



HAL
open science

Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants.

Eric Maleyrot

► To cite this version:

Eric Maleyrot. Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants. . André Balleux, Thérèse Pérez-Roux. Mutations dans l'enseignement et la formation: brouillages identitaires et stratégies d'acteurs, L'Harmattan, pp.47-66, 2014, Défi-Formation, 978-2-343-03881-0. hal-01692815

HAL Id: hal-01692815

<https://hal.science/hal-01692815>

Submitted on 25 Jan 2018

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

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

Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants

Eric Maleyrot
Membre associé au CREN

La réforme 2010 de la formation initiale des enseignants (FIE) constitue un événement institutionnel qui vient transformer l'architecture de la formation, interroger la place et le rôle des formateurs dans l'organisation et changer leurs habitudes de travail. Notre contribution vise à éclairer ce processus de transition professionnelle à partir d'études empiriques réalisées auprès de deux catégories de formateurs de terrain de l'Éducation nationale française. En analysant dans les textes le déplacement des missions de ces acteurs et en prenant en compte leurs réactions collectives autant qu'individuelles, nous tentons de dégager, d'une part, les étapes de cette transition contrainte. D'autre part, nous cherchons à comprendre, à travers les diverses épreuves professionnelles vécues, les adaptations professionnelles et les remaniements identitaires qui amènent ces formateurs de terrain à une rupture ou à une continuité de leur parcours biographique et professionnel.

1. Le contexte évolutif de la formation initiale des enseignants français

Depuis 1991, la formation initiale des enseignants français se déroulait à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Jusqu'en 2010, les étudiants diplômés d'une licence (Bac + 3) préparaient le métier d'enseignant en deux ans. La première année comprenait des cours en pédagogie et en didactique des disciplines, des modules de préparation au concours d'entrée et des stages courts dans les écoles ou les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Pour les lauréats, nommés professeurs stagiaires, la seconde année de formation alternait des cours de didactique et de pédagogie, des stages de pratique accompagnée et en responsabilité dans les classes, des temps de réflexion et de recherche pour la réalisation d'un mémoire professionnel. Ces deux années de formation étaient validées par le diplôme professionnel de professeur et par leur titularisation dans la fonction publique.

Les dispositifs visaient la construction progressive d'une professionnalité enseignante fondée sur l'alternance intégrative. Cette alternance valorisait le modèle de formation pratique-théorie-pratique (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998), dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994).

La triple réforme – de la « mastérisation » des étudiants, du recrutement et de la formation professionnelle des lauréats des concours – mise en œuvre à la rentrée 2010, modifie les orientations antérieures de la FIE. Tout d'abord, les étudiants sont inscrits dans un cursus universitaire et préparent en deux ans, à la fois un master et le concours de recrutement de professeurs. C'est dorénavant une formation universitaire de niveau master (Bac + 5) intégrant un volet de formation à la recherche avec la production d'un mémoire. Les lauréats du concours titulaires d'un master sont nommés fonctionnaires stagiaires la troisième année. Ils sont alors affectés sur des postes de professeurs dans les EPL ou les écoles. Ils bénéficient d'un accompagnement sur le terrain et d'une formation complémentaire à celle dispensée antérieurement à l'université, équivalente à un tiers de temps du service de professeur, organisés sous la responsabilité des rectorats ou des inspections académiques. À l'issue de cette année, les professeurs stagiaires obtiennent le certificat d'aptitude au professorat et sont titularisés.

Ces dernières dispositions institutionnelles modifient radicalement l'alternance mise en œuvre dans le processus de professionnalisation antérieur. La double diplomation des néoenseignants par un master puis un certificat d'aptitude au professorat dénote, notamment pour les formateurs du premier degré, une formation professionnelle succédant à une formation universitaire. Cette alternance « juxtapositive » vise la construction d'un enseignant mieux professionnalisé. Elle engage une transformation du travail de formation confié aux formateurs d'enseignants, notamment aux formateurs de terrain.

Cette réforme de la FIE lancée à la suite d'une décision politique du président de la République en 2008 a été accueillie relativement favorablement par les milieux universitaires. Cependant, de l'avis de tous les acteurs concernés, elle a été menée dans la précipitation. Dans le flou jusqu'à la parution des textes définissant les nouveaux dispositifs de formation, les formateurs de terrain n'ont pas été préparés à ce changement par leurs hiérarchies. Aucune opération de consultation ou table de négociation par l'intermédiaire de leurs syndicats n'a précédé la mise en place de la réforme.

2. La transition comme processus d'un mouvement de passage

Pour mieux comprendre la transition professionnelle, nous nous appuyons sur les travaux de Balleux (2006, 2007, 2011) qui conçoit la transition professionnelle comme processus d'un mouvement de passage. En croisant les notions de transition et de migration, l'auteur propose un cadre d'analyse qui nous paraît capable d'interroger et de préciser les étapes traversées par les formateurs de terrain au cours de cette transition professionnelle. Le déroulement de ce processus se compose de trois grandes étapes : un moment marquant la fin d'une période de vie professionnelle telle une page existentielle en train de se tourner ; un entre-deux identitaire et culturel qui provoque un déchirement brutal ; un aboutissement qui amène à assumer progressivement deux appartenances. La transition est ainsi perçue comme « *un processus intérieur qui s'inscrit dans le temps : deuil, traversée du désert et renouveau en constituent les trois phases importantes.* » (Balleux, 2007, pp. 398-399)

