



**HAL**  
open science

## Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. . T. Perez-Roux & A. Balleux (dir). Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs. , L'Harmattan, pp.25-45., 2014. hal-01716607

**HAL Id: hal-01716607**

**<https://hal.science/hal-01716607>**

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.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

## **Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs**

*Thérèse Perez-Roux, LIRDEF, Montpellier 3*

Depuis plus de trente ans, la formation des enseignants, qui constitue un enjeu de société majeur pour les Etats, a vécu des réformes profondes. Celles-ci remettent en question, de façon plus ou moins radicale, l'activité des formateurs et les perspectives de professionnalisation des futurs enseignants.

### **1. Contexte de la formation des enseignants en France**

#### **1.1. Des mutations institutionnelles encore faiblement stabilisées**

A la rentrée 1991 la formation initiale de l'ensemble des enseignants français, qu'ils relèvent de l'enseignement public ou de l'enseignement privé sous contrat avec l'Etat, a été confiée aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), considérés comme des établissements d'enseignement supérieur. Pour Altet (2010) ce changement institutionnel, inscrit dans la Loi d'orientation de 1989, visait un processus de professionnalisation des enseignants plus unifié. En effet, jusqu'à cette date, les formations professionnelles s'organisaient sous la responsabilité de l'employeur mais de façon hétérogène selon les catégories d'enseignants : durées, méthodes et programmes étaient relativement différents pour les futurs enseignants du primaire, du secondaire et de l'enseignement professionnel. La création des IUFM et la période qui a suivi ont été traversées par de nombreux débats et controverses, sous-tendus par des courants de pensée contradictoires (au plan politique, syndical, professionnel) et des priorités revendiquées, individuellement ou collectivement, sur la transmission de la culture, la nature des savoirs, l'importance de la pédagogie, la dimension éducative du métier, etc.

Quinze ans plus tard, le processus d'intégration des IUFM à l'université, prévu par la Loi du 25 avril 2005, a transformé de statut des IUFM qui sont devenus écoles internes de l'Université<sup>1</sup>.

La dernière réforme dite de la « masterisation »<sup>2</sup> de la formation a réinterrogé le modèle dominant de la professionnalisation des enseignants développé pendant près de vingt ans dans les IUFM : celui du praticien réflexif inspiré des travaux de D. Schön (1983). En effet, depuis la rentrée 2010, les enseignants doivent obtenir un Master pour pouvoir enseigner, ce qui porte la durée de leurs études post baccalauréat à 5 années. En même temps ils se préparent, durant leur Master, à un concours de recrutement organisé par l'employeur. Ce processus de masterisation de la formation nécessite pour les étudiants la prise en compte de trois logiques, en partie concurrentes : l'obtention d'un Master intégrant une perspective de recherche (sur laquelle de nombreux débats persistent), la réussite à un concours de recrutement à dominante académique et la formation (pré)professionnelle au métier de l'enseignement ou de l'éducation. Ainsi, les perspectives de recrutement des enseignants à un niveau Master et la

---

<sup>1</sup> Selon les contextes, l'intégration des IUFM n'a pas eu les mêmes effets. Elle a conduit quelquefois à la mise en concurrence de plusieurs universités sur un même territoire régional.

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

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

construction de maquettes négociées avec les différentes composantes de l'université ont conduit à une réorientation de la formation initiale des enseignants.

Au terme d'une année de mise en place de la masterisation, le rapport Jolion (2011)<sup>3</sup> a souligné les difficultés de prise en compte de ces différentes logiques par l'ensemble des acteurs : personnels de direction, formateurs, enseignants, étudiants, etc. Un autre rapport portant plus largement sur le métier d'enseignant aujourd'hui, réalisé pour le Sénat par Gonthier-Maurin (2012)<sup>4</sup>, a pointé « une *formation des enseignants en déshérence* » (p.41) soulignant d'une part une division intenable entre l'éducation nationale et les universités et d'autre part, un accompagnement insuffisant des enseignants-stagiaires suite à l'obtention du concours de recrutement. Les résultats tendent à montrer les effets néfastes de la masterisation en termes de professionnalisation des enseignants, de construction des compétences professionnelles et d'accompagnement sur le terrain.

Depuis la rentrée 2013, la mise en place des Ecoles Supérieures du professorat et de l'Éducation (ESPE) modifie les équilibres entre les représentants du Ministère de l'Éducation Nationale, les composantes disciplinaires de l'université et l'IUFM. Ce nouveau changement a suscité de nombreuses controverses dans la communauté des formateurs. Les demandes réitérées d'un arbitrage politique plus conséquent (au plan national) et d'un report du projet - pour que les conditions de création des ESPE soient réunies (au plan local) et que les interlocuteurs puissent construire un programme de formation pertinent, cohérent et viable - ont été peu entendues par les décideurs politiques.

Tableau 1 : annexe 1

Ainsi, on peut dire que la formation des enseignants s'est inscrite en France ces dernières années dans un mouvement de réformes successives qui déstabilise, au moins pour un temps, les formateurs des IUFM.

## 1.2. Des formateurs désorientés

Depuis la rentrée 2010, la mise en œuvre du processus de *Masterisation* de la formation des enseignants a fortement impacté le sens du travail des formateurs. Les nouvelles orientations ont amené une redéfinition plus ou moins importante de leur activité, selon que leur tâche restait centrée sur la préparation des concours de recrutement en première année et/ou sur la professionnalisation en deuxième année. En effet, entre 1991 et 2010, les formateurs en IUFM ont développé des savoirs et compétences dans leur domaine respectif, à l'appui de dispositifs permettant d'accompagner, notamment chez les enseignants-stagiaires<sup>5</sup> de deuxième année, la

---

<sup>3</sup> J-M Jolion, Rapport remis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en octobre 2011 : La masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000624/index.shtml>.

