

L'expérience des formateurs : levier ou obstacle aux nouvelles modalités de professionnalisation des enseignants

Thérèse PEREZ-ROUX, Université de Nantes-IUFM, Laboratoire du CREN EA 2661

Résumé

Entre 1991 et 2010, les formateurs en IUFM ont développé des savoirs et compétences dans leur domaine respectif, à l'appui de dispositifs permettant d'accompagner, chez les formés, la construction progressive d'une professionnalité enseignante, fondée sur une forme d'alternance intégrative. Depuis la rentrée 2010, la mise en œuvre du processus de *masterisation* de la formation des enseignants requestionne fortement l'expérience antérieure des formateurs (Dubet, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999), affectant le rapport à l'activité et le sens du travail (Dubar, 2000). A partir de ce que les formateurs perçoivent et disent de leur activité, l'étude cherche à comprendre les leviers et les obstacles liés à l'expérience passée et présente, personnelle et collective, au moment où s'amorcent de nouvelles formes de professionnalisation. Pour mener cette enquête, un questionnaire en ligne a été proposé à l'ensemble des IUFM du territoire national en juin 2011 (n = 584). Il comportait plusieurs questions ouvertes, amplement documentées.

Les résultats mettent en relief un certain nombre d'écart entre formateurs expérimentés et formateurs nouvellement nommés. Au-delà de ces écarts, l'enquête révèle un état de tension pour la majorité des répondants : tensions dues à des problèmes d'ordre structurel, organisationnel et temporel ; tensions liées à la perte de légitimité de certains enseignements, associée à un sentiment de non reconnaissance des compétences antérieures ; tensions propres à l'abandon d'une réelle alternance intégrative ; tensions dues à la remise en cause de valeurs qui fondaient jusque là le rapport au métier, engendrant pour certains une véritable « crise de sens ». Par ailleurs, des perspectives prometteuses engendrées par cette réforme sont évoquées. Ces arguments s'ancrent en partie dans le passé des formateurs, qui vient s'interposer avec ce qui se vit au quotidien, brouillant ou activant les anciens repères. Ainsi, l'expérience, comme obstacle, appui ou levier pour s'adapter aux – ou combattre les – nouveaux modèles de professionnalisation, reste fortement reliée aux positionnements antérieurs des formateurs, à leur parcours professionnel, mais aussi aux contextes locaux et aux dynamiques collectives plus ou moins préservées. L'enquête met en relief une déstabilisation des formes de légitimité et de reconnaissance, associées à un désenchantement du monde de la formation des enseignants. L'unité expérientielle, à l'échelle des individus comme des collectifs, est ainsi mise à l'épreuve de logiques hétérogènes (Dubet, 1994) que l'étude tente d'analyser et de mettre en perspective.

Mots clés

Professionnalisation - formation des enseignants – réformes – formateurs – expérience

Introduction

Contexte de l'étude

Entre 1991 et 2010, les formateurs en IUFM ont développé des savoirs et compétences dans leur domaine respectif, à l'appui de dispositifs permettant d'accompagner, chez les enseignants stagiaires à l'IUFM, la construction progressive d'une professionnalité enseignante ; après l'obtention du concours de recrutement aux fonctions d'enseignant, la deuxième année, à visée professionnalisante, était alors fondée sur une forme d'alternance intégrative, valorisant le modèle pratique-théorie-pratique (Altet, 2000).

Depuis la rentrée 2010, la mise en œuvre du processus de Masterisation de la formation des enseignants interroge, pour un ensemble d'acteurs, le sens du travail tel que le définit Dubar : « *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* » (2000, p.104). L'étude s'intéresse au poids de l'expérience antérieure des formateurs dans la manière de vivre cette réforme de la formation des enseignants sur la première année de sa mise en œuvre dans les IUFM.

A partir de ce qu'ils perçoivent et disent de leur activité (déclarée), il s'agit indirectement de comprendre les leviers et les obstacles liés à l'expérience passée et présente, personnelle et collective, au moment où s'amorcent de nouvelles formes de professionnalisation dans l'espace universitaire rendant plus délicat la mise en place d'une « logique de la réflexion sur et par l'action » (Wittorski, 2008) privilégiée dans les IUFM jusqu'en 2010.