Cependant, si « *cette transition prend un sens particulier dans un parcours de vie, mettant en jeu des éléments existentiels et professionnels puissants* » (Ibid., p. 397), il faut comprendre aussi qu' « *il s'agit bien d'un passage entre une organisation et une autre* » (Ibid., p. 397). Parce que « *ce mouvement de passage s'inscrit donc à la fois dans une dynamique personnelle individuelle, mais aussi dans un contexte particulier qui joue un rôle prépondérant dans les conditions qu'il impose à cette transition* » (Ibid., p. 400), il importe de se pencher aussi sur les transitions organisationnelles et d'identifier les facteurs contextuels qui pèsent sur ces dynamiques de transition personnelles. Période particulière de l'évolution d'une société entre deux périodes historiques et culturelles, la transition organisationnelle est, ici, marquée par le passage d'un dispositif de formation à un autre.

Foucault explique la genèse du dispositif en deux moments : « *Un premier moment qui est celui de la prévalence d'un objectif stratégique. Ensuite, le dispositif se constitue proprement comme tel* » (1994 [1977], p. 299). L'introduction d'un nouveau dispositif prend d'abord sens, pour cet auteur, par un impératif stratégique qui a « *pour fonction majeure de répondre à une urgence, (...) ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser.* » (Ibid., p.300) Cette prééminence d'un objectif stratégique oriente donc la ou les lignes de force du dispositif et c'est pourquoi « *quand il s'agit de transitions professionnelles, il est important de ne pas perdre de vue que ces transitions renvoient toujours à des modèles spécifiques de changement (par l'apprentissage, la formation ou l'expérience de travail ...)* » (Dupuy et Leblanc, 2001, p.67).

On peut donc faire l'hypothèse que la transition professionnelle, lorsqu'elle est contrainte, est à la fois porteuse de changements organisationnels valorisant certaines normes au détriment d'autres qui avaient cours, mais également inductrice de crise et de remise en question chez les acteurs.

3. La transition appréhendée à travers les épreuves vécues

Analyser les épreuves que rencontrent les formateurs de terrain dans leur travail en formation nous paraît pertinent pour appréhender les transitions professionnelles. En effet, les acteurs vivent de nouvelles épreuves qui, dans un contexte d'exercice modifié, interrogent leur professionnalité.

Nous considérons l'épreuve composée de deux faces indissociables. La face objective ou rationnelle est associée à l'obstacle à dépasser ou au problème plus ou moins bien identifié survenant dans l'environnement de travail. Si cette première face est extérieure à l'individu, la seconde, complémentaire, demeure interne, car il ne peut y avoir épreuve que si l'individu affronte l'obstacle, mais également s'il engage son expérience (Fabre, 2003). C'est alors une épreuve de soi qui, déclenchée ici par la transition organisationnelle, provoque un travail sur soi, une transformation de son expérience, de ses valeurs et de ses motivations. Les diverses épreuves interrogent donc les formateurs de terrain dans leurs compétences et leur engagement dans leur activité ; elles sont susceptibles également de provoquer, dans cette transition professionnelle, une réorientation de leur vie professionnelle.

Un autre intérêt à faire appel à la notion d'épreuve réside dans le fait qu'« *une épreuve n'est jamais uniquement un défi en termes de ressources ou d'obstacles. Son importance analytique provient de sa faculté d'être un outil à deux niveaux* » (Martuccelli, 2006, p. 12). Ainsi, « *la notion d'épreuve procède de l'articulation entre, d'une part, l'examen des façons effectives dont les individus s'en acquittent, que ce soit au travers des discours qu'ils tiennent sur leurs vies ou par l'étude extérieure de leur parcours (niveau 1) et d'autre part, une représentation savante à distance des faits vécus (...) permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles (niveau 2)* » (Ibid., p. 12). Ce deuxième niveau d'analyse s'écarte donc de l'expérience vécue et singulière et cherche à dégager ce que nous appelons, pour un ensemble d'acteurs, « le système d'épreuves potentielles ». Ce système d'épreuves potentielles à un moment donné de l'histoire d'une profession indique bien que « *les épreuves sont le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales* » (Ibid., p.10).

Nous présentons maintenant les résultats de notre recherche sur la transition professionnelle des formateurs de terrain en deux temps, tout d'abord ceux de l'étude des textes réglementaires, puis ceux des enquêtes auprès des formateurs eux-mêmes.

4. La transition professionnelle par l'étude des textes réglementaires

L'analyse de contenu des textes officiels réglementant l'emploi, les missions et les conditions d'exercice des formateurs de terrain a été réalisée de manière comparative. Nous avons d'abord procédé à un marquage des différences au niveau de trois dispositions : le recrutement, l'organisation du service et les diverses missions de formation dans les fonctions de deux catégories de formateurs de terrain. Il s'agit des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) travaillant dans le premier degré de l'enseignement français et des conseillers pédagogiques tuteurs (CPT) dans le second degré. Ils ont en commun le fait d'exercer une double fonction : celle d'enseignant en école primaire ou en établissement secondaire et celle de formateur en FIE. Ensuite, nous avons opéré une comparaison temporelle, avant et après la réforme, en repérant les modifications survenues sur le plan des

trois dispositions *supra* afin de préciser l'espace de la transition professionnelle organisationnelle pour ces formateurs de terrain.

4.1. Les disparités entre les fonctions de PEMF et de CPT

La comparaison des textes avant la réforme montre une disparité entre les deux fonctions de formateur et révèle une identité professionnelle attribuée au PEMF et au CPT fortement contrastée.

