



HAL
open science

Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Recherches en éducation*, 2010, 8, pp.38-49. hal-01716134

HAL Id: hal-01716134

<https://hal.science/hal-01716134>

Submitted on 23 Feb 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.

Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes

Thérèse Perez-Roux¹

Résumé

L'article s'intéresse à l'identité des formateurs d'enseignants de lycée professionnel au moment où se profilent des changements liés à la mise en place d'une formation universitaire de niveau Master. Deux enquêtes qualitatives ont été conduites avec les formateurs d'un même IUFM, à deux ans d'intervalle. Les résultats de 2007 permettent de comprendre la manière dont ces acteurs définissent leur mission, entre culture partagée avec les autres formateurs et spécificités revendiquées. L'enquête de 2009 rend compte d'une évolution. La perspective de réorganisation de la formation génère des incertitudes sur l'avenir. L'étude met en relief des inquiétudes en termes d'intégration et de légitimité. Elle souligne la nécessaire redéfinition des contours de l'activité professionnelle. Des questions de reconnaissance traversent les discours des formateurs, éclairant la place que l'institution accordait jusqu'ici à ces acteurs. Cette place, à renégocier dans un avenir proche, génère des positionnements différents au sein du groupe étudié.

1. Des formateurs d'enseignants dans un contexte particulier

■ **Etre formateur d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM**

Si des recherches se sont centrées sur la professionnalité des formateurs d'enseignants en formation initiale ou continue (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Lang, 2002), de multiples interrogations apparaissent lorsque l'on prend pour terrain d'investigation la deuxième année de formation des enseignants de lycée professionnel (PLP2) au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Les travaux de Grave (2002) sur l'identité professionnelle des formateurs font état de positionnements différents liés, entre autres, à la définition et au degré de reconnaissance de leur fonction. D'après ses analyses, les formateurs d'enseignants en formation initiale devraient se sentir plutôt valorisés dans la mesure où ceux « *dont le rôle assigné est le perfectionnement professionnel et le conseil bénéficiant majoritairement d'une forte reconnaissance* » (Grave, 2004). Dans le contexte de l'IUFM se côtoient formateurs d'enseignants intervenant dans des champs très différents. Au-delà de la volonté institutionnelle de construire une culture commune (premier et second degré, enseignement général et professionnel), les formateurs de PLP2 semblent vivre une forme de tension entre une intégration valorisante dans l'IUFM et une spécificité qui les définit, y compris dans leur trajectoire professionnelle. Le public dont ils ont la charge est lui aussi très diversifié.

¹ Maître de Conférences, IUFM, Université de Nantes.

Etudier la place des formateurs dans ce paysage complexe suppose de prendre en compte le contexte, c'est-à-dire l'influence effective des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) et de leurs acteurs dans la mise en place locale des IUFM. Une enquête menée par Gonnin-Bolo en 1997 (2003) met en évidence une « juxtaposition d'identités brouillées » pour les formateurs de PLP2, certains d'entre eux étant issus des ex-ENNA, d'autres recrutés plus tardivement, n'ayant pas cette prime culture de formation. De son côté Troger (2003), dans une étude conduite en région parisienne, montre que « *ces formateurs ont dû apprendre à procéder à de multiples ajustements pour collaborer avec des collègues dont les cultures sont extrêmement différentes de la leur. Mais ils ont dû aussi faire l'expérience de la situation dominée qui est traditionnellement celle de l'enseignement technique dans le système éducatif* ».

Cela nous amène à questionner le positionnement de ces formateurs de PLP dans l'institution, la manière dont ils définissent leur mission à travers les valeurs qu'ils défendent, elles-mêmes fondées sur les caractéristiques du public dont ils ont la charge. Enfin, le rapport aux savoirs théoriques et pratiques qu'ils développent, en lien avec leur propre parcours nous semble intéressant à explorer, de manière à comprendre comment ils construisent une identité professionnelle : a) entre intégration au groupe des formateurs et spécificités revendiquées ; b) dans une institution où leur place est diversement affirmée et reconnue ; c) à l'heure des réformes en cours, inscrites dans le processus dit de *masterisation* de la formation.

■ **Ancrages identitaires et rapport à la formation**

Nous envisageons l'identité professionnelle des formateurs 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 (Perez-Roux, 2006). Tout d'abord, l'axe continuité/changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment l'individu préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en changeant de posture pour faire face à la complexité de sa mission, dans une institution où le groupe des formateurs de PLP est relativement restreint ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants questionnent leur position et leur légitimité ?

On le voit ici, 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 apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans l'IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs PLP qui doivent à la fois s'insérer dans le groupe professionnel des formateurs, partager une certaine philosophie de la formation et se définir dans ou revendiquer leur spécificité liée au(x) monde(s) des LP. D'un autre côté, l'articulation formation-validation les amène à travailler en lien avec les Inspecteurs de l'Education Nationale, garants de la logique de l'institution qui va recruter les enseignants dont ils ont eu la charge durant une année. Comment cette relation peut-elle s'élargir au monde universitaire et aux jeux de pouvoir qui s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ?

Au final, dans une professionnalisation accompagnant de nombreuses transformations identitaires chez les stagiaires (Perez-Roux, 2008a) comme chez les formateurs, chacun tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux (nouvelles) normes institutionnelles, aux réalités des classes dans lesquelles sont engagés leurs stagiaires et aux exigences d'une mission en train de se redéfinir.