Cadre théorique

Dans cette contribution, la notion d'expérience est abordée à travers une orientation à la fois psychosociologique et sociologique. Elle intègre des rapports différents au temps, à l'espace et aux autres. Tardif (1993) envisage l'expérience professionnelle dans une double approche :

- soit comme un processus d'apprentissage spontané qui permet à l'acteur d'acquérir des certitudes sur le contrôle des situations de travail : habitudes, stratégies, routines, résolutions de problèmes typiques, savoir-faire et savoir y faire. Le rapport à l'activité (Barbier, 2009), dans son caractère stabilisé, est alors le fruit d'un passé qui (sur)détermine l'avenir dans le sens où le sujet s'inscrit dans une continuité des ressources et compétences permettant de vivre les situations de

travail ;

- soit comme l'intensité et la signification d'une situation vécue par un acteur, de façon positive ou négative. Dans ce cas l'expérience ne s'inscrit pas dans un processus fondé sur la répétition des situations mais elle est décisive dans le sens où elle affecte en profondeur le rapport au travail. Il s'agit en quelque sorte d'une « *expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels : sentiment de maîtrise, découverte de soi dans le travail, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 40). Cette approche de l'expérience renvoie au vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet et modifie son rapport au monde.

Nous complétons cette approche de l'expérience, envisagée sur un versant individuel et psychologique, par la prise en compte d'une dimension sociale. L'expérience de chacun s'inscrit dans un ensemble de situations communes, typiques et de sens comparable. Les collectifs partagent des univers de travail avec des conditions, des contraintes, des significations en partie partagées. Ces significations sont données à comprendre dans les représentations des situations professionnelles, mais aussi les valeurs qui s'en dégagent et les normes explicites ou implicites qui se déploient à l'intérieur des groupes.

Enfin, Dubet (1994) montre dans quelle mesure les conduites des acteurs sont traversées par des principes culturels et sociaux hétérogènes. Organisés autour de logiques d'action face auxquelles les acteurs cherchent à construire une unité expérientielle. Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation) qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système: dans la « logique de l'intégration », l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer pour s'intégrer à un collectif. Dans la « logique de la stratégie », l'acteur s'organise pour réaliser au mieux ses intérêts dans un espace collectif conçu comme un marché potentiel. Dans la « logique de la subjectivation », l'acteur se définit avant tout comme un sujet critique, mettant à distance ses appartenances collectives : « *Chaque acteur, individuel ou collectif adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres* » (Dubet, 1994, p.111).

Problématique

Dans notre contribution, nous tentons de comprendre, par un processus d'inférence à partir des discours, les relations entre l'expérience des formateurs en IUFM et la réception de la réforme de la Masterisation par ces derniers. L'expérience

est regardée à partir de deux entrées : d'une part comme système de savoirs pluriels, éprouvés et intégrés par le formateur ; d'autre part en tant qu'expérience sociale traversée par des logiques autour desquelles se construisent/se négocient les relations individu-collectif-organisation. L'expérience entre donc en tension avec un système qui intègre culture professionnelle, compétences, légitimité et reconnaissance. Le passage d'un processus de professionnalisation des enseignants par et en alternance à un processus d'universitarisation mis en place à la rentrée 2010 pose de fait le problème de l'expérience antérieure : quelles possibilités de « transfert » et de pertinence dans le système actuel de formation ? En ce sens, dans quelle mesure l'expérience des formateurs devient-elle un levier ou un obstacle aux nouvelles modalités de professionnalisation des enseignants ?

Repères méthodologiques

Le travail d'enquête a débuté par un état des lieux exploratoire conduit auprès des formateurs d'un IUFM du grand ouest, complété par la participation du chercheur à des moments de régulation au sein de l'établissement. En fin d'année, 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, ancienneté sur le poste, 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). Une question fermée s'intéressait aux perspectives professionnelles envisagées. Par ailleurs, plusieurs questions ouvertes engageaient les répondants à revenir sur leur travail (description de l'activité, éléments jugés intéressants, éléments problématiques). Une question les invitait à exprimer d'éventuels besoins de formation.

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 place¹.

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

¹ Dans cette contribution, seules deux questions ouvertes ont été exploitées.

privilégiés. 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. Le chercheur a effectué deux appels à 15 jours d'intervalle en direction des différents IUFM, via les personnels chargés de la communication. Les réponses, au nombre de 584, sont très diversement réparties avec une représentation plus forte des IUFM du grand ouest².