Sur le plan du premier degré, l'institution sélectionne un enseignant volontaire ayant réussi un examen spécifique à la formation, le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)¹. Elle reconnaît donc explicitement au PEMF des compétences d'enseignant polyvalent et des aptitudes de formateur sur le terrain. Dans une mission pérenne avec l'affectation sur un poste de maître formateur, il lui est accordé une décharge de classe hebdomadaire d'un tiers de temps : six heures pour des activités de formation et deux heures pour des activités de documentation et de formation personnelles. « *En tant que formateur, il est intégré à l'équipe de formateurs de l'IUFM où il exerce ses activités sous la responsabilité du directeur d'IUFM* » (circulaire 95-268).

Il n'en est pas de même sur le plan du second degré. « *Le professeur conseiller pédagogique est désigné par le recteur, sur proposition du directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) élaborée en accord avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement concernés, parmi l'ensemble des enseignants en activité dans les établissements* » (circulaire 92-136). En outre, les critères de nomination ne sont pas définis et la reconnaissance d'une compétence professionnelle n'apparaît pas dans les textes. La fonction de CPT relève ainsi d'une mission discrétionnaire dans le sens où elle est confiée, de façon provisoire avec l'arrivée d'un stagiaire dans l'établissement, à un professeur de la ou des mêmes disciplines, en supplément de son travail d'enseignement.

4.2. Le déplacement des missions des formateurs de terrain

L'analyse des circulaires (2010-103 et 2010-104) définissant les missions de ces formateurs à la rentrée 2010 met en évidence un déplacement de la fonction de formateur de terrain vers une fonction nettement affirmée de tuteur, voire de compagnon. Considérés comme « *expert de la pratique* » auprès des futurs professeurs, l'un et l'autre sont responsables sur la durée de l'année scolaire du « *tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires* » doublé d'une responsabilisation dans le développement par ces derniers des compétences professionnelles inscrites au référentiel métier. Ils exercent dorénavant sous l'autorité complète de l'employeur (recteur ou inspecteur d'académie). Davantage encore pour le PEMF, ce déplacement modifie le travail en formation. Le tutorat de plusieurs professeurs stagiaires devient prépondérant et, malgré la possibilité d'activités de formation auprès des étudiants en vertu de conventions passées entre l'employeur et l'université, ces activités ne sont plus formalisées dans les textes. Pour le CPT, l'activité de conseiller tuteur reste première, mais aucun lien apparent avec l'IUFM n'est mentionné.

5. Les transitions professionnelles par le vécu des formateurs de terrain

Nous exposons ici les résultats de deux enquêtes locales réalisées auprès de PEMF et de CPT. Tout en présentant la manière dont nous avons collecté et analysé les données, nous décrivons

¹ Le CAFIPEMF sanctionne la réussite à trois épreuves devant un jury composé de cadres de l'enseignement, de maîtres formateurs et d'un formateur universitaire : deux séances d'enseignement devant élèves suivies d'une analyse de sa pratique, un entretien de conseil à un stagiaire ou une animation d'une discussion pédagogique d'un groupe de stagiaires et enfin la soutenance d'un mémoire professionnel.

les réactions collectives puis les systèmes épreuves potentielles de ces formateurs de terrain.

5.1. Le mouvement collectif d'opposition des PEMF

Un mouvement collectif d'opposition à la réforme réunissant les 34 PEMF d'un département de l'ouest de la France débute à la parution des textes officiels présentant le nouveau dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants et les nouvelles missions des maîtres formateurs. Nous avons exposé en détail (Maleyrot, 2012) le déroulement de ce mouvement ainsi que l'analyse des données recueillies. Retenons ici qu'il est mis en place par un groupe de PEMF qui réussit à fédérer l'ensemble des PEMF du département. Il dure quatre mois et se clôture par une conférence de presse à la fin de l'année scolaire 2009/2010. L'analyse thématique des arguments exprimés met au jour un horizon commun de valeurs qui porte sur quatre objets.

Le premier objet concerne la valeur de la formation. Les PEMF dénoncent une déréglementation du cadre national de la FIE dans une logique d'économie budgétaire : *« Cette réforme est contre l'intérêt des jeunes stagiaires, des élèves, des enseignants et plus généralement contre celui de l'école publique. (...) Il nous semble inconcevable de confier nos élèves à des stagiaires faisant office de remplaçants pour pallier le manque de postes budgétaires »*. Ils condamnent également une diminution du temps de formation : *« Une année "d'adaptation à l'emploi" ne peut remplacer une année de formation professionnelle à l'IUFM »*.

Le second objet porte sur la reconnaissance de la qualification des PEMF dans le nouveau dispositif de formation. Ceux-ci critiquent leur alignement sur les maîtres d'accueil temporaire (MAT) : *« Nous constatons aussi que les MAT et les PEMF assureront les mêmes fonctions : accueil et accompagnement dans les classes, suivis de stagiaires et participation à la validation. Le CAFIPEMF n'étant plus indispensable, quelle valeur aura demain ce diplôme ? »*. Ils craignent la perte de leur distinction : *« notre spécificité va disparaître, noyés que nous serons parmi des enseignants dits "expérimentés" »*.

