Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré

Eric Maleyrot

▶ **To cite this version:**

Eric Maleyrot. Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré. Education. Université de Nantes (Unam), 2012. Français. ⟨NNT : 2012NANT3039⟩. ⟨tel-01565162⟩

HAL Id: tel-01565162

https://hal.science/tel-01565162v1

Submitted on 19 Jul 2017

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.

HAL Authorization

UNIVERSITÉ DE NANTES

UFR Lettres et Langages

———

ÉCOLE DOCTORALE 504 Cognition – Éducation – Interactions

Année 2012

N° attribué par la bibliothèque

Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré

———

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'Éducation

Présentée
et soutenue publiquement par

Éric MALEYROT

Le 6 décembre 2012, devant le jury ci-dessous

Rapporteur : Mme Anne BARRÈRE, Professeur, Université de Paris Descartes
Examinateur : M. Mokhtar KADDOURI, Professeur, Université de Lille 1
Rapporteur : M. Thierry PIOT, Professeur, Université de Caen

Directeur de thèse : Yves DUTERCQ
Professeur à l'Université de Nantes
Co-encadrante de thèse : Thérèse PEREZ-ROUX
Maître de conférence à l'Université de Nantes

« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous
mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous »
(Sartre, 1952, p. 63)
Saint Genet, comédien et martyr. Paris, Gallimard.

Sommaire

Sommaire 5
Introduction 7
Première partie – Enjeux et problématique de la thèse 13
Chapitre 1 - Enjeux du travail de thèse 15
1.1 La littérature récente sur les formateurs de terrain 17
1.2 Un contexte de transformation des politiques éducatives 19
Chapitre 2 - Problématique de la thèse 29
2.1 La construction de la problématique 29
2.2 La question de recherche et nos hypothèses 34
2.3 Les objectifs de cette recherche 36
Deuxième partie – Cadrage théorique et aspects méthodologiques de la recherche 39
Chapitre 3 - Cadrage théorique 41
3.1 Le dispositif : un outil opérationnel de régulation 41
3.2 Les identités professionnelles des acteurs 64
3.3 L'épreuve : un outil conceptuel prometteur 87
Chapitre 4 - Aspects méthodologiques de la recherche 115
4.1 La constitution du corpus de données 115
4.2 Le recueil des données 121
4.3 L'analyse de contenu de données 128
4.4 Le plan de l'analyse 133
Troisième partie - Analyses et résultats et de la recherche 137
Chapitre 5 - Les évolutions de la fonction de maître formateur 139
5.1 Du maître d'application au maître formateur à l'IUFM 139
5.2 Les effets de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants sur la fonction de PEMF 152
5.3 La fonction de PEMF : une double fonction en tiraillement 167
Chapitre 6 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs avant la réforme 191
6.1 Un rapport assuré aux élèves 191
6.2 Les rapports complexes aux collègues de l'école 200
6.3 Les motivations des PEMF à exercer cette double fonction 214

6.4 Les rapports aux professeurs stagiaires 216
6.5 Les rapports aux formateurs 237
6.6 Le rapport problématique à sa « propre » formation 248
Chapitre 7 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs au moment de la réforme 257
7.1 L'accueil des nouveaux dispositifs institutionnels de formation initiale 257
7.2 Les dispositifs vécus un an après la réforme 265
Chapitre 8 - Des épreuves professionnelles aux identités professionnelles des PEMF 287
8.1 L'évolution de la fonction de PEMF 287
8.2 L'évolution des identités professionnelles des PEMF 298
Conclusion 311
Bibliographie 321
Annexes 333
Annexes 1 – Portraits du PEIMF (années 90) 335
Annexes 2 – Guides d'entretien des PEIMF 338
Annexes 3 – Portraits des PEMF du corpus 343
Annexes 4 – Extraits de retranscriptions et d'analyses d'entretiens 362
Annexes 5 – Dispositifs de formation initiale et missions des formateurs de terrain 388
Annexes 6 – Rapports des PEMF du corpus en 2009 403
Annexes 7 – Rapports des PEMF en 2010 et 2011 445
Annexes 8 – Dynamiques des PEMF 479
Table des figures 485
Table des tableaux 486
Table des sigles 487
Table des matières 489

Introduction

• Un objet de recherche inscrit dans une histoire singulière et un contexte professionnel

L'objet de cette thèse porte sur l'évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs. Chercher à comprendre cette évolution renvoie à la propre quête identitaire de l'auteur.

Après des études assez chaotiques dans divers domaines et une entrée à 28 ans dans le monde de l'éducation en tant qu'instituteur puis professeur des écoles, c'est exclusivement dans l'espace des zones d'éducation prioritaire (ZEP), pendant 21 ans, qu'est acquise une expérience d'enseignant du premier degré.

La prise de fonction de maître formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Nantes après 10 ans d'enseignement à temps plein, tout en restant en poste dans la même école, s'accompagne d'une impression de réussite et de confirmation identitaire dans le métier.

Cependant, un sentiment de décalage, voire de malaise entre une identité d'enseignant jusqu'alors bien assumée et assurée et celle, nouvelle, de maître formateur apparaît dès les premières années d'exercice de la fonction. En effet, malgré l'ouverture intéressante à d'autres publics dans différents contextes professionnels, malgré le sentiment d'efficacité dans la manière d'enseigner et de progression dans les activités de formation, malgré les temps de formation et d'échanges informels au sein du réseau ou du monde des maîtres formateurs, ce sentiment ne parvient pas à se résorber tant du côté de la classe avec les élèves, que du côté de la formation avec les autres formateurs et fait obstacle à une recomposition ou une assurance d'une nouvelle identité.

L'appétit de savoir ouvert par le goût de la fonction de maître formateur et ce décalage identitaire ressenti par l'exercice de cette même fonction conduisent le professionnel à poser sa réflexion au sein de l'université de Nantes et à questionner plus finement les contenus, les démarches d'enseignement et de formation. C'est par la préparation d'un Master en Sciences de l'éducation et de la formation que prend véritablement forme cette thématique de recherche sur les maîtres formateurs.

Dès le début de la recherche en 2003, il apparaît primordial d'analyser les changements survenus chez les maîtres formateurs dans/par l'exercice de la fonction, les multiples

ajustements qu'ils ont à opérer avec autrui et plus largement la façon dont ils s'adaptent et construisent des « identités qui tiennent »[1], pour rester en cohérence avec eux-mêmes.

Ce faisant, et c'est là un travail difficile, appréhender la construction identitaire des maîtres formateurs provoque aussi un déplacement progressif d'une identité questionnée de « maître formateur » à une identité, pour le coup, toute nouvelle et non encore expérimentée de « chercheur ».

• Une recherche à la fois impliquée et distanciée

Cette recherche compréhensive se veut donc « impliquée » puisqu'il s'agit de passer d'une expérience subjective singulière de maître formateur à une compréhension objectivée du collectif des maîtres formateurs et de la façon dont ils construisent, organisent, justifient « leur monde professionnel ». Autrement dit, travailler à comprendre comment se construit, se transforme l'identité des maîtres formateurs à travers ce qu'ils en disent, c'est aussi regarder son propre itinéraire et prendre appui sur son expérience.

Cette recherche se veut aussi « distanciée ». En effet, l'expérience personnelle de maître formateur de dix ans, la responsabilité d'un groupe de formation de professeurs stagaires à l'inspection académique depuis deux ans, le partage des vicissitudes et de la culture des maîtres formateurs, s'avèrent à la fois une aide à l'investissement du milieu, à la saisie des implicites et des images du monde professionnel des maîtres formateurs, mais en même temps un obstacle. Un double jeu de proximité et de distance s'avère nécessaire à trouver pour porter un regard plus ouvert, plus interrogateur de ce qui semble aller de soi et se joue dans les différents contextes professionnels, pour atteindre une compréhension plus globale sur la fonction.

En ce sens, la position d'« agent double »[2] n'est pas neutre, à la fois impliquée et distanciée, elle permet d'adopter un point de vue privilégié sur la question de l'évolution de la fonction et de l'identité professionnelle de ces maîtres formateurs.

• Un recherche démarrée en Master

Ce travail de thèse s'inscrit dans la poursuite d'un processus de recherche sur les maîtres formateurs entamé avec les mémoires de Master.

---

[1] Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris : Métailié.

[2] Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?, *Les Siences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 38,1*,75-92.

Dans le cadre du mémoire de Master 1, une étude descriptive et compréhensive, par l'analyse des textes officiels des fonctions de maîtres formateurs et de maîtres modulateurs et par le traitement d'entretiens compréhensifs réalisés auprès de ces acteurs, s'est focalisée sur les différentes organisations maîtres formateurs – maîtres modulateurs du côté *enseignant*.
Pour le mémoire de Master 2, la méthodologie utilisée est restée la même puisqu'elle a consisté en l'analyse d'une part, d'entretiens compréhensifs auprès d'un corpus de dix maîtres formateurs exerçant à l'IUFM des Pays de la Loire du site de Nantes et, d'autre part, de documents institutionnels ou de travail relatifs à la fonction. Par contre l'objet de recherche s'est déplacé sur la fonction de *formateur* de maîtres formateurs
Cette thèse élargit le champ d'investigation en étudiant les aspects de la *double fonction*. A la fois, elle garde une méthodologie qualitative et demeure sur même territoire géographique mais elle pousse également plus loin la compréhension du groupe professionnel des maîtres formateurs en portant le regard sur son évolution dans le temps. Partant de l'idée que la professionnalisation des formateurs n'est pas un acquis, au mieux une dynamique en cours, elle considère que les identités des maîtres formateurs ne sont pas figées mais en mouvement non seulement, par les mutations de la société, la transformation des dispositifs de formation et par l'expérience construite dans l'exercice de la fonction, mais également à travers le regard qu'ils portent sur eux-mêmes, sur leur fonction, sur l'institution et sur la formation. La réforme 2010 de la formation initiale des enseignants constitue alors une opportunité pour mettre à jour les évolutions.

• Une recherche approfondie par son cadre théorique

Un des défis de cette thèse consiste à dépasser le cadre théorique utilisé pour le mémoire de Master 2. Il s'agit de sortir de la « matrice Dubar » qui, pour intéressante et heuristique qu'elle soit, finit, dans une recherche sur une population d'individus déjà étudiée, par devenir enfermante, sclérosante et peu rentable à la production de nouvelles connaissances.
L'élaboration du cadre théorique a donc fortement questionné. Comment dépasser la multiplication d'éclairages théoriques, lesquels sélectionner et comment les agencer pour bâtir un cadre pertinent ? Cette construction théorique s'est opérée par « sédimentation », au sens où certains concepts et certaines notions, formant des soubassements pour d'autres, ont permis d'affirmer et d'affiner le cadre et de lui donner sa structure tri-dimensionnelle.
On pourra objecter de faiblesses dans la construction de cet objet théorique. Certes, mais il s'agit d'un travail conceptuel en cours où le texte donne accès à un processus de construction

et pas seulement à la présentation d'un produit final. Il faut donc y voir une propédeutique, une étape vers la recherche d'une meilleure consistance de l'objet.

• Structuration de la thèse

Le texte est organisé en trois grandes parties.

Dans la première partie, le chapitre 1 dévoile les enjeux de cette recherche et propose une description du contexte de transformations sociales des maîtres formateurs. Le chapitre 2 expose tour à tour la construction de la problématique de la thèse, les hypothèses relatives à l'évolution de la fonction et de l'identité des maîtres formateurs et les deux objectifs recherchés de ce travail.

La seconde partie regroupe le cadre théorique et les aspects méthodologiques. Dans le chapitre 3, sont présentés susccessivement les trois objets consceptuels – le dispostif, l'identité professionnelle et l'épreuve – et les liens qui les réunissent pour former un cadre théorique cohérent. Le chapitre 4 développe les aspects méthodologiques de l'enquête. Il explique la constitution du corpus, les manières dont ont été recuillies puis analysées les données et, enfin, détaille le plan de l'analyse.

La troisième partie consacrée à la présentation des analyses et des résultats de la recherche est divisée en quatre chapitres. Le chapitre 5 expose en deux temps l'évolution diachronique de la fonction de maître formateur à travers les dispositions réglementaires. D'abord, il retrace cette évolution depuis les années 1960 jusqu'à l'orée de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants. Ensuite, il s'intéresse aux nouveaux dispositifs de formation et aux modifications institutionnelles des missions des maîtres formateurs suite à cette réforme. Enfin, il procède à une comparaison des deux derniers dispositifs de formation initiale des enseignants intéressants l'activité principale de formateur des maîtres formateurs.

Les chapitres 6 et 7 focalisent, non plus sur les missions et les structures mais sur les maîtres formateurs eux-mêmes. Le chapitre 6, présente successivement l'analyse de six rapports vécus par les maîtres formateurs en 2009 avant la réforme : le rapport aux élèves, le rapport aux collègues de l'école, les motivations à exercer cette double fonction, le rapport aux professeurs stagiaires, les rapports aux formateurs et enfin le rapport à sa propre formation. Il dégage alors les épreuves professionnelles rencontrées par le groupe à cette époque. Le chapitre 7 se fixe sur les acteurs aux moments de la mise en place des nouveaux dispositifs de formation et après un an de fonctionnement. Dans un premier temps, il analyse les réactions collectives et individuelles des maîtres formateurs du département à l'annonce de la réforme. Le second temps reprend l'économie du chapitre précédent. En présentant les modifications

dans les six rapports professionnels, il fait émerger les évolutions des épreuves professionnelles des maîtres formateurs

Enfin, le chapitre 8 synthétise les résultats des analyses présentées dans les trois chapitres précédents. Dans un premier moment il caractérise l'évolution de la fonction de maître formateur puis dans le second, il rend compte et discute de l'évolution des identités professionnelles du groupe et des individus qui le composent.

Première partie – Enjeux et problématique de la thèse

Chapitre 1 - Enjeux du travail de thèse

En France, on peut qualifier le monde des enseignants du premier degré de « monde composite »[3]. En effet, derrière le terme générique « enseignant », il apparaît une première distinction par le statut administratif. Les enseignants les plus anciens exercent encore comme instituteurs ou institutrices[4], alors que les nouveaux sont nommés professeurs des écoles. Parmi les enseignants travaillant en classe devant les élèves, les situations d'enseignement marquent une seconde différence. Entre les maîtres titulaires d'un poste dans une école, les maîtres titulaires remplaçants, les maîtres surnuméraires exerçant sur une ou deux écoles et les maîtres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), le travail d'enseignant d'une école à une autre s'avère fortement différencié. Il l'est encore davantage lorsque ces maîtres interviennent en classe unique dans une école de campagne ou dans une école urbaine de dix classes en éducation prioritaire. Certains enseignants d'ailleurs n'hésitent pas à déclarer qu'ils ne font pas le même métier.

En outre, il existe une diversité de fonctions attachées à la profession « de base » d'enseignant. Certaines sont déjà très anciennes, d'autres sont nées plus récemment. Ainsi les directeurs ou directrices d'école, *primus inter pares*, les maîtres formateurs (IMF ou PEMF ou PEIMF[5]) et les maîtres d'accueil temporaires (MAT) puis les maîtres animateurs en technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement (MATICE), les maîtres animateurs langue exercent des activités professionnelles, en dehors de l'enseignement en classe, qui les « spécialisent » plus ou moins.

Enfin d'autres professionnels font toujours partie du corps des instituteurs ou des professeurs des écoles mais n'enseignent plus. Ce sont les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et les conseillers pédagogiques départementaux (CPD). Ayant opéré très souvent en tant que maîtres formateurs, leur fonction les conduit maintenant à conseiller et à former les enseignants dans les écoles.

[3] L'expression est empruntée à V. Lang qui qualifie les formateurs en IUFM de monde composite. Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : Un monde composite. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formateur(s) d'enseignants : Quelles professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

[4] Le corps des instituteurs est en voie d'extinction. Les instituteurs encore en exercice peuvent passer dans le corps des professeurs des écoles par concours interne ou par inscription sur la liste d'aptitude départementale. Par cette seconde voie, l'intégration dans le nouveau corps a lieu par ancienneté dans le corps des instituteurs.

[5] IMF : Instituteur Maître Formateur ; PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur et fusion des deux sigles PEIMF : Professeur des Ecoles Instituteur Maître Formateur.

Pour finir de dépeindre brièvement ce monde des enseignants du premier degré, précisons d'emblée les différentes fonctions des formateurs de terrain[6].

C'est une caractéristique par rapport à l'enseignement du second degré, les maîtres formateurs ont réussi un examen spécifique pour devenir formateur. Aujourd'hui, cet examen se nomme le certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Titulaires de ce certificat, les maîtres formateurs continuent à enseigner dans une classe et y accueillent des étudiants et des professeurs stagiaires. Ils bénéficient d'un temps de décharge de classe pour effectuer des actions de formation et d'accompagnement de ces futurs professeurs.

Les maîtres d'accueil temporaire (MAT) n'ont pas passé cet examen. Suite à leur demande et après validation de leur inspecteur de circonscription (IEN), ils accueillent ponctuellement des étudiants en stage dans leur classe mais n'ont pas d'allégement de leur temps avec les élèves.

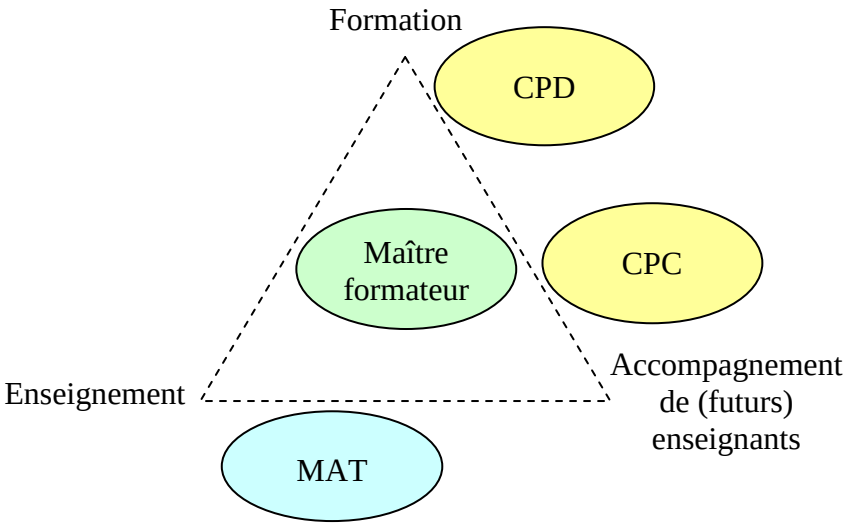
Quant aux conseillers pédagogiques, ils sont aussi titulaires du CAFIPEMF mais sont déchargés en totalité de la responsabilité d'une classe. Les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) exercent leurs activités sous la responsabilité d'un inspecteur de l'éducation nationale dont ils sont les collaborateurs directs (Note de service, 1996)[7]. Leur mission consiste principalement à aider professionnellement les enseignants dans les classes, à concevoir et mettre en oeuvre des animations pédagogiques et des actions de formation continue. Les conseillers pédagogiques départementaux (CPD) travaillent sous l'autorité directe de l'inspecteur d'académie (IA). Titulaires d'un CAFIPEMF spécialisé en éducation musicale, en arts plastiques, en éducation physique et sportive, en langues vivantes ou en technologies et ressources éducatives, ils sont chargés dans leur domaine d'impulser les politiques éducatives au niveau départemental, de concevoir et de mettre en oeuvre des actions de formation continue.

Suivant leur fonction, les formateurs du premier degré se trouvent donc amenés à travailler simultanément ou préférentiellement sur deux ou trois terrains. En effet, ils peuvent exercer des activités d'enseignement, être occupés à l'accompagnement des futurs professeurs des écoles ou enseignants titulaires ou être chargés d'activités de formation. La figure 1 fournit une représentation de la place de chacun de ces formateurs en fonction des trois terrains.

[6] L'enquête reviendra plus en détails sur ces différentes fonctions.

[7] France, Ministère de l'Education Nationale. (1996). Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription, *Note de service n°96-107 du 18 avril 1996. BOEN n°18 du 2 mai 1996*.

Figure 1 - Place des formateurs du premier degré sur le terrain



Sur ce triangle matérialisant les trois terrains, on constate très clairement que les conseillers pédagogiques se situent, à des niveaux différents, sur un axe d'activités d'accompagnement et de formation des enseignants. Sur un autre axe d'activités, les maîtres d'accueil temporaire restent enseignants avec une activité d'accompagnement de futurs enseignants dans leur classe. A l'intersection des trois axes d'activité, les maîtres formateurs se trouvent sur les trois terrains à la fois. Ils occupent donc une place centrale qui, pour intéressante qu'elle soit, n'est pas simple à assumer.

On l'a bien compris, nous allons nous intéresser aux maîtres formateurs. Si une quête identitaire personnelle stimule cette étude, l'objectif dépasse l'intérêt strictement égocentrique et demeure bien la production de connaissances scientifiques. Deux enjeux de recherche motivent ce travail de thèse que nous présentons maintenant.

1.1 La littérature récente sur les formateurs de terrain

Les travaux de recherche sur les enseignants exerçant une double fonction d'enseignant et de formateur sont, à notre connaissance, peu nombreux dans l'espace français.

En 2012, on trouve dans les bases de données comme celle du système universitaire de documentation (SUDOC) ou celui du portail de ressources documentaires du centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), un nombre conséquent de références à la requête : « formateur* ». En restreignant la recherche à l'équation « formateur* identité », 38 résultats pour le SUDOC et 231 pour le CEREQ apparaissent rassemblant tout type de

publications. Parmi ces titres, une bonne partie ne relève pas exactement de l'identité mais se rapporte à des analyses de l'activité en clinique du travail ou en didactique professionnelle ou à des guides divers pour outiller les pratiques ou, encore, à des recherches collaboratives chercheurs-formateurs. Une autre part touche des formateurs de type particulier, dans les domaines du bâtiment ou des transports, de la santé, du travail social .... Depuis l'année 2000, concernant des travaux sur l'identité proprement dite des formateurs en général, nous relevons trois monographies issues de thèses ou d'habilitation à diriger des recherches (Gravé, 2002 ; Pariat, 2004 ; Lescure, 2005) et quatre ouvrages collectifs (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000 ; Bouyssières, 2004 ; Laot, Lescure & Olry, 2005 ; Lescure & Frétigné, 2009).

Lorsque l'on poursuit la consultation, en saisissant : « formateur* d'enseignant* » ou « formateur* terrain » ou « maître* formateur* », les moteurs de recherche renvoient, là aussi, à des travaux dont une bonne majorité porte sur des activités de formation des formateurs en direction des (futurs) enseignants. Pour les formateurs d'enseignants, on lit des titres indiquant l'analyse des pratiques ou des dispositifs de formation ou discutant la professionnalisation des formés. On note plus spécifiquement pour les formateurs de terrain, des thèmes sur le tutorat, l'entretien de conseil, l'accompagnement ou encore leur formation ou leur professionnalisation.

En associant, dans des recherches avancées, les critères : « identit* » ou « dynamique* » ou « professionnalité » aux équations de recherche ci-dessus, la liste des titres qui s'affichent ne dépasse pas, à chaque fois, cinq résultats. Nous comptons trois publications sur l'identité des formateurs d'enseignants (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Baillauquès, Lavoie, Chaix & Hétu, 2002 ; Perez-Roux, 2012a), un article spécifique sur les formateurs de terrain débutant du second degré (Brau-Anthony, Mieusset, Lenfant-Corblin & Moit, 2011) et enfin un seul article sur les maîtres formateurs (Benaïoun-Ramirez, 2009)[8].

Si l'on pousse l'investigation avec les mêmes critères du côté des conseillers pédagogiques, les résultats sont aussi rares. Seule une thèse déjà ancienne s'intéresse à l'identité professionnelle de ces professionnels (Leblan, 1995)[9]. On peut y rajouter la thèse J.L. Allain (2010) sur le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription. Même si

[8] Précisons à cet endroit qu'un mémoire de master 2 sur les maîtres formateurs est aussi référencé dans le SUDOC : Vanetti, F. (2007). *La préparation au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur [CAFIPEMF], un processus de formation de formateurs ? : Faire évoluer la professionnalité des formateurs de terrain du 1er degré.* Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation et sciences sociales, Université Paris-Est Créteil Val de Marne. Créteil.

[9] Ici aussi, de la même université, est référencé un mémoire de master 2 dans le SUDOC : Rouillon, M. (2001). *Profession : Conseiller pédagogique du premier degré. Construction d'une identité professionnelle*. Mémoire de DEA. Université de Paris-Est Créteil Val de Marne. Créteil.

elle n'apparaît pas dans ces bases de données, le sujet traite de manière indirecte de l'identité de ces formateurs du premier degré.

Comparée à la littérature en langue anglaise, en particulier américaine et britannique, beaucoup plus abondante sur la question des formateurs de terrain, la littérature française portant sur l'aspect sociologique de ces fonctions paraît vieillissante et pauvre. S'il est vrai que l'ensemble des publications en anglais recouvre un territoire plus vaste, constatons également que la production relative aux « *mentor teachers* » ou « *master teachers* » provient aussi davantage des milieux professionnels que dans notre hexagone.