L'étude longitudinale interroge par ailleurs la notion d'implication telle que la décrit Mias (1998) au niveau du travail social, à travers une articulation sens-repères-contrôle. Il nous semble intéressant d'étudier les tensions inhérentes à ces différentes composantes identitaires au moment où l'avenir professionnel des formateurs traverse une zone d'incertitude institutionnelle.

■ **Des acteurs de la professionnalisation sous tension**

La construction identitaire nécessite de prendre en compte à la fois l'histoire sociale, le parcours scolaire, la trajectoire de formation mais aussi l'ethos du groupe professionnel, le poids des valeurs personnelles sur la conception du métier, les interactions sociales et les pratiques professionnelles (Peyronie, 1998). Autant d'éléments à démêler lorsque l'on veut comprendre les questions identitaires inhérentes au monde de la formation.

A ce niveau, les images idéales relatives au métier vont orienter les conduites et venir se « frotter » aux réalités professionnelles, amenant chacun à s'inscrire dans le travail de formateur de façon à la fois différenciée et collectivement partagée. Dans ce cas, le partage est susceptible de s'opérer à différents niveaux, dont la cohérence ne va pas de soi : avec les collègues formateurs à l'IUFM, avec ceux affectés à la formation des PLP et à l'intérieur de cette catégorie, entre ceux issus des disciplines générales et ceux qui viennent des secteurs industriels ou du tertiaire ; entre ceux qui ont enseigné ou enseignent en LP et ceux qui ont un parcours différent ; enfin entre les formateurs recrutés à plein temps à l'IUFM (et qui sont amenés à intervenir dans d'autres secteurs) et ceux qui restent à temps partagé, recrutés spécifiquement pour le suivi des PLP. Cet ensemble d'éléments rend compte d'une réelle diversité à l'intérieur du groupe, elle-même inscrite dans le monde composite des formateurs (Lang, 2002) et engage des formes de légitimité plus ou moins assumées. Celles-ci sont parfois bousculées par les collègues des établissements scolaires dont les regards sur la formation - et sur le métier - peuvent constituer une source de tension supplémentaire dans l'accompagnement des stagiaires. Ces derniers, dans le cadre d'une professionnalisation par alternance, doivent en effet s'ajuster aux discours discordants entre logique de formation IUFM et réalités des établissements scolaires où ils effectuent leur stage en responsabilité.

Plus récemment, les perspectives de recrutement des enseignants à un niveau Master et la construction de maquettes négociées avec les différentes composantes de l'Université, interrogent l'avenir de la formation initiale des PLP et le sens du travail pour ces formateurs, confrontés à des problèmes de reconnaissance des diplômés et de statut. Leur diversité, perçue le plus souvent comme un atout dans la formation des PLP sur le site étudié (complémentarité des regards), se transforme en obstacle dès lors qu'il s'agit de s'intégrer dans un processus de *masterisation* qui bouscule tant les dispositifs de formation mis en œuvre jusqu'ici, que les convictions avec lesquelles les formateurs PLP les défendent. L'étude cherche à comprendre ce qui se joue au plan identitaire pour ces formateurs aux prises avec des réformes dont ils saisissent l'importance des enjeux.

2. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, des entretiens semi directifs ont été réalisés en juin 2007 avec huit formateurs concernés par des disciplines : générales (Lettres-Histoire et Maths-Sciences), industrielles (Bois, Conduite routière), du secteur tertiaire (Comptabilité-Administration-Bureautique) présentes sur le site étudié. Ces premiers entretiens se situent au moment où se met en place, dans l'IUFM, un nouveau plan de formation prenant en compte : 1) les exigences liées à l'intégration universitaire, notamment en termes de validation ; 2) le nouveau cahier des charges de la formation des Maîtres (2007) ; 3) la perspective d'un recrutement au niveau Master.

Ces entretiens, enregistrés et retranscrits intégralement, se sont organisés autour de trois questions touchant : a) à l'explicitation des caractéristiques de la formation pour l'enseignement en LP ; b) à la spécificité des stagiaires PLP (ressources, besoins, difficultés, évolutions repérables au fil de l'année) ; c) à la définition de la mission de formateur (valeurs défendues, savoirs privilégiés, etc.).

Les huit entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales *Alceste 4.8*. La procédure de classification double a permis de traiter 74% d'Unités de Contexte Élémentaires (UCE) ; elles correspondent au discours retenu et classé par *Alceste*. L'analyse des données de 2007 met en lumière quatre catégories permettant de saisir les faisceaux de préoccupations dominants chez les formateurs de PLP.

Deux ans plus tard (juin 2009) une autre série d'entretiens a été réalisée avec six formateurs, dont quatre avaient été interrogés en 2007. Les quatre autres ayant pris leur retraite, deux nouveaux formateurs à plein temps à l'IUFM, intervenant par ailleurs avec d'autres types de publics, ont complété le corpus. Deux questions ont structuré les entretiens : comment voyez-vous à ce jour l'avenir de la formation des PLP2 ? et comment situez-vous votre future mission de formateur dans le nouveau contexte de *masterisation* ? Les résultats que nous présentons permettent de comprendre les enjeux d'une mission définie par les acteurs eux-mêmes dans un système relativement maîtrisé (2007), puis de pointer les éventuelles questions que génère une réforme, dans la phase précédant sa mise en œuvre (2009).