Le troisième objet touche l'alternance qui leur semble nécessaire pour une véritable formation. Non seulement les PEMF veulent *« faire partie d'une équipe pluricatégorielle »*, mais demandent aussi à conserver *« une place institutionnelle assurant notre rattachement à l'IUFM intégré à l'université »* et une certaine marge d'indépendance pour *« travailler en collaboration avec les professeurs d'IUFM et les professeurs chercheurs, pas en fonction des critères définis par l'inspection académique »*. Ils refusent ainsi d'être confinés au seul rôle d'accompagnateur visiteur de stagiaires et de se voir *« transformer en brigade de SAPU, Service Pédagogique d'Aide d'Urgence ! »*.

Le dernier objet vient en tension avec la démission collective proposée par les meneurs du groupe. Plusieurs PEMF émettent l'argument de la place unique qu'ils occupent pour aider les stagiaires à entrer dans le métier : *« Sans nous, je vois pas comment les stagiaires vont pouvoir se former, ils vont avoir bien besoin de nous »* (Mathilde). C'est donc dans une éthique professionnelle de solidarité entre générations que ces PEMF pensent aussi leur place dans le nouveau dispositif de formation.

5.2. Les réactions collectives des CPT à l'annonce de la réforme

Dans le même département, il n'y a pas eu de concertation organisée par les conseillers pédagogiques. Des mouvements localisés plus ou moins forts de protestation des enseignants, parfois avec les parents, ont eu lieu au sein des établissements à la fin de l'année scolaire. Ils ont pris des formes multiples : assemblées de professeurs, manifestations devant le rectorat, pétitions contre la réforme de la formation et refus de tutorer des stagiaires : *« j'ai signé*

comme tous mes collègues conseillers pédagogiques dans mon établissement le refus de m'engager dans cette fonction-là » (Céline).

Parmi les arguments énoncés par les CPT, on retrouve le premier objet émis par les PEMF relatif à la valeur de la formation. Tous les CPT condamnent « *la quasi-suppression de formation initiale pour les enseignants remplacée par une formation sur le tas* ». Sont ainsi sévèrement critiquées les nouvelles modalités de formation qui rendent difficiles l'entrée des étudiants dans le métier : « *c'est absolument inacceptable de demander à quelqu'un de faire 18 heures même 15 heures alors qu'il ne sait pas faire.* » La logique économique est également dénoncée : « *ce qui me gêne, c'est qu'on pense profit, mais on ne pense pas à la qualité de la formation des stagiaires* » (Véronique).

Par ailleurs, certains CPT déplorent un préjudice pour les élèves : « *ils ont quand même droit à un enseignement de qualité, ils peuvent être confrontés à un enseignant en difficulté, qui n'a pas été formé tout simplement* ».

Enfin, affectant directement leur prérogative de professeur, plusieurs CPT déclarent une pénalisation dans les mutations : « *(les stagiaires) ils occupaient des postes, c'est des postes en moins au mouvement, il y avait des gens qui attendaient des postes depuis longtemps* ».

5.3. Le système d'épreuves potentielles des PEMF

Pour accéder aux épreuves vécues par les PEMF, le recueil de données a mobilisé la méthode de l'entretien semi-directif. Déjà interviewés en 2009, neuf PEMF du même département, âgés de 41 à 55 ans et ayant une ancienneté dans la fonction allant de 2 à 17 ans, ont été à nouveau interrogés en 2011, soit à la fin de la première année de mise en œuvre de la réforme. Le canevas d'entretien a engagé les PEMF à raconter leurs motivations à la poursuite ou non de la fonction, les changements survenus dans leur double fonction et leurs aspirations professionnelles. L'analyse de contenu des retranscriptions d'entretiens s'est attachée à déterminer les épreuves professionnelles ou existentielles de ces PEMF en lien avec la réforme 2010 de la FIE.

5.3.1. Une première épreuve : le deuil de la fonction de PEMF dans l'ancien dispositif.

Un premier processus montre une impossibilité de faire le deuil de l'ancien dispositif de formation en alternance entre le terrain et l'IUFM. Pour deux PEMF, les nouvelles modalités de formation n'apportent aucune amélioration et demeurent incompatibles avec les valeurs qui soutiennent leur projet professionnel. Dans une dynamique de rupture identitaire, ils démissionnent de la fonction de PEMF en appelant à la résistance collective. Ils se mettent en retrait de la formation et reprennent leur activité d'enseignant à temps plein ou s'orientent vers une autre fonction éducative. Un an après, Xavier explique sa décision avec des sentiments encore vifs : « *Mon choix de quitter les maîtres formateurs, ça a été très, très, très douloureux (...) Aujourd'hui ça me manque. Le choix d'arrêter, c'est carrément un acte politique* ».

Un second processus apparaît chez deux autres PEMF pour qui la réforme constitue l'occasion de réaliser un projet professionnel en gestation. Cette orientation envisagée ou anticipée correspond à une volonté de maintien du plaisir ou d'épanouissement professionnel. Tout en restant dans la sphère de la formation, ces PEMF quittent la fonction pour exercer celle de conseiller pédagogique de circonscription (CPC) qui leur semble plus attractive. « *Ce poste de CPC, c'était quelque chose qui m'avait toujours un peu titillée (...) j'ai pris ma décision en fin de compte très rapidement. Dès que j'ai entendu dire que c'était la dernière année de formation en tant que telle* » (Audrey).

Enfin, le processus de transition professionnelle apparaît moins radical pour les cinq autres PEMF du corpus qui font le choix d'un maintien dans la fonction de PEMF.