Nous avons choisi de ne mentionner dans le tableau suivant que les IUFM dont le nombre de répondants est supérieur à 20, avec un regroupement pour ceux de Créteil (n=26) et Versailles (n=18). Tous les autres sont réunis dans une seule rubrique (autres IUFM)³.

Tableau 1 : IUFM d'exercice des répondants

IUFM d'exercice	Nb. cit.	Fréq.	IUFM d'exercice	Nb. cit.	Fréq.
Pays de la Loire	81	13,9%	Grenoble	27	4,6%
Bretagne	49	8,4%	Nice	25	4,3%
Créteil –Versailles	44	7,5%	Basse Normandie	24	4,1%
Lorraine	38	6,5%	Montpellier	23	3,9%
Champagne-Ardennes	33	5,7%	La Réunion	22	3,8%
Val de Loire	31	5,3%	Haute Normandie	21	3,6%
Aix-Marseille	30	5,1%	Autres IUFM	69	11,8%
Aquitaine	29	5,0%	Non réponse	10	1,7%
Bourgogne	28	4,8%	TOTAL OBS.	584	100%

Les analyses réalisées avec le logiciel Sphinx lexic ont fait l'objet de tris à plat puis de tris croisés, à partir des variables : sexe, âge, statut, lieu d'exercice, expérience d'enseignement, ancienneté en tant que formateur à l'IUFM. 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 Enoncés

² Pays de la Loire, Bretagne, Basse Normandie et Haute Normandie représentent au total 30% des réponses.

³ A noter que certains IUFM n'ont pas répondu à l'enquête : Auvergne, Guadeloupe, Pacifique, Paris. Une ou deux réponses isolées ont été reçues pour les IUFM du Limousin, de Franche-Comté et du Nord-Pas de Calais.

Simple d'un TExte)⁴, en procédant à une double classification.

Résultats

Ecart entre formateurs expérimentés et formateurs nouvellement nommés

Du point de vue de l'expérience de formateurs en IUFM, notre corpus se répartit de la façon suivante :

Tableau 2 : Ancienneté des formateurs dans l'IUFM

Ancienneté	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	9	1,5%
Rentrée 2010	38	6,5%
2 à 4 ans	109	18,7%
5 à 10 ans	174	29,8%
Plus de 10 ans	254	43,5%
TOTAL OBS.	584	100%

Les formateurs ayant au moins cinq ans d'expérience représentent donc 73% du corpus, auxquels se rajoutent de façon moins marquée par l'histoire des IUFM, les 19% qui ont entre 2 et 4 ans d'ancienneté au moment de l'enquête. Rien d'étonnant alors à ce que les tris croisés que nous allons commenter par la suite donnent des résultats proches de ceux du groupe total des répondants. Nous avons donc décidé, sur quelques questions, de traiter davantage du contraste entre les formateurs ayant une expérience antérieure de la formation en IUFM de plus de 5 ans (73%) et ceux qui arrivent au moment de la mise en place de la réforme, c'est-à-dire à la rentrée 2010 (6,5%).

Les 3 priorités⁵ que se donnent les formateurs les plus et les moins expérimentés s'organisent autour de « grandes priorités » partagées mais aussi de différences dans l'importance attribuée aux autres items.

⁴ 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.

⁵ Cette question à choix multiple permettait de cocher 3 réponses parmi 15 items proposés. Le total de pourcentages est donc supérieur à 100%.

Tableau 3 : Priorités des formateurs

Items du questionnaire	Plus de 5 ans d'ancienneté à l'IUFM (73%)		Nommés à la rentrée 2010 (6,5%)	
	%	Ordre	%	Ordre
Préparer efficacement les épreuves des concours de recrutement	52%	1	61%	1
Préparer au métier réel d'enseignant, de CPE, de professeur documentaliste	49%	2	53%	2
Construire de nouveaux contenus	38%	3	26%	3
Mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants	30%	4	18%	7
Dispenser un savoir universitaire	22%	5	26%	3
Adosser votre enseignement sur les apports de la recherche en éducation ou disciplinaire	22%	5	23%	6
Mettre en œuvre des dispositifs innovants en termes d'articulation théorie-pratique	13%	7	26%	3