Toujours est-il que la courte bibliographie française constituée depuis une douzaine d'années témoigne de la rareté des travaux sociologiques sur les formateurs de terrain du premier degré et des maîtres formateurs particulièrement. Il faut remonter aux travaux pionniers de P. Pelpel (1996) ou à ceux de D. Villers (1994) pour rencontrer les premiers intérêts portés à ces praticiens formateurs. Dans ses recherches P. Pelpel s'intéresse aux pratiques de stage mais également à l'identité et à la professionnalisation des formateurs de terrain. D. Villers, lui, étudie les textes réglementaires relatifs à la formation pratique des instituteurs de 1794 à 1994 et, à travers l'analyse du discours de maîtres formateurs, met en évidence l'évolution de cette formation et la nature des savoirs qu'ils mobilisent sur les terrains de stage.

Un premier intérêt de cette thèse porte donc sur la réactualisation des connaissances relatives au groupe professionnel des maîtres formateurs, peu étudié ces deux dernières décennies. En s'appuyant sur ces travaux datés, il s'agit donc de montrer par comparaison l'évolution non seulement de la fonction de maître formateur mais également de l'identité professionnelle de ce groupe.

1.2 Un contexte de transformation des politiques éducatives

Parmi les éléments nouveaux qui participent de l'évolution de l'identité professionnelle des maîtres formateurs, il en est un qui paraît fondamental et évident, c'est celui de la transformation des politiques éducatives. Celles-ci marquent une profonde transformation du système éducatif français. Concernant tous les niveaux d'enseignement, cette mutation touche particulièrement les maîtres formateurs par le fait qu'ils travaillent à l'école primaire mais également interviennent en formation au sein de l'université.

Pour donner un premier exemple de cette évolution, citons le long processus de recrutement des enseignants qui s'est imposé en élevant progressivement le niveau d'accès au métier. La

sociographie des enseignants du premier degré s'est transformée. Les lycéens entrés avec le baccalauréat et formés à l'école normale d'instituteurs n'ont pas le même profil que les étudiants recrutés aujourd'hui avec un master préparé à l'université.

Les transformations des politiques éducatives émanent de mutations sociales, culturelles et économiques inter-reliées (Maroy, 2005a)[10]. Examinons celles qui semblent avoir une incidence décisive sur l'activité et l'identité professionnelle des maîtres formateurs.

1.2.1 Des mutations sociales

La question de **l'égalité des chances** travaille la société dans son ensemble et interroge particulièrement l'école. Cette formulation de l'idéal de justice paraît aujourd'hui épuisée ou tout au moins concurrencée par une autre, d'inspiration néolibérale, qui s'exprime au travers du mot d'ordre de **la formation tout au long de la vie**. Dans ce nouveau modèle, chaque individu est tenu de se constituer et d'entretenir un portefeuille de compétences en mobilisant des ressources diverses (Derouet, 2005)[11]. Ce changement de perspective affecte bien sûr la conception et les objectifs de l'école pour tous. Le passage d'une conception collective à un système centré sur l'initiative individuelle impacte directement la relation pédagogique de l'enseignant avec ses élèves mais également celle du formateur de terrain avec les futurs enseignants. En effet, le modèle de la formation tout au long de la vie met fin à la séparation de l'école (normale) et du monde qui constituait la base de la conception moderne de l'instruction et de la formation des maîtres. Il procède clairement du déclin du « programme institutionnel »[12] c'est-à-dire du « *dispositif symbolique de l'éducation pensé et construit comme une institution*[13] *chargée de fabriquer des citoyens autonomes par la grâce de l'intériorisation de valeurs et de principes vécus comme universels.* » (Dubet, 2008, p. 19)[14].

Les citoyens, dont les enseignants, sont partagés entre les deux rhétoriques en présence : conserver cette exigence de justice avec son système de protection mis en place par l'État-providence tout en profitant de l'autonomie que propose le modèle néolibéral. Ainsi, c'est dans un compromis entre les deux modèles, que l'on peut lire la mise en place du socle

[10] Maroy, C. (2005a). Les évolutions du travail en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 42*.

[11] Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et sociétés*, 16, 29-40.

[12] Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

[13] Dans toutes les citations, lorsque le ou les mots sont soulignés, c'est l'auteur qui met en évidence ces termes. Lorsque les mots apparaissent en gras, c'est nous qui mettons en relief les propos.

[14] Dubet, F. (2008). *Faits d'école*, Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.

commun de connaissances et de compétences[15]. Déclaré comme un minimum garanti à tous par l'Etat et ses agents, il vise à fonder une culture commune dont l'école est le vecteur de transmission.

1.2.2 Une mondialisation de l'économie

La dynamique de mondialisation économique domine largement les politiques éducatives des pays développés.

> *Les pouvoirs centraux, sous l'influence des recommandations des organismes intergouvernementaux (OCDE, Banque mondiale), ont prêté nettement plus d'attention à l'efficacité de leur politique rapporté au budget investi et se sont mis à penser leur action sur le plan comptable et donc s'intéresser à son efficience. (Dutercq & Resnik, 2009, p. 6)*[16]

Pour la France, l'Union européenne, constitue un niveau transnational de plus en plus agissant. Même si les compétences de la commission européenne sont limitées en matière d'éducation et de formation, ses recommandations fortes orientent le cadre de l'action nationale. Dans les pays européens, on assiste à des mouvements de convergence entre les systèmes éducatifs, comme l'instauration des principes du **Nouveau management public.** Ce dernier, progressivement mais fortement, influence les administrations de l'éducation. La recherche de l'efficacité avec l'introduction de la logique de **compétences**, la **responsabilisation** des acteurs locaux ou la mise en place d'outils d'**évaluation** (*accountability*)[17] externe assortis de comparatifs internationaux s'imposent aujourd'hui au fonctionnement des établissements. Les finalités de l'école s'en trouvent modifiées. Ce qui ne va pas sans provoquer une remise en question de l'action des enseignants du premier degré auprès de leurs élèves ainsi qu'une mise à l'épreuve de leurs idéaux humanistes et éducatifs. C'est ainsi la question que S. Coculou (2010)[18] pose dans sa thèse en interviewant des enseignants du premier degré des secteurs public et privé :

> *Ramenés justement à la réalité de la lutte contre l'échec scolaire, par une prise en compte constante du principe d'égalité des chances, les enseignants du service public d'éducation*

[15] Le socle commun de connaissances et de compétences a été institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Il exprime avec clarté les savoirs que les jeunes français doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire.

[16] Dutercq, Y. & Resnik, (2007). Edito : Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation, *Recherches en Education, 7*, 6-13.

[17] Le terme « accountability » n'a pas d'équivalent en français : il traduit l'obligation qu'ont de rendre compte les responsables et, plus généralement, les membres de cette institution, aussi bien dans le cadre hiérarchique que vis-à-vis des usagers, des clients et des partenaires de l'institution.

[18] Coculou, S., (2011) *La recherche de la performance dans le système éducatif français : Un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants du premier degré ?*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Nantes.

découvrent l'exigence institutionnelle de répondre à cette problématique de la réussite, bien autrement que par des mots et des projets. Des résultats sont attendus, anticipés, planifiés. Ils marquent l'entrée dans la performance. Il n'est pas inutile alors de penser comment des cultures professionnelles fondées sur d'autres principes que ceux de la production de résultats, intègrent de nouveaux concepts, issus plus de la sphère économique que de la sphère éducative. (Coculou, 2010, p. 23)

On peut également s'interroger sur la mesure de cette performance et ses effets sur les routines didactiques et pédagogiques des enseignants et, notamment des maîtres formateurs appelés à former leurs futurs collègues. La normalisation des compétences avec l'introduction du socle commun et, plus récemment, celle du livret personnel de compétences[19] ne viendrait-elle pas télescoper l'acquisition par les élèves des contenus des domaines et disciplines des programmes ? Reste-t-elle un objet de déstabilisation des enseignants en poste ou devient-elle inductrice de modification de penser et de faire la classe ? Cette approche par compétences tiraille aussi les responsables institutionnels entre deux exigences contradictoires (Derouet, 2005). En effet, la régulation des systèmes éducatifs s'appuie sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales. Cette centration sur ce qui est mesurable implique que les objectifs soient définis en termes de compétences plutôt que de savoirs. Mais dans le même temps, se développe une crainte, partagée par beaucoup de citoyens, à propos de la transmission de la culture et des valeurs entre les générations d'une même nation.

1.2.3 De nouvelles régulations du système éducatif

Dans les pays de l'OCDE, se sont multipliés les **mouvements réformateurs de l'enseignement obligatoire** (Mons, 2007)[20]. Les enseignants français sont également confrontés aux politiques de réforme successives pour adapter le système scolaire à ces mutations sociales, culturelles et économiques. On assiste à des **changements des modes de régulation** du système éducatif sur plusieurs plans. Nous nous focalisons ici sur le plan de l'organisation et du pilotage du système qui atteint plus ou moins directement les maîtres formateurs.

Y. Dutercq résume bien le principe qui commande les nouvelles régulations des politiques d'éducation : « *on prête au régional ou au local des vertus que le niveau central n'aurait pas,*

[19] Le livret personnel de compétences fixé par un arrêté du 14 juin 2010 enregistre la validation des sept grandes compétences du socle commun. Il est composé de trois paliers (ou temps) d'évaluation. Un premier palier correspond à la fin des apprentissages fondamentaux en CE1, un second à la fin de la scolarité primaire en CM2 et un palier final à la fin de la scolarité obligatoire en fin de troisième.

[20] Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.

à savoir une plus grande pertinence de l'action et une meilleure gestion de l'investissement » (Dutercq & Resnik, 2009, p. 6). Pour une recherche d'efficacité, les gouvernements ont procédé à plusieurs vagues de décentralisation en déconcentrant les responsabilités entre administration centrale et administrations territoriales ou en déléguant le pouvoir aux responsables régionaux ou locaux. En fait, l'Etat central garde un rôle prépondérant à travers sa mission de cadrage, d'impulsion, de contrôle des décisions et d'évaluation de l'action éducative (Dutercq & van Zanten, 2001 ; Dutercq & Lang, 2001)[21]. Il peut même avoir un rôle de certification, par exemple avec le CAFIPEMF pour les maîtres formateurs ou le certificat d'aptitude au professorat des écoles (CAPE). Le niveau régional ou intermédiaire assure la gestion et une partie de la mise en place. Enfin le niveau local, celui des personnels enseignants, s'occupe de la réalisation dans les écoles. On peut noter ici, le discours à l'adresse des enseignants, ces dernières années, d'une réaffirmation de leur liberté pédagogique tout en les pointant comme responsables – collectivement – des réussites de leurs élèves et les enjoignant à une individualisation de leur action auprès des élèves. Ce discours correspond bien à ce que l'ancien recteur C. Pair préconisait déjà en 2001 en écrivant en titre d'un article scientifique : « *Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif* »[22]. La préoccupation de justice du service public exige en effet de contrôler les écarts ; accroître l'autonomie et, par voie de conséquence les responsabilités des acteurs, implique nécessairement de pouvoir mesurer les résultats.

Mais revenons sur cette **notion de régulation**. En quoi y a t il régulation ? Y. Dutercq fournit la définition suivante : « *De manière synthétique, la régulation doit effectivement être comprise comme la recherche de la* ***définition ajustée*** *et du* ***contrôle souple*** *de l'action publique.* » (Dutercq, 2005, p. 10)[23] Pour lui, la notion de régulation se différencie de celle de gouvernement et de pilotage du système. Alors que le pilotage appelle un opérateur unique, la régulation indique une pluralité d'instances ; le gouvernement assuré par l'Etat laisse la place à une **gouvernance** « multi-niveaux » locale, régionale ou intermédiaire, nationale, européenne.... La régulation nécessite donc un cadre qui doit s'adapter (définition ajustée) aux conditions de la mise en œuvre de l'action et qui appelle un contrôle suivi (contrôle souple) de cette action. « *C'est donc sur une action située que porte nécessairement la régulation.* » (*Ibid.*, p. 10) Cependant, les régulations opèrent à plusieurs niveaux. J.-D. Reynaud distingue

[21] Dans le dossier : « L'évolution des modes de régulation de l'action de l'action publique en éducation ». *Education et Sociétés n°8, 2001-2*.

[22] Pair, C. (2001). Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif. In Y. Dutercq, (Ed.), *Comment administrer l'école ?* (pp. 49-61). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique – Presses Universitaires de France.

[23] Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ainsi les **régulations de contrôle** venant du sommet et les **régulations autonomes** émanant de la base (Reynaud, 2003)[24]. Entre les deux niveaux, C. Maroy définit des **régulations intermédiaires** :

> *Les régulations intermédiaires peuvent être d'abord saisies comme des régulations de contrôle (Raynaud, 1979, 1989) qui opèreraient des traductions et transferts entre les régulations centrales et les établissements. Elles peuvent aussi être considérées comme des régulations autonomes. Et donc, éventuellement, comme un entrelacs de régulations « conjointes », par exemple avec des organisations professionnelles. Mais enfin on peut y avoir un ensemble de sources disjointes, négociées ou juxtaposées, coopératrices ou en concurrence conflictuelles. (Maroy, 2005b, p. 51)*[25]

L'évolution de ces multiples régulations parfois contradictoires peut apparaître aux yeux des acteurs comme une dérégulation du travail. Citons, comme effet de la Révision Générale des Politiques Publiques[26], les intervenants municipaux (musicaux ou d'éducation physique) ou les assistants d'éducation sous contrat de droit privé qui prennent en charge, sous la responsabilité des enseignants, certains enseignements. La cohabitation de ces personnels avec les enseignants dans certaines écoles ne va pas sans bousculer l'organisation pédagogique dans les classes et sans interroger la polyvalence des enseignants du premier degré. Cet aspect paraît être plus sensiblement ressenti par les maîtres formateurs qui sont déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement avec leurs élèves.

Enfin, il faut ajouter à ces régulations, la **régulation normative** (Demailly, 2000)[27]. Toute adaptation du système scolaire est interprétée en regard des normes intériorisées sur l'école par les enseignants. Cette « culture de l'école » historiquement construite s'impose de manière immanente aux professionnels et constitue en quelque sorte la règle professionnelle de ce qu'est l'école, de ce qui peut s'y faire ou pas. Donnons l'exemple de l'organisation de l'école primaire en cycles initiée par la Nouvelle Politique pour l'Ecole (1992). Cette réforme institue un nouveau rapport entre le maître, l'équipe d'enseignants du cycle et une cohorte

[24] Reynaud, J.-D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. de Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris : Editions La Découverte.

[25] Maroy, C. (2005b) ; Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 51-84). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

[26] La Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) et la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) constituent a priori deux chantiers complémentaires de la réforme de l'État. Avec la RGPP, l'ensemble des missions de l'État est analysé, pour dépenser mieux tout en améliorant la qualité du service rendu. Parmi, les mesures on peut citer le passage d'une fonction publique de carrière à une fonction publique de métier (champ plus large), la mise en place d'une gestion des ressources humaines, la mutualisation des personnels et des services, le développement de la mobilité des personnels, les recrutements hors concours et la coexistence des agents de statut public et sous contrat.

[27] Demailly, L. (2000). (ed.) *Evaluer les politiques éducatives: Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

d'élèves. La persistance de la « forme scolaire » (Vincent, 1994)[28] traditionnelle centrée sur la classe révèle bien le poids de cette régulation normative face aux inflexions impulsées par l'institution. Cette régulation se manifeste ici par une **stratégie de filtrage** des injonctions, plus ou moins consciente, que l'on pourrait assimiler à une résistance ou une force d'inertie.

Les régulations (de contrôle, autonomes et intermédiaires) reposent donc sur un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement ou l'adhésion des acteurs, dans la mesure où les postures éthiques et politiques sont essentielles dans l'exercice professionnel, sauf à réduire l'éducation à une activité de prestation de services (Demailly, 2000). En effet, toute action pédagogique est le fruit d'une construction complexe, personnelle et sociale, irréductible à une rationalité seulement technique. Ces nouvelles formes de l'action publique interrogent l'autonomie réelle accordée aux enseignants, autrement dit questionnent leur professionnalisation et leur professionnalité.

1.2.4 Un mouvement de professionnalisation des enseignants

Pour les maîtres formateurs, les régulations intermédiaires et locales peuvent s'exercer en dehors de leur institution de tutelle. En effet, ils sont amenés à travailler pour leurs activités de formation à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Depuis leur création en 1991, ces établissements régionaux avec leurs sites départementaux organis(ai)ent[29] l'activité des maîtres formateurs sur leur temps de décharge d'enseignement. C'est donc dans un autre cadre, indépendant de leur ligne hiérarchique directe, que travaillent (encore aujourd'hui) les maîtres formateurs.

Les pays de l'OCDE, dans leur grande majorité, ont connu récemment ou connaissent des réformes de la formation initiale des enseignants. En Europe, une politique d'harmonisation par la stratégie de Lisbonne en 2000 a établi les principes européens de compétences et de qualification des enseignants. Elle prévoit notamment d'accroître leur mobilité au niveau européen et d'améliorer la qualité de la formation. Elle a aussi instauré le système LMD (Licence, Master, doctorat), devenu aujourd'hui le cadre européen de diplômation de l'enseignement supérieur. En France, la réforme 2010, dite de la masterisation des enseignants, constitue le dernier avatar significatif de cette évolution.

[28] La forme scolaire définit les conditions particulières de la transmission des savoirs fondées sur l'organisation de l'espace et du temps, la définition des rôles et des places de chacun et donc un mode de relation pédagogique spécifique entre un maître et un/les élève(s). Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

[29] Avec la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants, les maîtres formateurs sont à nouveau sous l'entière responsabilité des inspecteurs d'académie. Nous étudierons ce changement en détail au chapitre 5.

Cette élévation du niveau d'études pour devenir enseignant provoque une transformation du public des étudiants se destinant au métier de professeur des écoles. Pour les maîtres formateurs, le décalage entre leur propre cursus universitaire, voire leur propre engagement dans la profession avec ceux de cette nouvelle génération peut laisser supposer des difficultés de positionnement, de légitimité en formation.

Même si les maîtres formateurs sont reconnus par leur hiérarchie professionnelle et valorisés comme des professeurs des écoles « d'élite », ils se retrouvent également avec des formateurs d'origines diverses n'ayant pas la culture enseignante du premier degré. Au-delà des relations professionnelles nouvelles qu'ils doivent construire, là aussi, leur positionnement les interroge et donc plus fondamentalement leur identité professionnelle.

Entre apporter des savoirs, étayer l'acquisition de savoir-faire, aider à intérioriser des valeurs et inviter à la réflexion sur ces savoirs, certaines de ces finalités sont plus spécifiquement liées à l'apprentissage du métier d'enseignant et relèvent directement du champ d'expertise des maîtres formateurs. Par différence, les formateurs « disciplinaires » fondent leur expertise sur une analyse épistémologique et didactique des savoirs dans une discipline ou un domaine scientifique qu'ils transposent à des groupes d'étudiants en vue de leur réussite au concours d'entrée dans la profession puis de leurs premières expériences dans le métier.

A travers des différences de fondements professionnels des acteurs, c'est la pertinence de la formation initiale des enseignants qui se trouve également questionnée. Est-ce une formation professionnelle ? Et dans ce cas, le terrain serait le lieu privilégié de l'acquisition des compétences professionnelles complété par des formations articulées aux besoins rencontrés dans l'exercice du métier. Ou bien est-ce une formation universitaire en sciences de l'éducation ? Alors l'enseignement à l'université serait le lieu prioritaire d'apport des connaissances académiques nécessaires à un champ professionnel complété par des stages pour préparer à une découverte de la réalité du métier. Les deux visées sont bien différentes. Dans le premier cas, c'est la qualité de l'activité productive, dans un contexte particulier, qui participe à la construction du professionnel, dans le second, à l'inverse, c'est la qualité de l'activité constructive[30] de l'étudiant par la maîtrise des connaissances disciplinaires (ici prises au sens large) et la réflexion sur celles-ci qui est favorisée. On le conçoit bien, suivant le dispositif de formation construit par l'IUFM tendant plus ou moins vers l'une des deux

[30] La distinction entre l'activité productive et l'activité constructive du sujet est développée par Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle* (pp.163-187). Toulouse : Octarès Editions.

visées ci-dessus, l'activité et la professionnalité développée par les maîtres formateurs peuvent s'avérer bien différenciées d'une région à une autre.

Est-ce l'évolution du cadre de la formation des enseignants et les différences entre formations dans les IUFM intégrés aujourd'hui aux universités qui alimentent les discours sur la professionnalisation ou inversement ? Toujours est-il que les travaux sur **la professionnalisation des enseignants** – généralement du second degré –, **des formateurs d'enseignants** et, plus largement, dans les métiers adressés à autrui sont nombreux. Parmi les publications les plus récentes comportant des auteurs français, citons : (Bourdoncle, 1993, 2000 ; Lang, 1999, 2001 ; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Bourdoncle & Lessard, 2002, 2003 ; Wittorski, 2005 ; Wittorski, 2007 ; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Maubant & Piot, 2011).

Le terme de professionnalisation, polysémique, est devenu « valise ». Précisons d'emblée les cinq objets où il est employé (Bourdoncle, 2000)[31]. La **professionnalisation de l'activité** fait passer de l'occupation gratuite à celle de profession salariée et reconnue par « l'universitarisation de sa formation professionnelle ». La **professionnalisation du groupe** exerçant l'activité, fait augmenter, par son action propre, son statut social et son autonomie professionnelle. Elle relève d'une rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire du groupe, ce que R. Bourdoncle appelle le « professionnisme ». **La professionnalisation des savoirs** produit leur spécificité, leur rationalité et leur diversification (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner). Ces savoirs professionnels sont formulés en termes de compétences, critères d'efficacité et de légitimité. **La professionnalisation des personnes** marque un double processus de développement professionnel par acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité correspondant à une dynamique de socialisation professionnelle. Enfin, **la professionnalisation de la formation** opère par une construction de programmes, de méthodes spécifiques, d'alternance avec des stages orientant plus fortement vers l'activité professionnelle afin de rendre les formés capables d'exercer une activité économique déterminée.

Pour R. Wittorski (2008a)[32] la professionnalisation désigne d'un **triple mouvement** : **une intention** du côté des organisations ou des institutions de « mise en mouvement » des individus dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, avec une

[31] Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation, 35*,117-132.

[32] Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation, *Savoirs, 17*, 9-36.

tendance à l'institutionnalisation de l'activité par un accompagnement et un contrôle de la nature du travail à réaliser (évaluation et accountability) ; **un processus** de développement de compétences des individus ou des groupes dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande des individus de reconnaissance par l'organisation ; **une transaction** entre les individus et les organisations en vue de l'attribution d'une professionnalité reconnue.

Le développement d'une conception de la pratique enseignante basé sur le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994)[33] sied bien à la place de formateur de terrain du premier degré qu'occupent les maîtres formateurs. Chargés d'accompagner, de conseiller les étudiants et les futurs enseignants dans leurs premières expériences en classe, ils partent « à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel », de ce savoir incorporé et non entièrement rationalisé. Ils sont ainsi « professionnalisants[34] » pour les formés mais également « professionnalisés » par le dispositif de formation. Leur fonction de formateur leur permet de revisiter leur expérience professionnelle, de pouvoir « réfléchir sur l'action » et non plus seulement « réfléchir en cours d'action ». Ce faisant, les maîtres formateurs tout comme leurs formés formalisent par oral et par écrit leurs savoirs.

C'est une des évolutions de la formation initiale des enseignants que cette énonciation des savoirs et, plus largement, de ces « rhétoriques de la professionnalisation » (Lang, 2001). L'époque des modèles ou des techniques à appliquer semble révolue. Mais les collègues enseignants du premier degré acceptent-ils eux aussi cette évolution dans les écoles ?

Ce contexte de transformations sociales et professionnelles importantes sur une courte période conduit à exprimer un second intérêt à cette thèse. Il devient en effet pertinent de rechercher les éléments invariants constitutifs d'une stabilité de la fonction et de l'identité professionnelle du groupe des maîtres formateurs. Plus encore, les effets des changements sur la fonction de maître formateur s'avèrent intéressants à étudier pour mettre à jour les variations entre les individus qui construisent alors des identités professionnelles différenciées.

[33] Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (J. Heynemand & D. Gagnon Trad.). Québec : Les éditions Logiques Inc. (Edition originale, 1983).

[34] Ici, « professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action » (Wittorski, 2008a, p. 31).

Chapitre 2 - Problématique de la thèse

En présentant le contexte des transformations des politiques éducatives et en évoquant en introduction une difficulté singulière à construire une identité professionnelle assurée de maître formateur, nous venons d'esquisser la position du problème.

La fonction de maître formateur ne va pas de soi. Elle pose problème aux maîtres formateurs dans la construction de leur identité professionnelle. La position centrale de formateur de terrain entre l'enseignement, l'accompagnement des futurs enseignants et la formation, si elle paraît avantageuse, ne semble pas toujours bien vécue par les maîtres formateurs. De plus les changements notables et récents qui touchent la fonction affectent de manière probablement différenciée les acteurs. L'évolution de cette fonction et les manières dont les maîtres formateurs l'exercent constituent donc une problématique intéressante pour la recherche en sciences sociales. Construisons donc maintenant cette problématique.

2.1 La construction de la problématique

Afin d'étudier ce qui marque la fonction de maître formateur et son évolution mais également pour déterminer les éléments qui construisent l'identité professionnelle des maîtres formateurs, nous partons de deux points d'entrée : celui des structures institutionnelles qui régulent les activités professionnelles et celui du vécu des acteurs.