5.3.2. Les épreuves des PEMF dans le nouveau dispositif de formation

Deux épreuves touchent les PEMF dans le nouveau dispositif de formation. Une épreuve de responsabilisation dans l'accompagnement des professeurs des écoles stagiaires (PES) émerge franchement avec l'affectation quasiment à temps plein de ces derniers dans les classes et une attente de l'employeur pour « que ça marche » sur le terrain. En corollaire, l'évaluation des stagiaires prend une dimension plus forte. Les PEMF ont à surmonter la tension entre l'injonction à évaluer les compétences des PES à enseigner au terme d'une année de stage pour une employabilité immédiate et la valeur qu'ils attribuent à la durée de la FIE en tant que première étape d'un développement professionnel : *« on n'est plus dans la formation, on est dans l'adaptation à l'emploi. (...) J'ai l'impression d'avoir passé cette année à essayer de dégager de l'espace avec les PES pour qu'il puisse y avoir de la formation (...) Je serais presque tenté de dire que c'est de la contrebande »* (Félix). Pour trois PEMF, la prégnance de l'évaluation institutionnelle dans leur travail de formateur cristallise un conflit de valeurs qui se manifeste par une résistance « de l'intérieur » au niveau des procédures d'évaluation des stagiaires : *« les bilans officiels entre guillemets fournis à l'inspection académique n'ont été pour moi que des contrôles, des comptes rendus secs. »* (Fabrice). Il s'agit là clairement d'une dynamique de préservation de l'identité de PEMF dans l'ancien dispositif de formation. Autre corollaire de cette responsabilisation dans l'accompagnement, la nécessité d'éviter l'isolement dans la fonction devient plus aiguë. La collaboration instituée par des temps de travail avec les formateurs de centre n'existe plus à la suite de la rupture d'attache à l'IUFM. C'est donc entre formateurs de terrain que les PEMF ont à (re)construire des rapports de travail. Cette épreuve est surmontée par Irène qui exprime une certaine satisfaction de son action avec les autres PEMF lors de journées de formation dans les écoles : *« Cette année, ce qui a été positif aussi, c'est tout le travail d'accompagnement qu'on a pu faire les mercredis (...) au niveau des regroupements, au niveau des échanges qu'on a pu avoir, c'était assez constructif »*.

Le cumul des charges d'enseignant et de formateur sur le temps de classe constitue la seconde épreuve qui marque les PEMF. Tous expriment une tâche alourdie par les accueils en stage dans leur classe, tout au long de l'année, de plusieurs PES et d'étudiants en master. Le fait que ces stagiaires doivent s'exercer à la pratique de classe réduit quasiment de moitié le temps du PEMF en tant que maître avec ses élèves. Avec 15 ans d'ancienneté dans la fonction, Juliette vit cette situation avec souffrance : *« ça a été une brutalité pour moi cette année vraiment. (...) C'est un déséquilibre fort qui s'est créé entre ma classe et le temps consacré à la fonction de formateur »*. Si bien que, fatiguée, elle abandonne la fonction.

5.4. Le système d'épreuves potentielles des CPT

La même méthode de recueil et d'analyse de données a été mise en oeuvre auprès de neuf CPT en lettres ou en mathématiques exerçant en collège dans le même département. Âgés de 38 à 58 ans, avec une expérience de CPT allant du suivi de deux à dix stagiaires, ils ont répondu à un premier entretien en 2009 et sont aussi interviewés en 2011 à partir du même canevas d'entretien que les PEMF.

5.4.1. Une première épreuve renforcée : la nomination dans la fonction de CPT

Malgré le refus quasi général des CPT à l'exercice de la fonction dans le nouveau dispositif de formation, trois d'entre eux se sont vu imposer le tutorat d'un professeur stagiaire. Dans cette transition professionnelle, la pression hiérarchique s'est faite plus forte, soit par le recteur : *« pendant les vacances de la Toussaint, un collègue et moi-même avons reçu un ordre de mission en quelque sorte nous désignant comme co-tuteurs d'office »* (Corinne), soit directement par l'inspecteur : *« à la fin des vacances d'été, mon inspecteur m'a téléphoné pour me dire que j'avais une stagiaire 18 heures (...) Donc j'ai dit à mon inspecteur que je pouvais pas tout faire, mais il a insisté et donc j'ai été obligée d'accepter. »* (Evelyne). Les

autres professeurs expriment un certain soulagement à ne pas avoir été sollicités à l'instar de Gwladys : « *j'avoue que j'aurais été bien ennuyée si jamais j'avais dû avoir des stagiaires en responsabilité parce que si je suivais mes convictions, c'est inacceptable* ».

5.4.2. Les épreuves des CPT dans le nouveau dispositif de formation

Les CPT rencontrent les mêmes types d'épreuves que les PEMF dans le nouveau dispositif de formation, bien qu'elles se déclinent différemment. La responsabilisation des CPT recrutés est franchement mise à l'épreuve par la délégation de l'institution de la formation sur le terrain des professeurs stagiaires. Pour Béatrice, les CPT ont à assumer un rôle de « *tampon* » et de « *garde-fous* » afin « *avant tout de préserver la scolarité des élèves qui étaient devant ces futurs enseignants* ». Faire respecter le programme et faire développer les dix compétences professionnelles lui font dire que : « *là tout reposait sur nous* ». En outre, les CPT ont à faire face à un isolement accru dans la fonction. Le lien avec l'IUFM pour le suivi des professeurs stagiaires et les temps de rencontre avec les autres CPT et les formateurs de l'IUFM ont disparu. L'encadrement est devenu uniquement hiérarchique par les inspecteurs : « *Donc il n'y a pas d'intermédiaire et pour les gens qui ont des problèmes avec les stagiaires, c'est plus difficile que les années passées parce qu'on n'a aucun appui* » (Evelyne).