3. Une mission relativement bien assumée

L'analyse des données recueillies en 2007 met en lumière quatre catégories renvoyant à des univers de sens, plus ou moins partagés par les acteurs. Ces catégories aident à saisir les préoccupations dominantes à l'intérieur du groupe interrogé.

■ *S'adapter à la diversité et reconnaître la spécificité des parcours*

Dans cette catégorie, se retrouvent majoritairement des formateurs de disciplines générales revendiquant un parcours professionnel valorisé par des concours internes ou par un engagement préalable en formation continue, ce qui présuppose une forte reconnaissance institutionnelle. Toutes les UCE retenues dans cette catégorie, quelles que soient les disciplines, indiquent une grande diversité de parcours, que les formateurs appréhendent d'abord comme une richesse.

En effet, les filières professionnelles présentent une hétérogénéité des niveaux de diplômes que relaient les formateurs, soucieux d'éviter un certain nombre de « clichés » sur le faible niveau de recrutement des PLP, tout en cherchant à revaloriser une filière dont la plupart sont issus. Les formateurs des disciplines générales, quant à eux, présentent les caractéristiques de leurs stagiaires un peu différemment. Suite à un parcours universitaire fréquemment ponctué par un échec au CAPES, ces derniers se sont orientés, pour la plupart à défaut, vers l'enseignement professionnel. D'autres viennent du monde de l'entreprise et tentent une reconversion.

Il s'agit donc, pour l'ensemble des formateurs, d'aider les stagiaires à approfondir leur connaissance des élèves de LP, public spécifique mais lui aussi très diversifié, selon que l'on enseigne à des CAP/BEP le plus souvent en échec à l'issue du collège ou à des bac professionnel, voire des post-bac ; cela se trouve renforcé par les caractéristiques d'établissements reconnus difficiles ou relativement sereins en termes de recrutement des élèves et des filières proposées.

N'ayant pas la culture de ce public-là, les PLP2 sont amenés à s'adapter, comme les formateurs disent l'avoir fait à leurs débuts. Ces derniers envisagent le LP comme le lieu d'une deuxième chance pour des élèves capables de réussir. Au passage, tous les formateurs interrogés insistent sur la méconnaissance de ces élèves, sur le peu d'intérêt porté à ces filières professionnelles et, plus largement, sur l'image dévalorisée de l'enseignement professionnel à l'échelle de la société française. En début de formation, cette image dévalorisée semble affecter les PLP2 issus des cursus universitaires traditionnels et nouvellement recrutés dans un secteur dont ils ignorent quasiment tout.

C'est là que se situent le défi et la nécessité pour les formateurs d'individualiser la formation, de manière à prendre en compte de façon plus pertinente les ressources et les besoins de leurs stagiaires. Ces derniers, réunis à l'IUFM dans des groupes hétérogènes, mettent les formateurs face à un enjeu majeur : construire une culture commune avec les autres stagiaires, mais aussi comprendre celle des enseignants et des élèves de leurs futurs établissements d'affectation.

Insister sur les diplômes (obtenus dans et hors de l'enseignement), valoriser des parcours diversifiés, c'est prendre en compte l'expérience et revisiter son propre itinéraire d'enseignant puis de formateur. On perçoit un croisement permanent entre la manière dont les formateurs décrivent leur propre parcours et la mise en avant de l'hétérogénéité des stagiaires ; pour eux, cette hétérogénéité, riche mais complexe à gérer, rend leur tâche plus délicate mais les invite à s'ouvrir aux différences et à s'adapter, pour assurer une formation pertinente et reconnue par les différents acteurs de l'IUFM.

■ **Articuler pratique-théorie et rechercher la mise en activité de l'élève**

Cette catégorie, fortement représentée par deux formateurs (l'un dans une discipline d'enseignement général, l'autre dans une discipline industrielle) éclaire l'importance accordée à la formation par alternance et aux enjeux qui la traversent. Elle s'organise autour de la construction avec les stagiaires d'un enseignement permettant une mise en activité des élèves : « *mon attente c'est qu'ils soient capables d'entrer dans des démarches où ils mettent les élèves en activité* ». Pour les stagiaires de la filière bois, recrutés majoritairement au niveau Bac+3 : « *c'est extrêmement important qu'ils fassent cette expérience du cours magistral et qu'on puisse, après, en discuter* », c'est-à-dire une fois vécue l'interaction avec les élèves et une fois mesurée leur faible réceptivité à ce type d'approche.

Ainsi, l'analyse de pratiques est vécue comme un moyen permettant de revenir sur les difficultés rencontrées. Sur la base de situations concrètes présentées au groupe, elle permet d'aborder des thématiques professionnelles (autorité dans la classe, difficulté scolaire, etc.) sur lesquelles les formés reviennent fréquemment.

Il s'agit donc pour ces formateurs d'aider les stagiaires à faire acquérir aux élèves les savoirs et compétences attendues, par une démarche essentiellement inductive. Tout ceci suppose de transformer les représentations sur l'enseignement, sur la classe, sur les savoirs et leur appropriation par des élèves (Perez-Roux, 2008b). Nombre de formateurs soulignent la difficulté à laquelle ils sont confrontés en début d'année : pour les stagiaires « *c'est plus compliqué que les cours magistraux* » d'autant plus que certains valorisent « *les recettes qui les sécurisent* ». Si certains formateurs des disciplines générales revendiquent une similitude des contenus avec l'enseignement non professionnel, chacun insiste fortement sur la place à donner aux élèves : « *les connaissances sont identiques mais ce qui fait la différence c'est la manière de construire les contenus* ». La mission des formateurs de LP est posée ici de façon radicale : « *l'enjeu du travail en groupe de référence, c'est d'apprendre à construire une séquence adaptée aux élèves... Il y a tout un questionnement qui va être le fil directeur. C'est fondamental que ce fil directeur ils le passent pas à la moulinette d'un discours général mais qu'ils le fassent construire avec les élèves, autour d'activités précises* ».