2.1.1 Une entrée par les structures institutionnelles

La notion de régulation, telle qu'elle est expliquée dans le point *supra* sur les nouvelles régulations du système éducatif, permet de rendre compte « *des changements dans les modes d'orientation, de coordination et de contrôle des systèmes éducatifs (...) (et) d'éclairer la recomposition du rôle de l'Etat* » (Dutercq & van Zanten, 2001, pp. 5-6). Si elle est heuristique par le fait qu'elle amène « *aussi à des transformations du regard des chercheurs sur l'action publique* » (*Ibid.*, p. 6), elle paraît pour notre étude trop éloignée des situations que vivent les acteurs. Il nous faut passer d'un aspect macrosociologique à une approche plus micro-sociologique pour appréhender les situations de travail et caractériser les déterminants qui influent sur la vie professionnelle des maîtres formateurs.

Nous prolongeons la réflexion sur la notion de régulation avec l'analyse proposée par J. Barroso (2005)[35]. Cet auteur distingue deux dimensions du processus de régulation : « ***la régulation institutionnelle, normative et de contrôle ; la régulation situationnelle, active et autonome*** ». Il les définit de la manière suivante :

> *Dans le premier cas, la régulation peut se définir comme « l'ensemble des actions décidées et exécutées par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle détient une certaine autorité (Maroy, Dupriez, 2000). Cette définition met en évidence, dans le concept de régulation, les dimensions de* ***coordination, de contrôle et d'influence*** *exercées par les détenteurs d'une autorité légitime. (...)*
>
> *Dans le second cas, la régulation est essentiellement vue comme un processus actif de production de « règles du jeu » (Reynaud, 1993 et 2003). Ce processus comprend la définition de règles (normes, injonctions, contraintes, etc.), de nature à orienter le fonctionnement du système, ainsi que le (ré)ajustement provoqué par la diversité de stratégie et d'actions des acteurs, en fonction de ces règles. (Barroso, 2005, p.152)*

Dans notre étude, nous appréhendons les régulations au niveau national comme des régulations institutionnelles. A travers des normes, des injonctions, l'Etat oriente l'action des acteurs et leurs résultats. Citons comme cas de figures, le cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres incluant le référentiel de compétences professionnelles des maîtres qui réglementait la formation jusqu'à la rentrée universitaire 2010[36] ou encore le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires[37]. L'un et l'autre constituent des cadres ou des références qui, dans une régulation situationnelle ou une « microrégulation locale », devront être ajustés aux contraintes du terrain par les acteurs locaux. Ainsi, les responsables des IUFM ou les inspecteurs d'académie en fonction des moyens humains et matériels dont ils disposent mais également en fonction des contraintes particulières, tel le nombre d'étudiants ou professeurs stagiaires par exemple, sont amenés à construire un dispositif ou un plan de formation ajusté à la situation départementale.

---

[35] Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulations. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 151-171). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

[36] Arrêté du 19 décembre 2006 JO du 28 décembre 2006 relatif au Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres incluant les 10 compétences professionnelles des maîtres et circulaire n° 2007-045 du 23 février 2007 relative à la Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres.

[37] Circulaires 2010-037 du 25 février 2010 et 2011-073 du 31 mars 2011 relatives aux « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires ».

Cette notion, ou ce concept pour J. Barroso, de régulation situationnelle a l'avantage de nous rapprocher des maîtres formateurs. Cependant, fonctionnaires en bout de chaîne hiérarchique, ils n'ont pas ou peu à réguler localement de l'orientation des directives institutionnelles. Par contre, ils ont à faire avec les dispositifs mis en place par les responsables locaux. C'est la raison pour laquelle, dans notre étude, nous préférons envisager **les dispositifs**, objets de ces régulations. En effet, ils ont pour les acteurs une signification sensible, leurs éléments constitutifs concrets pouvant être appréciés, comparés et critiqués.

On l'a bien compris, entre les politiques éducatives qui influencent l'environnement professionnel et les maîtres formateurs, nous plaçons les dispositifs. Ceux-ci cadrent au niveau des acteurs leurs activités professionnelles. L'analyse comparative des similitudes ou des dissemblances des dispositifs institutionnels qui se succèdent devrait nous permettre de dégager, de manière concrète et de façon située, les éléments pérennes qui fondent la fonction de maître formateur et ceux qui varient, apparaissent ou disparaissent révélant les évolutions de celle-ci.

2.1.2 Une entrée par le vécu des acteurs

Déterminer l'évolution de la construction des identités professionnelles implique d'étudier les changements vécus au travail par les maîtres formateurs. Pour cela, il est également nécessaire de pouvoir comparer dans le temps ces changements et de fixer des points de comparaison.

Logiquement, nous fixons ce premier point aux travaux pionniers sur l'identité et la professionnalisation des formateurs de terrain de P. Pelpel (1996) et à ceux de D. Villers (1994 et 1998) sur les représentations des maîtres formateurs quant à leur rôle dans la formation.

Au-delà de l'intérêt d'une présentation de l'évolution de la fonction par une analyse historique des textes réglementaires – et même d'une différentiation avec la fonction de conseiller pédagogique du second degré pour le travail de P. Pelpel –, leurs travaux ont le mérite de dégager les traits identitaires des maîtres formateurs du milieu des années 1990. La distinction qu'ils opèrent des maîtres formateurs se montre très éclairante entre, les conseillers pédagogiques du second degré pour P. Pelpel et les enseignants « de base » et les formateurs de l'IUFM pour D. Villers. Cependant, si leur méthodologie cerne le maître formateur comme une figure typique d'une catégorie sociale, elle ne permet pas d'accéder aux variations individuelles. C'est donc une identité professionnelle de groupe qu'ils mettent à jour. A partir

de leurs résultats nous dressons un portrait du maître générique[38] de la fin du XX^{ème} siècle qui nous servira d'épure pour cette recherche. Cette épure se dessine de la manière suivante :

Rapport à la fonction

Les maîtres formateurs se désignent comme des professionnels en recherche. Ils insistent sur leur position stratégique de liaison entre la théorie et la pratique. Des décalages s'introduisent entre leur représentation d'enseignant modèle et leur identité de formateur. Ce malaise renvoie à leur double appartenance d'enseignant et de formateur qui a du mal à se constituer sous la forme d'une identité cohérente. La multiplication des tâches finit par atteindre des seuils qui remettent en question à la fois leur travail d'enseignant et de formateur.

Rapport aux élèves

Une représentation d'enseignant d'excellence. Ils s'identifient à des modes de relation avec les élèves, d'organisation des apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires. L'enseignement est structuré à partir d'une logique de l'être

Rapport aux collègues de l'école

Ils revendiquent plus ou moins explicitement leur singularité et leur positionnement différent par rapport à la masse des « tâcherons » de l'Education nationale.

Rapport aux stagiaires

L'idée qu'ils se font de la formation est structurée à partir d'une logique de l'être. Il n'y a plus seulement une différence d'âge et d'expérience mais aussi de formation et de culture de référence avec les étudiants. Ils disent devoir « faire avec » les stagiaires et prennent le risque de faire des erreurs sous leurs regards, de montrer qu'ils sont faillibles. Ils investissent l'imitation qu'ils suscitent comme une source d'informations et de questionnements potentiels. Ils tentent d'apporter des outils d'élucidation des pratiques et se montrent soucieux de susciter chez les étudiants une démarche de réflexion et de recherche visant la compréhension des pratiques existantes, la construction et la mise en œuvre d'une pratique pensée. Ils sont mal à l'aise vis-à-vis des stagiaires pour gérer simultanément la fonction formation et la fonction évaluation.

Rapport aux formateurs de centre

Avant tout enseignants ils se distinguent ainsi des autres formateurs. Ils sont souvent mal informés de ce que l'on attend d'eux exactement en tant que formateurs. En crise d'identité,

[38] Voir annexes 1 : les portraits du maître formateur selon P. Pelpel (1996) et D. Villers (1998) ainsi que le portrait générique déduit de ces auteurs.

ils doivent tirer parti de leur expérience pour intervenir dans la formation des stagiaires. Ils revendiquent leur position de liaison entre la théorie et la pratique. La représentation d'une opposition entre les professeurs d'IUFM théoriciens et eux praticiens perdure.

Rapport à sa propre formation

L'exercice auprès des stagiaires questionne leur propre pratique, les renvoie à la recherche d'éléments théoriques pour l'enrichir et la faire progresser. L'important devient de ne plus être inféodé à la pratique validée par l'institution, ni d'accepter des résultats de la recherche sans les avoir réinterrogés. La demande de formation « institutionnelle » est irrégulière.

Qualités différentielles déclarées

Ils n'ont pas peur de se remettre en question et aussi d'être remis en question. Ils estiment posséder un esprit d'ouverture en ouvrant leurs classes et un goût pour la communication. Ils déclarent savoir théoriser leur pratique et être, sans doute, les seuls à savoir le faire.

Si cette épure constitue le point initial au temps T0 de notre recherche, il nous faut bien sûr d'autres points de comparaison. Nous proposons, pour mettre en évidence les traits individuels et communs des maîtres formateurs de dresser une galerie de portraits de certains d'entre eux. Cette manière de faire nous place dans une sociologie de l'individu dans laquelle le portrait singulier permet « *de mettre à jour le travail incessant et souvent invisible par lequel, dans la vie quotidienne, les institutions fabriquent la distinction sociale* » (Martuccelli & de Singly, 2009, p. 113)[39].

Les portraits tirés à deux temps différents pour chaque maître formateur fixent deux points de comparaison. Ainsi avec chaque série de portraits pris à la même période, *« le chercheur peut repérer la diversité des vies, et les processus par lesquels le social travaille chacune d'elles.* » (Martuccelli & de Singly, 2009, p. 114) Plus encore, l'analyse comparative des portraits des maîtres formateurs aux deux périodes donnent à comprendre non seulement les dynamiques identitaires de chaque individu mais aussi la manière dont les identités professionnelles individuelles modèlent en profondeur la vie du groupe et son identité professionnelle.

[39] Martuccelli, D. & Singly, F. de (2009). *Sociologies contemporaines. Les sociologies de l'individu.* Paris : Armand Colin.

2.2 La question de recherche et nos hypothèses

Fort du portrait du maître formateur générique et de la compréhension des nouvelles régulations qui encadrent les activités de ces formateurs de terrain, nous pouvons maintenant formuler simplement mais avec suffisamment de précision la question de recherche :

En quoi les régulations de l'activité des maîtres formateurs font évoluer leur fonction et transforment leurs identités professionnelles ?

Nous pensons utile de souligner que les identités professionnelles sont à comprendre comme étant celles des individus et que l'identité professionnelle du groupe émane des éléments partagés par l'ensemble des maîtres formateurs.

Pour mettre au travail notre question de recherche, nous développons quatre hypothèses. Celles-ci serviront de points d'appui et de repères à la résolution de notre problème.

Notre première hypothèse interroge la double fonction des maîtres formateurs. Ceux-ci sont reconnus par leur hiérarchie comme d'excellents enseignants. Leur réussite à l'examen du CAFIPEMF les situe « au-dessus » par rapport aux enseignants dits « de base ». Leur double fonction leur fait en réalité cumuler trois rôles, celle d'enseignant responsable d'une classe d'élèves, celle d'accompagnateur responsable de l'adaptation au métier d'un ou plusieurs futurs enseignants et celle de formateur. Cette position est unique au niveau des formateurs de terrain mais plus largement des personnels de l'enseignement du premier degré. Elle se trouve également bien différente des formateurs de terrain du second degré (Pelplel, 1996, 2002, 2003). Les maîtres formateurs travaillent en effet dans deux mondes à la fois. Ils ont un pied dans celui de l'enseignement et un autre dans celui de la formation de leurs futurs collègues. Leur double fonction les amène à exercer dans plusieurs dispositifs à la fois. Ces considérations nous amènent à formuler la **première hypothèse** suivante :

Les dispositifs étant mis en place dans les deux mondes de l'enseignement et de la formation initiale, **des éléments non prévus ou non pris en compte par les responsables institutionnels rendent les trois rôles d'enseignant, d'accompagnateur de futurs professeurs et de formateur difficiles à articuler pour les maîtres formateurs.**

Quelle est la motivation des nouveaux maîtres formateurs à exercer cette double fonction ? Malgré les évolutions notables, quelle dynamique pousse les maîtres formateurs plus expérimentés à continuer de l'exercer ? L'une des motivations des enseignants qui deviennent maîtres formateurs et continuent à l'être proviendrait de leur volonté de poursuivre le

développement du métier. Ils souhaitent « *former au nom du fait qu'ils pensent leur métier dans une forme dynamique* » (interview d'un responsable de formation, 2007)[40] et ils souhaitent *se* former. S'ils revendiquent d'ailleurs le plus souvent le fait d'avoir un pied dans la classe et un pied en formation c'est parce qu' *« il leur semble qu'il y a une espèce de percolation des savoirs entre l'espace de la formation et l'espace de la classe. La formation réactivant leur désir de développer leur métier et le développement du métier étant la raison sur laquelle s'assoit le désir de formation* » (Ibid.). La formation initiale serait donc un lieu de réflexion et de réélaboration de leurs pratiques d'enseignant, témoignant ainsi de la déception de ne pas l'avoir trouvé au sein de leur école avec leurs collègues ou lors des actions de formation continue proposées au plan départemental par l'inspecteur d'académie. Nous formulons ainsi notre **seconde hypothèse** :

Dans une posture de praticien réflexif, les maîtres formateurs sont engagés dans une dynamique de développement de leur propre pratique quotidienne d'enseignant qui les pousse à chercher des ouvertures vers la formation de leurs futurs pairs.

Si des rhétoriques se font insistantes pour la professionnalisation des enseignants, on peut questionner les intentions de professionnalisation des maîtres formateurs par les responsables institutionnels dans les dispositifs qu'ils mettent en place. A travers le portrait du maître formateur générique des années 1990, on constate un accroissement de leur rôle dans l'accompagnement professionnel des professeurs débutants sur le terrain. Devant susciter chez les futurs professeurs une démarche de réflexion visant la construction et la mise en œuvre d'une pratique de classe pensée, ils ont, non seulement, une mission d'introducteur au métier d'une génération de jeunes dont le niveau de diplômation est supérieur au leur mais également la responsabilité de l'évaluation de leur pratique. Cette responsabilisation grandissante par l'évaluation et l'accountability a tendance à s'accentuer avec les nouvelles politiques éducatives. Pour autant, la formation institutionnelle des maîtres formateurs leur permettant de devenir de pleins professionnels de la formation initiale aptes à développer les compétences de leurs futurs collègues, à les évaluer et même à s'auto-évaluer est-elle mise en œuvre ? Nous penchons davantage vers une instrumentation ou un outillage des maîtres formateurs et un encadrement de leurs activités de formateur, d'où la formulation de notre **troisième hypothèse** :

[40] Entretien réalisé auprès d'un responsable de la mission de formation de formateurs de l'IUFM des Pays de la Loire le 5 février 2007.

L'évolution de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants conduit à une institutionnalisation des activités de formation du maître formateur mais non à la professionnalisation de ces acteurs.

Enfin, examinons le poids du groupe professionnel. Lorsque les maîtres formateurs déclarent une posture différente par rapport aux enseignants « de base » ou lorsqu'ils distinguent les formateurs de l'IUFM comme des théoriciens en revendiquant leur position de liaison entre la théorie et la pratique, on peut penser qu'ils constituent un groupe professionnel bien identifié et fort. Pourtant, un certain nombre d'éléments laisse voir que les maîtres formateurs ont peu l'occasion de se rencontrer et de travailler ensemble. La plus grande proportion de leur temps professionnel se déroule sur des lieux dispersés dans les écoles du département, soit dans leur classe avec leurs élèves, soit dans les écoles où les futurs professeurs sont en stage. Leurs emplois du temps diffèrent suivant leur jour hebdomadaire de décharge de classe et varient en fonction du nombre de professeurs qu'ils sont amenés à suivre. Enfin, selon leur spécificité pédagogique (enseignant en maternelle, en éducation prioritaire, spécialisé TICE ...) ils ne sont pas sollicités de la même manière pour intervenir dans la formation des étudiants. Cet éparpillement de leurs activités ne favorise apparemment pas le développement d'une identité professionnelle de groupe. Plus encore, nous pensons qu'ils ne peuvent mettre en avant un professionnisme, au sens de R. Bourdoncle, par rapport aux institutions. C'est la raison pour laquelle nous émettons comme **quatrième hypothèse** que :

Un individualisme contraint des maîtres formateurs dans leur travail ne leur permet pas de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe.

2.3 Les objectifs de cette recherche

Au-delà du simple intérêt d'une réactualisation des connaissances sur le groupe professionnel des maîtres formateurs peu étudié ces dernières années, nous assignons deux objectifs à ce travail de thèse. Nous les détaillons ci-dessous.

2.3.1 Un objectif de compréhension de l'évolution de l'identité professionnelle d'un groupe

La production de nouvelles connaissances sur le groupe professionnel des maîtres formateurs oriente cette recherche. Il s'agit de rendre intelligibles à la fois l'évolution de la double

fonction de maître formateur et l'évolution des identités professionnelles construites par ces enseignants-formateurs. Nous allons donc soutenir la thèse suivante.

D'une part, dans un contexte de nouvelles régulations du système éducatif, la fonction de maître formateur du premier degré évolue. Nous partons de **l'hypothèse générale** que **les dispositifs successifs, mis en place par les responsables institutionnels dans l'enseignement et la formation initiale, encadrent de plus en plus fortement l'activité professionnelle des maîtres formateurs. Ainsi, les dispositifs relatifs à la formation initiale des enseignants conduisent à une institutionnalisation des activités de formation mais non à la professionnalisation des maîtres formateurs. Les multiples dispositifs rendent difficiles l'articulation des rôles d'enseignant, d'accompagnateur de futurs professeurs et de formateur. Ces enseignants « d'excellence » engagés dans une dynamique de développement de leur propre pratique cherchent à se former par la formation de leurs futurs pairs mais un individualisme contraint par ces dispositifs ne leur permet pas d'affirmer une identité professionnelle de groupe.**

D'autre part, cette évolution de la fonction accompagnée d'une responsabilisation des maîtres formateurs occasionne des **changements dans leurs routines** qui transforment leurs identités professionnelles.

C'est ici que les changements et les routines vécus par les maîtres formateurs qui conduisent à une transformation de leurs identités professionnelles requièrent une méthode de saisie et une analyse spécifique. C'est le second objectif de cette recherche.

2.3.2 Un objectif de développement de l'analyse des identités professionnelles

Le second objectif consiste à mettre à l'épreuve la méthode de saisie des données et la démarche d'analyse mises en œuvre dans ce travail pour l'améliorer et l'optimiser.

Il nous paraît que l'étude des changements analysés dans les textes réglementaires n'est pas la seule voie, et la plus pertinente, pour accéder à la construction de l'identité professionnelle des acteurs. C'est pourquoi, nous avons choisi de procéder par portraits individuels. Encore faut-il « *avoir une technique particulière de dessin. Les portraits doivent être dessinés en fonction d'un cadre théorique* ». (Martuccelli & de Singly, 2009, p. 116)

Pour que les changements et les continuités puissent être saisis, il est indispensable, qu'entre deux portraits individuels, un temps suffisamment long se soit écoulé ou qu'un événement soudain soit venu perturber le cours des choses. Dans notre étude, un événement est survenu dans la vie professionnelle des maîtres formateurs avec la réforme 2010 dite de « la

masterisation » de la formation des enseignants. Cet événement, on le verra, a provoqué une véritable crise identitaire. « *Cela peut sembler paradoxal de prendre en considération les dimensions identitaires qui sont remises en question au nom de la déstabilisation du personnage social* » (Martuccelli & de Singly, 2009, p. 106) mais cette méthode permet de capturer les éléments concrets qui composent ces changements et de mettre à jour les routines. Ceci étant, de quels éléments concrets s'agit-il ? Si nous tenons compte des éléments objectifs du parcours biographique des acteurs ou de leur projet déclaré de carrière, nous focalisons notre lecture et notre analyse des portraits en repérant les difficultés, les obstacles, les problèmes, les épreuves vécus par les acteurs dans leurs différentes situations de travail.

Nous soutenons que ce sont ces actes marquants pour les acteurs qui construisent et remanient leurs identités professionnelles. Nous soutenons également que c'est la similitude des actes vécus qui construit une identité professionnelle partagée par l'ensemble des acteurs.

Deuxième partie – Cadrage théorique et aspects méthodologiques de la recherche

Chapitre 3 - Cadrage théorique

Notre cadrage théorique constitue une sorte de trilogie. La première pièce présente le concept de dispositif comme un outil de régulation, entre politiques éducatives et acteurs, permettant d'approcher au plus près les règles et les agencements organisationnels qui orientent l'action des individus. Déplaçant le projecteur du côté des acteurs, la seconde pièce expose deux théorisations éclairant la construction des identités sociales et professionnelles. Dans un recentrage entre l'acteur et le système, la troisième pièce propose un panorama de l'usage et de la conceptualisation de l'épreuve ; cette dernière paraît être un outil conceptuel prometteur de recueil des expériences vécues et d'analyse des tensions professionnelles propres à un groupe d'acteurs. Pour chacune de ces trois pièces, nous proposons un parcours des principaux travaux de recherche sur le sujet utiles pour notre étude, avant une discussion sur ce que nous retenons pour notre enquête sur les maîtres formateurs.

3.1 Le dispositif : un outil opérationnel de régulation

Dans cette section, nous exposons la notion de dispositif et l'intérêt de son usage comme outil conceptuel dans cette thèse. Le premier point cerne les définitions du terme dans l'usage commun. Les deux points suivants exposent les travaux relatifs à la notion de dispositif en sciences humaines et l'évolution du concept et de son usage. Dans le quatrième point, une focalisation est opérée sur le concept de dispositif et son économie dans le domaine de la formation. Un dernier point résume ce que l'on retient de ce panorama sur le dispositif puis discute son intérêt dans cette thèse et le niveau auquel celui-ci sera utilisé.

3.1.1 Le terme de dispositif dans l'usage commun

Dans les dictionnaires français d'usage commun, le terme dispositif dérive du latin *dispositus* « qui prépare ». Il est défini par trois significations :

1 Une signification technologique : « ***Ensemble*** *de pièces constituant un* ***mécanisme****, un appareil quelconque ; ce mécanisme, cet appareil.* » (Larousse, 2004, p. 371)[41]. « *Manière dont sont disposées les pièces, les organes d'un appareil ; le mécanisme lui-même.* » (Robert, 2009, p. 754)[42]

[41] Larousse, (2004). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

[42] Rey, A. & Rey-Debove, J. (2009). *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Paris : Dictionnaires le Robert.

2 Une signification de stratégie : a) « ***Ensemble** de **mesures** prises, des **moyens** mis en oeuvre **dans un but** déterminé.* » b) « ***Agencement** des moyens qu'adopte une formation militaire **pour** exécuter une mission.* » (Larousse). « *Ensemble des moyens disposés conformément à un **plan**.* » (Robert)

3 Un sens juridique au sens strict : « *Partie d'un jugement dans laquelle est exprimée la **décision** du tribunal, précédée des motifs qui justifient la décision prise.* » (Larousse). « ***Enoncé** final **d'un jugement** ou d'un arrêt qui contient la décision de la juridiction (le préambule, les motifs et le dispositif d'un jugement). Par extension, le dispositif d'une **loi**, d'un décret, d'un arrêté.* » (Robert)

Il est à noter d'emblée que le terme dispositif n'appartient pas, à l'origine, au champ de l'éducation et de la formation.

Même si ces dictionnaires travaillent en séparant les différentes significations d'un mot, les sens premiers du terme dispositif le situent dans une même **dimension fonctionnelle**, d'ordre **technique et pratique**. En effet, le dispositif prépare, agence, dispose, organise **rationnellemen**t les choses (pièces, moyens, jugements) pour une action donnée. Autrement dit, le lien qui rassemble ces trois sens renvoie à une **économie.** Il s'agit bien d'un ensemble organisé de pièces, d'organes, de mesures, de moyens, de praxis ou de savoirs dont le but est de faire fonctionner un mécanisme ou d'orienter les gestes et les décisions des hommes dans un sens déterminé.

Enfin, il est à remarquer que le dispositif sépare les choses des hommes. La focale se trouve placée sur l'ensemble des choses et leur disposition. Ce n'est qu'en second et, par conséquence à l'économie des choses, qu'apparaît l'homme ou qu'est appelée son intervention.

3.1.2 Le dispositif chez Michel Foucault

L'usage sociologique du terme « dispositif » trouve son origine dans le repérage réalisé par M. Foucault, à partir du milieu des années 1970, lorsqu'il commence à s'occuper de la « gouvernementalité » ou du « gouvernement des hommes ». Il n'en donne pas une définition au sens propre. Dans un entretien de 1977[43], il explique ainsi le sens et la fonction méthodologique du terme :

> *C'est, premièrement, un **ensemble résolument hétérogène** comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des*

[43] Le jeu de Michel Foucault dans Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988, III 1976-1979.* Paris : Gallimard. pp. 298-329.