<sup>4</sup> Rapport d'information n° 601 (2011-2012) de Mme Brigitte Gonthier-Maurin, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 19 juin 2012 pour le sénat

<sup>5</sup> Depuis la création des Institut Universitaires de Formation des Maîtres (1991) et jusqu'en 2010 (début de la masterisation) les étudiants ayant réussi un concours de recrutement national pouvant être préparé en partie à l'IUFM (1<sup>re</sup> année), deviennent enseignants-stagiaires. Ils suivent alors pendant un an une formation par alternance : deux journées de formation à l'IUFM conçues en lien direct avec un stage (de 6 à 8 heures par semaine) dans un établissement scolaire où ils ont, en tant qu'enseignant, la responsabilité d'une ou plusieurs classes, selon l'horaire affecté à leur discipline.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

construction progressive d'une professionnalité enseignante ; celle-ci était alors fondée sur une forme d'alternance intégrative, valorisant le modèle « pratique-théorie-pratique ». Si l'activité prescrite, régulièrement revisitée par les acteurs de la formation, avait débouché sur des formes de travail relativement négociées, la mise en place de la masterisation a semblé renforcer les écarts entre logique d'enseignement et logique de formation. Pour Charlot (1990), la logique de l'enseignement est celle des discours. Quels que soient les modes de transmission choisis (cours magistraux, démarches de construction et d'appropriation), l'objectif reste le savoir à acquérir, constitué en système et organisé autour d'une cohérence propre. De façon radicalement différente, la logique de la formation est celle des pratiques. L'idée de formation suppose d'accompagner la construction de compétences. Dans la formation des enseignants, il s'agit de compétences professionnelles, mettant en jeu des savoirs pluriels et composites. Former des enseignants, c'est repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes.

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

Notre approche de cette période de déstabilisation, liée à des choix politiques et institutionnels, nous a amenée à envisager plusieurs enquêtes organisées dans la durée pour comprendre ce qui se joue, se négocie et se transforme, du point de vue des formateurs.

## **2. Des changements institutionnels aux remaniements identitaires des acteurs**

### **2.1. Le sens du travail requestionné**

La perspective dans laquelle nous nous situons interroge le sens du travail, entendu comme « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, 104). La tension enseignement / formation mise en relief par Charlot (1990) semble réactivée par des réformes qui reconfigurent l'activité des formateurs. Nous envisageons le rapport au métier à partir de l'éclairage théorique proposé par Charlot (1997) sur le rapport au savoir. Cette transposition, prise dans sa dimension structurelle, invite à regarder le travail des formateurs en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à l'image qu'il a de lui-même comme formateur et à celle qu'il veut donner aux autres, aux projets qu'il élabore pour l'avenir. Ce travail engage un rapport à soi-même (construction et image de soi), un rapport à l'autre (inter relations, des jeux de positions entre collègues, direction, etc.) renvoyant à des phénomènes de reconnaissance, un rapport social lié à la position sociale mais aussi à l'histoire des institutions. Plus qu'un mode d'accès à une position, le rapport au travail suppose un mode d'appropriation du monde de la formation et/ou de l'enseignement à l'université.

L'étude rend compte d'une transition majoritairement imposée où les formateurs ont été, dans un premier temps, contraints d'entrer dans un processus de changement réinterrogeant les enjeux, les modèles et les dispositifs qui organisaient la formation des enseignants au sein des IUFM depuis 20 ans. Elle met en relief des enjeux de place et de pouvoir qui se redistribuent partiellement et conduisent les acteurs à réaffirmer leur position dans l'espace de la formation.

### **2.2. Des épreuves à surmonter**

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

De ce point de vue, nous faisons l'hypothèse que la période de mutation étudiée, peut constituer une épreuve (Martuccelli, 2006) engageant l'individu à affronter des problèmes partiellement délimités, aux consistances plurielles. En effet, dans ce temps de transition institutionnelle, les formateurs sont confrontés à des logiques concurrentes qu'il s'agit de faire «fonctionner » ensemble. Ils sont ainsi contraints d'affronter ces épreuves avec leurs propres moyens et en mobilisant des ressources multiples. En effet, comme le développe Martuccelli, la société produit et impose des épreuves à l'individu qui, à travers la manière dont il les saisit, les vit, les transforme et se transforme, participe à la construction d'une histoire commune (partagée) : les épreuves sont envisagées à partir d'une traduction de l'expérience singulière des acteurs ; en même temps, les phénomènes éprouvés de manière intime, subjective, existentielle, acquièrent une dimension plus large (sociale) et viennent enrichir/construire des rapports de sens partagés.

Dans nos propres travaux sur les transitions professionnelles (Perez-Roux, 2012a<sup>6</sup>), nous tentons de relier phénomènes sociaux et expériences individuelles, tout en repérant leur inscription dans des structures collectives.

Pour ce faire, il nous semble indispensable de prendre en compte à la fois une approche synchronique (l'expérience de l'épreuve vécue au présent et renvoyant parfois à un état de crise) et une approche diachronique (l'expérience progressive de ses modes de résolution/dépassement).

En étudiant leurs discours, nous nous intéressons à la manière dont les formateurs traversent ces épreuves et tentent, provisoirement au moins, de s'en acquitter. Il s'agit donc d'analyser et de comprendre : a) la manière dont la mise en place de la réforme a été vécue par l'ensemble des formateurs ; b) les remaniements de l'activité de formation et les tensions qui s'y révèlent, notamment en termes de transmission de savoirs et d'accompagnement des étudiants ; c) les modes de contournement et de dépassement qui en résultent débouchant sur des formes (provisoires) d'adaptation individuelles et/ou collectives.

