de l'IUFM et y être associée* » (555). Cette activité « empêchée » et subie vient se heurter à l'incompréhension de certains responsables et conduit certains formateurs à envisager un départ de l'IUFM.

Enfin, la quatrième catégorie exprime une **crise de l'alternance** qui conduit à l'impossibilité de former des professionnels : « *oublier qu'il faut former à un véritable métier, perte de la réflexion à partir du terrain, d'une véritable alternance* » (199). Les énoncés reviennent sur l'abandon de dispositifs permettant, par une articulation forte au terrain, de construire des compétences professionnelles. Dans cette catégorie, les PEMF sont plus présents et expriment

¹³ L'analyse avec Alceste classe 62% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et les répartit en 4 classes. La plus spécifique et la première à se démarquer, représente 74% des UCE classées, la seconde 10%, les 3^{ème} et 4^{ème} respectivement 8%.

aussi une forme de clivage entre la pratique et les savoirs dispensés à l'université, combinée avec « *la disparition des liens institutionnels et personnels avec les formateurs de terrain* » (356), ce qui dénote une difficulté à se situer face à des enjeux de professionnalisation en mutation.

3.3.2. Des perspectives jugées prometteuses

Une quatrième question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui les avait particulièrement intéressés dans ce nouveau cadre¹⁴. A noter que 25% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question et que 16% y ont répondu de façon négative par des formules lapidaires du type « *rien / hélas / je ne vois pas / néant* ». Les 59% restant, mettent en avant des aspects positifs, organisés autour de trois dimensions.

Tout d'abord, un registre se dessine autour des ouvertures offertes par le nouveau contexte de la masterisation : « *la mise en place de ce parcours a permis de nouveaux partenariats, de découvrir d'autres contextes professionnels* » (103). Le changement est saisi comme une possibilité d'élaborer de nouveaux dispositifs, de repenser les contenus, de « *rebrasser les ressources antérieures, les compléter par de nouveaux apports* » (361). Des collaborations potentielles sont aussi évoquées. Elles sont perçues comme une « *ouverture sur de nouveaux horizons de réflexion* » (10).

Un deuxième registre met en avant des savoirs « théoriques » (re)légitimés qui viennent irriguer la formation dans les Master et trouvent une véritable place dans les maquettes : « *pouvoir légitimement intégrer des éléments de la recherche (529) // possibilité de faire des cours de didactique et de mettre en contact la formation des enseignants avec les résultats de la recherche* » (291). La mise en synergie de ces savoirs suppose « *des formes de travail collaboratif avec les universitaires (488) // des collaborations entre formateurs, possibilité de créer des dispositifs suffisamment innovants pour pallier les effets de la réforme et contourner les choix politiques* » (148). Cette dynamique est donc investie comme un moyen de s'approprier la réforme et d'en réduire les incohérences initiales.

Enfin, un troisième registre de satisfaction porte sur une articulation théorie-pratique progressive, c'est-à-dire initiée dès le début du master, voire en amont. Cette orientation intéresse particulièrement les formateurs issus du second degré. En effet, jusque là, les enseignants de collège et lycées, dans leur grande majorité, découvraient les élèves après obtention du concours : « *le stage d'observation extrêmement bénéfique pour les étudiants en termes de maturité professionnelle (14)* ». Les énoncés reviennent sur une réflexivité outillée : « *ateliers mémoire et suivi des stages riche pour l'articulation théorie-pratique (516) // travailler sur des sources plus fondées théoriquement et chercher à les rendre opérationnelles en termes de réflexion professionnelle* » (52). Les formateurs qui se retrouvent dans cette catégorie semblent donc parvenir à trouver un sens à leur mission.

Pour autant, si dans chacun des registres mobilisés, des tensions sont évoquées, elles sont perçues comme liées à la mise en route d'une réforme dont les contours devraient progressivement se clarifier, offrant des perspectives universitaires et professionnelles renouvelées.