> *mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref,* ***du dit aussi bien que du non-dit****, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est* ***le réseau qu'on peut établir entre ces éléments****.*
>
> *Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes (...) Bref,* ***entre ces éléments*** *discursifs et non discursifs, il y a comme* ***un jeu****, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents.*
>
> *Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte — disons — de* ***formation*** *qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une* ***fonction stratégique dominante****. (...) J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de force, d'****une intervention rationnelle et concertée*** *dans ces rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. Le dispositif, donc, est toujours inscrit dans un* ***jeu de pouvoir****, mais toujours* ***lié aussi à une ou à des bornes de savoir****, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des* ***stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux.*** *(Foucault, 1994 [1977], pp.299-300)*

En résumé, ces propos permettent d'appréhender le dispositif en trois points. Tout d'abord, le dispositif constitue un réseau incluant un ensemble hétérogène d'éléments discursifs ou non discursifs. Ensuite, un jeu est possible entre ces éléments, produisant des changements de position, des modifications de fonctions. Enfin, le dispositif a une fonction stratégique concrète s'inscrivant dans des rapports de force résultant du croisement des relations de pouvoir et de savoir.

Le dispositif chez M. Foucault, comme dans l'usage commun, ne désigne donc pas un simple mécanisme ou une mesure isolée mais renvoie bien à « *un ensemble de pratiques et de mécanismes (tout uniment discursifs ou non discursifs, juridiques, techniques et militaires) qui ont pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat.* » (Agamben, 2007, pp.20-21)[44]. Il explique aussi la genèse du dispositif qu'il décrit ainsi :

> *Je verrais deux moments essentiels dans cette genèse. Un premier moment qui est celui de la* ***prévalence d'un objectif stratégique****. Ensuite, le dispositif se constitue proprement comme tel, et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un* ***double processus*** *: processus de* ***surdétermination fonctionnelle****, d'une part, puisque chaque effet, positif et négatif, voulu ou*

[44] Agamben, G. (2007). Qu'est-ce qu'un dispositif ? (M. Rueff, Trad.). Paris : Editions Payot & Rivages. (Edition originale, 2006).

> *non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes qui surgissent çà et là. Processus de* ***perpétuel remplissement stratégique****, d'autre part. (Foucault, 1994 [1977], p.299)*

Se trouve ici précisée l'**économie** du dispositif**.** Pour M. Foucault, il est clair que le dispositif prend d'abord sens **par l'impératif stratégique**. Cet impératif oriente la ou les lignes de forces du dispositif. Il y a en effet prédominance d'un objectif stratégique, non seulement dans la mise en place du dispositif mais également dans son évolution, dans le but de gérer, de gouverner et d'orienter les comportements et les pensées des hommes. En outre, Foucault met distinctement en relief les dimensions de visibilité et d'énonciation du dispositif en parlant d'un processus de surdétermination fonctionnelle. Pointant l'émergence et la prise en compte d'effets non prévus et non voulus qui obligent à des réajustements, il dévoile ainsi la **dimension dynamique du dispositif**.

Pour autant, M. Foucault pressent que le dispositif ne peut être circonscrit à ses dimensions de visibilité, d'énonciation et à ses lignes de forces. Il découvre une nouvelle dimension où le dispositif implique un **processus de subjectivation**. G. Deleuze (1989)[45] commentant cette notion de dispositif chez Foucault explique que *:*

> *Cette dimension du Soi n'est nullement une détermination préexistante qu'on trouverait toute faite. Là encore, une ligne de subjectivation est un processus, une* ***production de subjectivité*** *dans un dispositif : elle doit se faire, pour autant que le dispositif le laisse ou le rend possible. C'est une ligne de fuite. Elle échappe aux lignes précédentes, elle s'en échappe. Le Soi n'est ni un savoir, ni un pouvoir. C'est un processus d'individuation qui porte sur des groupes ou des personnes, et se soustrait des rapports de force établis comme des savoirs constitués : une sorte de plus-value. Il n'est pas sûr que tout dispositif en comporte. (Deleuze, 1989, p. 187)*

Cette échappée vers les personnes laisse présager d'une « fabrication » ou d'une transformation des sujets par le dispositif.

Décédé à 57 ans, M. Foucault n'aura pas le temps d'étudier les variations modernes des procès de subjectivation. Néanmoins la philosophie du dispositif qu'il développe ouvre une orientation pour appréhender la nouveauté.

> *Tout dispositif se définit ainsi par sa* ***teneur en nouveauté et créativité****, qui marque en même temps sa capacité de se transformer, ou déjà de se fissurer au profit d'un dispositif de l'avenir, à moins au contraire d'un rabattu de force sur les lignes les plus dures, les plus*

[45] Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In *Michel Foucault philosophe, Rencontre internationale Paris 9, 10, 11 janvier 1988* (pp. 185-195). Paris : Editions du Seuil.

rigides ou solides. En tant qu'elles s'échappent des dimensions de savoir et de pouvoir, les lignes de subjectivation semblent particulièrement capables de tracer des chemins de création, qui ne cessent d'avorter, mais aussi d'être repris, modifiés, jusqu'à la rupture de l'ancien dispositif. (Deleuze, 1989, p.190)

3.1.3 L'évolution de la notion de dispositif vers un concept de l'entre-deux

Dans les années 1980 et 1990, les contemporains de M. Foucault revisitent les aspects de ses analyses dans plusieurs domaines des sciences sociales : la sociologie du marché, les modes d'organisation du travail et des nouveaux outils de gestion, les assemblages sociotechniques émergeant avec le développement de l'informatique et de l'Internet, les politiques publiques avec l'instrumentation de l'action publique, etc. Le colloque international de Louvain-la-Neuve de 1998 intitulé « Dispositifs et médiation des savoirs » et la publication de ses actes en 1999 dans le numéro 25 de la revue Hermès sous le titre « Le dispositif - Entre usage et concept » marque l'épanouissement de la réflexion sur le dispositif.

Dans leurs « contributions à une théorie du dispositif » H. Peeters et P. Charlier[46] rapportent que la notion connaît alors une certaine stabilisation :

> *La notion de dispositif est avant tout perçue comme concept de l'entre-deux. Certains auteurs font ressortir son caractère de figure intermédiaire visant à trouver une position entre, d'une part, une approche totalisante mettant en avant l'idée d'une structure, d'un ordre homogène, et, d'autre part, une approche rhizomatique, mettant en évidence une fluence généralisée, des ensembles complexes ouverts. (Peeters & Charlier, 1999, p.15)*

Les argumentations pour définir le concept ont donc donné lieu à un travail de rapprochement d'entités traditionnellement considérées comme inconciliables et de dépassement de certaines oppositions ou dichotomies.

Trois grandes questions – sans chronologie de l'une par rapport aux autres – ont ainsi focalisé l'attention des chercheurs. Premièrement, la notion de surdétermination fonctionnelle et la capacité des dispositifs à sans cesse réinventer leur propre fonction stratégique ont été interrogées à travers l'actualisation des enjeux contemporains touchant à l'instrumentation de la gouvernementalité. Deuxièmement, une des dichotomies les plus questionnées a concerné l'opposition classique entre symbolique et technique et la place des médiations matérielles, techniques et symboliques dans la coordination des activités. Troisièmement, la question de la performativité des dispositifs a été examinée en particulier les espaces de négociation et de

[46] Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, 25*,15-23.

jeu qu'ils ouvrent et leur capacité à reconfigurer les acteurs et leurs pratiques Avec un tel éclairage, les dispositifs apparaissent comme la « fabrique » même des acteurs, et le lieu où s'éprouvent leurs qualités.

Une présentation de la réflexion sur chacune de ces questions permet d'éclairer l'évolution de la notion de dispositif et de mieux cerner ce qu'il faut comprendre par concept de « l'entre-deux ».

3.1.3.1 La question de la surdétermination fonctionnelle et de la fonction stratégique du dispositif

« *Le dispositif foucaldien est souvent apparu comme le lieu de l'inscription technique d'un projet social total, agissant par la contrainte, et visant le contrôle aussi bien des corps que des esprits.* » (Beuscart & Peerbaye, 2006, p. 2)[47] La dimension technique du dispositif demeure chez M. Foucault marquée de méfiance et de connotations normatives et disciplinaires, car appréhendée comme instrument d'aliénation, de contrôle social ou de pouvoir. Sans réduire la dimension de pouvoir afférente au dispositif, la réflexion sur le concept de dispositif montre alors un déplacement et une revalorisation de cette dimension technique par la mise en lumière d'autres processus. (Peeters et *al.*, 1999).

Cette revalorisation porte entre autre sur la redéfinition du rapport aux **objets techniques**. Un nouveau rapport aux objets caractérise la société contemporaine. Il n'est plus orienté seulement sur le mode de l'instrumentation ou de l'aliénation, mais sur le mode de la **fréquentation** ou de **l'expérience affective et corporelle**. (Peeters et *al.*, 1999 ; Berten, 1999) [48].

La réflexion sur le concept de dispositif porte également sur la **logique organisationnelle** propre à la technique, que l'on désigne sous le terme de « rationalité instrumentale ». Si le dispositif garde une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisation, l'usage du concept marque « *un changement par rapport à la régulation technocratique classique. Il introduit le recours à de nouveaux moyens d'action, notamment* ***la délégation et la décentralisation*** » (Peeters et *al.*, 1999, p. 18). Une nouvelle gestion du changement ne se manifestant plus prioritairement sur le mode de la coercition se dévoile dans laquelle il est attribué à l'individu une certaine faculté d'exercer sa propre intelligence ou sa propre moralité (Fusulier & Lannoy, 1999 ; Lochard, 1999)[49]. Dans cette nouvelle perspective, le dispositif

[47] Beuscart, J.-S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs, *Terrains & travaux, 11*, 3-15.

[48] Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès, 25*, 33-47.

[49] Fusulier, B. & Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management », *Hermès, 25*,181-198 et Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles, *Hermès, 25*, 143-151.

est de moins en moins décrit et analysé comme unifié autour d'un projet social initial. En faisant ressortir qu'il constitue davantage une ressource pour l'action, en perpétuelle reconfiguration, « *le dispositif se définit dans une fonction de support, de balise, de* ***cadre organisateur*** *à l'action. Il procède essentiellement à des mises en ordre qui soutiennent l'action de l'individu, il crée des effets de signification qui procurent des ressources pour un* ***autopilotage***. » (Peeters et *al.*, 1999, p. 19)

On ne peut s'empêcher ici de faire un rapprochement entre une gestion bureaucratique du système éducatif et les nouvelles régulations des politiques éducatives. On se trouve en effet proche d'une régulation institutionnelle telle que définie par J. Barroso.

A l'idée de « surdétermination fonctionnelle », il est alors préféré celle d'une **indétermination des dispositifs**. (Beuscart et *al.*, 2006, p. 2) En effet, « *si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce "quelque chose" peut se produire.* » (Peeters et *al*., 1999, p.19) Il se présente alors davantage comme **potentialité**.

Une autre facette de l'indétermination du dispositif est mise en évidence par l'aspect productif d'un certain nombre de dispositifs. L'inventivité et la créativité se révèlent dans la mise en place des dispositifs.

> *Non seulement chaque dispositif inclut des savoirs multiples, transversaux, ramifiés, mais encore, le dispositif lui-même devient un* ***milieu producteur de savoir*** *:* ***échappant*** *maintes fois à l'intention qui l'a fait naître, il est alors* ***détourné****, utilisé pour des usages imprévus,* ***remanié*** *pour servir à résoudre tel ou tel problème. (Berten, 1999, p.35)*

Enfin, une dernière argumentation penche vers cette indétermination du dispositif. En effet, l'extension et la généralisation du dispositif dans la société post-moderne s'accompagnent d'une tendance inéluctable à la rationalisation. Or « *on ne peut lutter contre l'extension du pouvoir qu'en s'armant soi-même de pouvoir, en utilisant son savoir comme un contre-pouvoir. Et surtout, comme le pouvoir crée lui-même des dispositifs cognitifs, le contre-pouvoir crée du savoir qui ne manquera pas d'être utilisé pour augmenter encore la normalisation.* » (*Ibid.,* pp. 35-36) Penser le dispositif de cette manière rend l'analyse dispositive isomorphe à l'analyse stratégique. Pour sortir de ce dilemme, il y a nécessité de concevoir « *qu'une partie du savoir sédimenté dans les dispositifs est un* ***savoir disponible*** *pour les individus eux-mêmes* » (*Ibid.*, p.36) Alors, comme dans un mouvement de balancier, on passe d'une conception du dispositif objectif, impersonnel, extérieur aux individus, au dispositif subjectif impliquant les sujets de manière volontaire. Cela nous amène à interroger

la place des médiations matérielles, techniques et symboliques du dispositif dans la coordination des activités humaines.

3.1.3.2 La question des médiations matérielles, techniques et symboliques dans la coordination des activités humaines

Dans les années 1990, c'est dans le champ de la sociologie du travail et des organisations que la réflexion sur le concept de dispositif se met à l'oeuvre. D'un côté, les sciences humaines et sociales analysent les lieux et les actes professionnels qui se déroulent au contact de dispositifs techniques sophistiqués ou qui font un usage important d'outils informatiques de communication. Un modèle alternatif de l'action apparaît, où l'acteur n'a plus l'exclusivité des capacités d'agir et de contrôler, mais est amené à partager ces fonctions avec les objets, les artefacts, les outils et les machines. D'un autre côté, la sociologie des sciences et des techniques contribue à mettre en question les catégories d'objectivité et de subjectivité, notamment dans les relations aux objets que Latour, en particulier, envisage comme un type d'« actants » parmi d'autres, associés aux humains (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999)[50]. Par exemple, L. Boltanski et L. Thévenot (1991)[51] examinent la place des dispositifs outillant les acteurs dans les épreuves portant sur la qualification des actions. On assiste alors à une problématisation renouvelée du statut à accorder non seulement aux objets techniques mais également aux objets au sens large dans les interactions sociales et la coordination des activités humaines. Cette réflexion sur le concept de dispositif permet de dépasser l'approche foucaldienne et d'appréhender « *les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, en mettant en évidence à la fois les logiques d'usages et le positionnement idéologique ambigu du dispositif, entre liberté et déterminisme.* » (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999, p.12).

La dichotomie - heuristique - technique/symbolique met en valeur deux modalités des dispositifs que Berten (1999, pp. 36-37) définit ainsi :

> - *Des **dispositifs sociaux, politiques, économiques**, qui façonnent l'individu, l'orientent, lui inculquent des savoirs, mais aussi lui attribuent des pouvoirs et des savoir-faire. (...) (Ils) peuvent être caractérisés comme des **dispositifs matériels, techniques, objectifs**. Ils sont innombrables, instrumentaux, machiniques, administratifs, institutionnels (...) on peut trouver qu'ils sont serviables, pratiques, amusants, ou au contraire qu'ils impliquent servitude, uniformisation, normalisation. (...) Le technique est **extérieu**r, matériel,*

[50] Jacquinot-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (1999). Le dispositif - Entre usage et concept. Avant-propos il était une fois, *Hermès, 25*,9-14.

[51] Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

instrumental. Il peut être une médiation ou une prothèse pour l'activité humaine, mais il faut qu'il reste alors sous la domination de l'homme.

*- D'autre part des **dispositifs psychologiques, moraux, réflexifs**, que l'individu se donne à soi, pour se former, s'orienter, se connaître. (...) (Ils) ont souvent été présentés comme « **symboliques** ». Il ne s'agit bien sûr pas ici de productions imaginaires, purement subjectives. Il s'agit par exemple d'**interprétations**, de lectures, de **mises en forme du donné**. (...) Le symbolique au contraire fait partie de l'**essence humaine** : il est lié au langage et l'homme est être de parole. Il est lié à la communication, à l'intercompréhension, au monde vécu.*

Là aussi, on est conduit à faire la relation avec les régulations des nouvelles politiques éducatives. La première modalité peut correspondre à une régulation institutionnelle et situationnelle, tandis que la seconde semble davantage se rapporter à une régulation normative telle que la pense L. Demailly.

Avec le développement des Nouvelles Technologiques de l'Information et de la Communication (NTIC) survient un **renforcement des médiations techniques**, dispositives et objectales. Cependant, « *les "techniques d'information" relèvent à la fois des forces productives matérielles et des superstructures symboliques.* » (Berten, 1999, p. 38) Les médiations techniques sont elles-mêmes informationnelles et impliquent dès lors un réagencement radical des deux modes de médiations, symbolique et technique. D'un côté, les discours ne peuvent devenir opérants sans la mise en oeuvre d'objets disposés selon un aménagement, un arrangement efficace. De l'autre, les objets développés par les NTIC fonctionnent comme des artefacts producteurs de feed-back par rapport à l'action des usagers. Les dispositifs modernes sont dès lors interprétés simultanément comme production et consommation, technique et symbolique, travail et jeu. (Berten, 1999 ; Peeters et *al.*, 1999).

Ce déplacement conceptuel entraîne trois conséquences qui ne sont pas sans participer à un élargissement du concept, voire à son brouillage. Tout d'abord, il fait découvrir que :

*Les dispositifs constituent **aussi un environnement**. (...) Les dispositifs techniques non seulement ne sont pas réductibles à des moyens dont nous disposons pour transformer ou dominer le monde, mais que le monde environnant, dont font parties les techniques, ce monde-déjà-là, c'est aussi un monde convivial que nous approchons, apprivoisons, modifions, créons, contemplons, dont nous vivons, jouissons et mourons. (Berten, 1999, p. 39)*

Deuxièmement, c'est l'idée de **médiation** du dispositif qui est mise en lumière. Le dispositif est alors considéré comme cette interface (au sens large), « *cet entre-deux, ni extérieur, ni intérieur, ni simple moyen, ni environnement donné.* » (Berten, 1999, p. 40) Ainsi dans

l'environnement, le dispositif s'y dispose et s'y rend **disponible** avec sa propre autonomie, son propre fonctionnement. Ceci suppose aussi la **possibilité de prise de distance**, voire de retrait des individus par rapport aux dispositions du dispositif et l'ouverture vers une autre saisie des dispositifs qui peuplent notre environnement.

Enfin, le dispositif peut être rapproché de la catégorie du **« bricolage** », au sens où le décrit C. Lévi-Strauss[52] :

> *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elle à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son* ***univers instrumental est clos****, et la règle de son jeu est de toujours* ***s'arranger avec les « moyens du bord »****, c'est-à-dire un* ***ensemble*** *à chaque instant* ***fini d'outils*** *et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).*

On retiendra de cette citation que l'univers instrumental est ici un environnement, un stock limité d'éléments, constitué tout autant pour sa valeur de trésor rassurant que pour son instrumentalité. Cette **limitation des objets disponibles** contraint l'individu à **inventer pour arranger**, disposer les éléments selon le projet déterminé du moment. Compris ainsi, la réflexion sur le dispositif renvoie à une conception pragmatique.

> *L'instrumentalité technique perd de sa pureté, de son articulation rationnelle avec la logique des moyens et des fins et la subordination des moyens aux fins. Nous pourrions tout aussi bien dire – et cela est caractéristique des dispositifs – que les* ***fins ici sont subordonnées aux moyens****. (Berten, 1999, p. 44)*

N'y a-t-il pas ainsi une part de bricolage, un « art de faire[53] » avec les moyens du bord chez le responsable institutionnel quand il doit composer avec les ressources humaines présentes, nous pensons au nombre de maîtres formateurs, dont ils disposent pour élaborer un dispositif de formation viable pour les étudiants se destinant aux métiers de professeurs ?

Les moyens aussi cessent d'être exclusivement matériels. Non seulement ils apparaissent comme un ensemble de relations dans une disposition interne des éléments, mais aussi comme un ensemble symbolique et signifiant pour les acteurs. Ceci nous conduit maintenant à

[52] Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
[53] Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien, I Arts de faire*. Paris : Editions Gallimard.

interroger la capacité des dispositifs à (re)configurer les acteurs et leurs pratiques, ainsi que les espaces de négociation et de jeu qu'ils ouvrent.

3.1.3.3 La question de la performativité du dispositif sur l'individu et ses pratiques

Le dispositif ne peut pas être appréhendé uniquement comme un ensemble des moyens organisé à des fins de mise en ordre du monde.

> *Il y a un aspect de la fréquentation des objets, des mots, des personnes qui touche à la constitution de l'identité, qui établit une médiation affective et corporelle entre soi-même et le monde, entre soi-même et autrui, et finalement entre soi et soi*[54] *(Berten, 1999, p. 39)*

Si le dispositif vise à aider l'individu en l'armant d'une instrumentation efficace en vue de son autonomie, alors on constate un déplacement d'une logique de *transmission* d'une « vision du monde » vers une logique d'*expérience* ou d'*expérimentation* du monde. De plus, en se focalisant sur l'individu porteur d'une intentionnalité propre, s'opère un rééquilibrage par une centration sur les aspects de réception tout autant que sur les aspects de production. Un tel déplacement dans l'analyse du dispositif ouvre une double question.

Tout d'abord, il interroge le **caractère normatif du dispositif**. En effet, à une époque où il n'y a plus de norme unique, où les repères normatifs deviennent pluriels, on ne peut plus attendre un comportement homogène de la part des individus. En outre, dans notre société post-moderne où les changements technologiques et sociaux sont de plus en plus rapides, il devient difficile pour les personnes d'identifier les normes de comportement à adopter dans un monde si mouvant. Le dispositif permet à l'individu de s'adapter à cette fluctuation tout en la balisant. En ce sens, inséré dans un environnement, le dispositif constitue un concept situé. A la fois, « *Il est lié à une certaine "vision du monde", il s'articule et participe à la conception d'un modèle, d'un idéal de société. De ce fait, il présente, qu'on le veuille ou non,* ***un certain caractère normatif****.* » (Peeters et al., 1999, p.20) ; également « *Il est le produit d'une nouvelle* ***proposition d'articulation entre individu et collectif*** » (*Ibid.*). Le dispositif propose ainsi à l'individu une place à laquelle celui-ci ne peut rester indifférent. Il sollicite certains comportements et attend de l'individu « *qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition*

[54] Le rapport de soi à soi, tel que Foucault l'analyse, ne peut être compris que dans le cadre d'une esthétique c'est-à-dire d'une conception de l'existence comme oeuvre d'art, ce qu'il appelle les « *arts de l'existence* » : « *Par là il faut entendre des pratiques réfléchies et volontaires par lesquelles les hommes, non seulement se fixent des règles de conduite, mais cherchent à se transformer eux-mêmes, à se modifier dans leur être singulier, et à faire de leur vie une oeuvre qui porte certaines valeurs esthétiques et réponde à certains critères de style.* » (Foucault, 1984, pp. 16-17).

pour construire un projet personnel. » (*Ibid.*, p.21). Entre la **nécessité d'une régulation** et la **possibilité de choix des individus**, il demeure à approfondir un travail dialectique sur le plan du rapport **entre liberté et contrainte.**

> *Se limiter à dénoncer les contraintes masquées dans les dispositifs apparaît insuffisant. Aujourd'hui, nous participons tous – usagers et concepteurs – à la définition de dispositifs qui nous circonscrivent et par là, nous contraignent, certes, mais aussi à travers lesquels nous construisons notre identité et notre être singulier. (Ibid., p.22)*

Ensuite, le dispositif interroge, dans le champ de la **constitution de l'identité,** l'aspect conscient, volontaire, actif et rationnel que semble prendre le dispositif quand on le ramène au sujet. L'identité individuelle se construit désormais autour d'un principe d'individuation (Martuccelli, 2002)[55], de conquête de l'autonomie et d'exigence de réalisation de soi. Ce principe, poussé à un degré d'intensité plus élevé aujourd'hui, conduit chacun à construire une identité authentique et originale. Les tensions générées par cette nouvelle exigence transposent sur l'individu la charge de définir et de mettre en oeuvre son projet d'existence. Dans cette perspective, le dispositif peut être compris comme un **cadre aménagé** de façon à soutenir cette « ***fabrique d'individualité*** » (Klein & Brackelaire, 1999)[56]. Autrement dit, le dispositif fournit un **support** dans la quête d'identité de la personne.

Mais réciproquement, quelle peut être l'inscription des pratiques subjectives dans un tel support ? Il faut alors supposer un autre type de rapport avec le milieu matériel ou objectal. Penser le dispositif, c'est alors penser la compétence de l'individu à vivre dans un environnement avec suffisamment de **confiance dans sa bienveillance**, c'est postuler aussi en sa **compétence à l'accommoder** à sa manière d'être, de le transformer, de l'utiliser, voire de le réinventer.

> *De ce point de vue, changer de regard sur l'environnement c'est aussi **changer le regard sur soi-même**, c'est accorder l'environnement aux compétences cognitives générales et non spécialisées – affectives, corporelles, mentales (...). Concevoir le dispositif comme médiation, c'est reconnecter des compétences non spécifiques à un environnement disponible et donner ses chances à la créativité. (Berten, 1999, p. 43)*

Cet aspect support du dispositif et cette dimension de bienveillance de l'environnement demanderont à être interrogés lors de la mise en place des nouveaux dispositifs de la formation initiale des enseignants auprès des maîtres formateurs. Ces dispositifs sont-ils vécus

[55] Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Editions Gallimard.
[56] Klein, A. & Brackelaire, J.-L. (1999). Le dispositif : une aide aux identités en crise, *Hermès, 25,* 67-81.

comme des supports par ces acteurs ? Les perçoivent-ils bienveillants ? En quoi changent-ils le regard des maîtres formateurs sur eux-mêmes ?