### **2.3. Des remaniements identitaires repérables dans le temps et en fonction des contextes**

Dans le monde très contrasté des formateurs (Grave, 2002)<sup>7</sup>, celui des formateurs d'enseignants reste relativement composite et ancré dans des cultures différenciées entre premier et second degré, entre enseignement général et enseignement professionnel (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Lang, 2002). Les formateurs oscillent entre appartenance au groupe (identité collective), mobilisée notamment lorsqu'il s'agit de défendre les finalités de la formation, et identités spécifiques dès lors qu'il s'agit d'entrer dans le réel de l'activité (Perez-Roux, 2010). A partir de ce qu'ils perçoivent de leur activité, il s'agit ici indirectement de comprendre les processus de remaniement identitaire (Balleux et Perez-Roux, 2011) des formateurs, au moment où s'amorce de façon radicale un nouvel espace de professionnalisation mobilisant d'autres types de savoirs et d'autres pratiques.

---

<sup>6</sup> Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires et transitions professionnelles. Contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches. Soutenue le 6 décembre 2012. Université de Nantes.

<sup>7</sup> De grandes différences existent entre des formateurs intervenants dans des associations, dans des entreprises, dans un Greta, dans un cabinet de consultants ou dans un service universitaire de formation d'adultes. Leurs activités répondent à des fonctions multiples : intégration de migrants, rattrapage scolaire, accompagnement de reconversions professionnelles, etc. (Grave, 2002).

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

A l'échelle individuelle, nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique traversé par une triple transaction : biographique et relationnelle et intégrative. Les deux premières inspirées des travaux de Dubar (1992) et participant à l'élaboration des formes identitaires sont reprises à partir de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Tout d'abord, l'axe continuité / changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment le formateur préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en infléchissant sa mission pour « faire avec » le nouveau contexte de la formation ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants questionnent son activité ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011). Dans les IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs qui doivent à la fois intégrer les nouvelles modalités de la réforme, les mettre en œuvre sur le terrain et travailler en lien avec d'autres composantes de l'université. Comment les nouveaux modes de collaboration au sein du monde universitaire sont-ils possibles et quels jeux de pouvoir s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs de et par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ?

Enfin, le troisième axe que nous mobilisons pour comprendre les remaniements identitaires s'inscrit dans une approche psychosociale. Nous nous intéressons à la tension entre unité/cohérence de l'individu fortement portée par des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et diversité des facettes et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères professionnelle et privée. Dans quelle mesure les nouveaux modes de formation des enseignants heurtent-ils certaines valeurs, remettent en cause certaines pratiques antérieures stabilisées et correspondant en quelque sorte au « cœur de métier » ? Les formateurs parviennent-ils à investir de nouveaux espaces, à développer de nouvelles compétences, à mobiliser ou remobiliser des potentialités laissées en sommeil pour répondre aux nouvelles injonctions institutionnelles mais aussi aux attentes des publics se formant ? Quelle cohérence pour soi-même et pour autrui dans cette nouvelle approche de la mission, dans le passage d'une identité affirmée (ou pas) de formateur à une identité prescrite (mais parfois attendue) d'enseignant.

### **3. Repères méthodologiques**

Notre présentation s'appuie sur deux études espacées de deux ans. La première a été réalisée à l'échelle nationale auprès des formateurs IUFM à la fin de la première année de mise en œuvre de la réforme. Le questionnaire, réalisé à partir du logiciel Sphinx lexic v5, a été mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011. Le chercheur a effectué deux appels à 15 jours d'intervalle en direction des différents IUFM, via les personnels chargés de la communication. Les réponses, au nombre de 584, sont très diversement réparties avec une représentation plus forte des IUFM de l'Ouest de la France. Ce corpus est représentatif par rapport aux données nationales en termes d'âge, de sexe, de statut et d'ancienneté dans le poste de formateur. Par ailleurs, les questions ouvertes, amplement documentées par les répondants ont été traitées à l'aide du logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurents

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

dans les Enoncés Simples d'un TEXte), en procédant à une double classification (Reinert, 1997).

Deux ans plus tard, c'est-à-dire trois ans après la mise en place de la masterisation, une étude complémentaire a été réalisée. Un premier recueil de données s'appuie sur 10 entretiens non directifs conduits à l'échelle locale sur un seul IUFM (le plus représenté dans le questionnaire de 2011 avec 81 répondants sur 584, soit 14% du corpus) durant l'année 2013. Ces entretiens, initiés par une question sur la perception de leur travail trois ans après la mise en œuvre de la masterisation, ont été conduits auprès de formateurs aux profils contrastés et représentatifs des tendances repérées en 2011. Ils ont permis de revenir sur la manière dont les acteurs s'étaient saisis de ces transformations (traduction des nouvelles directives, formes d'appropriation, etc.) et envisageaient leur activité au moment de la mise en place des futures ESPE à la rentrée 2013. Cette prise en compte des temporalités nous a invitée à analyser l'impact des mutations institutionnelles : a) sur l'activité de formation et les nouvelles modalités de travail mises en place aux plans organisationnel, collectif et individuel ; b) sur d'éventuels remaniements identitaires liés à ces évolutions et engageant les sujets dans la reconstruction du sens de leur mission.

Un deuxième recueil de données a été réalisé en juin 2013, sur la base d'un questionnaire en ligne adressé, comme en 2011, à l'ensemble des formateurs du territoire national pour tenter de cerner les évolutions et la projection dans l'avenir (n = 208). Les analyses des réponses à ce questionnaire sont en cours et confirment les tendances émergentes des entretiens menés durant l'année 2013.