Pour les formateurs, l'attitude des élèves face au savoir rend cette démarche quasi obligatoire : « *la grande majorité des élèves est là parce qu'à un certain moment, ils ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire... il faut donc apprendre à faire refonctionner une certaine manière de penser* », sous-entendu : différente de celle qu'ils ont connue auparavant. On repère ici des représentations relativement tranchées sur l'enseignement au collège sur lesquelles nous reviendrons.

Enfin, les résultats mettent en relief l'importance accordée à la réflexivité dans la formation des stagiaires : carnets de bord, présentations écrites de séances et séquences, travail du mémoire

professionnel sont évoqués comme des moyens intéressants pour analyser son action et développer des compétences professionnelles. Pourtant, la cohérence de cette formation reste toujours à construire car certaines pratiques des collègues sur le terrain semblent aller à l'encontre des préconisations des formateurs. Des écarts existent entre normes de la formation et logiques des établissements scolaires, créant des tensions « théorie-pratique », inhérentes à toute forme d'alternance.

■ **Construire la bivalence et questionner le rapport à la discipline**

Cette catégorie regroupe essentiellement les discours des formateurs dans les disciplines générales. Bien que leurs parcours et leurs statuts soient différents, on repère une forte préoccupation autour de la bivalence de l'enseignement. Chaque formateur intervenant dans une seule discipline, en binôme avec un collègue, doit nécessairement partager les heures de formation et opérer des choix au niveau des contenus abordés. Les discours mettent en avant le manque de précision des programmes et la marge de liberté laissée aux enseignants sur le terrain ; celle-ci conduit à des ajustements horaires en fonction des aptitudes perçues par l'enseignant (liées à son parcours universitaire entre autres), au détriment de certaines disciplines jugées relativement mineures : « *un petit bémol relatif à la bivalence... il y a toujours une priorité en quelque sorte...* ».

Les analyses montrent par ailleurs une tension entre disciplines associées, chacun revendiquant le fait de ne pas être forcément au service de l'autre. L'enjeu consiste donc pour les formateurs (associés par paires) à accompagner les stagiaires dans un processus d'appropriation intégrant à la fois une approche adaptée de la discipline d'origine et la construction de savoirs et savoir-faire dans celle qui leur est moins familière.

Ainsi, chaque formateur a pour mission de donner des ancrages essentiels pour l'enseignement et doit réfléchir aux modalités les plus appropriées pour que les futurs enseignants bivalents dont il a la charge : a) ne soient pas trop affectés par une mise à distance de certaines connaissances acquises dans leur formation disciplinaire initiale : « *en histoire, ils sont amenés à faire un petit peu quand même, le deuil de leur discipline* »; b) construisent des compétences dans l'autre valence où, *a priori*, le manque de formation provoque, en début d'année, un certain désarroi.

■ **Accompagner et valider les stagiaires**

Cette catégorie se construit sur les discours de formateurs particulièrement soucieux des différents aspects liés à la validation de la formation. Plusieurs éléments sont mis en avant et contextualisés. Tout d'abord, le stage en entreprise, obligatoire et parfois mal perçu des stagiaires ayant déjà une expérience de ce type, reste très valorisé par l'ensemble des formateurs dans les disciplines professionnelles : « *c'est un moment crucial où ils vont aussi observer nos élèves dans des stages... et voir les stages qu'on confie à nos élèves* ». Insistant sur la nécessité de le justifier pour que les stagiaires en saisissent l'intérêt pédagogique, ils précisent leurs attentes : comprendre l'entreprise, s'y investir pour prendre des informations multiples permettant de construire des situations à travailler en classe (études de cas), voir comment peut s'opérer le suivi des élèves en stage, etc. Tout ceci est plus ou moins étayé par des documents à rendre, attestant d'un réel investissement des stagiaires et ouvrant, à terme, sur un lien « école-entreprise » renforcé et mieux assumé.

Un autre type d'écrit nécessite un accompagnement : le mémoire professionnel dans lequel le stagiaire est amené à analyser sa pratique en traitant d'une question professionnelle rencontrée dans l'exercice du métier. A ce sujet, les formateurs signalent un déplacement sur les dernières années : de l'analyse de séquences (plus didactique) à des thèmes liés à la gestion de classe, à l'autorité, à la non motivation des élèves, etc. ; ce déplacement semble s'effectuer au détriment d'aspects plus disciplinaires qu'ils aimeraient aussi voir travaillés.

Enfin, certains formateurs pointent des résistances de la part de quelques stagiaires pour s'engager dans ce travail d'écriture réflexive, ils insistent sur leur difficulté à les accompagner dans une démarche nécessitant à la fois de partir de sa pratique et de l'analyser, à l'appui de lectures théoriques, pour trouver et expérimenter des pistes d'amélioration. En fonction des formateurs et des filières, en fonction sans doute aussi de leur propre rapport à l'écrit, les niveaux d'exigence se révèlent assez variables quant au contenu du mémoire et à sa validation.