3.1.4 Le dispositif en formation : entre concept et usage

Après avoir déployé les grandes directions de recherche qui éclairent l'évolution de la notion de dispositif vers le concept de dispositif, nous recentrons maintenant notre propos sur le domaine de la formation et notamment sur celui de l'ingénierie de formation. Ce faisant, nous nous intéressons tout autant à définir sous un registre théorique ce qu'est un dispositif dans ce champ d'activité qu'à dégager une économie du dispositif qui permette d'interroger les usages sociaux et les inclusions pratiques des acteurs dans celui-ci.

Les dispositifs sont toujours affaire d'experts, de professionnels c'est-à-dire d'agents qui ont la charge de gérer, de faire fonctionner des ensembles organisés ou de résoudre les problèmes d'un champ ou d'une organisation (Peeters et al., 1999 ; Fusulier & Lannoy, 1999 ; Lochard, 1999).

> *Le dispositif est conçu, discuté et promu par les responsables de l'éducation, les pédagogues, les enseignants, les chefs d'entreprises et les autres "experts". Il fait partie de la batterie conceptuelle des professionnels de l'éducation et de la formation. (Fusulier & Lannoy, 1999, p.191)*

Si le dispositif semble devenu « *un incontournable du moment* » (Demaizière, 2008)[57], les usages varient. Le dispositif est nourri par les préoccupations spécifiques et les perspectives de ceux qui le produisent. Il est envisagé de manière privilégiée selon les cultures. On retrouve ainsi le terme à **trois niveaux** : de l'outil envisagé isolément dans la **conception de ressources**, à la séquence de formation pour la **construction de modules pédagogiques** jusqu'au point de vue globalisant de l'ingénieur de formation pour la **mise sur pied de formations.** Son usage est « *révélateur d'une évolution des représentations de l'activité professionnelle et des liens que ces dernières entretiennent avec les modèles théoriques et les techniques du moment* » (Albero, 2010a)[58] Il indique également que l'on a totalement conscience de l'interaction complexe entre divers paramètres (Demaizière, 2008).

[57] Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2,157-161. (mis en ligne le 30/03/2008). http://alsic.ustrasbg.fr/v11/demaiziere/alsic_v11_02-poi1.htm

[58] Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier, F. Henri, (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.

Un détour comparatif des termes voisins permet de mieux comprendre l'émergence du dispositif dans le domaine de la formation.

> *La **structure** renvoie à l'architecture des hiérarchies et des relations entre éléments d'une entité ou d'un ensemble organisé, ainsi que les règles qui la gouvernent dans des conditions données. (...) Toutefois, l'analyse purement structurale étant **essentiellement synchronique** - donc **statique** - elle est incapable par définition, de rendre compte de la dynamique des actions et de leur évolution dans le temps. (...) Le **système** renvoie également à une organisation structurée, mais il accorde une attention plus grande à la dynamique des relations et des interactions entre les éléments et il cherche à identifier des lois d'ensemble supérieures à celles attachées aux propriétés de chacun. (...) La composante ingénierique caractéristique du modèle systémique a donné à l'intervention en formation les méthodes et les moyens de procéder à une certaine rationalisation de ses activités. Toutefois ses bases qui restent structurales l'enferment souvent dans un modèle mécaniste qui nuit à son adaptation et à son développement. (Albero, 2010a)*

Apparu dans les années 1990 en formation, **le dispositif se rapproche des réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique.** Enfin, dans une période récente, une nouvelle évolution de la sémantique professionnelle apparaît avec l'emploi de deux autres termes. Ils dénotent l'un et l'autre une ouverture à l'activité effective des sujets et au sens qu'ils lui accordent, aux espaces de travail dans lesquels ils opèrent, à la diversité des projets et objectifs de formation (pratiques, fonctionnels, existentiels). Le terme d'**environnement** propose une « *perspective plus "écologique" (...) dans la mesure où les instances responsables de l'offre tentent de composer avec les réalités multiples d'une niche socio-économique particulière (scolaire, universitaire, professionnelle, associative)* » (Albero, 2010a). De manière différente, le terme de **réseau** qui s'accompagne souvent de la disparition du statut d'auteur, voire de responsable développe une perspective davantage éthique.

Enfin, le dispositif n'apparaît-il pas comme une notion spécifiquement ancrée dans l'espace français ? En effet, le terme correspondant n'existe pas en anglais. Les travaux en langue anglaise ou les traductions d'articles français choisissent le plus souvent soit de reprendre le terme tel quel (*« dispositif », « dispositive »*), soit de le désigner par un terme *ad hoc*, qui déplace alors sa signification conceptuelle (*« apparatus », « device », « plan », « arrangement », « socio-technical system », « setup », « mechanism »*, etc.).

Dans le développement qui suit, nous examinons comment le dispositif en formation peut être appréhendé dans son usage social. Nous nous référons largement aux travaux sur le dispositif

en formation de B. Albero (2010a, 2010b, 2011)[59]. Critiquant une analyse du dispositif centrée sur ses significations de rationalisation et d'organisation fonctionnelle, elle propose une approche théorique et pratique originale du dispositif qui peut constituer un cadre opératoire pertinent d'analyse de situations concrètes.

Résultat d'analyse de plusieurs enquêtes sur divers terrains durant une quinzaine d'années, B. Albero propose une approche ternaire du dispositif en formation.

> *Quels que soient le terrain et la compétence des intervenants, les finalités, moyens, contenus et publics, on constate que le dispositif de formation n'est ni Un, ni semblable à la machine rationnelle dirigée par les buts et objectifs décrits dans les programmes. Le dispositif de formation se présente plutôt comme un instrument sociotechnique d'organisation, instable, résultat fluctuant et incertain de la tension permanente entre trois dimensions constitutives : l'idéel, le fonctionnel de référence et le vécu. (Albero, 2011, p. 59)*

Ce **modèle trilogique** permet de comprendre certaines tensions, difficultés, contradictions et paradoxes auxquels les acteurs sont confrontés.

Le **dispositif idéel** en tant que projet fondateur fonctionne comme une utopie au sens philosophique. L'« idéel », terme résultant du collage entre le préfixe « idéal » et le suffixe « conceptuel », est constitué par le couplage des idéaux (valeurs directrices, principes et modèles d'action) et la part cognitive de la pensée (schèmes, représentations, concepts, modèles épistémiques). C'est donc un ensemble composé à la fois d'idéaux qui orientent les finalités et les raisons de l'action des acteurs, mais aussi de leurs idées, concepts et représentations de l'activité concernée. Ce composé, lié à la genèse et à l'histoire du dispositif et de ses acteurs tant individuels que collectifs, donne sens (orientation et signification) à l'action commune. La dimension idéelle du dispositif représente sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non. Elle oriente en permanence, souvent de manière implicite l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs. Avec le temps, le dispositif idéel peut évoluer. Ou bien il s'adapte par accroissement de cohérence et d'intégration interne, ou bien il peut dériver ou s'affaiblir jusqu'à provoquer la disparition du système faute de direction ou de sens partagé. A la fois ensemble de concepts et d'objectifs énonçables et idéal jamais atteint, l'idéel toujours présent,

[59] Albero, B. (2010b). De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeu et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas* (pp.67-94). Paris : Editions de la Maison des sciences de l'Homme et Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? In C. Gaux & I. Vinatier (éds.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (pp. 59-63). Nantes : Actes du colloque OUFOREP 6 et 7 juin 2011 (mis en ligne le 04/05/2012). http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/IMG/pdf/fascicule_1_colloque_OUFOREP_juin_2011.pdf

apparaît en filigrane dans les structures, les interactions et les différentes phases de réalisation du dispositif.

Pour faire un parallèle avec la notion de régulation, cette dimension idéelle du dispositif correspondrait à la régulation transnationale ou à celle du niveau central national.

Le **dispositif fonctionnel de référence** correspond à la mise en actes de l'idéel. C'est le projet opérationnel présenté dans les discours et les documents de travail. Il matérialise l'architecture, l'ingénierie et le mode d'emploi du dispositif. Il définit de manière explicite son organisation pratique, son fonctionnement ordinaire et l'activité des partenaires en fonction des contingences et des aléas du terrain. C'est donc l'ensemble des règles, des procédures et des prescriptions qui cadrent et normalisent le fonctionnement institutionnel et pratique du système : définition des contenus, des rôles et des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation. C'est cette référence pragmatique normative qui permet d'évaluer les résultats en fonction des objectifs fixés mais aussi des valeurs et des concepts propres à la dimension idéelle.

Toujours en parallèle avec la notion de régulation, la régulation institutionnelle au niveau national déterminerait un dispositif fonctionnel « cadre », tel que les textes définissant le cahier des charges de la formation des maîtres ou le dispositif d'accueil et d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires. Tandis que la régulation situationnelle au niveau régional et départemental engendrerait un dispositif fonctionnel « localement ajusté ». C'est à ce dernier dispositif que les maîtres formateurs vont avoir affaire sur le terrain.

Le **dispositif vécu** correspond à l'expérience cognitive et socio-affective que les différents acteurs (décideurs, enseignants, formateurs, étudiants) vivent de la réalité quotidienne du dispositif. C'est une interprétation subjective individuelle liée à leurs dispositions, à leurs compétences, à leur parcours biographique, à leurs aspirations et systèmes d'intérêt, mais aussi à leurs intentions et objectifs explicites ou non. Cette interprétation dépend également des rencontres et relations avec les autres, les pairs alliés ou adversaires, en vue d'un faire ensemble ou d'une confrontation quasiment irréparable. Ces « vécus » apparaissent donc multiples, souvent divergents ou paradoxaux, émotionnels et subjectifs autant qu'objectifs et rationnels. Cette dimension, quand elle est prise en compte, permet de comprendre la diversité et les fréquentes divergences de conduites des acteurs (adhésion, retraits, opposition, résistances, etc.), ainsi que la part qu'ont ces dernières dans le fonctionnement effectif du dispositif tel qu'il se déploie au jour le jour avec ses forces et ses limites, ses réussites et ses obstacles récurrents.

Cette dimension du dispositif vécu se centrant sur l'acteur donne à voir la multiplicité des actions et réactions individuelles que la régulation locale ou autonome n'approche pas. C'est la raison pour laquelle au niveau des acteurs éprouvant, usant sur le terrain le ou les dispositifs, la notion de dispositif nous semble plus concrète que celle de régulation. C'est sur cette dimension du dispositif que l'on se focalisera lorsque l'on rencontrera les maîtres formateurs.

« *Ces dimensions peuvent faire synergie, mais elles peuvent aussi entrer en concurrence, sinon en contradiction dans un dispositif conçu sans vision cohérente d'ensemble. Elles (dys)fonctionnent alors chacune selon sa logique propre.* » (Albero, 2011, p.59) En effet, ces trois dimensions évoluent en permanence en fonction des relations et des compromis négociés au cours de leur interaction. Chacune de ses dimensions modifie et se trouve modifiée en partie par les autres. Ainsi, « ***un équilibre minimal*** *entre les dimensions du dispositif et leurs logiques propres est indispensable à la qualité de son fonctionnement dans la durée. Si l'une des dimensions, et donc l'une des logiques, est trop fortement survalorisée ou minorée par rapport aux autres, le déséquilibre qui s'ensuit ne peut qu'entraîner des dysfonctionnements* » (*Ibid.*, p. 62). Une centration trop importante sur la dimension de l'idéel dénote un manque de pragmatisme, alors les acteurs se sentent dépassés face à des réalités décalées ou en opposition avec les objectifs qu'ils se fixent. Une focalisation excessive sur le fonctionnel de référence fait perdre de vue le sens et l'intérêt de l'activité collective face aux impératifs et aux urgences du fonctionnement ordinaire, alors les acteurs ne se sentent pas reconnus dans leurs efforts et tendent à se démobiliser. Une préoccupation trop forte sur le vécu fait passer l'essentiel des efforts dans l'explicitation et la négociation diluant les objectifs et la signification du projet collectif dans l'expression individuelle, alors face aux contraintes, les acteurs multiplient les explicitations et les négociations de manière toujours plus inefficace. Il faut souligner que ces **trois logiques sont trop hétérogènes** pour pouvoir interagir de façon simultanée et convergente.

> *L'extrême diversité des acteurs concernés, de leurs rôles, leurs buts, leurs motivations et leurs intérêts, conduit à considérer comme naturels, sinon normaux, les phénomènes de divergence, dissension, malentendu ou conflit qui ne manquent pas d'apparaître au cours de l'action. (Ibid., p. 62)*

La **circulation entre les trois dimensions** crée une dynamique potentiellement positive.

> *Si les acteurs, individuels et collectifs, partagent un minimum d'adhésion aux valeurs et aux concepts fondateurs du dispositif idéel et s'ils acceptent d'y confronter leurs réalisations, un*

> *pilotage plus ou moins aisé de l'ensemble est possible. Si ce n'est pas le cas, les résistances se multiplient, la plus simple et la plus efficace consistant pour les opposants, à se fixer exclusivement sur l'aspect fonctionnel ou (mal) vécu de leur action, entraînant doutes, crispations et détérioration rapide de l'équilibre global. (Ibid., p.92)*

Séparée du dispositif idéel et de la dynamique sociale, l'agencement technique devient une coquille vide. Dans ce cas, le vécu des activités par les acteurs amène à des réalisations très différentes du projet planifié et peut même servir un projet complètement opposé.
On comprend mieux alors que « *le sens et l'efficacité du dispositif tiennent précisément aux aspects moins aisément quantifiables qui soumettent sa structure - en tant que partie matérialisée du fonctionnel de référence - à une interaction avec l'idéel et le vécu des acteurs* » (Albero, 2010b, p.93) L'analyse d'un dispositif ne rend pas compte des mêmes effets selon que l'on s'intéresse au projet qui l'oriente, à l'architecture et l'ingénierie qui le charpente et à l'activité qui le réalise au quotidien.

Cette approche ternaire et trilogique du dispositif réinterroge la définition sociale de l'efficacité. Elle remet en cause l'interprétation courante, strictement fonctionnelle, de l'action efficace dont les dimensions idéelles et vécues ont été nettement sous-estimées. « *Elle permet également de regarder les difficultés et les limites du dispositif non comme des accidents, mais comme des données inhérentes à sa nature et peut-être, à celle de tout dispositif sociotechnique à forte implication humaine.* » (Albero, 2010b, p.92)

> *En intégrant comme constitutive la tension entre ses trois dimensions, le modèle trilogique permet d'expliquer pourquoi cette dernière n'est pas fortuite, mais bien inhérente à l'activité humaine et aux dispositifs qui la mettent en scène. Le fait que « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » ou si rarement, est donc structurel et non pas accidentel. (Albero, 2011, p. 62)*

Conçu comme une démarche cherchant à comprendre et à expliquer le décalage entre projet initial et réalité du fonctionnement du dispositif, « *le modèle trilogique permet une approche plus réaliste et dynamique, parce qu'hybride et conflictuelle.* » (Albero, 2011, p. 59) Il fournit des repères à la fois généraux et opératoires qui donnent les moyens d'étudier les dispositifs de formation et leur actualisation effective sur le terrain.

3.1.5 Le dispositif dans cette thèse

Partant du dispositif de Foucault vu comme le réseau entre les éléments d'un ensemble hétérogène ayant une fonction stratégique dominante, au développement du concept dans les

deux dernières décennies du XX^{ème} et au début du XXI^{ème} siècle par l'interrogation des divers usages du dispositif, jusqu'à l'émergence récente en formation du modèle ternaire et trilogique de Albero qui ramène au premier plan les acteurs et restitue leurs rôles dans le fonctionnement même du dispositif, le parcours de formation du concept de dispositif se montre riche et ses usages s'avèrent très divers. Tant et si bien qu'au-delà de sa formation comme concept de l'entre-deux, le dispositif lui-même apparaît comme une entité protéiforme polymorphe ou une forme hybride, voire une nébuleuse.

Entre les politiques éducatives et l'acteur, le dispositif semble pourtant constituer un outil opérationnel de régulation. Des travaux exposés *supra*, nous dégageons trois invariants constitutifs du dispositif, en formation comme ailleurs, que nous résumons sous les formulations suivantes :

1 - un dispositif consiste en une **organisation sociotechnique de moyens** dans un environnement spécifique **au service d'une stratégie**, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat précis. Le dispositif est un concept situé qui correspond à une « certaine vision du monde » et présente ainsi inévitablement un certain **caractère normatif** ;

2 - un dispositif s'inscrit dans une économie des pratiques dans une visée de maîtrise du réel, il introduit une **souplesse** et une dynamique **plus proche des réalités** rencontrées par les acteurs dans leur pratique ;

3 - un dispositif n'est **jamais totalement normalisable** ni consensuel ni réalisé comme il a été prévu, jamais à l'abri des remises en cause. La **tension structurelle** entre les dimensions de idéel, du fonctionnel de référence et du vécu des acteurs constitue une donnée normale du dispositif. Cette tension entraîne des modes d'appropriation qui amènent ces acteurs à tirer partie des **potentiels du dispositif** de façon très différente, ne serait-ce qu'en choisissant d'en exploiter certains et d'en ignorer d'autres.

> *La notion (de dispositif) n'est donc pas verrouillée, cadenassée dans une définition et un usage canoniques. C'est précisément sa malléabilité qui fait son efficacité pratique. Elle est moins le signe d'un référent stable que le code d'accès à un registre de pertinence déclinable sous de multiples rapports. (Fusulier & Lannoy, 1999, p. 195)*

En fait, les dispositifs ne sont pas totalement isolables. Ils s'enchâssent au contraire les uns dans les autres, constituant un vaste réseau à plusieurs niveaux à l'intérieur duquel on est toujours situé.

Ainsi la formation de professeurs des écoles stagiaires se matérialise dans un dispositif (spatial et sémiotique) ajusté dans un IUFM ou dans une inspection académique s'inscrivant lui-même dans un fonctionnement institutionnel plus global.

Dans cette thèse, nous situons **le niveau des dispositifs** que nous étudierons entre le cahier des charges de la formation des maîtres imposé par le pouvoir politique qui fixe un cadre national de la formation sur tout le territoire français et la construction de modules d'enseignement ou de formation didactique et pédagogique. C'est alors **le niveau de la formation** proposée **en tant que scénario, maquette ou cursus de formation,** celle constituant une organisation concrète de travail pour les maîtres formateurs ou un produit de l'institution ou de l'organisme de formation, qui retient notre attention.

Dans notre recherche, nous appréhendons **le dispositif entre concept et usage**, en le prenant au pied de la lettre pourrait-on dire, **entre concepteurs et usagers**. Du côté des concepteurs, nous comprenons les acteurs gestionnaires, les cadres institutionnels jusqu'au niveau des responsables ou ingénieurs de formation ayant la charge de la mise sur pied des formations. Du côté des usagers, nous entendons, les usagers finaux que sont non seulement les étudiants ou les professeurs en formation mais aussi les maîtres formateurs qui, à la fois, vivent et font fonctionner le dispositif sur le terrain. Précisons les problématiques que chacun des types d'acteurs rencontrent.

Du côté des concepteurs, le dispositif est une affaire de professionnel. « *Outil de gestion ou de régulation, le dispositif est nourri par les préoccupations spécifiques de ceux qui le produisent.* » (Fusulier & Lannoy, 1999, p. 182) Le dispositif apparaît aujourd'hui comme un moyen adapté de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Dans une perspective explicite de gestion des problèmes ou des défis internes et avec la prétention à l'efficacité et à la compétence qui organise leur pratique professionnelle, les modes anciens de régulation des problèmes sont considérés inadaptés.

Leur **premier défi** consiste à **substituer à un ordre ancien problématique, un nouvel ordre nécessaire** plus adapté aux transformations en cours, à une nouvelle vision de la formation. Pour relever ce défi, il importe alors de renouveler le dispositif car la régulation de la formation professionnelle n'est plus de mise. **L'innovation organisationnelle** provenant de l'utilisation de technologies nouvelles, de l'intégration de résultats de recherches scientifiques, de l'affirmation et de la concrétisation d'orientations politiques, de la modernisation des administrations et des services publics, de la maîtrise des dépenses publiques, etc. **revêtirait un caractère de nécessité**. Il procèderait alors d'une certaine urgence, si l'on entend par là l'obligation morale d'agir des responsables institutionnels. « *Dans tous les cas, le recours aux*

dispositifs est censé améliorer, sinon modifier, la médiation des savoirs, autrement dit l'exercice professionnel » (*Ibid.,* p. 192) Mais dans le même temps, cette innovation ne cesse de citer et d'exploiter les acquis du passé, de s'intégrer, de s'adapter aux structures existantes tout en les ménageant. Ce qui se joue là n'est « *qu'une* ***mise en scène*** *— ou plus exactement une mise en récit — de la nécessité de l'innovation* » (*Ibid.,* p. 192). Car c'est avant tout la **performativité** du dispositif qui importe comme condition de sa propre nécessité. « ***La rhétorique de l'évaluation*** *entretient bien le mythe de l'essai libre, auquel on peut à tout moment renoncer en cas d'inefficacité.* » (*Ibid.,* p. 192). En effet, l'évaluation pratique qui s'impose aujourd'hui à tout dispositif ne constitue pas un risque de remise en cause fondamentale. Au contraire, elle s'institue comme cadre de la professionnalité en acte.

Il est clair que l'on retrouve aussi les rhétoriques de professionnalisation avec leur double slogan : responsabilité des acteurs, efficacité du service.

Les deux défis suivants sont traversés par des tensions professionnelles difficilement conciliables. Cependant, « *Les tensions ou les défis sont donc les raisons d'être des dispositifs. Ceux-ci ne prennent sens que par rapport à elles. C'est en fonction d'elles qu'ils se donnent une forme, une consistance et une orientation, bref qu'ils s'instituent.* » (*Ibid.,* p. 194).

Le **second défi** réside dans le fait de **réguler et déléguer sans contraindre**. « *La formation professionnelle ne peut plus être un espace clos, une canalisation ; il importe qu'il soit ouvert et décentralisé, que les frontières antérieures s'estompent, maximisant un comportement de choix.* » (*Ibid.,* p. 189) Les gestionnaires et responsables institutionnels qui ont la charge symbolique et pratique du bon fonctionnement du système ont pour mission d'atteindre les objectifs fixés et de satisfaire les différents usagers. La mise en œuvre d'un nouveau dispositif est une manière de s'adapter à ce changement sans passer par la contrainte. Elle n'est pas simple car elle suppose une vision de l'individu comme être agissant et sujet d'une intentionnalité propre. Les dialectiques **contrainte/autonomie** et **individuel/collectif** nécessitent en même temps une régulation du problème et la liberté de choix des individus. Le rôle des concepteurs consiste à définir les contraintes, mais aussi la nature de l'autonomie des usagers (rationalité économique, préférences individuelles, parcours sociaux, etc.). Il s'agit donc de réguler la liberté et de contrôler le champ des possibles, d'**organiser un espace d'effectivité**[60] de comportements librement choisis compatible avec les finalités déterminées.

[60] Un espace où l'on fait effectivement ce que l'on veut faire.

Sur ce point de la liberté de choix, nous interrogerons la réelle possibilité de choix des maîtres formateurs, fonctionnaires de l'Etat, ainsi que la capacité d'autonomie dont ils disposent.

À ce titre, le dispositif reste marqué par une régulation de contrôle. « *Toutefois, il **délègue**, reconnaît la pertinence de la décentralisation et a le souci d'une régulation conjointe.* » (*Ibid.*, pp. 189-190) Si déléguer, c'est transmettre l'exercice d'un pouvoir à un tiers, les différents concepteurs du dispositif se voient revêtus du pouvoir d'aménager les éléments de la formation en vertu de l'expertise et du savoir dont ils sont censés faire preuve.

Le **troisième défi** consiste à **prévoir l'imprévisibilité**. « *La complexité reconnue des phénomènes sociaux semble en rendre impossible toute connaissance complète, tout en exigeant la disponibilité permanente et immédiate de réponses à l'imprévisibilité consubstantielle à cette complexité.* » (*Ibid.*, p. 194) Le comportement humain reste en définitive le moins prévisible. Les différences d'attitudes interindividuelles, les variations dans les réactions et les jugements des usagers revêtent alors le statut d'inconnues. Cela implique à nouveau que les concepteurs mettent sur pied un dispositif organisationnel souple, ouvert pour ne pas dire intelligent qui autorise le traitement de l'imprévu ou de la nouveauté. Ainsi, ils n'affirment pas que les problèmes disparaissent mais qu'ils les transforment par l'adaptation du dispositif fonctionnel de référence aux acteurs concernés. Là encore, la capacité à concevoir un dispositif conçu de façon dynamique, capable de surmonter cette tension constitue un gage de la professionnalité des concepteurs. Elle justifie et légitime non seulement leur efficacité et expertise professionnelles mais également leur système de valeurs.

Du côté des usagers, le dispositif apparaît comme un **énoncé collectif**. Il désigne **un monde commun**, à la fois objet de communication et domaine d'objets partagés. L'enjeu pour eux est alors de participer à cette communication, de partager ce monde commun, *« d'en être »*. Parce que le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par les usagers, il ouvre un espace de négociation et de jeu qui a la capacité à (re)configurer les acteurs et leurs pratiques. Ainsi il apparaît non seulement comme un espace de coordination entre des acteurs déjà là ou à venir, mais également comme la « **fabrique » même des acteurs**, et le lieu où s'éprouvent leurs qualités. Cependant, cette « fabrique » d'usagers peut être comprise de deux manières non exclusives l'une de l'autre.