Dans la présentation des résultats nous reprendrons quelques éléments de l'enquête conduite en juin 2011 auprès des formateurs en IUFM (Perez-Roux, 2012b) puis nous reviendrons sur celle réalisée deux ans plus tard (mai-juin 2013) en montrant les formes de réorganisation/adaptation individuelles ou collectives en émergence. Ainsi, notre approche méthodologique prend en compte l'expression d'un groupe professionnel à travers l'expérience subjective des acteurs confrontés au changement institutionnel et à ses déstabilisations.

#### **4. Balbutiements d'une réforme et interprétation des formateurs**

Pour tenter de comprendre un rapport au travail évoqué de façon très critique à travers les mots clés fournis par les enquêtés en 2011 (Perez-Roux, 2013)<sup>8</sup>, nous nous sommes appuyée sur les réponses à deux questions ouvertes : la première permettait aux formateurs de s'exprimer sur les aspects problématiques de leur travail ; la seconde se centrait sur les éléments jugés prometteurs.

##### **4.1. Un monde sous tension(s)**

Une question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui leur avait été le plus pénible dans le nouveau cadre de la masterisation. L'analyse réalisée sous Alceste, met en avant

---

<sup>8</sup> Les 10 premiers mots (nombre de citations entre parenthèses) sont les suivants : travail (68), fatigue (44), stress (34), évaluation (33), formation (30), surcharge (30), étudiants (26), gâchis (22), recherche (22), urgence (22). L'analyse de cette question ouverte est plus largement présentée dans Perez-Roux (2013).

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

l'expression d'un état de crise(s) (Perez-Roux, 2012b). A l'appui de ces premiers résultats, nous présentons ici une approche davantage développée autour de l'explicitation des registres de tension.

La première série de tension est liée à des **problèmes d'ordre structurel, organisationnel et temporel**. En effet, les négociations que doit mener l'IUFM avec les composantes de l'université sont complexes et de nombreuses incompréhensions existent lorsqu'il s'agit pour les deux instances de s'entendre sur la place et la nature des savoirs, les finalités du master, les contenus de formation, les modes d'évaluation, etc. Au plan organisationnel, les formateurs soulignent les dysfonctionnements de la première année : nombreux déplacements occasionnés par des maquettes préparées dans l'urgence ; temps perdu dans la résolution de problèmes consécutifs à une mise en œuvre « à marche forcée » ; nouvelles questions et choix dans l'urgence chez les formateurs, les étudiants, l'administration. En conséquence des problèmes d'ordre temporel sont évoqués par les formateurs qui disent vivre en permanence une « crise de temps » combinée avec la surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner la prise en compte conjointe de logiques concurrentes.

Un autre registre de tensions renvoie au sentiment de **perte de légitimité de certains enseignements** jusque là validés et à la **non reconnaissance par les partenaires ou par l'institution des compétences antérieures des formateurs**. On repère ici des représentations croisées sur le travail supposé des uns et des autres, engageant des stratégies de protection, de repli, de développement sur lesquels nous reviendrons.

Par ailleurs, les résultats mettent en avant une tension, plus fortement exprimée par les formateurs qui intervenaient jusque là auprès des enseignants-stagiaires inscrits dans un processus de professionnalisation. Les énoncés soulignent un **attachement aux modalités de formation antérieures fondées sur une réelle alternance intégrative, désormais impossibles à tenir**. Les dispositifs réflexifs jugés opératoires antérieurement (analyse de pratiques professionnelles, accompagnement du mémoire portant sur un problème professionnel, apports de contenus ciblés en fonction des avancées des stagiaires, etc.) se révèlent à présent décalés, notamment parce que l'organisation du travail des étudiants et leurs attentes prioritaires portées sur la réussite du concours ne sont plus en adéquation et obligent les formateurs à revoir les formes d'articulation théorie-pratique.

Enfin la **remise en cause**, dans ce nouveau paysage de la formation, **de certaines valeurs** qui fondaient jusque là le rapport au métier, semble engendrer pour certains une **véritable « crise de sens »**. Les formateurs au terme d'une année se demandent s'ils vont rester dans le système et nombreux sont ceux qui disent vouloir partir ou se réorienter. Cette éventualité se retrouve dans la question sur les perspectives envisagées : 24 % des formateurs interrogés évoquent un souhait de départ : 11% des formateurs majoritairement issus de l'enseignement secondaire désirent « *saisir des opportunités pour quitter la formation des enseignants* », 6% disent « *envisager une mutation dans le supérieur ou un retour dans l'enseignement scolaire* » et 7% ont l'intention de « *faire valoir les droits à la retraite* », y compris de façon anticipée pour les formateurs les plus anciens<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Les autres perspectives envisagées se répartissent ainsi : 23% souhaitent faire des choix pour trouver progressivement une cohérence dans la formation » ; 23% (plus nombreux parmi les moins de 40 ans) envisagent « d'entreprendre ou de finaliser un travail de recherche » ; 26% (plutôt les formateurs en temps partagé) cherchent à « *valoriser et mettre en œuvre [leurs] acquis dans ce nouveau contexte* » ou à « *se former pour améliorer les compétences attendues* ».

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

Pourtant, dans ce paysage tourmenté, certains formateurs sont moins critiques et mettent en avant des évolutions prometteuses.

#### **4.2. Ouverture de nouvelles perspectives pour la formation et place des formateurs**

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

Tout d'abord, un registre se dessine autour des **ouvertures offertes par le nouveau contexte** de la *mastérisation*. La mise en place de nombreux parcours a permis construire des partenariats, de découvrir d'autres contextes professionnels.

Le changement est alors saisi comme une possibilité de réélaborer des dispositifs, de repenser les contenus, de « *rebrasser les ressources antérieures, les compléter par de nouveaux apports* ». Des collaborations potentielles sont aussi évoquées. Elles sont perçues comme une « *ouverture sur de nouveaux horizons de réflexion* ».