Parallèlement, la question de la « structuration du savoir en fonction des élèves » (BO, 22, 1997) reste très présente : « *les élèves sont très différents en LP. On les a fait venir là en leur disant qu'on allait s'occuper d'eux autrement* » ; elle rend l'exigence plus forte en termes de stratégies liées au processus d'enseignement/apprentissage.

Cet ensemble d'éléments, décliné de façon variable par les uns ou les autres, touchant à leur propre identité d'enseignant ou d'ancien élève de LP, peut conduire à une réticence pour valider la formation. A ce niveau, l'adéquation avec ce que pensent les inspecteurs s'avère essentielle pour assumer les choix. Globalement, peu d'écarts sont signalés entre les exigences affichées par les formateurs de PLP et l'épreuve de qualification professionnelle dans laquelle les inspecteurs se prononcent. Ceci met en relief une forme de reconnaissance qui vient appuyer l'identité professionnelle de ces formateurs.

4. Des formateurs face à la réforme : un effet de brouillage

Les entretiens réalisés deux ans plus tard (juin 2009), au moment où se profile la mise en place d'un Master, dont une des spécialités s'adresse aux PLP², font état de prises de positions variées, liées aux statuts et fonctions occupées ; ils renvoient

aux valeurs défendues par les formateurs lors des entretiens de 2007, mais aussi aux perspectives ouvertes - ou fermées - par les réformes en cours.

■ Des craintes diversement partagées

Certains formateurs PLP interrogés en 2007 n'ont plus les mêmes fonctions en 2009. L'un d'entre eux, attaché à la direction, chargé de la négociation des maquettes avec différents partenaires institutionnels, affiche un réel optimisme : « *il n'y a pas de souci... enfin, moins que pour les Professeurs de Lycées et Collèges (PLC). Le LP n'intéresse pas grand monde... Donc, on a pu monter une maquette de Master [...] Pour créer de la professionnalité, on a un terrain de jeu plus facile à mettre en œuvre [...] La maquette est en attente... il y aura encore sans doute des petits changements, des trucs à moduler en fonction des textes sur les concours... mais elle est tout à fait satisfaisante au niveau de son approche... Je crois que si on maintient ça, il y a moyen de faire quelque chose d'intéressant et de novateur*».

Si des craintes sont évoquées sur l'alternance, sur la difficile articulation théorie-pratique, sur le statut et le rôle des formateurs de terrain, celles-ci restent en arrière plan par rapport au sentiment d'avoir réussi à avancer, en profitant du fait que ce segment professionnel n'intéresse pas réellement les composantes de l'Université et ouvre donc des possibles. L'analyse du discours révèle une posture de concepteur, conscient de sa mission, confiant dans la formation de formateurs pour faire évoluer les mentalités et construire des compétences adaptées aux nouvelles exigences. La cohérence institutionnelle fonde ici le sens de l'action et laisse aux acteurs concernés - les formateurs - la réalité et la complexité des mises en œuvre, différées dans le temps.

Pourtant, les formateurs dans les disciplines professionnelles sont réellement perplexes sur le devenir de la formation : « *pour moi, c'est totalement flou. Depuis le départ de la masterisation, les PLP, on ne sait pas bien où les situer. S'il y a certaines disciplines qui peuvent y être, je*

² Cette spécialité s'intitule « Enseignement et Formation Technologiques et Professionnels ».

pense au génie électrique, au génie mécanique au génie industriel bois... mais les conducteurs routiers, c'est tiré par les cheveux... et pour les peintres, les maçons, l'hôtellerie, c'est pratiquement impossible. Je sais pas comment on va pouvoir s'inscrire à l'intérieur de ça ». A ce flou s'ajoutent des aspects structurels : « rien n'est sorti, c'est un gros point d'interrogation... encore plus dans une discipline rare où il y aura de moins en moins de reçus aux concours. Et si le concours pour les conducteurs routiers est fermé en 2011 comme prévu, la formation à l'IUFM n'existe plus, réforme ou pas réforme ! ».

Dans les disciplines générales, l'ambiguïté persiste entre une reconnaissance potentielle des parcours universitaires des étudiants et le souhait de maintenir une marge d'action plus confortable, recentrée sur les logiques spécifiques aux lycées professionnels : « *les PLP ne sont pas des PLC comme les autres, malgré notre volonté acharnée depuis des années de les assimiler* ». La crainte majeure, quels que soient les formateurs, reste la césure avec le terrain : « *il y a une telle perte de la dimension d'alternance et de la dimension professionnelle au sens d'un métier à apprendre, avec ses savoir-faire [...] Il faudrait pas qu'on ait des professeurs-docteurs quoi !* »

En écho, c'est l'avenir même de l'enseignement professionnel qui est questionné : « *que vont devenir les LP ? Quand tu lis le rapport Descoings³, tu comprends l'importance redonnée aux bacs technologiques... et ça devient difficile pour se différencier. Je sens que le bac pro va glisser vers l'apprentissage...* »

Enfin, quelques formateurs attendent de voir la place donnée effectivement aux PLP pour se mobiliser, ne voyant dans les textes aucune confirmation de telle ou telle orientation. A la fois déçus par une possible marginalisation de la formation, ils se sentent protégés de et par une Université qui leur semble balbutier devant la reconnaissance de parcours atypiques, éloignés des exigences académiques : « *la formation des PLP court un double danger : elle peut être diluée dans les parcours universitaires actuels et constituer une voie de secours... ; elle peut être décrochée des exigences d'une véritable formation professionnelle et universitaire de niveau Master* ». Malgré ces différences de perception d'une évolution pourtant inéluctable, chaque formateur, à son niveau, s'interroge sur le sens de sa mission dans un avenir proche.