4. Entre contraintes, désajustements et incertitudes : comment (re)trouver le sens de l'action ?

4.1. Transition institutionnelle et brouillage identitaire

Les résultats de cette enquête montrent un manque de visibilité des effets de la réforme et un manque de sens pour de nombreux formateurs en prise avec une nouvelle réalité contre laquelle, en amont de sa mise en œuvre, beaucoup se sont mobilisés. La prise en compte des trois finalités

¹⁴ L'analyse avec Alceste classe 53% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et les répartit en 3 classes. La plus spécifique et la première à se démarquer, représente 29% des UCE classées, la seconde 45% et la troisième 26%.

(professionnalisation, préparation au concours, recherche) à tenir dans les Master vient bousculer les organisations antérieures des IUFM et, de fait, les positionnements des formateurs. Au plan identitaire, les transactions biographiques, entre continuité et changement restent donc problématiques pour certains acteurs confrontés à un changement qui affecte radicalement valeurs, représentations et pratiques et les confronte à une remise en cause de leur travail, directe ou indirecte, réelle ou fantasmée. D'un point de vue individuel, le fait de se reconnaître de moins en moins dans ce que l'on fait produit une demande de reconnaissance accrue (Clot, 2010). Or, dans le temps précipité de mise en route d'une réforme, s'ouvre un chantier énorme avec son lot de désillusions, de peurs, mais aussi de stress pour faire face à la tâche complexe dévolue à des formateurs désorientés. Par ailleurs, de nouvelles légitimités restent à construire, dans des espaces de reconnaissance modifiés, modifiant à leur tour le rapport au travail. L'approche de Dubar (2000) sur la crise des identités soutient cette analyse. Pour l'auteur, « *le travail [...] est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, un « espace de parole » à investir (ou non), un « champ de problèmes » à gérer et essayer de résoudre (ou non), un « univers d'obligations implicites » et non plus de « contraintes explicites d'obéissance ». Qui dit enjeu dit à la fois incertitude et forte implication* » (p.109).

L'implication professionnelle telle que la décrit Mias (1998) est donc ici réinterrogée. Au-delà du sens qui reste à construire pour une grande majorité des formateurs, de nombreux repères semblent perturbés, notamment dans les modes de fonctionnement et les organisations internes, encore à inventer. Le cadre contraint d'une réforme demande à être interrogé et investi par les acteurs eux-mêmes. Le sentiment de contrôle de l'action, les marges de manœuvres réelles ou supposées sur les contenus, les modes d'évaluation, les dispositifs, viennent stimuler ou freiner les mobilisations individuelles et collectives.

Au final, se jouent des transactions relationnelles complexes et contrastées en fonction des acteurs en présence : étudiants, collègues, institution. Ces transactions s'inscrivent dans le temps et sont amenées à se modifier en fonction des stratégies des acteurs, des aménagements locaux (contenus, évaluation, dispositifs, etc.) et de possibles évolutions institutionnelles.

4.2. Épreuves à surmonter et modes d'ajustement en émergence

En même temps, les résultats invitent à revenir sur la question des épreuves à surmonter par les formateurs aux prises avec cette période de transition institutionnelle. Devant la complexité de la tâche, devant un monde problématique aux configurations plurielles (Martuccelli, 2006), dans lequel rien ne va de soi et nécessite organisations, négociations et ajustements, les formateurs interrogés rendent compte d'un faisceau de préoccupations liés aux nouveaux enjeux portés par la réforme de la formation des enseignants. Les quatre épreuves du travail enseignant¹⁵ (Barrère, 2003) semblent trouver un écho chez les formateurs. Il s'agit, pour ceux qui étaient radicalement orientés sur la professionnalisation, de faire le deuil de la formation antérieure, qui donnait selon eux les moyens de former des professionnels par une alternance intégrative, au moyen de dispositifs ayant fait leurs preuves. Ces formateurs sont en crise de sens, sans repères et avec le sentiment de perdre le contrôle de la situation, ce qui conduit à des formes de désengagement ou à une réelle souffrance.