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

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

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

### **5. Regard sur la temporalité des mutations : entre reconstruction des marges d'action et nouvelles déstabilisations**

Les éléments d'analyse proposés dans cette partie sont issus de l'enquête de 2013, dont nous retenons ici des analyses partielles permettant de mieux saisir les évolutions en cours.

#### **5.1. Ancrages institutionnels et espaces d'action**

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

Un élément apparaît dans les premiers entretiens conduits auprès des anciens formateurs IUFM devenus, bon gré mal gré, enseignants de l'Université<sup>10</sup> et devant répondre aux exigences explicites ou implicites de cette institution. Tout d'abord, une réelle différence apparaît entre les formateurs intervenant dans le Master porté par l'IUFM<sup>11</sup> ou dans des Master « co-portés » mais relevant de l'offre de formation des composantes disciplinaires de l'université et destinés aux enseignants du secondaire.

En effet, si la réforme a perturbé un certain nombre d'habitudes, remis en cause des dispositifs, obligé à repenser les contenus de la formation et les articulations théorie-pratique, à envisager d'autres modalités de travail et d'évaluation, les IUFM semblent avoir progressivement réinstauré des formes de régulation, voire d'arbitrage sur des points jugés problématiques (non tenables) par les formateurs ou par les étudiants. Gérer conjointement les trois logiques (recherche, préparation du concours et professionnalisation), sans oublier les priorités des uns et des autres, semble avoir généré des tensions mais aussi des réflexions collectives. La prise de parole des étudiants à travers l'évaluation de la formation, la nécessaire harmonisation des formes de travail pour que l'équité entre candidats soit assurée, la surcharge de travail exprimée par les étudiants anxieux pour la réussite du concours ont amené des formes d'ajustement des contenus, des méthodes et des évaluations plus ou moins bien vécues, mais progressivement stabilisées collégialement ou individuellement. C'est donc dans un univers moins tourmenté et balisé par un certain nombre de repères que les formateurs assument leur nouvel environnement de travail et ses exigences.

Les formateurs intervenant exclusivement dans les masters destinés aux enseignants du secondaire ont eu pour la plupart à s'adapter aux fonctionnements et aux représentations des enseignants des composantes disciplinaires, regardant parfois avec condescendance ces formateurs de l'IUFM en charge de la dimension professionnelle des Masters : d'un côté les savoirs savants et les dynamiques de recherche ; de l'autre le métier et les savoirs professionnels pluriels et composites. Si certains formateurs ont trouvé chez leurs partenaires une réelle volonté collaborative, un respect des complémentarités, d'autres se sont vus interdire des enseignements qu'ils assuraient dans l'ancienne formation. Ce déni de reconnaissance a conduit à des aménagements effectués le plus souvent de façon solitaire, chaque contexte se révélant singulier et rendant plus délicat le partage de stratégies d'action.

Une autre différence tient au secteur dans lequel intervenaient les formateurs. Par exemple ceux concernés par la première année IUFM (centrée sur la préparation au concours) et qui ont pu conserver cette même mission dans les Masters, disent avoir rapidement réorganisé les contenus et démarches en fonction des nouvelles maquettes. En fait, la légitimité construite antérieurement a été réactivée par les attentes d'étudiants fortement focalisés sur le concours et satisfaits d'avoir en face d'eux des formateurs jugés compétents pour les y préparer.

## **5.2. Des ajustements individuels aux stratégies**

---

<sup>10</sup> Pour garder la continuité de cette étude, nous les nommerons encore formateurs.

<sup>11</sup> Dans le Master mention Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la Formation, les étudiants peuvent opter pour une des quatre spécialités : Enseignement primaire ; Métiers de l'Education et de l'Encadrement Educatif ; Enseignement et Formation Technologiques et Professionnels ; Métiers de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

Au terme de trois années de mise en route de la réforme, les quelques entretiens réalisés mettent en lumière des stratégies déjà en émergence lors de l'enquête de 2011 (voir note 9).

En effet, une partie des formateurs s'est engagée dans une reprise d'études (master professionnel ou de recherche, doctorat), cherchant ainsi à la fois des modes de (re)qualification et l'approfondissement d'approches théoriques et méthodologiques. Si ce choix semble avoir renforcé la légitimité scientifique pour eux-mêmes, pour les autres et pour l'université, il s'est souvent suivi de transformations dans la manière d'aborder les enseignements du master. Les formateurs qui se retrouvent dans cette **stratégie de développement professionnel** n'occultent pas les réelles difficultés d'intégration des nouveaux apports dans la formation des étudiants. Confrontés à des connaissances renouvelées/actualisées, ils disent tester des formes de transposition dans leurs cours sans toujours les réussir. Ceci étant, ils ont le sentiment que ce complément de formation les aide à clarifier les adossements théoriques ou méthodologiques qui sous tendent tel ou tel dispositif et reviennent sur le positionnement critique que cela induit vis-à-vis des enjeux, des avancées et des limites de la masterisation.