■ **Une évolution du sens de la mission**

Les entretiens montrent dans quelle mesure le contexte actuel semble requestionner la définition d'une mission organisée en 2007 autour de quatre pôles. Tout d'abord, l'adaptation à la diversité des stagiaires, qui constituait une spécificité revendiquée par les formateurs, semble remise en cause. La priorité donnée au niveau de qualification plutôt qu'aux compétences peut conduire à des phénomènes d'exclusion dans un secteur où prédominait l'idée d'intégration par la valorisation des parcours.

Par ailleurs, l'enjeu de la bivalence amenant les formateurs à déplacer ou à élargir le domaine de compétence des stagiaires se trouve perturbé par le possible éclatement des formations. Le système modulaire reste très controversé ; il fait courir un risque majeur, celui de perdre la complémentarité des contenus disciplinaires à laquelle les formateurs restent attachés : « *mon objectif est de faire en sorte que des étudiants monovalents en histoire-géo, ayant échoué au CAPES pour 2/3 d'entre eux deviennent des profs bivalents compétents... des profs de LP, fiers de l'être* ».

L'articulation pratique-théorie, orientée vers la mise en activité des élèves, organisait jusqu'ici l'action des formateurs PLP, constituant en quelque sorte le « cœur du métier ». Cet aspect, partagé avec l'ensemble des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire, valorise l'ancrage sur le terrain et démarche réflexive. L'allongement des temps d'observation et la diminution des stages en responsabilité durant les études sont donc perçus par ces formateurs

³ Rapport de D. Descoings sur la Réforme du Lycée, 2009 (<http://www.education.gouv.fr>).

comme une atteinte grave à leur manière d'envisager la professionnalisation. Les nouvelles conditions de formation ne garantissent plus, à leurs yeux, un travail de qualité et nécessitent la conservation de dispositifs intégrateurs et professionnalisants : « *il faudrait pouvoir préserver des formes d'analyse des activités des élèves et des enseignants mais aussi des analyses de situations professionnelles complexes prenant en compte le traitement des situations de conflit, les relations avec les différents acteurs, etc.* ».

Enfin, les missions d'accompagnement et de validation de la formation sont perçues comme transformées dans le sens où les connaissances attendues peuvent s'avérer formelles et peu orientées vers la construction de compétences professionnelles : « *on va certes leur donner un appui disciplinaire dont ils ont besoin mais avec une perte de la formation pratique, qui est pourtant essentielle* ».

Face à la redéfinition d'une mission encore balbutiante, on assiste à des positionnements variables de la part des formateurs interrogés et un engagement « frileux » dans des réformes jugées trop rapides et totalement opaques.

■ **Un positionnement entre passé et avenir**

Si les entretiens réalisés en 2007 décrivaient un monde relativement pacifié, ceux de 2009 indiquent une mutation des attitudes des formateurs. Pour certains, il s'agit avant tout d'entrer dans une forme de résistance au changement : « *je crois que l'IUFM tel qu'il existe pourra continuer à exister, en changeant de nom et en ripolinant quelques murs... et moi, j'ai bien l'intention de continuer !* ». D'autres disent militer avant tout pour des conditions de formation décentes : « *il y a un enjeu essentiel en termes de démocratisation de l'accès au statut d'enseignant fonctionnaire !* ».

Par ailleurs, des alliances nouvelles s'organisent à l'intérieur de l'institution, révélant des aspects jusque-là peu mobilisés. La recherche de proximités se fait à partir des opportunités offertes dans le futur Master, mais vise sans doute le renforcement d'un territoire spécifique au sein de l'Université : « *j'envisage une formation déconnectée des PLC mais plus proche des PE* ».

L'étude met aussi en avant des stratégies anticipées de valorisation par les diplômés, notamment pour ce formateur titulaire au départ d'un CAP et en passe de valider sa deuxième année de Master en Sciences de l'Éducation : « *je sais pas... La masterisation, c'est quelque chose qui m'intéresse mais il n'y a pas que ça comme paramètres... Il faut saisir les opportunités, tu vois ! Faut pas que je me retrouve coincé* ». Les moyens mis en œuvre dans une reprise d'études organisée sur plusieurs années semblent ici tout à fait en phase avec les nouvelles orientations qui se profilent.

Enfin, nombre de formateurs de PLP soulignent un positionnement en attente, conscients d'enjeux qui les dépassent et en proie au doute quant à l'avenir de leur mission : « *Je sais pas du tout, ça dépendra de ce que décide le Recteur sur les temps partagés... moi, je ne suis que PLP !* ». Une sorte de flou identitaire traverse les discours, montrant la difficulté de construire des repères dans un espace aux bornes encore imprécises : « *Sincèrement, pour le moment c'est le flou total ! Je ne me place nulle part...* ».