La cyclothymie de la relation est à envisager à la fois au plan organisationnel (incertitudes quant à la pérennité/faisabilité des maquettes) et au plan des interactions avec les étudiants qui semblent résister à certaines logiques de formation ou de recherche, se centrant sur le concours et évaluant les formateurs à l'efficacité immédiate de leurs apports. Dans ce paysage complexe où chacun tente de (re)construire des contenus adaptés, l'évaluation prend une place capitale qui ne correspond pas à la culture antérieure des IUFM.

¹⁵ Pour A. Barrère les quatre épreuves du travail enseignant sont : le deuil de la discipline, la cyclothymie de la relation, l'évaluation et le travail (collectif) dans l'établissement.

Cet aspect, très fréquemment évoqué dans les réponses des formateurs, les confronte à une logique « consumériste » des étudiants à laquelle, excepté pour ceux qui étaient déjà passés par l'université, ils n'étaient pas préparés et qui crée, de plus, une surcharge de travail. Enfin, l'épreuve des collectifs à l'échelle de l'établissement est ici mise à mal. En effet, les formateurs se disent isolés, empêtrés dans des tâches administratives ou organisationnelles pour palier les attermoissements de la mise en place de la réforme et ne parviennent pas à entrer dans une dynamique collective qui puisse soutenir leur action et fonder leurs choix scientifiques, didactiques, pédagogiques et éthiques.

Enfin, une partie des formateurs met en avant des compétences à s'adapter, à mobiliser des ressources différentes, à choisir dans cet ensemble de logiques parfois concurrentes, ce qui reste "tenable" au regard des nouveaux enjeux de professionnalisation. Ces remaniements de la sphère du travail semblent intimement liés au système de valeurs de chaque professionnel, aux dynamiques locales dans lesquelles ce dernier inscrit son action au quotidien et à sa capacité de projection dans des temporalités plus longues.

4.3. Logiques de formation contre logiques d'enseignement ?

En référence à Charlot (1990), la Masterisation de la formation des enseignants semble traverser une tension ravivée entre logique de la formation, organisée autour et à partir des pratiques, et logique de l'enseignement, davantage centrée sur des savoirs constitués, nombreux, insuffisamment creusés et, au dire des formateurs, plus distants des questions liées à l'expérience professionnelle. Le savoir à acquérir, constitué en système ayant une cohérence propre (par exemple d'ordre didactique), reste dans la plupart des cas l'objectif premier pour l'obtention du master comme pour l'obtention du concours de recrutement. La dimension professionnelle et les savoirs hétérogènes qui s'y déploient courent à présent le risque d'être davantage déconnectés des thématiques développées au sein des Master. Ce changement de cap est problématique pour certains formateurs toujours ancrés dans des modèles de professionnalisation « *dans et par l'action* » (Wittorski, 2008) et soucieux d'une articulation pratique-théorie-pratique qui permette la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution. Comment alors, dans le même temps, s'adosser à des savoirs de référence scientifiquement validés, nécessaires pour comprendre et faire face à la complexité croissante du métier ?

Lessard, Altet, Paquay et al. (2004) proposent une orientation qui donne aux formateurs universitaires une tâche capitale : « *les agents de toute formation à visée professionnelle, doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour que les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelque lumière* » (p. 26). Cette perspective reste encore à travailler, notamment par les questionnements émanant du terrain ; il s'agit de reconnaître, au travers d'un parcours professionnalisant intégrant différents types de savoirs, une professionnalité émergente (Jorro et de Ketele, 2011) qui dépasse les seules preuves de conformité/validation. La professionnalité en construction au sein des Master suppose « *des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs [constitués], des savoir-agir professionnels et de l'éthos professionnel, en fonction des évolutions des contextes, des mises en situations nouvelles et des défis nouveaux posés* » (p.172). C'est dans cet espace de médiation reliant transmission de savoirs, expérience professionnelle, traduction et accompagnement que se joue sans doute une partie des remaniements identitaires des formateurs.