Par ailleurs d'autres formateurs, prioritairement issus de l'enseignement secondaire, très inquiets la première année de mise en place de la réforme, disent avoir pu développer une **stratégie de contournement** en entrant progressivement dans une forme de résistance aux discours de certains universitaires soucieux d'un adossement aux savoirs de la recherche. En 2010, la relative mise à distance de l'expérience liée aux stages rendait quasi impossible la reconduite de dispositifs comme l'analyse de pratiques, remplacée dans les maquettes par l'analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève, mobilisant des cadres théoriques précis et essentiellement didactiques. Trois ans plus tard, ces formateurs explicitent comment ils continuent, derrière des intitulés jugés formels, à mettre en œuvre des dispositifs hybrides. Les arrangements avec les maquettes sont plus opérants pour les masters portés par l'IUFM, dans lesquels les formateurs ont aussi davantage de marges de manœuvre. Pour autant, ces derniers se disent toujours perturbés par les logiques concurrentes du master et les controverses qu'elles génèrent, par le découpage des cours en petites unités, dans un temps discontinu peu favorable aux articulations pratique-théorie-pratique. Ces articulations leur semblent incontournables pour former des enseignants capables, à la rentrée suivante, d'accompagner les apprentissages des élèves. On pourrait dire que ces formateurs essaient tant bien que mal de s'inspirer de la formation antérieure en l'adaptant au nouveau cadre, en jouant avec les failles d'un système vis-à-vis duquel ils restent relativement critiques.

Certains formateurs ayant réussi à organiser leur activité dans un secteur peu investi par les autres composantes de l'université (voir note 11) développent à l'interne des **stratégies de protection** visant à défendre leur territoire. Si ces formateurs bien positionnés dans l'institution, souvent impliqués syndicalement et investis dans l'élaboration des premières maquettes, ont pu maintenir leur domaine de compétences et leurs marges d'action, ils ont pour un certain nombre accepté de se former afin de répondre, si besoin, aux nouveaux attendus dans les masters. La protection de soi consiste aussi, dans ce paysage éclaté de la formation, à développer un espace d'intervention avec certains publics ciblés, favorisant une cohérence de la formation, en se donnant ainsi une plus grande visibilité-légitimité. Le suivi du cursus des étudiants permet ainsi de repérer les effets de l'action de formation. On trouve aussi dans cette catégorie des universitaires qui ont établi symboliquement un bornage par les savoirs de la recherche, rendant difficile l'accès de ces enseignements aux autres formateurs.

Enfin, on repère une dernière catégorie de formateurs qui se situent davantage dans une **stratégie d'ouverture sur d'autres espaces** et ce, pour différentes raisons : manque de sens

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

pour une formation qui selon eux n'en finit pas de balbutier et qui, en tout état de cause, n'a plus les moyens de véritablement préparer les enseignants à la complexité de leur futur métier ; pour les universitaires, sentiment de dilution des savoirs constitués dans des multiples enseignements finalement peu approfondis, ce qui nuit à la qualité de la recherche ; activité éclatée sur plusieurs masters notamment pour les formateurs intervenant sur les « savoirs généraux de l'enseignant » dans les cursus concernant les enseignants du secondaire portés par les composantes disciplinaires ; manque de reconnaissance des investissements antérieurs accompagné d'une difficulté à transformer la pratique ou à se former pour élargir les registres de compétences et acquérir de nouveaux savoirs ; sentiment d'isolement dans un système qui s'est réorganisé sans eux au sein même de l'IUFM, les transformant en quelque sorte en exclus de l'intérieur. Souvent sans ancrage dans une discipline scolaire, peu concernés/sollicités par les masters portés par l'IUFM, ils tentent d'investir d'autres espaces plus stimulants au plan professionnel et/ou personnel : formation continue, interventions à l'université sur des contenus renvoyant véritablement à leur domaine de compétences, ou, à la marge, reconversion dans une autre activité professionnelle<sup>12</sup>.

### **5.3. Des collectifs (re)mobilisés**

Les modes d'appropriation d'une réforme passent aussi quelquefois par des mobilisations collectives, fortement tributaires des formes de management utilisées par les équipes de direction. Dans un des sites géographiques de l'IUFM étudié en 2013, une dynamique s'est engagée durant la deuxième année de mise en place de la masterisation.

Dans un premier temps les différentes catégories de formateurs ont été confrontés à des difficultés concernant les modalités d'évaluation des étudiants (disparité des pratiques, problème d'équité dans la validation des enseignements, lourdeur des procédures, etc.) et ont du trouver collectivement des formes d'ajustement, de nouvelles modalités de travail, mises en débat puis expérimentées. Cette entrée a fédéré un grand nombre de formateurs du site, satisfaits au bout du compte de pouvoir stabiliser des formes d'évaluation partagées. Dans la continuité de ce premier chantier, le nombre conséquent d'étudiants non reçus aux écrits du concours de professeur des écoles à la fin du premier semestre a contraint la direction et les formateurs à repenser l'orientation. Un deuxième chantier sur la diversification des parcours a donc été fortement pris en charge par ce site, conduisant à trouver des voies innovantes, des partenariats, des débouchés pour les étudiants ayant échoué le concours. Cette démarche, tout à fait nouvelle dans le monde de l'IUFM, jusque là cantonné essentiellement à la formation des enseignants, a nécessité de travailler avec d'autres réseaux, de dépasser les représentations croisées entre le monde de l'entreprise et celui de la formation, mais surtout de mettre à jour quels types de compétences plus transversales construites par les étudiants dans leur cursus de Master pourraient « intéresser » les éventuels recruteurs.

La présentation des résultats de ce dossier en fin d'année universitaire, lors de journées d'étude réunissant l'ensemble des personnels de l'IUFM, a été vécue comme une forme d'institutionnalisation et une marque de reconnaissance symbolique très importante pour les acteurs engagés dans ce processus.