5. Du flou identitaire à la redéfinition des contours d'une mission

■ **Entre culture commune et spécificités**

Les éléments de l'enquête réalisée en 2007 permettent d'appréhender les préoccupations des formateurs de PLP et la manière dont ils investissent leur mission, autour de deux orientations : d'une part il s'agit d'accueillir des stagiaires aux parcours diversifiés en valorisant leurs ressources et en les aidant à renforcer certains registres moins efficaces ; d'autre part il s'agit de favoriser, à travers une articulation pratique-théorie, la mise en activité des élèves et d'évaluer les compétences acquises en fin de

formation. Si cette deuxième orientation est partagée par la communauté des formateurs de l'IUFM et ancrée dans un plan de formation largement négocié avec l'ensemble des acteurs, ce qui semble plus radicalement différencier les formateurs de LP interrogés, c'est la nécessaire adaptation à leur public, venu d'horizons hétérogènes. Considérée comme une richesse, cette diversité interroge la tension qualification/compétence que revendiquent ces formateurs, souvent moins diplômés que leurs collègues de l'enseignement général. Elle renvoie par ailleurs à leur propre carrière dans laquelle ils ont construit nombre de compétences : dans leur rôle d'enseignant, en formation continue, dans l'entreprise ou ailleurs. Au final, chacun justifie sa place pour se faire mieux reconnaître dans le monde de la formation au travers de compétences attestées par des diplômes non spécifiques au champ de l'enseignement professionnel.

Deux ans plus tard, la logique qualification/compétence semble s'inverser. Nombre d'entre eux se sentent ainsi remis en cause du point de vue de leur parcours et des savoirs construits dans l'expérience professionnelle.

Une nouvelle culture partagée s'affirme, à la marge des savoirs académiques propres à la formation initiale des enseignants des lycées et collèges. Attentifs aux processus de construction de la professionnalité enseignante, à partir de savoirs pluriels et composites, ils se mobilisent dans de nouveaux collectifs pour défendre un avenir tenable, dans lequel leur expertise de formateur serait reconnue, et à travers elle, leur compétence. Le processus d'intégration au sein de l'IUFM étudié est ainsi réinterrogé à l'heure de nouvelles spécificités revendiquées, hors champ des disciplines scolaires traditionnellement reconnues.

■ **Des formes d'intégration complexes**

Dans l'enquête conduite en 2007, la question de l'intégration des formateurs de PLP est abordée le plus souvent en termes positifs : « *non, je n'ai jamais ressenti réellement de problème de clivage, de barrière entre les formateurs ; je pense que les unités de formation, c'est bien pour ça aussi* » ; elle suppose une véritable reconnaissance institutionnelle. Dans l'IUFM étudié, le rôle joué par l'ENNA a rendu le processus d'intégration plus facile. Mais l'organisation des plans de formation s'avère souvent délicate : plus la formation comporte des spécificités (professeurs de conduite routière), plus le risque de mise à l'écart est grand. Or, l'identité des formateurs de PLP semble mieux assumée s'ils se sentent acceptés dans leur spécificité, sans être exclus des dynamiques collectives.

Le choix fait par l'IUFM étudié de mettre en place des groupes transversaux du second degré, dans lesquels les stagiaires travaillent sur des questions professionnelles, pédagogiques ou éthiques, est largement plébiscité : « *il y a eu une évolution de la réalité des établissements vers des questions de discipline, d'autorité qui dépassent le seul cadre de l'enseignement professionnel* ». Cette ouverture débouchant sur une forme d'intégration peut s'avérer productive en termes de culture commune, à condition que ne s'évacuent pas pour autant les questions spécifiques à l'enseignement professionnel, que les formateurs n'ont de cesse de défendre.

L'insistance à aborder la diversité des stagiaires à la fois comme une richesse et comme un véritable défi en formation interpelle le chercheur. Ce défi, que tous pensent pouvoir relever, ne rappelle-t-il pas le travail à mener auprès des élèves eux-mêmes et les adaptations nécessaires face à leurs problèmes d'apprentissage lorsqu'ils arrivent au LP ? De ce point de vue, les critiques voilées envers l'enseignement au collège - dans lequel les enseignants n'auraient pas su « faire avec » les difficultés des élèves - reviennent fréquemment. Les formateurs de PLP, sensibilisés à la diversité, confrontés encore plus que les autres aux questions de motivation et de sens des situations, pensent pouvoir apporter un autre éclairage sur l'enseignement général. En ce sens, prendre en compte leurs stratégies de formation permettrait à leurs yeux de faire avancer, au sein même de l'IUFM, la réflexion sur l'accompagnement des futurs enseignants de lycées et collèges (PLC2) souvent démunis face aux élèves en échec (Perez-Roux, 2008a). Cette idée apparaît en filigrane dans les discours des formateurs, convaincus d'avoir (eu) à creuser cette problématique au quotidien.

Pourtant, en 2009, ce terrain est quelque peu abandonné. La bascule pressentie des savoirs professionnels du côté des savoirs académiques, la fragmentation annoncée des contenus, les éloigne des formateurs du secondaire alors que se dessine une nouvelle proximité avec les enseignants du primaire, jamais évoqués lors des entretiens de 2007. Les attermoissements institutionnels, les espaces laissés ouverts sont ainsi saisis par des acteurs qui tentent de donner un sens nouveau à leur future mission.