L'épreuve du cumul de la charge d'enseignant avec celle de formateur touche également les CPT. Ils sont aussi appelés à accueillir des étudiants en master dans leurs classes pour des stages de mise en situation : « *on a notre dose quand même, trop c'est trop!* » (Béatrice).

Pour autant, les dénouements de cette transition professionnelle sont variés. Evelyne est contrainte de quitter la fonction pour raison de santé : « *j'ai été arrêtée deux mois parce que j'étais en surmenage. Donc... La machine a lâché et le résultat, c'est que l'année prochaine je suis à mi-temps* ». Les deux CPT exerçant en cotutorat expriment une certaine satisfaction. Ainsi, Béatrice déclare son soulagement de pouvoir partager la tâche avec une collègue, de s'appuyer « *mutuellement un soutien (...) pour mieux supporter cette tâche qui s'est alourdie* ».

6. Distinguer transition institutionnelle et transition subjective

Nos résultats nous amènent à proposer la distinction entre transition institutionnelle et transition subjective.

6.1. La transition institutionnelle, catalyseur de transformations identitaires

La transition institutionnelle (TI), dont nous parlons, désigne le passage d'un dispositif de FIE à un autre. Il s'agit donc d'une mutation c'est-à-dire d'une transformation profonde et durable de la FIE. C'est une transition liée à un changement induit par un événement et présentée comme une urgence de changement (Foucault, 1994 [1977]). Elle est délimitée dans le temps puisqu'elle est déclenchée à un moment donné par une décision politique qui doit s'appliquer techniquement à une échéance fixée. Également bornée dans l'espace, elle s'adresse aux acteurs concernés par le champ de la FIE.

Mettant à distance les logiques ordinaires jusque-là présentes en formation, modifiant les objectifs à atteindre, transformant l'architecture et l'organisation du système de formation, réorientant les missions et réaménageant les tâches des acteurs, la TI aboutit à une redéfinition du travail en formation. Redéfinition qui constitue une contrainte d'adaptation pour les formateurs sur le terrain.

La TI se caractérise également par la présence ou l'absence de préparation des formateurs au sens de ce changement et au passage d'un dispositif à un autre. En amont de la mise en place du nouveau dispositif de formation, on devrait s'attendre, de la part des concepteurs, à

minima des cadres de proximité, à un accompagnement des acteurs de terrain dans l'appropriation des fondements de la réforme et de sa direction.

À travers les nouvelles « dispositions » à mettre en place, la TI se comporte comme un catalyseur² d'identités professionnelles. D'une part, les nouveaux dispositifs recèlent la capacité d'accélérer, de modifier, de transformer l'identité professionnelle des individus, ici celle des PEMF et des CPT. D'autre part, ils peuvent également dissoudre les identités professionnelles des formateurs qui, privilégiant une professionnalité différente, n'adhèrent pas aux valeurs et aux normes du nouveau dispositif. Genèse d'un mouvement qui au départ n'appartient pas aux acteurs sur le terrain, la TI mise en œuvre par les concepteurs s'avère aussi inductrice d'épreuves professionnelles. Celles-ci témoignent d'un travail intense de mise en perspective de l'expérience professionnelle, de résistance et d'adaptation parce que la TI place les formateurs de terrain dans une situation dissonante, imposée par la redéfinition de leurs activités. Dans ce sens, « *la transition actualise toujours un conflit dont l'origine est extérieure au sujet, dans le social, mais aussi un conflit intérieur, éminemment subjectif, un dilemme lié aux changements qui travaillent le sujet qui doit se séparer de quelque chose* » (Reille-Baudrin, 2012, p.66).

6.2. La transition subjective : de l'effet transitoire collectif à un processus individuel de rééquilibration

Du côté des acteurs, la transition subjective (TS) se révèle beaucoup moins circonscrite que la TI. La TS étudiée fait apparaître deux étapes. Une première est marquée par un effet transitoire collectif ; la seconde se caractérise par une période de choix, d'adaptations ou de remaniements identitaires.

En l'absence d'accompagnement par les cadres de l'organisation, la TS débute chez les acteurs sur le terrain avec l'annonce des premières dispositions réglementaires redéfinissant leur mission. Cette annonce déclenche un effet transitoire collectif qui se manifeste par une véritable activité de résistance des deux corps professionnels au nouveau dispositif de formation. Cette phase de la TS révèle une déstabilisation des équilibres antérieurs, notamment des valeurs mobilisées par les acteurs jusqu'à présent dans la FIE. La TI remettant ainsi en cause la référence liée à l'alternance (intégrative) nécessaire pour former les futurs enseignants, provoque un (re)questionnement de l'activité de formateur de terrain et du sens de l'engagement dans cette fonction.

Cependant, les mouvements collectifs ne prennent pas la même forme et n'atteignent pas la même intensité chez les formateurs de terrain des deux catégories.

On assiste, chez les PEMF, à une manifestation externe de crise entre une identité espérée et un rôle attribué. Le mouvement unitaire défend clairement des intérêts et une identité professionnelle de formateur de terrain : enseignant en poste dans une école et formateur de futurs enseignants au sein d'une équipe pluricatégorielle de formateurs. C'est le signe qu'ils s'identifient bien à un groupe professionnel spécifique. Groupe qui tente de préserver non seulement les acquis de sa position professionnelle antérieure, mais également les conceptions de son rôle, les valeurs, les principes d'action et les théories pratiques qui, jusque-là, fondaient son engagement dans la fonction.