Au-delà des deux grandes priorités que sont la préparation aux concours et la préparation au métier, qui organisaient antérieurement la logique des IUFM, et de la nécessaire construction de nouveaux contenus (les trois premiers choix pour chaque sous groupe), des différences apparaissent au niveau du changement amené, à la rentrée 2010, par l'universitarisation de la formation. Ainsi, « *dispenser un savoir universitaire* » et « *mettre en œuvre des dispositifs innovants en termes d'articulation théorie-pratique* » sont davantage mis en avant chez les nouveaux formateurs alors que le fait de « *mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants* » et d'« *adosser l'enseignement aux apports de la recherche* » reste une préoccupation forte des formateurs expérimentés. L'éclairage qu'apportent les questions ouvertes sur ces points atteste que le changement de profil des formés reste une préoccupation importante. Ceci se retrouve dans une question spécifique sur les caractéristiques des étudiants : « *sensiblement différents, moins investis* » pour 41% des réponses des formateurs expérimentés et 18% des réponses des formateurs nouvellement nommés. Enfin les formateurs expérimentés disent « *adosser⁶ les enseignements à la recherche* », c'est-à-dire de transposer ce qui peut être utile à la compréhension du métier, ce qui diffère de « *dispenser un*

6 Définition du petit Robert : « s'appuyer en mettant le dos contre ».

savoir universitaire », plus choisi par les formateurs nouvellement nommés.

Les réponses à une dernière question portant sur les perspectives professionnelles s'avèrent aussi relativement contrastées.

Tableau 4 : Perspectives professionnelles des formateurs

Items du questionnaire regroupés derrière un titre générique	Plus de 5 ans d'ancienneté à l'IUFM (73%)		Nommés à la rentrée 2010 (6,5%)	
	%	Ordre	%	Ordre
S'adapter = faire des choix pour trouver progressivement une cohérence dans la formation	26%	2	16%	2
S'engager dans la recherche = entreprendre ou finaliser un travail de recherche	20%	3	34%	1
Se former = vous former pour améliorer vos compétences + acquérir de nouvelles compétences par l'expérience	9%	4	12%	4
Quitter = saisir des opportunités pour quitter la formation des enseignants + envisager une mutation dans le supérieur ou le secondaire + faire valoir les droits à la retraite	34%	1	13%	3

Les nouveaux formateurs se distinguent au niveau d'un possible engagement dans la recherche, alors que les formateurs expérimentés envisagent davantage la perspective d'un départ de l'IUFM ou, s'ils désirent rester, la perspective d'un réaménagement progressif des contenus et des dispositifs pour parvenir à retrouver une forme de cohérence dans la formation. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Au-delà de ces deux questions croisées, peu d'écart sont significatifs entre nouveaux et anciens formateurs sur les items choisis, d'autant plus que la question des changements ressentis durant l'année de mise en place de la réforme n'est évidemment pas renseignée par les nouveaux formateurs.

Ainsi, dans la partie suivante, les questions ouvertes liées à la perception de l'activité elle-même sont abordées du point de vue de l'ensemble des répondants.

Acteurs sous contraintes et incertitudes des situations

Pour tenter de comprendre une relation au travail évoquée de façon très critique à travers les mots clés fournis par les enquêtés⁷, nous nous sommes intéressés aux 82% qui reconnaissent « avoir des difficultés » dans l'exercice de leur mission.

Des registres de difficultés liés à la réforme

Celles-ci sont répertoriées autour de plusieurs rubriques qui renvoient prioritairement aux changements induits par la réforme : ainsi émergent des difficultés liées : « à la pluralité d'objectifs imposés par la réforme aux étudiants et aux enseignants » (56%), « à l'évaluation : choix initiaux des maquettes difficiles à tenir, négociations de la part des étudiants » (43%), « aux conditions de travail : surcharge horaire pour mettre en œuvre les maquettes, quantité de travail de préparation, etc. » (41%).

Au plan de l'activité professionnelle proprement dite, les difficultés renvoient « à la fragmentation des interventions et aux nombreux déplacements » (30%), mais aussi à des aspects « d'ordre didactique : choix, progressivité, sens des contenus abordés » (24%) combinés à des problèmes « d'ordre pédagogique : mise au travail des étudiants, hétérogénéité des publics » (20%). Enfin des difficultés surgissent au sein des collectifs de travail et sont « liées au statut : sentiment de remise en cause de la légitimité, perception de hiérarchies entre collègues » (16%) ; ce problème est soulevé notamment par les formateurs PRAG⁸ qui voient dans la réforme une possible redistribution des objets de travail, des services et des espaces de reconnaissance. Enfin « les relations avec les collègues, la direction, les personnels des autres composantes » (10%) sont mentionnées comme cause de difficultés, notamment lorsqu'il faut engager des formes de négociations parfois délicates, car traversées par des enjeux divergents.