L'enquête en cours sur l'analyse de cette dynamique collective devrait mettre en avant un ensemble de facteurs qui ont pu la favoriser: leadership et charisme de l'équipe de direction

---

<sup>12</sup> Ces stratégies sont confirmées par les résultats de l'enquête par questionnaire, en cours de traitement et qui fera l'objet d'une autre publication.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

locale, taille du site, nécessaire cohésion des formateurs pour peser dans les décisions qui émanent de l'université de rattachement et les met en tension avec l'université de proximité, etc. Elle devrait aussi montrer la perception des effets d'une nouvelle réforme qui risque de déstabiliser ce qui avait été progressivement construit. En effet, d'autres mutations institutionnelles sont en cours. Le projet de loi sur la Refondation de l'école de la République a instauré, à la rentrée 2013, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)<sup>13</sup>. Leur mise en place repose sur un principe de coopération entre les universités et leurs composantes, les divers champs disciplinaires et scientifiques, les services académiques et les établissements scolaires : autant de partenaires et autant de regards convergents ou discordants sur la formation, la recherche et la professionnalisation des enseignants. Ainsi, les formateurs interrogés pointent une forme de précipitation associée à une insuffisance des cadrages nationaux qui renforce le sentiment d'un manque de reconnaissance des efforts consentis lors de la mise en place de la masterisation.

## 6. Pistes de discussion et perspectives

### 6.1. Enseigner-former : quelle remise en cause du sens du travail ?

Comme au moment de la mise en place des IUFM, la masterisation de la formation des enseignants a ravivé les tensions entre logique de la formation, organisée autour et à partir des pratiques, et logique de l'enseignement, davantage centrée sur des savoirs constitués, reconnus et ayant une cohérence propre (Charlot, 1990). L'acquisition de tels savoirs, incontournable dans l'espace universitaire, reste désormais essentielle pour l'obtention du master comme pour la réussite du concours de recrutement. La dimension professionnelle et les savoirs hétérogènes qui s'y déploient n'a plus la même place et se trouve reportée à l'année suivant l'obtention du concours, sous responsabilité de l'employeur. Ce changement de cap est problématique pour certains formateurs toujours ancrés dans des modèles de professionnalisation « *dans et par l'action* » (Wittorski, 2008) et soucieux d'une articulation pratique-théorie-pratique qui permette la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution. D'autres semblent s'être accommodés à la situation, voire apprécier ce nouvel espace dans lequel ils ont pu préserver ou créer des conditions de travail relativement satisfaisantes. La culture des formateurs assez faiblement partagée (Lang, 2002) se redistribue en fonction des contextes locaux, mais aussi des conceptions, des valeurs, des pratiques antérieures des formateurs. En effet, dans le paysage tourmenté des réformes, certaines compétences d'enseignement ou de formation mises en sommeil ont pu être réinvesties pour retrouver un équilibre et redonner du sens à l'action. Cet ensemble d'éléments renvoie à la manière dont Perrenoud (1993) développe la question du sens. Pour cet auteur, « *le sens se construit* » : l'individu essaie de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui ; s'il a le sentiment de ne plus maîtriser certaines situations, il cherche des solutions et tente de construire de nouveaux repères, en justifiant à ses propres yeux son positionnement. Au final, chacun peut revenir sur les mobiles qui organisent le rapport à son activité. Ce n'est pas seulement de l'ordre des représentations ou de la subjectivité. Cette construction est une activité mentale complexe, réflexive, liées aux contextes d'action ; c'est une activité dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde.

---

<sup>13</sup> Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Texte sur la réforme des ESPE. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71409](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409)

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

Par ailleurs, le sens du travail se négocie en situation. Il se construit dans les interactions et dans le cadre de relations interpersonnelles durables, mais dépend aussi de ce qui se passe ici et maintenant. Il s'élabore dans les échanges : confiance, respect, reconnaissance mutuelle des autrui significatifs de la sphère professionnelle permettent d'investir le monde du travail de façon positive. Si cette approche renvoie à la manière dont Dubar (1992) appréhende le sens du travail, elle n'occulte pas un certain nombre d'épreuves que l'enquête met en relief.

## 6.2. Des épreuves à traverser aux dynamiques identitaires des formateurs

L'analyse des effets de cette réforme met à jour trois épreuves communes, repérables à partir du discours des formateurs interrogés.

Tout d'abord, l'enquête de 2011 met en relief une **épreuve du changement** avec perte de repères et déstabilisation des formes anciennes. Les modes d'implication et de réalisation dans le travail étant bousculés, les formateurs ont eu à redéfinir le possible et le perdu, avec la crainte d'être à jamais obligés de changer de monde. Pour certains, interrogés deux ans plus tard, le monde à changé mais eux continuent à faire ce qui leur semble essentiel, en transformant aux marges leur registre d'activités. Pour les universitaires, ce changement s'est révélé parfois difficile en raison de la résistance des étudiants pour certains contenus théoriques ou pour entrer dans une démarche de recherche. En même temps, nombreux sont ceux qui estiment pouvoir à présent accompagner des travaux des étudiants à l'IUFM sur une partie de leurs objets de recherche. Cet aspect semble intéresser surtout les chercheurs en didactique des disciplines.

Derrière cette période de changement, se joue **l'épreuve de la légitimité et de la reconnaissance** des compétences et savoirs acquis. Cette épreuve, relativement douloureuse dans l'enquête de 2011, semble avoir été dépassée par les formateurs qui se sont réorganisés ou qui estiment avoir été rassurés sur la pertinence de leurs choix par les retours des étudiants. Restent quelques formateurs qui, sans grandes marges de manœuvre ou contraints à faire des cours ici ou là de façon fragmentée, expriment la difficulté à trouver une légitimité et à construire, pour eux-mêmes et avec les autres, une formation cohérente. D'aucuns expriment une forme de rancœur vis-à-vis des humiliations symboliques vécues dans les débats sur l'avenir de la formation, lors de réunions de régulation, ou au moment de telle ou telle décision institutionnelle.