Quant aux CPT, les réactions montrent qu'ils agissent en tant qu'enseignants appartenant à un

² Le terme de catalyseur, emprunté à la chimie, désigne « *ce qui déclenche une réaction par sa seule présence* » (Le nouveau Petit Robert, 2009, p. 366). La catalyse définit la « *modification (surtout une accélération) d'une réaction chimique sous l'effet d'une substance qui ne subit pas de modification elle-même* » (Ibid. p. 366). Le terme peut être compris dans un second sens : avec le préfixe cata- qui signifie en grec « en dessous, en arrière » et le suffixe -lyse « dissolution », le catalyseur désigne alors ce qui, en arrière ou de manière cachée, détruit des éléments (organiques).

collectif dans un établissement scolaire. Leur refus des conditions de travail des stagiaires et la crainte de conséquences négatives sur l'enseignement dispensé aux élèves relèvent de valeurs éthiques dirigées vers les jeunes générations. Ils ne font donc pas valoir une identité de formateur de terrain, ce qui confirme qu'ils s'identifient comme enseignants expérimentés à qui on a attribué une mission ponctuelle de tuteur.

Après la phase de déstabilisation, la TS se poursuit par un processus individuel de rééquilibration. Cette étape n'est pas délimitée dans le temps, elle couvre une durée plus ou moins longue, en fonction des épreuves professionnelles rencontrées et de leur dénouement par chaque acteur. La décision de la poursuite ou de l'abandon de la fonction ou son imposition par l'institution constitue une première épreuve à affronter. L'issue de celle-ci détermine les autres épreuves professionnelles que chaque formateur de terrain a à surmonter. Par ailleurs, ce processus de rééquilibration peut déborder du champ de la formation pour toucher les domaines de l'enseignement ou des aspects de la sphère privée. Il correspond à « *un temps d'appropriation (est) nécessaire pour que les individus se repositionnent seuls et/ou au sein de collectifs* » (Perez-Roux, 2012, p. 13).

6.3. Un enjeu de maintien identitaire du soi professionnel

La transition professionnelle est bien à comprendre sur deux plans temporels (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Balleux, 2011 ; Grossmann, 2011). Pour nous, dans une temporalité courte, la transition constitue une unité de changement à un moment d'urgence sociale relevant de logiques structurelles. Dans une temporalité longue, cette transition s'insère à la suite d'autres transitions antérieures et de moments calmes dans le cours bien avancé d'une vie professionnelle. Elle est donc à considérer comme un épisode dans un parcours qui englobe, à la fois, un devenu, un présent et un advenir professionnels.

Dans la temporalité courte et au regard de notre cadre théorique, trois étapes marquent la transition professionnelle contrainte étudiée : 1) une étape, se rapportant à la TI, annonce qu'une page de l'histoire sociale et professionnelle est en train de se tourner par un mouvement de passage ; 2) une période de crise pendant laquelle un entre-deux culturel et professionnel provoque un effet transitoire collectif ; 3) une phase correspondant à un processus de rééquilibration individuel qui vise un maintien identitaire du soi professionnel.

Si, dans le cas de la transition d'un métier vers l'enseignement, la troisième étape marque un aboutissement qui amène à assumer progressivement deux appartenances (Balleux, 2006), il faut bien comprendre ici, qu'il ne s'agit pas de changer de métier. L'enjeu, au contraire, consiste pour les acteurs à perdurer dans un métier modifié ou tout au moins dans la fonction de formateur de terrain.

Toutefois perdurer dans la fonction de formateur de terrain, ne prend pas la même forme selon la place sociale attribuée par l'institution dans l'organisation de la FIE. En effet, pour les deux catégories de formateurs, le système d'épreuves potentielles induit par la TI n'est pas le même, bien que la dénomination de certaines épreuves soit identique. Les sollicitations adressées et les moyens accordés aux CPT et aux PEMF par l'institution pour effectuer leur mission ne donnent pas lieu aux mêmes stratégies d'adaptation ni aux mêmes incidences identitaires. Pour les CPT, plus ou moins contraints à l'exercice de la fonction, il s'agit davantage de « faire » fonction temporairement en adaptant leur situation professionnelle pour s'acquitter au mieux de l'activité supplémentaire de travail. Il n'apparaît pas d'impact identitaire directement dû à cette activité de formation. Pour les PEMF certifiés pour exercer leur fonction et certains CPT également formateurs à l'IUFM, il s'agit d'« être » un formateur compétent. L'effet catalyseur et l'adaptation demandée par la TI ont des répercussions parfois fortes sur l'identité professionnelle. Elles sont d'autant plus fortes que les changements sont prescrits sans consultation préalable, ni collaboration. Ce qui revient à une non-reconnaissance de la valeur professionnelle des formateurs de terrain. Ainsi pour ces

CPT et certains PEMF le refus de la mutation institutionnelle les oblige, paradoxalement, à muter hors de la fonction. Cette mutation contrainte est alors vécue comme stratégie de survie où « *ce qui est quitté est envisagé non pas comme vécu passé mais comme vivant continuant d'agir* » (Reille-Baudrin, 2012, p. 62). La TI en tant que puissante pression institutionnelle provoque alors un affaiblissement des ancrages identitaires antérieurs et déstabilise la valeur et la conception accordées jusque-là au travail en formation.