Des marges d'action diversement investies

Une série de questions permettait de cerner dans quels secteurs et dans quelle mesure les formateurs exprimaient de possibles marges d'action. Le tableau ci-dessous rend compte de ces perceptions et de leurs variations.

⁷ 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). Voir Perez-Roux, T. (2012a).

⁸ PRAG : professeurs du secondaire titulaires de l'agrégation

Tableau 5 : Perception des marges d'action vis-à-vis de la logique des Master

	Oui	Un peu	Non
Contenus des enseignements	46%	38%	12%
Evaluation des enseignements	33%	43%	20%
Mise en œuvre de dispositifs choisis	22%	44%	27%
Possibilité d'inflexion des évolutions	9%	31%	56%

Le sentiment de pouvoir modifier/améliorer le contenu des enseignements est variable selon les IUFM concernés et les modalités qui ont présidé à la construction des maquettes, intégrant de plus ou moins grandes marges de négociation entre les différents protagonistes. On peut noter par ailleurs des variations à l'intérieur des IUFM : les personnels des sites éloignés de l'université d'intégration (porteurs souvent d'un seul master) expriment plus que les autres leur sentiment d'impuissance.

Ceux qui n'évoquent « aucune difficulté particulière » dans la mise en place de cette réforme ont aussi une vision plus positive de l'avenir et expriment de possibles marges de manœuvre sur l'ensemble des points répertoriés dans le tableau, y compris sur l'évolution des Master. Ils se donnent pour priorité « d'adosser [leur] enseignement aux apports de la recherche » et de « mettre en œuvre des dispositifs innovants en termes d'articulation théorie-pratique ».

Deux questions traitées avec le logiciel Alceste contribuent à approfondir cette première approche en termes de tensions majeures repérées dans la sphère du travail.

L'expérience des formateurs chahutée : un univers traversé par de multiples tensions

Une première question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui leur avait été le plus pénible dans ce nouveau cadre⁹. 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 des tensions

⁹ 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%. 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.

d'ordre structurel, organisationnel et temporel. 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 se surajouter « *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)¹⁰. 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 des tensions liées à une crise de légitimité et insiste sur les déséquilibres 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 des tensions liées à la 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 : « *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

¹⁰ Les UCE caractéristiques de la classe sont indiquées entre guillemets et suivies du numéro correspondant au numéro attribué au répondant.

et perturbe toute perspective de changement.

Enfin, la quatrième catégorie exprime des tensions générées par une modification des formes d'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 professeurs des écoles-maîtres formateurs (PEMF) sont plus présents et expriment 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.

L'expérience comme point d'appui critique : des évolutions prometteuses ?

Une deuxième question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui les avait particulièrement intéressés dans ce nouveau cadre¹¹. A noter que 25% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question et que 16% y ont répondu de façon négative. 59% des formateurs mettent en avant quelques aspects positifs organisés autour de trois dimensions qui peuvent être entendues comme l'esquisse d'un retour critique sur des éléments jugés insatisfaisants dans l'expérience antérieure.

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 comme une « *ouverture sur de nouveaux horizons de réflexion* » (10). En ce sens la formation antérieure peut être perçue comme relativement (dé)limitée ou repliée sur des habitudes de fonctionnement à l'interne, que la réforme serait susceptible de bousculer.

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*

¹¹ 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%.

enseignants avec les résultats de la recherche (291) ». Nous faisons l'hypothèse que s'exprime ici, en creux, le regret de n'avoir pu, antérieurement, développer des savoirs constitués : la formation professionnalisante privilégiait des dispositifs réflexifs, ancrés sur la pratique professionnelle ; en ce sens, elle mettait à distance des contenus académiques, perçus comme relativement formels mais nécessaires pour la réussite du concours en fin de première année. Le re-légitimation des savoirs théoriques permet sans doute aux enseignants-chercheurs des IUFM de s'appuyer sur leur expérience de recherche, de s'approprier la réforme en se donnant de nouveaux enjeux scientifiques.