G. Agamben assigne au dispositif une **forme de gouvernement des usagers**. Il « *appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants.* » (Agamben, 2007, p.31) Il y a pour lui un assujettissement des individus par le dispositif et « *tout dispositif implique un processus de*

subjectivation[61] *sans lequel le dispositif ne saurait fonctionner comme dispositif de gouvernement, mais se réduit à un pur exercice de violence.* » (*Ibid.*, p.41). Le dispositif lui apparaît avant tout comme « *une machine qui produit des subjectivations et c'est par quoi il est aussi une machine de gouvernement.* » (*Ibid.*, p.42) Allant plus loin, il avance que les dispositifs de notre société d'aujourd'hui agissent à la fois par des processus de subjectivation et de désubjectivation.

Dans un registre plus psychologique et dans l'expérience quotidienne de la multi-appartenance – nous pensons ici en particulier aux maîtres formateurs –, A. Klein & J.-L. Brackelaire présentent le dispositif comme **un espace d'articulation, de médiation entre des formulations identitaires.** Le dispositif permet alors une mise en forme des épreuves identitaires[62] et devient le support d'une expression de l'identité en train de se faire. « *Les dispositifs, quels qu'ils soient, constitueraient des lieux de* ***reprise*** *et de* ***production de l'expérience****, et ainsi d'implication et d'incorporation dans la vie sociale, de "passage au social".* » (Klein & Brackelaire, 1999, p. 68). Le dispositif par sa construction et son organisation technique propose à la fois un *cadre* et une *scène*. Ils forment « *un espace de possibilités et d'impossibilités d'actes, une aire où il y a du jeu pour s'éprouver* » (*Ibid.*, 1999, p. 76). Dans ce cadre et sur cette scène la mise en jeu s'opère alors par *des processus d'actualisation*[63] et *réalisation*[64] de désirs, d'idées, d'intentions, de conflits. Il s'agit donc pour les usagers de s'engager dans ce nouveau dispositif ou de se réinvestir dans un autre.

Il est temps maintenant de développer cette dimension des identités professionnelles qui compose le second volet de notre cadre théorique.

[61] Agemben entend ici le sujet comme le résultat de la relation vécue entre l'individu (être vivant) et le ou les dispositifs.

[62] Nous reviendrons sur cette notion dans la troisième partie du cadre théorique (Cf. partie 3.3)

[63] ***L'actualisation*** renvoie à un processus de *présentification* par lequel, dans un cadre donné nous (nous) rendons présents (à) ce que nous sommes, disons, faisons. Nous le rendons présent, actuel, et nous nous y rendons présents, en acte. Ceci constitue une expérience nouvelle, spécifique, actuelle précisément, par rapport à l'expérience « première » qui se trouve impliquée, reprise, remobilisée, mise en jeu, engagée, aménagée dans le cadre en question. L'actualisation est ainsi une figure de l'engagement, de l'implication dans ce que l'on vit. (Klein & Brackelaire, 1999, p. 77).

[64] **Le processus de *réalisation*** désigne l'autre face, concomitante, du processus d'actualisation. Il s'agit, sur une scène donnée, de (se) rendre « réel » (à) ce qui se passe, de réaliser, d'aménager dans la réalité de ce qui a lieu ici et maintenant. Réaliser, se réaliser, c'est arriver à pousser jusqu'au bout un enjeu, un désir, un changement voulu à travers et par-delà la mise en scène qu'il implique. La réalisation renvoie donc à l'accomplissement, à l'aboutissement de ce qui est en jeu dans notre expérience. On voit en quoi ces deux processus d'actualisation et de réalisation constituent une reprise de l'expérience au sein de l'expérience elle-même. (Klein & Brackelaire, 1999, p. 77).

3.2 Les identités professionnelles des acteurs

Dans ce sous-chapitre, la focale est orientée vers les acteurs et plus particulièrement sur leurs identités professionnelles et la construction de celles-ci. Dans un premier temps, nous présentons une première théorie portant sur la construction des identités professionnelles. Dans un second temps nous nous intéressons à la relation entre le dispositif et la construction des identités professionnelles des acteurs avant, dans un troisième et dernier temps, de déterminer un modèle de construction des identités professionnelles adapté, ici, à la double fonction des formateurs de terrain et à leur évolution.

3.2.1 La construction des identités sociales et professionnelles

Pour ce travail de thèse sur l'évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs chargés de la formation initiale des enseignants, nous nous appuyons sur les travaux de C. Dubar (1991, 1992, 2010)[65] relatifs à la construction des identités sociales et professionnelles.

> *L'identité humaine, écrit l'auteur, n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. Et l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi.* ***L'identité est le produit de ses socialisations successives.*** *» (Dubar, 2010, p.15)*

A partir de l'examen de la notion de socialisation dans les principales disciplines[66] qui l'utilisent d'une part, et de recherches collectives sur les pratiques de formation post-scolaire d'autre part, il propose une théorie sociologique opératoire de l'identité qui « ***refuse de distinguer l'identité individuelle de l'identité collective*** » (*Ibid*., p. 103).

3.2.1.1 La théorie de la double transaction

S'intéressant à la socialisation secondaire[67] notamment à la socialisation professionnelle, Dubar part de l'idée d'une division du Soi interne à l'identité :

> *Identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématiques. Inséparables puisque l'identité pour soi est seconde et corrélative d'Autrui*

[65] Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie, 23,* 505-529 et Dubar, C. (2010). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, (1ère éd. 1991). Paris : Armand Colin.

[66] De la psychologie génétique à l'économie du travail en passant par l'anthropologie culturelle et la sociologie.

[67] Par différenciation avec la socialisation primaire qui concerne la socialisation dans la famille, l'école et les groupes d'enfants jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte.

> *et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis dans le regard d'Autrui. Problématiques puisque (...) toutes nos communications avec les autres sont marquées par l'incertitude (...) Je ne puis jamais être sûr que mon identité pour moi-même coïncide avec mon identité pour Autrui. L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (se) reconstruire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. (Dubar, 2010, p.104).*

L'auteur dégage une articulation entre deux processus identitaires hétérogènes. « *Le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu.* » (Ibid., p.107) Ce processus s'analyse au travers des « systèmes d'action », nous disons des dispositifs, dans lesquels l'individu est engagé et résulte de « rapports de force » entre tous les acteurs impliqués et de la légitimité de leur statut social ou professionnel. « *Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes.* » (Ibid., p.107) Ici, ce processus s'analyse par les « *trajectoires sociales* » à travers lesquelles les individus se construisent des « *identités pour soi* ». Ces deux processus ne concordent pas nécessairement.

> *Il en résulte des "**stratégies identitaires" destinées à réduire l'écart** entre les deux identités. Elles peuvent prendre deux formes : soit celle de transactions "externes" entre l'individu et les autres significatifs visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction appelée « objective ») soit celle de transactions "internes"*[68] *à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi. Cette transaction appelée subjective constitue un second mécanisme central du processus de socialisation conçu comme producteur d'identités sociales. (Ibid., p.107)*

L'articulation entre ces deux transactions constitue pour l'auteur la clé du processus de construction des identités sociales. Cependant, C. Dubar semble avoir évolué sur ce point puisque ses premières analyses ne montrent pas l'antériorité d'une transaction par rapport à l'autre :

> *Les deux transactions se trouvent dans une relation d'interaction : l'issue de chacune dépend de l'autre ; la construction des avenirs possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles*

[68] « *Le choix du même terme "transaction" pour désigner ces deux mécanismes pourtant hétérogènes tient à leur point commun essentiel : il s'agit d'actions qui, l'une et l'autre, traversent la situation individuelle et nécessitent délibération, ajustement et compromis. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.* » (Dubar, 1992, p. 521)

par les "décideurs" dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques. (Dubar, 1992, p.521).

Dans ses derniers travaux, on constate un primat de la transaction objective sur la transaction subjective.

> *La transaction subjective dépend, en effet, des relations à autrui constitutives de la transaction objective. La relation entre les identités, acceptées ou refusées, par les individus et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des formes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents directement en relation avec les sujets concernés. (Dubar, 2010, pp.107-108)*

Cette primauté de la transaction objective suppose – pour s'articuler avec la transaction subjective – de la concevoir non comme l'attribution d'identités préconstruites mais comme une **« négociation identitaire »** entre les individus (demandeurs d'identité) en situation d'ouverture des possibles et les institutions (offreurs d'identité) en situation d'incertitude sur les identités à proposer. « *Elle nécessite donc de pouvoir définir, à des degrés divers, comme une construction conjointe le processus de production d'identités nouvelles incluant leurs confirmations objective et subjective.* » (Dubar, 2010, p.108)

Nous interrogerons dans notre enquête la pertinence à considérer les dispositifs institutionnels comme « offre identitaire » et la possibilité pour les maîtres formateurs d'une « négociation identitaire ».

Ces deux transactions diversement articulées produisent des configurations distinctes. Elles constituent ce que l'auteur appelle des « **formes identitaires** » c'est-à-dire des résultats relativement stables et provisoires mais toujours évolutifs de « *compromis "intérieurs" entre identité héritée et identité visée mais aussi comme des négociations "externes" entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi.* » (*Ibid.*, p. 231) Précisons, qu'il s'agit bien de formes construites par le chercheur. Sortes d'idéal-types au sens wébérien, ces formes identitaires ne doivent pas être confondues avec des identités personnelles au sens de désignations singulières de soi.

C. Dubar distingue ainsi quatre formes identitaires professionnelles typiques qui « *sont intensément vécues par les individus concernés. Elles renvoient à des définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui* » (*Ibid.*, p. 231). Le tableau suivant présente ces quatre formes identitaires.

Tableau 1 - Formes identitaires typiques de C. Dubar

Identité pour soi	**Identité pour autrui**	**Transaction Objective**	
		Reconnaissance	**Non-reconnaissance**
Transaction Subjective	Continuité	promotion (interne) identité d'entreprise	Blocage interne identité de métier
	Rupture	conversion (externe) identité de réseau	exclusion (externe) identité de hors-travail

Dans une lecture horizontale du tableau, « *la transaction subjective peut aboutir à une continuité entre identité héritée et identité visée ou à une rupture, à un décalage, entre la définition de soi issue de sa trajectoire antérieure et la projection de soi dans l'avenir.* » (Dubar, 2010, p. 231) Pour les identités construites sur le mode de la **continuité**, soit « *les individus construisent une identité professionnelle (de métier) en se projetant sur une filière de qualification* » se plaçant « *dans un processus de blocage concernant une identité de métier* » (*Ibid.*, p. 232). Soit les individus construisent une identité professionnelle (d'entreprise) « *dans l'espace de pouvoir hiérarchique impliquant des reconnaissances de "responsabilités"* », alors encouragés ils se trouvent *« dans un processus de promotion concernant une identité d'entreprise*. » (*Ibid.*, p. 232). C'est à l'inverse, « *une dualité entre deux espaces et une impossibilité de se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'espace producteur de son identité passée* » (*Ibid.*, p. 232) qui provoquent la construction des identités sur le mode de la **rupture.** Soit « *la rupture s'accompagne d'un conflit entre l'identité attribuée par l'institution et l'identité forgée par l'individu et l'on se trouve dans un processus d'exclusion sociale atteignant une identité menacée* » (*Ibid.*, p. 232), soit cette rupture donne lieu à « *confirmations par Autrui de l'identité pour soi et l'on se trouve dans un processus de conversion atteignant une identité incertaine* » (*Ibid.*, p. 232)

Dans une lecture verticale du tableau, « la transaction objective, articulée à la précédente, peut aboutir à une reconnaissance sociale ou à une non-reconnaissance. » (*Ibid.*, p. 232) Dans le cas de la **reconnaissance**, une institution légitime l'identité visée par l'individu : soit l'entreprise ou l'organisation professionnelle, soit l'institution scolaire ou l'organisme de formation. Dans le cas de la **non reconnaissance**, « *l'avenir de l'institution ne coïncide pas avec l'avenir de l'individu, que celui-ci soit construit en continuité ou en rupture avec son passé* ». (*Ibid.*, p. 232)

Ainsi présentées, les quatre formes identitaires typiques constituent ensemble un espace social qui déborde la sphère professionnelle en englobant même celle du hors-travail. Elles permettent l'expression de définitions des identités professionnelles plus pertinentes que les catégories officielles produites par les institutions.

Néanmoins, malgré sa valeur heuristique, cette théorie de la double transaction appelle quelques remarques.

3.2.1.2 Les limites de la théorie de la double transaction

Tout d'abord, cette théorisation sociologique qui s'appuie sur de nombreux travaux de terrain et définit des catégories d'analyse opératoires pour des recherches empiriques, n'a toutefois jamais été éprouvée sur le groupe professionnel des maîtres formateurs. En effet, ceux-ci ont une double fonction et leurs employeurs – l'inspecteur d'académie ou le directeur de l'IUFM – peuvent différer selon leurs activités. De plus, il n'est pas certain que ces deux institutions aient les mêmes objectifs et moyens politiques. Aussi est-il intéressant d'expérimenter cette modélisation.

Deuxièmement, le concept de transaction évoqué à partir du modèle piagétien d'assimilation accommodation n'apporte pas d'éléments opératoires sur la négociation identitaire effectuée par les individus. On comprend bien qu'il s'agit de transactions internes à l'individu dans le cas du processus biographique. Cependant une saisie des transformations identitaires des mêmes individus à différents moments de leur vie serait utile pour mieux appréhender les éléments qui constituent ces transactions. Du côté des transactions externes entre l'individu et les autres significatifs, on questionne plus encore le type d'actions négociées. Puisque ces transactions visent à accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui, on ne peut en rester à un travail interne d'accommodation des prétentions-conceptions d'autrui sur soi. Comment l'individu fait-il reconnaître ses propres prétentions ? En reste-t-on à des modalités langagières ou existe-t-il des modalités d'actions pratiques favorisant la reconnaissance de celles-ci ? Il nous faut donc approfondir ce concept de transaction qui dans le modèle de Dubar se présente à l'état de boîte noire.

Troisièmement, à l'instar de P. Gravé (2002)[69] dans ses travaux sur l'identité professionnelle des formateurs d'adultes, on peut s'interroger sur **la disjonction de l'analyse de ces deux processus biographique et relationnel.** Faut-il en rester à ce niveau de découpage entre

[69] Gravé, P. (2002), *Formateurs et identités*. Paris : Presses Universitaires de France.

mécanismes objectif et subjectif ? Peut-on pousser plus loin le modèle en complexifiant cette articulation du subjectif et de l'objectif ?

> *Dans l'identité pour autrui, comment penser l'identité intériorisée par les acteurs dans leurs contextes de travail sans une approche compréhensive de la subjectivité de l'acteur dans cette intériorisation ? De même, dans la transaction dite "subjective" entre identité héritée et identité visée, comment ne pas penser que, même si elle est effectivement relue subjectivement, l'identité héritée reste porteuse de dimensions objectives, objectivables et prédéterminantes de cette relecture ? (Gravé, 2002, p. 70)*

Comment ne pas penser l'identité pour soi aussi dans la dimension du présent vue dans le continuum entre passé et avenir ? Autrement dit, la relecture de la trajectoire biographique par les acteurs peut-elle se faire hors d'un présent de cette transaction ? Par ailleurs la prééminence de la transaction objective sur la transaction subjective dans les dernières analyses de Dubar semble laisser au second plan l'identité pour soi des individus. Y aurait-il alors dans le modèle une sous estimation des prétentions des acteurs au profit de celles des institutions et de leurs agents ?

A partir de ces remarques et ces questions, nous proposons d'introduire dans notre cadre théorique la notion de projet de Soi. Cette notion nous semble à la fois permettre une prise en compte plus visible des prétentions des individus, instaurer de fait leur subjectivité dans l'intériorisation de l'identité pour autrui et apporter une dimension objectivable et actuelle dans la transaction subjective. Ce faisant, nous pourrons discuter de la transformation des institutions et des dispositifs par l'investissement des acteurs dont on ne saisit pas, dans la théorie de la double transaction, la contribution de ceux-ci aux changements des dites institutions. Au premier abord, il paraît peu probable que les maîtres formateurs, fonctionnaires de l'Etat, puissent faire valoir des prétentions remettant en cause les dispositifs arrêtés réglementairement, les missions et les statuts de la fonction publique dans laquelle la qualification reste déterminante.

3.2.2 Les dynamiques identitaires des acteurs

En cohérence avec la théorie de la double transaction, M. Kaddouri (2000, 2002, 2005) met l'accent dans ses travaux sur la dimension synchronique de la construction des identités. A l'instar de Dubar, il aborde l'identité dans ses aspects processuels et dynamiques insistant sur le rôle des rapports sociaux, des contextes et des situations d'interactions sociales. Il analyse les rapports entre les dispositifs institutionnels – privés et publics – de formation, de professionnalisation et les acteurs comme un espace de transaction identitaire. Il place le

projet de Soi des acteurs et leurs dynamiques identitaires au centre de ses recherches. Nous précisons dans un premier temps cette notion de projet de Soi avant, dans un second temps, d'aborder la typologie des dynamiques identitaires construite par l'auteur à partir de recherches empiriques. En dernier lieu, nous discutons les limites de l'apport de ces notions pour notre recherche sur l'évolution des identités professionnelles des maîtres formateurs.

3.2.2.1 Le projet de Soi : entre assignation et désir de réalisation

M. Kaddouri (2002b)[70] définit le projet de Soi comme une intention de réduire une double distance identitaire : celle du projet d'avoir quelque chose et du projet d'être quelqu'un, puis celle du projet d'autrui sur Soi et le projet de Soi sur Soi.

Pour étudier la **première distance identitaire**, l'auteur part de la littérature consacrée à la notion de projet. Celle-ci distingue le projet ayant pour cible les choses que le sujet cherche à posséder et le projet ayant pour objet le sujet lui-même. Le premier détermine un **projet d'action**, instrumental ou opérationnel, qui vise la possession de quelque chose, le second définit un **projet existentiel**, identitaire ou de soi qui vise à être quelqu'un. Cependant cette distinction masque les liens entre ces deux types projets.

Entre ce qu'il nomme « **projet d'avoir** » et « **projet d'être** », M. Kaddouri précise l'existence de liens de révélation, de détermination et d'interaction réciproque.

« *Projeter d'avoir quelque chose, concevoir le projet qui permet de l'obtenir et entreprendre sa réalisation (...) suppose une mobilisation de l'être dans sa globalité.* » (Kaddouri, 2002b, p. 33) Une révélation du « projet d'être » apparaît puisque le sujet est amené à repérer les contours et les limites de son pouvoir sur son environnement, à prendre conscience de son Soi et saisir une part de son identité. Dans un sens inverse, « *en référence à son " projet d'être", il sélectionne les " projets d'avoir" à conduire. (...) ici, le " projet d'être" prime et détermine le choix des "projets d'avoir" orientant, par la même, l'engagement du sujet dans leur réalisation.* » (*Ibid.*, p. 34) On perçoit bien un mouvement de réciprocité entre les deux projets alimentés de façon concomitante.

> *La réalisation de ses "projets d'avoir" ne constitue pas pour le sujet une finalité autonome, mais un moyen de transformation du réel dans lequel il est impliqué. Ce faisant il se transforme lui-même, en tant que partie de ce réel, tout en cherchant à conformer cette transformation à la façon dont il aspire se réaliser lui-même. Cette réalisation va, à son tour, le stimuler dans l'élaboration de ses "projets d'avoir". (Ibid., p. 34)*

[70] Kaddouri, M. (2002b). Le projet de Soi entre assignation et authenticité, *Recherche et formation, 41*, 31-47.

De cette première distance identitaire, retenons pour le volet suivant de notre cadre théorique que « *la cohérence et l'adéquation entre "projet d'avoir" et "projet d'être" peuvent contribuer au renforcement du sentiment de bien-être et d'épanouissement qu'éprouve le sujet. (...) Par contre l'incohérence et l'inadéquation entre les deux projets génèrent des sentiments de souffrance et de mal-être.* » (*Ibid.*, p. 34)

La **seconde distance identitaire** est abordée à travers l'élaboration de G. H. Mead (2006)[71] du concept de Soi. Celui-ci distingue deux composantes au sein du Soi : le « Je » et le « Moi ». Le « Moi » joue le rôle conventionnel et conformiste puisqu'il représente « *l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même* » (Mead, 2006, pp. 239-240). Le « Je » constitue « *la réaction de l'organisme aux attitudes des autres* » (*Ibid.*, p. 239) et représente le côté créateur du Soi. Ainsi la construction du Soi s'accomplit dans et par la relation interactive, en tension entre ses deux composantes :

> *Confronté au projet d'autrui sur Soi, le sujet vit une tension entre son Je et son Moi. Alors qu'au sein de son Soi, le "Moi" cherche à se conformer et à intérioriser le projet d'autrui en l'adaptant, le "Je" lutte pour construire un projet de Soi conforme à ses aspirations identitaires. (Kaddouri, 2002b, p. 35)*

A l'instar de la théorisation de Dubar, on retrouve ici le rôle primordial des rapports sociaux, des contextes et des situations d'interactions sociales.

> *On le voit bien, le Soi est confronté à deux orientations identitaires. Celle du sujet qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre, se bagarre pour construire son propre Soi, c'est-à-dire son projet de Soi sur soi. Celle d'autrui qui dit au sujet ce qu'il doit être et les conduites qu'on attend de lui » (Ibid., pp. 35-36)*

Le projet d'autrui sur Soi est un « *projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même* » (*Ibid.*, p. 36). Précisons qu'il existe autant de projets d'autrui sur Soi que de champs d'activités investis par le sujet.

Dans le champ professionnel qui nous intéresse ici, les maîtres formateurs sont confrontés à deux projets d'autrui sur Soi : le projet institutionnel de l'Education nationale pour l'enseignant et le projet institutionnel – de l'Education nationale et/ou de l'IUFM – pour le formateur. Ces deux projets, non nécessairement convergents, expriment chacun une politique institutionnelle qui se concrétise par des dispositifs et des missions réglementaires. Si ces prescriptions assignent les maîtres formateurs à intérioriser des normes et des valeurs, à se conformer à des conduites institutionnelles, on étudiera les comportements professionnels et

[71] Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (D. Cifaï & L. Quéré, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Edition originale, 1934).

culturels valorisés par chacune des institutions. Sont-ils forcément similaires d'une organisation à une autre ?

Quant au **projet de Soi sur soi**, « *il s'agit d'un projet identitaire voulu par le sujet pour lui-même* » (*Ibid.*, p. 36). Il donne sens à son existence et sert d'anticipation de son Soi. On trouve avec cette notion de projet de Soi sur soi, ce qui semblait manquer dans la théorisation de Dubar, un ancrage dans le présent.

> *L'élaboration de ce projet requiert trois conditions : un vécu subjectif du Soi actuel exprimant le rapport que le sujet a à l'égard de lui-même : amour de Soi, estime de Soi, haine de Soi ; une représentation d'un Soi futur possible situé en continuité ou en rupture avec le Soi actuel ; une intention et des moyens d'agir pour faire advenir le Soi futur représenté. (Ibid., p. 37)*

3.2.2.2 L'inscription du projet de Soi dans des dynamiques identitaires

Le projet de Soi et les stratégies identitaires mises en place pour réaliser son Soi, sont des indicateurs de la dynamique identitaire dans laquelle se trouve inscrite une personne à un moment donné de son histoire. Il est utile de préciser que les stratégies identitaires et les dynamiques identitaires n'existent pas dans la réalité mais résultent d'une inférence du chercheur. Kaddouri a fait le choix de ces termes pour signifier que « *l'identité n'est pas une donnée figée, constituée une fois pour toute. Elle est à considérer dans son évolution : elle n'est pas "qu'étant" mais également un devenir.* » (Kaddouri, 2000, p. 207)[72] Il les définit de la façon suivante :

> ***Les stratégies identitaires*** *sont constituées de l'ensemble des actes et des discours de l'individu qui les accompagnent. Elles ont pour fonction, selon les cas, de* ***combler, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les écarts*** *entre " identité pour soi" et " identité pour autrui". Elles ont pour mission la recherche d'une cohérence et d'une cohésion (ou d'un sentiment pour ne pas dire d'une illusion de cohérence et de cohésion) entre les différentes composantes de l'identité. Elles visent la poursuite de la réalisation du projet identitaire. (Kaddouri, 2000, p. 209)*
>
> ***Les dynamiques identitaires*** *sont constituées de l'ensemble des tensions et des interactions entre les différentes composantes de l'identité. Elles constituent "le potentiel énergétique" du sujet. Elles sont composées d'un ensemble de tensions : des* ***tensions entre*** *les différentes composantes de l'identité et* ***tensions vers*** *un projet personnel identitaire. Le entre et le vers sont importants. En effet le "entre" sans le "vers" risque d'enfermer la dynamique dans un*

[72] Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier & C. Alin (Eds), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle* (pp. 195-212). Paris : L'Harmattan.

cercle figé ne permettant pas l'évolution. Le vers constitue l'orientation identitaire que l'individu aspire et souhaite pour lui. (Ibid., p. 208)

L'auteur détermine **quatre types de dynamiques d'inscription des projets de Soi.** Fruit d'un « retour réflexif », cette typologie a été élaborée de façon inductive, à partir des résultats de trois recherches menées entre 1994 et 1997 portant sur les dynamiques identitaires. La première recherche a été effectuée dans une entreprise agro-alimentaire, la seconde portait sur les usages sociaux du partenariat et la troisième avait pour objet le rapport entre innovation et stratégies identitaires chez les enseignants de l'Education Nationale.