■ ***Nouvelles formes de reconnaissance et enjeux identitaires***

A l'heure des réformes qui agitent le monde de la formation des Maîtres, de nouvelles formes de légitimité et de reconnaissance semblent donc s'amorcer, provoquant des craintes, des déplacements, des moments de crises pour certains formateurs ayant perdu une partie de leurs repères. Ce processus, encore en cours, crée chez les acteurs des formes d'implication variables suivant le sens donné à la situation (la mission et ses valeurs), aux repères (conservés ou perdus) et au sentiment de contrôle (individuel et/ou collectif) de la situation (Mias, 1998). Ceci invite à revenir sur une enquête dans laquelle en 2007, les formateurs se définissent prioritairement comme des acteurs, au sens d'Ardoino (1994), c'est-à-dire capables d'interpréter leur rôle, d'y inclure des variations à partir du registre imposé dans un cadre préalable (les textes et l'organisation de l'établissement). Deux ans plus tard, certains se perçoivent davantage comme des agents, sans prise sur des événements institutionnels, perçus comme commandés de l'extérieur, sans vue globale sur le système et les enjeux qui le traversent. Si le choix d'une position attentiste permet de tenir le cap, elle génère par ailleurs une crise de sens que les formateurs tentent de dépasser. Pour cela, ils investissent, de façon plus ou moins consciente, des logiques différentes. Dans la « *logique de l'intégration* » (Dubet, 1994), il s'agit de préserver un ensemble de valeurs assurant une mise en ordre du monde ; pour ce faire, les acteurs prennent appui sur les principes qui paraissent les plus stables et les moins négociables, maintenant ainsi la continuité de leur identité. Le rapprochement perçu de la formation des PLP vers celle des Professeurs d'Ecole et des Conseillers d'Education assure cette permanence et rassure sur l'avenir.

Parallèlement la « *logique de la stratégie* » amène les individus à interpréter la situation, à gérer les ressources du système, à se mobiliser en fonction des opportunités qui leur sont offertes, tout en s'assurant du maintien des « règles du jeu » pour une intégration minimale (Dubet, 1994). Objectifs, intérêts et reconnaissance leur permettent alors d'investir des espaces potentiels de réalisation. On perçoit à ce niveau l'importance des parcours diplômants anticipés ou non, dont les formateurs saisissent le caractère incontournable, au moment où ils risquent de devoir justifier leur position et leur statut. On pressent aussi des formes d'inertie visant un changement *a minima*.

Conclusion et perspectives

A travers la manière de définir les grands thèmes qui organisent le métier de formateur d'enseignants de LP en IUFM, l'étude met en lumière des transactions identitaires à la fois d'ordre biographique et d'ordre relationnel. Les questions de reconnaissance traversent les discours des formateurs et donnent des éclairages sur la place que l'institution accordait ou accordera réellement à ces acteurs. En effet, dans une période où les IUFM viennent d'être intégrés à l'Université et sont engagés dans un processus de *masterisation* encore flou, que deviendront les PLP aux parcours atypiques, méconnus de la communauté scientifique ? Et de fait, quel miroir identitaire pour les formateurs ? La tension que Gonnin-Bolo (2003) avait saisie entre logique communautaire des ENNA et logique de professionnalisation des IUFM se déplace entre une logique de formation professionnalisante et une logique universitaire, valorisant avant tout les niveaux de diplômes. Cette évolution ne risque-t-elle pas de redonner aux formateurs de PLP, notamment dans les disciplines professionnelles, « *une position de dominés, voire d'exclus d'un système aux logiques bien différentes* » (Troger, 2003) ?

Pourtant, à brève échéance, la période de mise en œuvre des réformes devrait conduire à une relative stabilité des perspectives de professionnalisation des enseignants. Face aux nouvelles missions de formation, dans un espace redéfini institutionnellement, le jeu des acteurs consistera sans doute à retrouver des marges de manœuvre supportables au plan identitaire. Dans cette « *logique de la subjectivation* » (Dubet, 1994), chaque formateur aura à trouver des formes d'engagement en lien avec ses valeurs, et une mise à distance, si nécessaire, de son rôle ou de ses positions antérieures. C'est dans cette articulation des trois logiques décrites par Dubet que se jouent des recompositions identitaires, liées à la nécessité de s'adapter aux mutations institutionnelles.

Au final, cette étude questionne le rapport au métier de formateur, supposant un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent* » (Demazière et Dubar, 1997). On repère combien la remise en cause des processus de professionnalisation actuels déconstruit chez les formateurs un certain nombre de repères que les uns et les autres, individuellement et collectivement, auront à redessiner dans le nouveau paysage de la formation initiale et continue.

Bibliographie

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

ARDOINO J. (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.

DEMAZIERE D. & DUBAR C. (1997), *Analyser des entretiens biographiques*, Paris, Nathan.

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

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

GONNIN-BOLO A. (2003), « De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une culture communautaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp.69-78.

GRAVE P. (2002), *Formateurs et identités*, Paris, PUF.

GRAVE P. (2004), « L'identité professionnelle des formateurs », *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbala (Eds.), Auxerre, Sciences humaines, pp.211-217.

MIAS C. (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

LANG V. (2002), « Les formateurs en IUFM : un monde composite », *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.91-111.

PEREZ-ROUX T. (2006), « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Revue Savoirs*, n°11, pp.107-123.

PEREZ-ROUX T. (2008a), « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Eds.), Paris, L'harmattan, pp.49-80.

PEREZ-ROUX T. (2008b), « Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves », Colloque *Efficacité et Équité*, Rennes, 19-21 novembre, Symposium Duceux et al., contribution 4, pp.34-43. http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/index.

PEYRONIE H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.

TROGER V. (2003), « Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp.79-87.

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

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