Enfin, un troisième registre de satisfaction porte sur la dimension professionnelle : l'articulation théorie-pratique progressive, initiée dès le début du master, voire en amont, semble convaincre certains formateurs intervenant auprès des futurs enseignants du second degré. En effet, jusque là, ces formateurs déploraient que les stagiaires ne découvrent les élèves et la réalité des classes qu'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 convaincus que cette progressivité est un atout important par rapport à l'ancien système de formation, dit cumulatif.

Pour autant, dans chacun des registres 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.

Discussion

L'enquête partiellement présentée ici¹² donne des pistes de réflexion intéressantes sur le poids de l'expérience des formateurs dans la mise en place de la réforme sur la formation des enseignants.

¹² Les résultats de cette enquête sont présentés de façon plus développée dans un article paru dans la revue *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle* (Perez-Roux, 2012b).

Déstabilisation des formes de légitimité et de reconnaissance

Au regard de ce qui est exprimé en contraste avec les nouveaux formateurs, on repère chez les plus expérimentés, la déstabilisation d'une expérience au sens de contrôle des situations de travail : routines, savoirs et stratégies jusque là reconnues sont en partie mises à mal. Dans le nouveau paysage de la *masterisation*, ces savoirs d'expérience deviennent incertains et en partie délégitimés par les attentes des étudiants et les objectifs concurrents des Master. Un grand nombre de formateurs expérimentés déplorent une perte des valeurs qui présidaient aux plans de formation dans les IUFM et ne peuvent plus assurer les modes d'implication qui prévalaient dans l'ancien système. L'implication professionnelle telle que la décrit Mias (1998) autour du triptyque « sens-repères-contrôle » est donc ici requestionnée. Au-delà du sens qui reste à (re)construire pour une grande majorité des formateurs, de nombreux repères semblent perturbés, notamment dans les modes de fonctionnement et les organisations internes, à réinventer. 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.

Ainsi, ces nouvelles légitimités à négocier dans des espaces de reconnaissance transformés (nouveaux interlocuteurs, problème des statuts, etc.), modifient à leur tour le rapport au travail. L'approche de Dubar 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* » (2000, p. 109).

Au final, les énoncés rendent compte de 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. L'enjeu semble important car il engage des formes de reconnaissance potentielles. Sur ce point, Dejours nous interpelle : « *lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions mes découragements qui prennent sens [...] Faute des bénéficiaires de la reconnaissance de son travail et de pouvoir accéder au sens de son rapport vécu au travail, le sujet est renvoyé à sa souffrance et à elle seule* » (1998, p. 41). Au-delà de l'expression d'un

manque de reconnaissance, l'enquête révèle les turbulences d'une réforme et ses incidences immédiates et non maîtrisées sur l'activité professionnelle.

Désenchantement du monde de la formation des enseignants et temporalités

L'expérience, envisagée comme une situation vécue de façon plus ou moins positive par un acteur, constitue l'autre volet de cette étude, dans laquelle la masterisation fait office d'évènement. Il y a un « avant la réforme » (univers « enchanté » pour une partie des formateurs peu concernés/intéressés par la recherche) et un après, « désenchanté », dans le sens où les perspectives se sont assombries, notamment en termes de professionnalisation des enseignants. Pour les formateurs qui perçoivent des aspects positifs dans cette réforme, les perspectives d'un développement de la recherche semblent prometteuses. Ces perspectives sont associées à l'idée d'une réorientation, à terme, de la professionnalité des futurs enseignants.

En même temps, l'enquête conduite au bout d'un an de mise en place de la réforme porte les turbulences du changement avec son lot de déstabilisations, de changement des repères professionnels et personnels. Elle s'inscrit dans un contexte où chacun doit se positionner, résister, oser, au risque de se perdre ou de perdre ses ancrages antérieurs ; ce contexte peut aussi permettre aux moins déstabilisés de se réaliser différemment comme nous l'avons vu précédemment. Les résultats font aussi émerger la perte des collectifs de travail antérieurement mis en place dans les IUFM et la nécessité de repenser les stratégies collaboratives dans un espace universitaire à faible culture collective et plus habitué à penser les contenus pour leur cohérence propre que pour leur pertinence en terme de professionnalisation. En ce sens le vécu de l'expérience fait obstacle, au moins provisoirement, à de nouvelles perspectives de travail pour soi et avec les autres, même si certains formateurs expriment le souhait d'y revenir dans un temps différé.