Précisons d'emblée que les dynamiques sont complémentaires et non exclusives les unes des autres. Ainsi un même individu peut être inscrit dans plusieurs dynamiques, à différents moments de sa vie et en fonction des champs et des domaines d'activités où il évolue.

C'est cette pluralité de dynamiques que l'on tentera de mettre en jour dans l'évolution professionnelle des maîtres formateurs. En effet, ceux-ci exercent à la fois dans le champ de l'éducation et dans celui de la formation. Dans la typologie présentée, il semble que les trois premières dynamiques seulement concernent les maîtres formateurs.

Tableau 2 - Typologie des dynamiques identitaires de M. Kaddouri (2002)

Dynamiques	**Projets identitaires**
Continuité identitaire	• Projet d'entretien de Soi : Entretenir une identité vécue de façon satisfaisante • Projet de préservation de Soi : Maintenir (défendre) une identité menacée
Transformation identitaire	• Projet de conversion de Soi : Changer une identité vécue de façon insatisfaisante
Gestation identitaire	• Projet de confirmation de Soi : Faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue par des « autruis significatifs » • Projet de reconstruction de Soi : Réhabiliter une identité blessée • Projet de redéfinition de Soi : Redéfinir une identité devenue « floue »
Anéantissement identitaire	• Projet de protection de Soi : Sauvegarder une identité supportable • Projet de destruction de Soi : Détruire une identité méprisée et haïe

Les dynamiques de continuité identitaire se dégagent chez des individus ayant un vécu satisfaisant de leur Soi actuel. Ne vivant pas de différence entre leur Soi actuel et leur Soi futur, ils cherchent à le prolonger. Cependant deux cas de figure se présentent. Lorsque les individus disposent des moyens de continuité de leur Soi actuel, ils expriment un sentiment

d'appartenance et d'identification aux groupes socioprofessionnels et culturels auxquels ils font partie. Ils développent des **projets d'entretien** de Soi avec la perception d'une double concordance entre « identité héritée » et « identité visée » et, entre « identité pour soi » et « identité pour autrui ». Mais si les individus ne disposent pas de ces moyens, alors ils se cantonnent dans les **projets de préservation** de Soi avec le sentiment d'un risque de remise en cause de leur situation et la crainte d'une fragilisation de leur Soi actuel.

Les dynamiques de transformation identitaire dévoilent un écart entre « identité héritée » et « identité visée ». Ces personnes insatisfaites de leur Soi actuel, construisent des **projets de conversion** de Soi dans le but d'acquérir une nouvelle identité et un « Soi » plus valorisants.

Les dynamiques de gestation identitaire se rapportent aux individus inscrits dans « *une démarche identitaire visant l'assise d'un Soi non encore stabilisé. C'est une période de remaniements et de recomposition des dimensions identitaires* » (Kaddouri, 2002b, p.39). Les **projets de confirmation** de Soi mettent en évidence un décalage subjectif entre « identité pour Soi » et « identité pour autrui ». Les personnes cherchent à faire valoir par autrui (les pairs ou les responsables hiérarchiques) une identité pour soi insuffisamment ou non encore reconnue. Les **projets de reconstruction** de Soi révèlent un Soi actuel blessé ou en souffrance. Les individus visent un retour à une identité initiale perdue en restant dans la même organisation ou préparent une reconstruction professionnelle et sociale à l'extérieur de l'organisation d'appartenance. Les **projets de redéfinition** de Soi résultent d'une identité existante devenue floue. Dans un moment de dialogue intérieur, les personnes n'ont pas encore de projet clairement défini mais montrent « *la volonté de se définir et de faire quelque chose de Soi* » (*Ibid.*, p. 39).

Les dynamiques d'anéantissement identitaire touchent les « *sujets ayant pour caractéristiques communes de vivre de façon dramatique et déstructurante leur Soi. Ceux-ci ont été amenés progressivement à intérioriser une image négative et méprisante d'eux-mêmes.* » (*Ibid.*, p. 40) Jusqu'à un certain degré, dans des projets de protection de Soi, les sujets peuvent tenter de faire face à la souffrance qui en résulte et développer des stratégies identitaires de sauvetage de Soi. Cependant, devant l'inefficacité de celles-ci, ils peuvent en arriver à ne plus pouvoir et vouloir réduire leur souffrance. Ils cherchent alors, dans un **projet de destruction** de Soi, à mettre fin à un Soi devenu insupportable et se suicident.

3.2.2.3 Les limites du projet de Soi et des dynamiques identitaires

Les limites du projet de Soi et des dynamiques identitaires sont abordées par l'auteur lui-même lors de considérations théoriques, épistémologiques ou méthodologiques (Kaddouri,

1997, 2000, 2002). Nous nous contentons d'y apporter nos propres réflexions et terminons sur une dernière remarque relative à la dimension collective du projet d'autrui sur Soi.

Une **première considération** porte sur le **statut du projet de Soi et des stratégies identitaires**. Le projet de Soi relève effectivement, du domaine de la conscience du sujet et de l'inférence du chercheur.

> *Du point de vue du sujet, la question renvoie à la conscience que celui-ci a de lui-même, à son intentionnalité de construire un tel projet et plus généralement, à sa capacité d'accéder à sa propre identité et son pouvoir d'agir sur elle. (Kaddouri, 2002b, p.40)*

Nous sommes d'accord avec l'auteur lorsqu'il exprime que « *la conscience qu'a le sujet de son Soi n'est pas une conscience formalisée prête à l'expression. Elle est de l'ordre du latent qui s'active et se réactualise par différents processus* » (*Ibid.*, p.40).

Parmi ces processus, on peut citer pour les maîtres formateurs les démarches d'autoréflexion, de formation, les groupes d'analyses de pratiques, les mouvements collectifs syndicaux ou de reconnaissance d'une identité collective de formateurs de terrain. Plus rarement, les interactions avec un chercheur qui peuvent les conduire à un retour réflexif sur eux-mêmes.

Ces moments de réflexion et de structuration, mêmes s'ils semblent multiples, ne concernent pas le vécu quotidien des acteurs. L'identité professionnelle de ceux-ci est alors uniquement appréhendée par l'expression consciente d'un projet de Soi et des inférences du chercheur. Or, cette prise en compte de la « réalité identitaire » du sujet ne nous semble pas suffisante.

La considération de l'auteur sur **la notion de stratégie identitaire** ne fait que renforcer notre critique :

> *Accoler stratégie à identité (dans l'expression "stratégie identitaire") n'est-il pas une opération paradoxale ? En effet, si les actes stratégiques posés par un individu sont de l'ordre du conscient et même du calculé, l'identité ne l'est pas forcément dans toutes ses composantes et dans tous ses aspects. Une stratégie identitaire explicite nécessite, non seulement l'existence d'une conscience subjective de la part de l'acteur-auteur de cette stratégie, mais également une certaine formalisation et mise en place de façon consciente, volontaire et intentionnelle, de moyens et d'actes visant la réduction de ses tensions identitaires. Or, dans la réalité, rares sont les fois où l'on rencontre un individu conscient de ce processus. (Kaddouri, 2002a, p. 6)*[73]

Du point de vue de la recherche, cette critique renvoie aux méthodes d'exploration et d'analyse de l'identité professionnelle, et plus globalement au cadre théorique et

[73] Kaddouri, M. (2002a). Les dynamiques identitaires, considérations épistémologiques, méthodologiques et professionnelles, *Recherche et formation, 41*, 5-9.

méthodologique mobilisable dans l'appréhension du « Soi ». Comparativement à la théorie de la double transaction de Dubar, le projet de Soi a l'avantage d'instaurer les prétentions des individus dans l'intériorisation de l'identité pour autrui et d'ancrer dans le présent une dimension objectivable dans la transaction subjective. Néanmoins, il nous paraît limité. Une autre porte d'entrée doit être trouvée pour saisir autrement la « réalité identitaire » des acteurs. Une voie prometteuse nous semble tenir dans la notion d'épreuve. Celle-ci permet, selon nous, de capturer les acteurs dans leur quotidienneté professionnelle et d'inférer leurs identités professionnelles.

Une **seconde considération** se rapporte à **l'identité elle-même** et à **la multiplicité des projets de Soi.** Doit-on considérer « *une identité singulière, une et unique s'exprimant dans et à travers ses différentes et multiples composantes ? Ou bien d'une multitude d'identités qui, chacune à son niveau, s'exprime dans un champ d'activités qui implique le sujet ?* » (Kaddouri, 2002b, p. 41) Pour avancer sur cette question, l'auteur prend l'exemple de la double désignation « identité professionnelle ».

> *La première désignation renvoie au champ professionnel comme espace d'expression et de constitution de l'identité. La deuxième renvoie à une dimension de l'identité et signifie par là même, sa nature professionnelle. Ainsi, l'accolement en question signifie tout à la fois : le champ d'expression et la composante de l'identité. (Ibid., pp. 41-42)*

Retenir la première désignation revient à comprendre l'identité au pluriel et à considérer que chaque sujet a autant d'identités que de champs dans lesquels il agit. Choisir la seconde conduit à appréhender l'identité au singulier et penser que chacun d'entre nous a une seule et unique identité qui englobe et dépasse chacune des dimensions qui la composent.

Ramenée aux maîtres formateurs ayant une double fonction professionnelle, cette question devient particulièrement intéressante. De même que l'auteur, nous optons pour la seconde désignation dans laquelle « *l'identité est considérée comme une totalité composée de différentes dimensions* » (*Ibid.*, p. 42). Ainsi, le maître formateur se trouvant dans une situation d'interaction de formation, aura tendance à mobiliser de façon dominante la composante « formateur » de son identité. Mais l'identité étant une totalité qui transcende chacune de ses composantes, cette mobilisation n'est pas exclusive. Le maître formateur lorsqu'il est en formation avec les professeurs stagiaires à l'IUFM ne peut volontairement ignorer la dimension de l'enseignant, ni même chasser la dimension familiale de parent lorsqu'il leur parle des élèves. « *Autrement dit, le sujet ne peut pas exclure de lui-même les autres dimensions qui s'entrecroisent, s'entrechevauchent en se faisant écho l'une à l'autre.* » (*Ibid.*, p. 42)

Cette compréhension de l'identité comme totalité unique et singulière composée de différentes dimensions nous conduit à émettre l'hypothèse qu'un même sujet peut-être porteur de **plusieurs projets de Soi à la fois qui s'inscrivent dans un projet de Soi global.**

Dans le cas des maîtres formateurs, et pour en rester aux dimensions professionnelles, on aura ainsi un projet de Soi enseignant, un projet de Soi formateur, voire un autre en tant que maître accueillant dans sa classe des stagiaires.

La troisième considération provient de la multiplicité des composantes identitaires et pose « *le problème de la* ***gestion de leur cohérence et de leur cohésion*** *dans le cadre d'une stabilité identitaire en perpétuel devenir* » (*Ibid*., p. 43). Des tensions émergent à chaque fois que le sujet se trouve face à l'expression contradictoire de deux ou de plusieurs composantes de son identité. Ces tensions sont de deux types :

- Des **tensions intrasubjectives** naissent de l'incohérence ou de l'incompatibilité entre différents projets de Soi dimensionnels. Ce peut être le cas, lorsque le sujet se trouve confronté à un choix qui nécessite de sa part une décision exclusive d'une de ses composantes identitaires. Par exemple, un maître formateur qui, lors d'une séance d'apprentissage menée dans sa classe par un professeur stagiaire, s'aperçoit que la situation est mal engagée et que ses élèves sont perturbées. Ce maître formateur ne peut s'autoriser à la fois l'expression deux rôles d'enseignant et de formateur. Soit il reprend la menée de la séance en tant qu'enseignant de la classe pour éviter la perturbation de ses élèves et quitte alors son rôle de formateur ; soit il reste dans un rôle de formateur en laissant le professeur stagiaire mener la séance jusqu'à son terme mais abandonne alors son rôle d'enseignant.
- Des **tensions intersubjectives** surgissent dans les situations d'interaction entre plusieurs sujets. Poursuivant l'exemple ci-dessus, le maître formateur à la fin de la séance est amené à expliquer son choix de l'arrêt ou de la poursuite de la séance et donc à justifier son positionnement face au professeur stagiaire. Dans le sens inverse, le professeur stagiaire peut reprocher au maître formateur de l'avoir laisser poursuivre et d'avoir toucher son image identitaire d'étudiant habituellement en réussite, ou bien il peut l'approuver et considérer cette séance comme formatrice dans la visée de sa future profession. Dans un article rapportant ses travaux sur les usages sociaux du partenariat (1997)[74], M. Kaddouri met bien en évidence que chacun des interlocuteurs,

[74] Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation, *Education permanente, 131*, 109-126.

en référence à ses propres objectifs identitaires, tente de se positionner face à l'autre. La **complémentarité** et la congruence entre les objectifs renforcent l'intégrité identitaire de chacun, alors que leur incongruence ou leur **incompatibilité** risque de déstabiliser et de mettre en tension celui ou ceux qui manquent de ressources pour supporter les effets de l'incompatibilité.

Ces tensions intrasubjectives et intersubjectives inhérentes à la réalisation de ses projets de Soi dimensionnels et/ou d'un projet de Soi global peuvent donner à penser qu'il suffirait à l'individu de les dépasser pour atteindre une identité jugée par soi « positive » et reconnue par autrui. Or l'auteur, rejoignant Dubar – et nous sommes en accord avec leurs analyses – mettent bien en évidence les rapports entre les dispositifs institutionnels et les individus comme un **espace de transaction identitaire**.

> *Il s'agit pour l'employeur de faire adopter par les salariés, un modèle de comportements et une façon d'être conformes à ses représentations de l'intérêt de l'organisation, et pour le salarié de faire accepter par l'employeur une attitude allant dans le sens de ses propres aspirations identitaires. » (Ibid., p. 45)*

Le projet d'autrui sur Soi qui assigne une place à l'acteur professionnel et le projet de Soi sur soi qui revendique une identité professionnelle se trouvent ainsi poussés en avant[75] dans un espace fait de rapports de pouvoir, de conflit, de coopération et de négociation. Ce sont bien ces rapports qui produisent des stratégies identitaires et déterminent des dynamiques identitaires indicatrices de la construction des identités professionnelles.

Enfin, nous terminons ce point par **une remarque** relative au projet d'autrui sur Soi. Qu'en est-il de la dimension collective du groupe professionnel ? La notion de projet sur Soi reste de nature individuelle, celle de projet d'autrui sur Soi demeure générale dans la dimension de l'autrui. S'agit-il d'un autrui singulier ou d'autrui collectif ? Parle-t-on de pairs, d'autres professionnels, des responsables hiérarchiques ou de manière plus lointaine de l'institution ? Cette dimension n'apparaît qu'esquissée dans les travaux de Kaddouri (1997, 2005). Le **projet collectif** d'un groupe professionnel (2005) constitue un troisième type de projet que nous qualifions d'intermédiaire vis-à-vis des projets de Soi sur soi et des projets d'autrui sur Soi. Selon les cas, il peut être complémentaire, présenter des nuances ou voire des incompatibilités. Ainsi à travers les stratégies collectives de maintien ou de transformation de l'activité il peut devenir un moyen de reconnaissance sociale et de réalisation de Soi pour les acteurs professionnels. Réciproquement, ce même projet peut aussi générer de nouvelles

[75] Le projet issu du latin *jacere*, *jactare* évoque l'idée que l'on met en avant, le plan proposé pour réaliser cette idée.

tensions intersubjectives si l'acteur ne se reconnaît pas dans les stratégies collectives de son groupe d'appartenance. Pour les maîtres formateurs ayant double appartenance au groupe des enseignants du premier degré et à celui des maîtres formateurs n'y a t-il pas lieu de donner une place plus forte au(x) projet(s) collectif(s) sur Soi ?

3.2.3 La construction des identités professionnelles dans cette thèse

Dans cette thèse nous retenons que les identités professionnelles se construisent par les rapports entre les dispositifs institutionnels, les « autruis significatifs » et les individus dans des espaces de transaction identitaire. Dans chaque espace, deux processus identitaires hétérogènes articulés sont à l'oeuvre. En premier lieu, il s'opère un processus relationnel de « négociation identitaire ». Une attribution d'identité par les institutions et les autres, dans des projets d'autrui sur Soi, assigne l'individu à ce qu'il devrait être et à ce qu'on attend de lui. En tension avec cet acte d'attribution, une revendication d'identité, se manifestant par et dans un projet de Soi, conduit l'individu à se bagarrer pour construire ce qu'il voudrait être. Des tensions intersubjectives surgissent de ces situations d'interaction. Elles donnent lieu à des stratégies identitaires c'est-à-dire des transactions « externes » entre l'individu et les autruis significatifs ou les institutions. Ces transactions non seulement sont destinées à réduire les écarts entre « identité pour soi » et « identité pour autrui » mais selon les cas, cherchent à les maintenir ou à les empêcher.

En second lieu, un processus biographique d'incorporation des « identités négociées » se déclenche. Non seulement, les individus tentent d'assimiler les divers projets d'autrui sur Soi à leurs projets de Soi entre « identité héritée » et « identité visée » mais ils cherchent également à inscrire ces multiples projets de Soi dans un projet de Soi global. Des tensions intrasubjectives surgissent de l'incohérence ou de l'incompatibilité entre les différents projets de Soi. Elles provoquent des stratégies identitaires qui consistent en des transactions « internes » à l'individu. Celles-ci visent la recherche d'une cohérence et d'une cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire.

L'intérêt de comprendre la construction des identités professionnelles par un double processus relationnel et biographique permet de mettre en évidence, au sein d'un même groupe professionnel, les manières différentes d'appréhender le métier et son évolution. Pour C. Dubar, quatre formes identitaires typiques, représentant des états identitaires provisoirement stables, résultent d'un double travail de compromis intérieurs entre identité héritée et identité visée et de négociations externes entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par

soi. Pour M. Kaddouri, quatre types de dynamiques d'inscription des projets de Soi déterminent « le potentiel énergétique » de l'individu et son orientation identitaire.

Notre compréhension de la construction des identités professionnelles s'avère très proche du modèle de l'identité professionnelle développé par T. Perez-Roux (2001, 2006[76], 2011[77]) sur la base des travaux de P. Tap[78], de C. Dubar et de M. Kaddouri.

Au croisement d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, T. Perez-Roux envisage l'identité professionnelle, des enseignants en particulier, comme un **processus complexe et dynamique**. Elle définit ce processus à l'articulation de **trois axes** plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Roux-Perez, 2006). Le premier axe, qu'elle nomme **l'axe continuité-changement** correspond à la tension dans l'itinéraire professionnel par laquelle *« l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés »* (Roux-Perez, 2006, p.37). Cette tension donne lieu à de multiples interprétations de la part des professionnels et à des transactions pensées ou agies – on retrouve ici C. Dubar – qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. Un second axe appelé **l'axe définition de soi-reconnaissance d'autrui** rend compte du mouvement par lequel « *l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. »* (*Ibid.*, p.37). Cette relation avec autrui provoque chez le professionnel un sentiment de reconnaissance de ses compétences, de ses diplômes et savoirs acquis ou de non reconnaissance par son environnement professionnel. Elle l'amène à réagir, à rebondir, trouver des stratégies – on retrouve ici C. Dubar et M. Kaddouri – pour s'adapter et poursuivre son projet identitaire. Le troisième axe, nommé **l'axe unité-diversité**, correspond à ce que « *l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes.* » (Perez-Roux, 2011, p. 41). Cette dernière dimension suscite des tensions entre

[76] Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation Physique et Sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes, Nantes. Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation Physique et Sportive (EPS), *Staps, 72*, 35-47.

[77] Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires, *Recherches en Education, 11*, 39-54.

[78] Les travaux de P. Tap datent des années 1980. Dans un entretien donné en 1996 réédité en 2009, on trouve un condensé des éléments qui, pour lui, constituent l'identité personnelle. Tap, P. (2009). Marquer sa différence. In C. Halpern (Ed.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (pp. 55-59). Auxerre : Editions sciences Humaines. (Edition originale, 1996).

les différentes composantes de l'identité – on retrouve ici M. Kaddouri – et produisent des transactions dans un travail de recomposition de l'individu vis-à-vis de la pluralité des mondes professionnels dans lesquels il est engagé. Enfin, l'auteur définit que :

> *Les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'**ancrage du sujet dans son histoire**. Les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une **dynamique identitaire** et favorisant les recompositions de soi. (Ibid., p. 41).*

Notre compréhension de la construction des identités professionnelles s'écarte cependant de ce modèle. En effet, le premier axe continuité-changement ne nous paraît pas suffisamment opératoire pour soutenir la dimension biographique de la construction des identités professionnelles. Nous envisageons bien, à l'instar de Roux-Perez reprenant P. Tap, l'identité personnelle formée de l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme « *ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres* » (Tap, 2009, p. 55). Mais, c'est notre saisie de la continuité qui diffère. Nous n'interprétons pas le fait de « *rester le même* » sur la dimension de la continuité mais sur celle de la permanence dans le temps[79]. « *A première vue la question de la permanence dans le temps se rattache exclusivement à l'identité-idem que d'une certaine façon elle couronne.* » (Ricoeur, 1990, p.140) Cependant, pour le philosophe, deux modèles de permanence dans le temps se côtoient qu'il résume par les termes de *caractère* et de *parole tenue*.

> *La permanence du caractère[80] exprime le recouvrement quasi complet l'une par l'autre de la problématique de l'idem sur celle de l'ipse, tandis que la fidélité à soi dans le maintien de la parole donnée[81] marque l'écart extrême entre la permanence du soi et celle du même. (Ibid., p. 143).*

Cette distinction entre identité du soi et identité du même nous permet de sortir de la dualité continuité-changement et d'intégrer, de fait, l'idée d'un défi de maintien de Soi dans un

[79] On retrouve ici le problème de l'identité personnelle et de la confrontation entre les deux usages majeurs du concept d'identité entre d'un côté l'identité comme mêmeté, de l'autre l'identité comme ipséité. (Voir Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil. pp. 140-150).

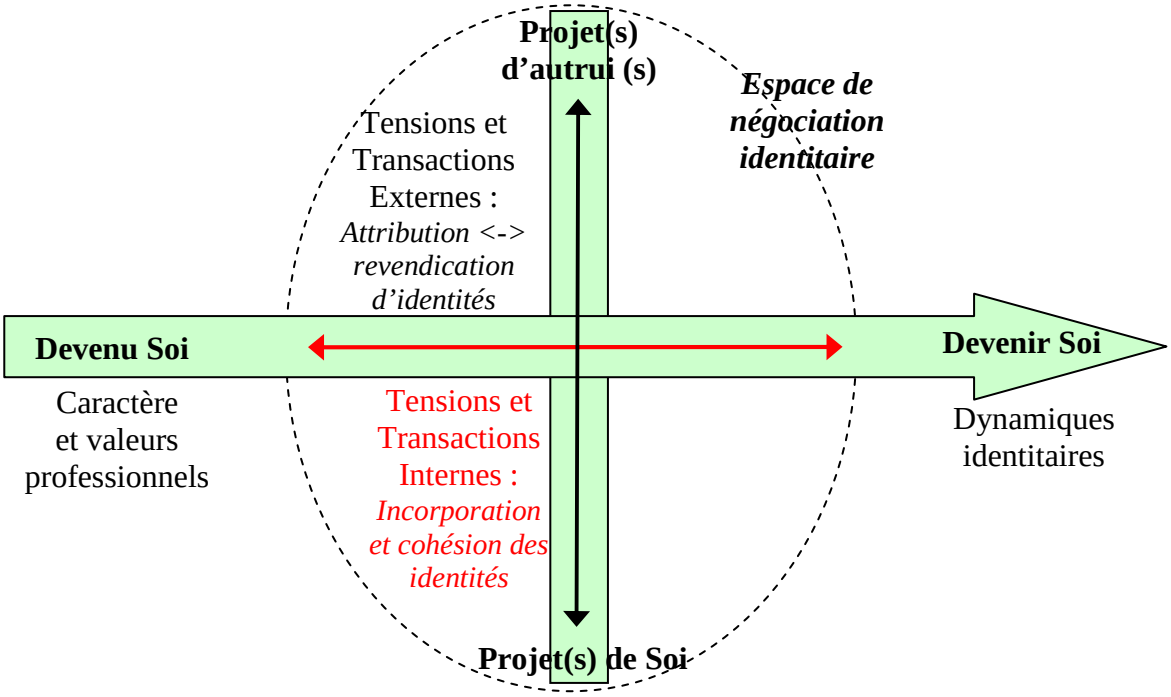
[80] Par caractère, ici, il faut comprendre : « *l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même. Par les traits distinctifs (...) il désigne de façon emblématique la mêmeté de la personne* » (Ricoeur, 1990, p. 144) autrement dit, il désigne « *l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne.* » (*Ibid.*, p.146)

[81] Ricoeur voit dans cette tenue de la parole donnée « *la figure emblématique d'une identité polairement opposée à celle du caractère. La parole tenue dit un maintien de soi qui ne se laisse pas inscrire, comme le caractère dans la dimension du quelque chose en général. (...) A cet égard, la tenue de la promesse (...) paraît bien constituer un défi au temps, un déni du changement.* » (*Ibid.*, pp. 148-149)

environnement en perpétuel changement. Elle nous conduit à proposer un modèle de construction des identités professionnelles formé par le croisement de deux axes biographique et synchronique. **L'axe synchronique projet(s) de soi-projet(s) d'autrui** définit un espace de négociation identitaire. Par son ou ses projets de soi, le professionnel entre en accord, en tension ou en contradiction avec ce qu'il pense que les dispositifs institutionnels et les autres lui attribuent. Cette relation avec autrui confirme, modifie ou abîme une image de soi qui entraîne chez le professionnel non seulement un sentiment de reconnaissance ou non de ses compétences professionnelles mais l'amène également à mettre en oeuvre des stratégies identitaires ou des transactions externes pour réduire, maintenir ou empêcher les tensions avec autrui et poursuivre son projet identitaire. **L'axe diachronique devenu Soi-devenir Soi** est composé de deux pôles. Le pôle « devenu Soi » signifie ce que le professionnel est devenu – dans un itinéraire professionnel marqué par des phases d'habitude et des changements – suite à ses socialisations successives, tant dans son caractère, au sens de Ricoeur, que dans les valeurs qui le constituent et qu'il se promet de tenir. Le pôle « devenir Soi » porte les dynamiques possibles que le professionnel est susceptible d'intégrer en fonction de la négociation entre le ou les projets de Soi et les projets d'autrui. Ces dynamiques peuvent être variées allant du maintien de soi, à la transformation de soi, voire à la rupture avec son passé professionnel. Entre les deux pôles, dans l'espace de négociation identitaire, un processus d'incorporation tente à la fois d'assimiler les divers projets d'autrui à ses projets de Soi entre le « devenu Soi » et le « devenir Soi » et de rendre cohérent ces multiples projets de Soi dans un projet de Soi global. Là aussi les tensions qui émergent suscitent des stratégies identitaires ou des transactions internes à l'individu qui visent la cohérence et la cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la réalisation du Soi.