Pour autant, « *ce n'est pas la continuité ou la rupture en elles-mêmes qui semblent déterminer l'investissement des enseignants, mais le sens qu'elles prennent par rapport aux enjeux identitaires des sujets* » (Grossmann, 2011, p. 79). Dans une temporalité longue, le changement contraint par l'institution se réalise chez les acteurs sur le modèle du « changement dans la permanence de soi » par un processus d'actualisation de la professionnalité (compétences et identité professionnelles). À la limite, il s'agit d'un mouvement de « non-passage », un mouvement à contre-courant de la TI qui, elle, fonctionne sur le « modèle de la bascule » d'un dispositif de formation à un autre. Dans cette lutte ou cette résistance au passage institutionnel non souhaité, les acteurs qui ne sont pas des débutants en enseignement, engagent la force de leurs valeurs, de leur expérience professionnelle d'enseignant et de formateur de terrain.

A *contrario* des formateurs en IUFM, il n'est pas constaté « *un brouillage identitaire et une crise du sens de l'action* » (Perez-Roux, 2012, p. 39). Chez les formateurs de terrain, cette transition professionnelle cristallise un conflit bien identifié de valeurs politiques et éthiques. C'est bien la valeur de leur action et les moyens consentis par l'institution pour la réaliser qui conditionnent leur engagement dans le nouveau dispositif de formation. « *En effet, chacun semble donner 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* » (Ibid., p. 42).

Il faut donc en venir aux aspirations professionnelles des acteurs pour saisir cette apparente « contre-transition ». Car c'est bien la permanence de soi et notamment la robustesse des fondements construits dans la vie professionnelle antérieure qui sont mises en jeu. C'est dans cette recherche de maintien identitaire du soi professionnel que se décident, pour un temps plus ou moins provisoire, la volonté d'une rupture pour les uns et la nécessité d'une continuité dans la fonction pour les autres. Tout l'enjeu consiste donc à ne pas perdre sa personnalité, ses ancrages, ses valeurs tout en s'adaptant, en lâchant prise dans une certaine mesure pour être reconnu et se reconnaître.

Conclusion

La focalisation sur la réforme 2010 de la FIE, de son annonce jusqu'à la fin de la première année de fonctionnement, chez deux catégories de formateurs de terrain de l'Éducation nationale française fait état d'un processus de transition professionnelle contrainte composée de trois étapes. Une première concerne une transition institutionnelle, impulsant un changement profond et rapide dépendant de logiques sociales et structurelles. Elle agit comme un catalyseur de professionnalités et comme un inducteur d'épreuves professionnelles et existentielles. Les deux étapes suivantes, du côté des formateurs de terrain, relèvent d'une transition subjective. Celle-ci se manifeste comme une épreuve de permanence ou de maintien identitaire du soi professionnel avec une étape marquée par un effet transitoire collectif suivie d'une autre, de temporalité plus longue, qui consiste en une phase de rééquilibration professionnelle ou existentielle.

Les épreuves individuelles repérées mettent en lumière divers processus d'adaptations et de dénouements identitaires. Elles révèlent des transformations, des ruptures et des continuités dans la fonction plus ou moins provisoire avec des engagements et des résistances des acteurs.

Elles tracent également des distinctions fortes sur le plan identitaire entre les deux catégories de formateurs. Chez les CPT, pour lesquels la fonction est plus ou moins imposée par l'institution, il n'est pas constaté de remaniements identitaires. *A contrario*, les ruptures, les transformations et les préservations identitaires travaillent directement les PEMF. Signes de reconstructions actives, ces remaniements sont essentiellement fonction de l'adéquation des valeurs personnelles et du projet professionnel de chaque PEMF aux nouvelles normes du dispositif de formation.

Remarquons, pour terminer, que la focalisation sur la réforme 2010 de la FIE ne doit pas faire oublier d'autres évolutions institutionnelles qui touchent, dans le même temps, les mêmes acteurs. Par exemple, l'inclusion prescrite des élèves en situation de handicap et des enfants allophones dans les classes ou encore l'imposition d'évaluations nationales externe aux pratiques habituelles des enseignants induisent d'autres épreuves professionnelles qui, là aussi, travaillent les professionnalités déjà construites. À n'en pas douter, ce cumul quasi simultané de plusieurs nouvelles dispositions institutionnelles intensifie les adaptations au travail, complexifie les remaniements identitaires et rend plus ouverts les parcours professionnels des acteurs.

Bibliographie

Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, 10(3-4), 603-627.

Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données, *Recherches qualitatives, Hors-série 3*, 396-423.

Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné In A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, *Recherches en éducation*, 11, 55-66.

Dupuy R. et Le Blanc A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles, *Connexions*, 76(2), 61-79.

Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve, Formation et modernité chez Jules Verne*. Paris : L'Harmattan.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988, III 1976-1979*. Paris : Gallimard.

France, Ministère de l'Éducation Nationale. (1992, 1995, 2010). Circulaires et notes de service relatives aux missions des maîtres-formateurs, aux professeurs conseillers pédagogiques et au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*.

Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec, In A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, *Recherches en Éducation*, 11, 67-82.

Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 65-88.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

Reille-Baudrin, E. (2012). Conflits et mobilité dans l'espace d'une transition. *Éducation permanente, Hors-série AFPA 2012*, 59-67.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Éditions logiques.