L'unité expérientielle à l'épreuve de logiques hétérogènes

Les clés de lecture proposées par Dubet (1994) semblent opératoires pour discuter ces résultats. Les conduites des individus sont traversées par (et reliées à) des logiques hétérogènes considérées comme un système, face auquel les acteurs cherchent à construire une unité expérientielle. De façon lapidaire (et qui mériterait d'être creusée), aux trois logiques de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation que l'expérience des formateurs pouvait investir de façon différenciée selon les moments et les contextes, succède une logique de la dés-intégration, a-stratégique et de la sur-subjectivation. En effet, la logique de l'intégration qui

renvoie aux appartenances à des collectifs se trouve bousculée par les nouveaux contextes de formation des enseignants. Par ailleurs la dimension stratégique qui nécessite prise de repères et ajustements, repérage des opportunités, etc. devient provisoirement impossible à mettre en œuvre par méconnaissance et non maîtrise des nouvelles règles du jeu à l'intérieur des master. En conséquence, c'est la logique de la subjectivation qui se trouve sur mobilisée, isolant des formateurs qui eux-mêmes se détachent pour se protéger, rendant l'expérience difficile à analyser de ce seul point de vue.

Ceci ouvre sur la question d'une expérience en crise telle que l'entend Barus-Michel (2009) lorsqu'elle explicite, dans une orientation psychosociale, la problématique de crise considérée « *comme une expérience dont a priori le sens échappe* » (p. 2). De son point de vue « *le constat de crise témoigne d'un regard porté sur des moments de rupture des structures, des unités, des liens, des modes de vie, des représentations, des connaissances... faisant événement, marquant une époque, avec un aspect de destruction d'un état habituel auquel succède après une période de désordre plus ou moins longue et chaotique la reprise d'une dynamique stabilisée* » (ibid p. 2). Ces changements difficiles affectent les individus mais aussi les collectifs et les organisations. Ils sont souvent associés au sentiment qu' « *il n'y a plus de langage commun pour construire un sens partagé [...] Cette irruption met en échec le langage habituel partagé qui n'explique plus l'expérience. Les énergies qui étaient liées par l'ordre et le discours, se délient livrant l'unité à une incohérence où l'on peut voir anomie et dérégulation. Les contradictions apparaissent et alimentent un imaginaire négatif, fomentant des représentations menaçantes, incapable de constructivité. C'est un imaginaire paranoïaque qui domine, les uns apparaissant comme des prédateurs voulant détruire les autres et réciproquement [...] Les sorties de crise sont liées à ce qui reste de capacité de symbolisation et d'imaginaire constructif aptes à penser les logiques de la situation, à rétablir des règles et à faire du projet. La question est aussi de savoir quel sera le pouvoir qui imposera une nouvelle cohérence, sur quelles valeurs et avec quelles références...* » (ibid pp. 4-5).

Ainsi, parler de crise conduit à regarder du côté de la sortie de crise ou, dans le cadre de notre enquête, à prolonger l'investigation dans le temps (sur une durée de trois ans). Cette temporalité devrait aider à réactiver, requestionner et réorganiser l'expérience antérieure des formateurs. Dans ce remaniement des ressources et des contraintes, les différents logiques risquent d'être à nouveau opérationnelles, permettant à chacun de s'engager à sa mesure dans les nouveaux processus de professionnalisation offerts aujourd'hui (et demain dans le cadre des Ecoles supérieures du Professorat et de l'Education) aux enseignants et aux

« formateurs devenus enseignants » en charge de les accompagner.

Bibliographie

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, p.77-92.

Barbier, J-M. (2009). Recherche, action, formation : approches conceptuelles. In Barbier, J-M. Bourgeois, E. Chapelle, G. Ruano-Borbalan, J-C (sdr), *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF, p. 1081-1107.

Barus-Michel, J. (1999). Crise(s). *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], numéro 14, Janvier 2009. URL :

<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=299>

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

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

Perez-Roux, T. (2012a). Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail. *Note du CREN n°7*. Université de Nantes. http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Notes_du_CREN_no7.pdf

Perez-Roux, T. (2012b). 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), p. 39-63.

Tardif, M. Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : de Boeck.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier : quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des Maîtres : détour ou passage obligé par la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Editions du CRP, p. 53-86.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, p. 11-38.