Pour ne pas conclure...

L'enquête que nous avons menée documente la question des transitions institutionnelles qui poussent les acteurs à des remaniements identitaires effectués dans un univers de concurrences et de stratégies plurielles (Balleux et Perez-Roux, 2011). Cet univers ne peut totalement occulter ce qui fonde les choix professionnels et le besoin de reconnaissance des acteurs, y compris aux marges d'un système qui, pour l'instant, ne semble pas les convaincre.

De ce point de vue, notre étude, réalisée au départ de la mise en place d'une réforme majeure, demande à s'inscrire dans des temporalités plus longues. Tout d'abord, il semble important de saisir, à travers des enquêtes complémentaires, les multiples adaptations dont vont faire preuve les formateurs pour réduire les difficultés initiales, réorganiser l'activité professionnelle, chercher des espaces à investir et tenter de redonner un sens à leur mission.

Par ailleurs, « *pour accueillir et organiser des formations professionnelles, l'université traditionnellement vouée à l'accroissement des savoirs et à leur diffusion, se voit contrainte de résoudre de nombreux problèmes [...] et notamment] de nouveaux obstacles dans la diffusion des savoirs professionnels. Le recours à l'université se justifie quand elle sort de cette crise en s'appuyant sur ses qualités propres, à commencer par la proximité de la recherche et de l'enseignement* » (Etienne, Altet, Lessard et al., 2009). L'université aura donc à construire de nouvelles cohérences, entre cadre national et déclinaisons locales, en se recentrant sur les savoirs essentiels et en fédérant les compétences de catégories de formateurs autour d'un projet d'action commun.

Enfin, au plan institutionnel, on peut imaginer que des adaptations seront nécessaires. L'enjeu est de taille et les politiques en charge de ce dossier ne peuvent en ignorer le coût, ni les médiations (formateurs et dispositifs de formation) nécessaires pour que se rencontrent savoirs scientifiques et savoirs professionnels, dans une visée de développement identitaire tant pour les formateurs que pour les étudiants, futur professionnels de l'enseignement confrontés à la complexité d'un métier en pleine mutation.

Bibliographie

ALTET M, PAQUAY L & PERRENOUD P. (Dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002.

BALLEUX A & PEREZ-ROUX T. Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 2011, n°11, pp. 5-14. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>

BARRERE A. *Le travail des enseignants*. Paris : PUF, 2003.

CHARLOT B. Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 8, 4-17, 1990.

CHARLOT B. *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos, 1997.

CLOT Y. *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte, 2010.

DEJOURS C. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil, 1998.

DUBAR C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, n°4, pp. 505-529.

DUBAR C. *La crise des identités*. Paris : PUF, 2000.

ETIENNE R, ALTET M, LESSARD C, PAQUAY L, PERRENOUD P. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck, 2009.

GRAVE P. *Formateurs et identité*. Paris : PUF, 2002.

- JORRO A et DE KETELE J-M. *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, 2011.
- LANG V. Les formateurs en IUFM : un monde composite, In : ALTET M, PAQUAY L & PERRENOUD P. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002, pp. 91-111.
- LESSARD. C, ALTET. M, PAQUAY. L, PERRENOUD. P (ed). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck, 2004.
- MARTUCELLI D. *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin, 2006.
- MARTUCELLI D. *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard, 2002.
- MIAS C. *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- PEREZ-ROUX T. Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Education*, 2010, n°8, pp. 38-49. <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- PEREZ-ROUX T. Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246, 2011a.
- PEREZ-ROUX T. *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants*. Paris : Editions EP.S, 2011b.
- PEREZ-ROUX. T (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.
- WITORSKI R. La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38, 2008.