Enfin, les résultats donnent à comprendre que les formateurs ont traversé, avant tout, une **épreuve de soi**. Cette épreuve inscrite dans une expérience singulière mais partagée au plan identitaire peut être revisitée à partir de la triple transaction sujette, dans les périodes de mutation, à des déséquilibres et réajustements orientés vers/par un projet de résolution. Dans ce temps de transition, les pôles continuité, unité et définition de soi constituent les points d'ancrage face aux changements, des repères construits dans l'histoire professionnelle du sujet. La tension avec les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, liés aux nouveaux contextes à investir et aux environnements sociaux ou organisationnels, n'est pas résolue dans une perspective synchronique mais peut trouver des modes de résolution partiels dans une perspective diachronique. Ce jeu de déséquilibre / rééquilibre entre individu et environnement permet progressivement de s'inscrire dans une dynamique identitaire, intégrant des formes recompositions de soi jugées acceptables. Explorer davantage cette dimension intégrative supposerait à présent de conduire des entretiens approfondis avec les acteurs concernés.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

## Conclusion

La réforme de la formation des enseignants en France a conduit à des changements conséquents que les formateurs se sont appropriés de façon différenciée. Les différentes étapes de cette réforme ont généré des régulations-négociations à différents niveaux. Si au plan politique, les réformes se poursuivent (création des ESPE) sans que les acteurs aient le sentiment d'être réellement entendus du point de vue de leurs revendications, au plan local (organisationnel), des régulations ont eu lieu pour faire face aux problèmes posés par la mise en place des masters. Enfin, des négociations avec soi-même et avec autrui ont conduit les acteurs à dépasser progressivement les tensions, les dilemmes pour organiser un nouvel espace de formation, à leur mesure et finalement pas très éloigné des valeurs défendues. La formation à ou par la recherche a aussi joué un rôle auprès de certains formateurs. Cet ensemble d'éléments nous conforte dans la nécessaire prise en compte des temporalités pour comprendre comment les acteurs vivent les épreuves du changement, les dépassent en s'inscrivant dans des démarches stratégiques (Crozier et Frieberg, 1977). Celles-ci doivent rester acceptables pour eux-mêmes et pour autrui, dans un cadre institutionnel encore en construction et sans cesse traversé par des logiques concurrentes.

## Bibliographie

- ALTET, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnelle en héritage. *Recherches en Education*, 8, 12-23.
- ALTET, M., PAQUAY, L & PERRENOUD, P. (Dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002.
- BALLEUX, A & PEREZ-ROUX, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5-14. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- CHARLOT, B (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 8, 4-17.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- CLOT, Y. (2010). *Le travail à coeur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- GONTHIER-MAURIN, B. (2012). Rapport d'information n° 601, réalisé au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la Mission d'information sur le métier d'enseignant. Remis au Sénat le 19 juin 2012.
- GRAVE, P. (2002). *Formateurs et identité*. Paris : PUF.
- JOLION, J-M (2011). Rapport remis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en octobre 2011 : La masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan. *La documentation française*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000624/index.shtml>.
- KAES, R. (2004, sdr.). *Crise rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- LANG, V. (2002). Les formateurs en IUFM : un monde composite, In : M. ALTET., L. PAQUAY & P. PERRENOUD. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 91-111.
- MARTUCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.

Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (sdr). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan : collection Défi formation, pp.25-45.

PEREZ-ROUX, T. (2010). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Education*, 8, 38-49.

PEREZ-ROUX, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants*. Paris : Editions EP.S.

PEREZ-ROUX, T. (2012a). *Dynamiques identitaires et transitions professionnelles. Contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches. Soutenue le 6 décembre 2012. Université de Nantes.

PEREZ-ROUX, T (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

PEREZ-ROUX, T. (2013). Transitions institutionnelles et rapport à l'activité chez les formateurs d'enseignants. Biennale Education, formation, pratiques professionnelles : « Transmettre ». Paris : CNAM 3-6 Juillet 2012. [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/90/07/PDF/therese-perez-roux-com-n-18-atelier-28\\_1360245890330.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/90/07/PDF/therese-perez-roux-com-n-18-atelier-28_1360245890330.pdf)

PERRENOUD, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314-315, 23-27.

REINERT, M. (1997): Les «mondes lexicaux» des six numéros de la revue «le Surréalisme au Service de la Révolution». *Mélusine, Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, 16, 270-302.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London : Temple.

WITORSKI, R. La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38, 2008.

## Annexes

Tableau 1

	1991-2010	2010-2013	2013...
Structures de formation	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres <b>IUFM</b>	IUFM : <b>Ecole interne de l'université</b> Master co-portés par université et IUFM ou portés par IUFM seul	Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education <b>ESPE</b>
Cursus de formation initiale des enseignants	1. Licence (3 ans) 2. Concours de recrutement : préparation possible en 1 <sup>re</sup> année IUFM 3. professionnalisation en 2 <sup>ème</sup> année IUFM où alternance intégrative pratique-théorie-pratique : stage en responsabilité	1. Licence (3 ans) 2. Master (2 ans) - année 1 : préparation concours + recherche + pré-professionnalisation - année 2 : préparation concours + recherche + pré-professionnalisation renforcée	1. Licence (3 ans) 2. Master (2 ans) - année 1 : <b>préparation concours</b> + recherche + pré-professionnalisation - année 2 : <b>professionnalisation</b> (mi temps en responsabilité : statut de fonctionnaire stagiaire) + recherche (orientée professionnel)
Formateurs d'enseignants	. Professeurs du secondaire + Conseillers Principaux d'Education (CPE) . Enseignants chercheurs . Maîtres formateurs (PEMF)	. Professeurs du secondaire + CPE . Enseignants chercheurs	. Professeurs du secondaire + Conseillers Principaux d'Education (CPE) . Enseignants chercheurs . Maîtres formateurs (PEMF) + tuteurs stage . Corps d'inspection