Le schéma qui suit tente de rendre compte de ce modèle dynamique.

Figure 2 - Première modélisation de la construction des identités professionnelles



S'agissant d'étudier l'évolution des identités professionnelles chez les formateurs de terrain, il reste deux problèmes que le modèle d'analyse ci-dessus ne résout pas. Le premier concerne le **statut du projet de Soi et des stratégies identitaires** dont on a déjà vu que l'individu – acteur-auteur – n'a que rarement une conscience formalisée c'est-à-dire une conscience volontaire et intentionnelle des actes et des stratégies qu'il met en œuvre dans la quotidienneté de son activité professionnelle. Du coup, au-delà de la pertinence du modèle, se trouve posée la question méthodologique du recueil les actes identitaires.

> *Peut-on recueillir les actes identitaires directement et "de façon frontale" ou bien faut-il les appréhender de façon indirecte, par l'intermédiaire d'autres données qui, par leur analyse et leur mise en relation, permettront des inférences en la matière ? (Kaddouri, 2002a, p.6)*

Au vu des théorisations exposées *supra*, il nous semble bien difficile de recueillir des actes identitaires sans le discours des acteurs concernés. Dans le même temps, s'en tenir à leurs discours c'est-à-dire à leurs descriptions et à leurs représentations sur leurs pratiques et leurs valeurs nous paraît insuffisant pour déterminer les mécanismes de construction des identités professionnelles. Un ancrage dans les situations de travail que vivent les acteurs nous paraît nécessaire.

On repère bien l'importance des tensions que vivent les individus et leur analyse par le chercheur dans les modèles présentés. Il nous apparaît qu'il faut pousser plus loin cette étude des tensions et des transactions que les acteurs opèrent. Nous faisons l'hypothèse que

l'épreuve permet de recueillir des actes identitaires de façon plus directe que le projet de Soi. Cette notion d'épreuve a l'avantage – tout au moins nous le supposons – de brancher l'acteur sur les situations professionnelles précises et vécues et de l'amener à révéler ce qui, dans ces moments de tensions, travaille son « devenu Soi » et oriente son « devenir Soi ».

Le second problème demeure celui de **l'identité collective** du groupe professionnel. En effet, les théorisations ci-dessus portent sur l'identité individuelle et laisse dans l'ombre la construction d'une identité collective. Dans un entretien avec A. Gonnin-Bolo, C. Dubar[82] affirme que l'identité personnelle est d'abord attribuée par les autres et définit la construction de l'identité professionnelle comme le « *processus par lequel un groupe professionnel provient ou non à se faire reconnaître par les partenaires de ses activités de travail et par lequel les segments qui le composent (et les sujets qui constituent ces segments) se dotent de discours légitimant leur pratique* » (Gonnin-Bolo & Dubar, 2002, p. 132). Il faut donc se battre et rentrer collectivement en négociation avec les autres.

> *On ne peut pas séparer identité et altérité et les dynamiques identitaires personnelles des rapports sociaux et des mouvements collectifs, à quelque échelle que ce soit. (...) Parvenir à changer la définition que l'on donne de soi et qui procède de formes diverses d'étiquetage ne peut se faire sans coalition volontaire, sans entrer dans des relations avec les autres qui modifient la définition que l'on donnait de soi (à la fois la confiance en soi, le respect de soi et l'image de soi). Encore faut-il parvenir à la faire reconnaître et valider par les institutions et c'est là que l'action collective – et, parfois aussi, la médiation institutionnelle – est nécessaire. (Ibid., p.137)*

Pourtant, cette identité collective n'apparaît pas de manière directe dans sa théorisation, elle est diluée dans un Autrui général qui regroupe les institutions et les « autruis significatifs ». C. Dubar lui-même avoue la difficulté de liaison de l'identité collective à l'identité individuelle : « *Ce qu'il faut essayer de faire (ce n'est pas facile) c'est de lier la compréhension des mouvements collectifs (ou de leur absence) avec l'interprétation des dynamiques identitaires (ou de leur blocage).* » (*Ibid.*, p.137)

Pour les maîtres formateurs ayant double appartenance au groupe des enseignants du premier degré et à celui des maîtres formateurs, cette question de l'identité collective nous semble importante à approfondir. Comme tout professionnel, le maître formateur se caractérise à la fois par des traits d'ordre social ou collectif et des traits plus spécifiques qui le distinguent des autres professionnels. Les traits d'ordre collectif émanent des groupes d'appartenance vis-à-

[82] Gonnin-Bolo, A & Dubar, C. (2002). Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar, *Recherche et formation, 41*, 131-138.

vis desquels le maître formateur se sent semblable et proviennent d'un constat de différence par rapport aux autres groupes desquels il se sent différent. Mais cette identité collective existe-t-elle réellement chez les maîtres formateurs ?

Pour R. Wittorski (2008b)[83], trois éléments conditionnent la formation d'une identité collective.

> *La constitution d'une identité collective pour un groupe semble répondre d'abord au besoin de se défendre vis-à-vis des contraintes qui lui sont imposées, mais aussi de revendiquer une définition autonome de son propre projet d'existence et enfin d'être reconnu dans l'espace social. » (Wittorski, 2008b, p. 196)*

La difficulté réside donc dans la saisie de cette identité collective. « *Les identités collectives semblent relever de dynamiques, c'est-à-dire de réalités en changement perpétuel dont on ne peut observer l'état qu'à un instant donné.* » (*Ibid.*, p. 196)

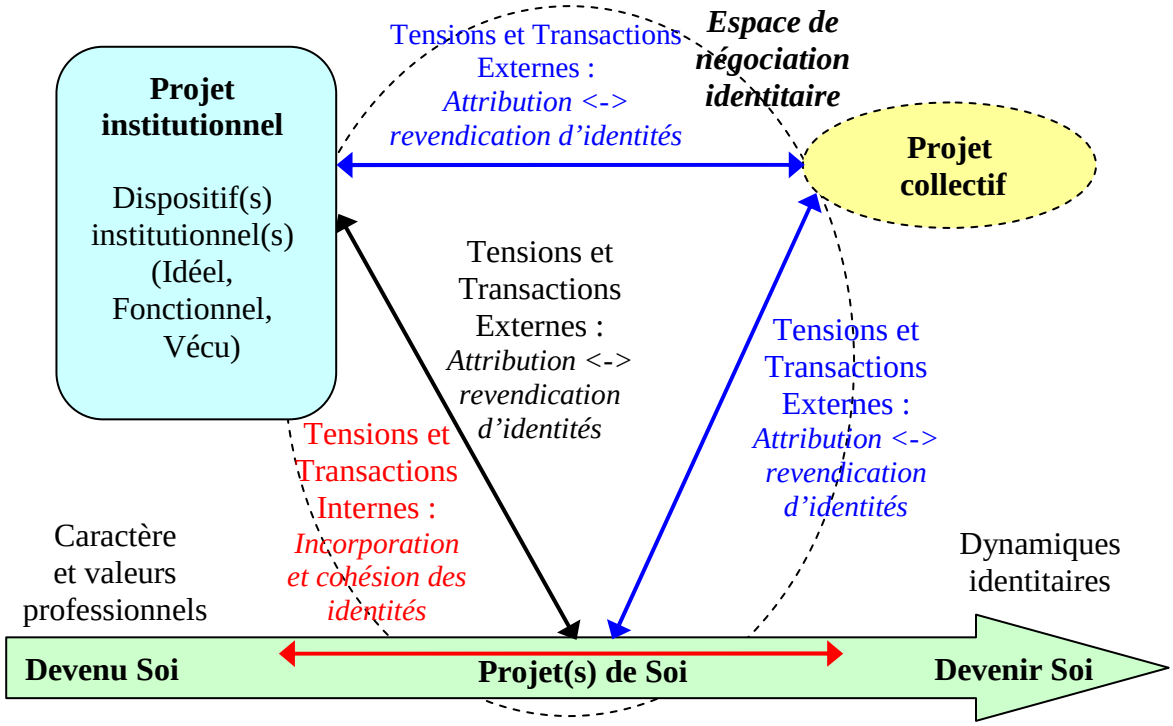
Cette observation possible « qu'à un instant donné » de l'état de l'identité collective nous conduit à séparer, dans notre modèle d'analyse, les projets d'autrui en deux éléments distincts. Toujours dans le même espace de négociation identitaire, nous déterminons d'une part le projet institutionnel et le projet collectif d'autre part. **Le projet institutionnel** se concrétise dans les dispositifs institutionnels dont on a cerné les trois dimensions (idéel, fonctionnel et vécu) avec leur visée d'attribution ou de prescription d'une identité professionnelle chez leurs agents. **Le projet collectif**, quant à lui, constitue un projet intermédiaire entre le ou les projets de Soi et le dispositif institutionnel. Il n'apparaît que dans les moments de remise en cause de l'ordre établi.

> *L'évolution de la division du travail ainsi que les décisions de réorganisation des secteurs d'activités et professionnels suscitent (également) des réactions collectives allant dans le sens à la fois d'un renforcement identitaire collectif ou d'une revendication identitaire de la part des groupes (partageant le même métier) perçus comme en danger. (Ibid., p. 204)*

Le schéma ci-dessous propose une seconde modélisation de la construction des identités professionnelles.

[83] Wittorski, R. (2008b). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (pp. 195-207). Paris : L'Harmattan.

Figure 3 - Seconde modélisation de la construction des identités professionnelles



On remarque à nouveau que ce sont les tensions et les transactions surgissant dans les moments de remise en cause, voire de crise, qui construisent les identités professionnelles collectives et individuelles. « *En fait, c'est la négativité qui est le moteur des dynamiques identitaires individuelles comme des mouvements collectifs qui s'attaquent autant à l'ordre symbolique qu'à l'injustice économique.* » (Gonnin-Bolo & Dubar, 2002, p.137) Cette négativité renforce notre hypothèse d'un usage de **l'épreuve comme moyen pertinent de recueil des actes identitaires.** Celle-ci en effet recèle une négativité inhérente et une incertitude quant à son issue qui laisse augurer des multiples possibles d'un « devenir Soi ». Elle devient dans le même temps un objet d'investigation et d'analyse prometteur pour le chercheur.

C'est le développement de cette notion d'épreuve et son usage opérationnel dans cette thèse qui retient l'attention du troisième volet de notre cadre théorique.

3.3 L'épreuve : un outil conceptuel prometteur

Ce sous-chapitre présente la notion d'épreuve comme outil de recueil des actes identitaires et d'analyse de l'identité professionnelle des maîtres formateurs. Une première partie définit le terme dans ses usages communs. Une seconde est consacrée à cerner l'espace sémantique de l'épreuve par rapport aux notions qui lui sont proches. Dans une troisième partie, à partir de l'exposé de travaux effectués sur cette notion, nous définissons ce qu'est l'épreuve en tant que concept dans le domaine du travail. Enfin dans un quatrième et dernier point, nous présentons la manière dont l'épreuve sera utilisée en tant qu'outil de recueil et d'analyse dans cette thèse.

3.3.1 Le terme d'épreuve dans l'usage commun

Les dictionnaires d'usage[84] courant donnent deux groupements de sens du mot épreuve. Ils le caractérisent comme **action ou produit**.

Venant du verbe éprouver, le premier groupement situe son apparition vers le milieu du XII^{ème} siècle et cerne l'épreuve comme l' « **action d'éprouver quelque chose ou quelqu'un** ». Une première subdivision de sens définit le mot comme « **action qui fait souffrir, le fait d'éprouver quelque chose de pénible** ». Souffrance, malheur et peine présentent alors des significations très voisines. **Le fait de tester** détermine un second sens du mot **impliquant un jugement**. Une première nuance, vers 1280, indique que c'est « *ce qui permet de juger la valeur d'une idée, d'une qualité intellectuelle ou morale, d'une oeuvre, d'une personne* ». Il s'agit de « mettre à l'épreuve » c'est-à-dire d'éprouver, d'essayer, de tester. Vers le XV^{ème} siècle un second emploi du mot apparaît précisant son acception pour les objets. L'épreuve devient alors l' « *opération par laquelle on juge les qualités, la valeur d'une chose* ». Dans ce sens, les termes d'essai, d'expérience, d'expérimentation et de test constituent des synonymes. L'expression « *à l'épreuve de* » indique avec plus de netteté que dans les autres sens la capacité de résistance de la chose. Une troisième nuance définit l'épreuve comme le « *traitement destiné à juger quelqu'un, à lui conférer une qualité, une dignité, à le classer.* » Les types d'épreuves sont ici très nombreux. Les dictionnaires citent les ordalies censées apporter la preuve dans les épreuves judiciaires, les épreuves d'initiation ou vexatoires telles les brimades ou bizutages, ou encore les diverses parties composant les épreuves d'examen ou de concours. A partir du XIX^{ème} siècle, les épreuves désignent aussi les compétitions sportives. Un quatrième emploi, notamment en statistiques, précise une

[84] Le Petit Larousse et Le Petit Robert.

compréhension comme « expérience impliquant un résultat aléatoire ». Les rapports de sens sont étroits avec les termes d'événement, d'éventualité ou de test.

Depuis le XVI[ème] siècle un second groupement de sens définit l'épreuve en tant que « **résultat d'un essai** ». Les dictionnaires précisent les domaines techniques dans lesquels il est produit des essais. On trouve ainsi l'épreuve sous la forme de la feuille d'essai imprimée en gravure et en imprimerie, de l'image ou du négatif en photographie et du film brut (rushes en anglais) en cinématographie.

De ces définitions, il ressort des proximités de sens entre trois termes. Comme le signalait déjà le Dictionnaire de Trévoux[85] : « *Nous confondons tous les jours ces trois mots épreuve, essai, expérience* ». Selon ce dictionnaire :

> *L'épreuve est proprement la manière de s'assurer si une chose a les qualités qu'on lui attribue (...) elle instruit de ce qui est bon ou mauvais (...) Elle est le remède contre l'erreur et contre la fourberie. L'expérience regarde proprement la vérité des choses, et l'essai leur usage.*

Cette distinction, si subtile qu'elle soit, considère cependant, la « chose », objet ou personne, du point de vue d'autrui. Il s'agit bien d'un jugement d'autrui qui, dans le cas de l'épreuve, permet de vérifier des qualités requises.

Or, dans cette thèse sur les maîtres formateurs, l'épreuve est éprouvée c'est-à-dire subie par des personnes. Il nous faut donc éclairer cet aspect de l'épreuve qui concerne le ressenti de la personne elle-même.

L'épreuve en tant qu'**action d'éprouver quelqu'un** doit être considérée comme possédant **deux faces**. La face « externe » définit **le fait de tester**, d'éprouver une personne dans l'optique de porter un jugement sur sa valeur ou ses qualités et/ou à la classer parmi d'autres selon des qualités attendues. Il s'agit donc du coté du testeur de faire subir pour évaluer cette valeur, mesurer une ou des qualités, tandis que du côté de la personne mise à l'épreuve, il y va de la nécessité de faire preuve à autrui de sa valeur ou ses qualités. La face « interne » caractérise **le moment ou l'événement pénible et/ou douloureux que vit une personne**. Il s'agit donc de subir, de vivre une expérience perçue comme négative et qui exige de la part de cette personne une certaine force ou résistance. Ce faisant, la dite personne est amenée à apprécier la vérité des choses c'est-à-dire ici à ressentir l'écart entre ce que les choses sont manifestement et ce qu'elle aimerait qu'elles soient. « *L'épreuve freine l'action qui la dépasse, parce qu'elle englue le sujet dans la difficulté, parce qu'elle le ralentit dans son*

[85] Le Dictionnaire de Trévoux est un ouvrage historique synthétisant les dictionnaires français du XVIIe siècle rédigé sous la direction des Jésuites entre 1704 et 1771.

élan, elle est mise en question du sujet de cette action en tant que sujet véritable. » (Marin, 2003, pp. 13-14)[86] C'est donc pour la personne une véritable épreuve de soi.

L'épreuve en tant que résultat d'un essai peut être considérée comme l'**issue de l'action de l'épreuve**. Puisqu'elle porte sur des personnes, nous la dénommons le résultat de l'action. Elle permet de dégager la nature des personnes avec leurs qualités, leurs défauts et leurs valeurs. Là aussi **deux faces** de l'épreuve apparaissent. La **face « objective » est révélée** par l'objet ou les objets réalisés par la personne. Ces objets peuvent être des œuvres ou des productions matérielles mais également des performances ou des actes évaluables par autrui. Ils constituent des preuves suffisantes pour poser un verdict sur la qualité du/des objet(s) produit(s) ou de la valeur de la/des performance(s) et, plus globalement, juger de l'auteur à travers l'/les objet(s). Du côté de la **face « subjective »,** le résultat de l'épreuve fait « œuvre de soi ». Non visible directement, cette œuvre est appréciée par la personne elle-même et s'exprime à travers des sentiments qui peuvent être très divers, tant positifs que négatifs. La personne peut ainsi estimer qu'elle a surmonté l'épreuve et construit de nouvelles conceptions ou valeurs, développé de nouvelles qualités ou encore révélé une force insoupçonnée. A l'inverse, elle peut considérer que l'épreuve a fragilisé son image de soi, sédimentant ses faiblesses et ses défauts, limitant son horizon des possibles tout en alimentant une certaine souffrance. Parfois encore, l'individu ne peut dégager immédiatement la signification de son expérience. « *Il faut un procédé intellectuel pour qu'il prenne véritablement conscience du sens de cette épreuve. Il faut passer d'une confusion, qui correspond à l'absorption du sujet dans l'éprouver, à une distinction du sujet et de ce qu'il a vécu.* » (Marin, 2003, p. 13)

Finalement, ce travail de nomination de l'épreuve nous conduit à postuler que l'épreuve est constituée de deux faces. La face objective que nous appelons « épreuve pour autrui » concerne la mise à l'épreuve de la personne par autrui. La face subjective dénommée « épreuve de soi » est vécue par la personne elle-même lors d'un événement pénible ou d'une expérience douloureuse. Croisant ces deux faces, deux actes consécutifs composent également l'épreuve. Le premier acte « *apparaît comme l'expérience concrète de la négativité* » (*Ibid.*, p. 14). Foncièrement négatif parce que mise ou remise en question, parce que soumission à l'incertitude de l'issue de l'épreuve, il place la personne en situation de faire face ou de faire preuve. Succède un second acte, celui du jugement de ce premier acte, dont le résultat peut être négatif ou positif, révélation de faiblesse ou de force, infirmation ou confirmation d'une identité. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des éléments constitutifs de l'épreuve.

[86] Marin, C. (2003). *L'épreuve de soi*. Paris : Armand Colin.

Tableau 3 - Synthèse des éléments constitutifs de l'épreuve

	Epreuve pour autrui Face objective	**Epreuve de soi** Face subjective
1er moment **Action d'éprouver**	Tester la qualité ou la valeur Faire subir ***Faire preuve (à autrui)***	Vivre une expérience pénible ou douloureuse Subir ***Faire face (à soi)***
2ème moment **Action de juger du résultat**	Vérifier la qualité, la valeur de l'objet produit Evaluer l'acte Classer, noter la performance. *** Arrêter un verdict, une décision ***Juger de l'auteur à travers l'acte produit***	Ressentir des sentiments positifs : Développer des qualités Construire de nouvelles valeurs Ressentir des sentiments négatifs : Sensation de souffrance. *** Estimer son soi, Considérer son devenir ***Juger de son vécu à travers des sentiments***
	Jugement objectivé plus précis, plus ferme, plus clôt.	**Jugement subjectif** plus flou, souple, plus révisable.

Cette mise à l'épreuve définie comme test ou événement pénible fait apparaître les qualités physiques et/ou morales de la personne et donne lieu à un double jugement de soi et d'autrui. Néanmoins cette définition générale ne dit pas véritablement ce qui, dans le vécu professionnel, fait naître l'épreuve.

3.3.2 L'épreuve et les notions proches

Chercher à déterminer la genèse de l'épreuve n'est pas chose aisée. Une prise de distance par un saut linguistique dans le monde anglais n'apporte pas d'éclairage sur la naissance de l'épreuve. Dans la langue anglaise, l'épreuve se décline principalement sous six termes qui confirment une compréhension similaire à celle dans l'espace linguistique français. Cinq mots définissent l'action d'éprouver : « *test* » désigne un essai, « *trial* » insiste sur l'aspect sélectif de l'essai et, dans un autre sens, signale le côté pénible et douloureux, « *hardship* » signifie l'épreuve de privation et de souffrance, « *ordeal* » manifeste un aspect supplicier tant physique que psychologique ou encore initiatique, tandis que « *event* » indique un événement sportif. Le mot « *proof* » révèle le résultat de l'épreuve matérialisé par la preuve ou l'objet résistant, à l'épreuve de quelque chose.

Les définitions ci-dessus permettent de cerner les différentes pratiques que peut prendre l'épreuve. Elles font donc référence à des états possibles décrivant, ou plutôt exposant, ce

qu'est l'épreuve dans différentes situations du monde. Pour cerner avec plus de précision la signification de l'épreuve, et donc mieux la comprendre, il nous faut approfondir le sens des mots ou notions proches et étudier les rapports entre ceux-ci. Ce faisant, nous opérons une conceptualisation du terme d'épreuve.

Nous partons des travaux de M. Fabre (2003)[87] qui, à partir des voyages dans les œuvres de Jules Verne, explorent l'articulation et donc la distinction entre « ***Le problème et l'épreuve*** ». Pour l'auteur, le problème se déploie « *entre les deux pôles de l'activité et de la passivité* » (Fabre, 2003, p. 32). Du côté de l'activité, « *le problème est proche parent du projet. Il enveloppe une tonicité, une activité, dans l'élément de la volonté* » (*Ibid.*, p. 32) C'est le problème de celui qui prévoit, qui calcule et anticipe les difficultés et les solutions. Dans ce cas, « *le problème-projet est toujours associé au défi* » (*Ibid.*, p. 32), voire au pari ou au challenge dans le sens anglais. Alors « *le problème n'est pas imposé par la situation. (...) il s'agit de relever le défi que l'on se lance à soi-même* **»** (*Ibid.*, p. 78). C'est une déclaration provocatrice par laquelle on signifie à soi même et à autrui qu'on se tient pour capable de réaliser quelque chose de difficile. Du côté de la passivité, « *l'événement ou même l'accident, désignent une autre source de problèmes. Ici, le sujet se trouve dans une passivité essentielle : il n'a pas l'initiative, il ne peut que réagir.* » (*Ibid.*, p. 32) C'est alors le problème de « *celui qui comprend après coup, qui réagit et tire les leçons de l'expérience*. » (*Ibid.*, p. 32)

De la forme active du problème-projet à celle réactive de l'événement-problème, où se situe l'épreuve ? « *La dimension de l'épreuve apparaît pourtant lorsqu'on prend la mesure de l'idée de changement* » (*Ibid.*, p.15). Si les deux formes du problème n'expriment que la face rationnelle et objective de la difficulté, il existe une autre face expérientielle et subjective de celle-ci. En effet, subir des événements problématiques ne laisse pas le sujet indemne. M. Fabre se tourne vers le philosophe Hans-Georg Gadamer (1996)[88] qui définit le concept **d'expérience**. L'essence de l'expérience est composée de trois éléments. En premier lieu, l'expérience désigne ce que « *que l'on ne cesse pas de devoir soi-même acquérir et qui ne peut être épargnée à personne. L'expérience est ici quelque chose qui fait partie de l'essence historique de l'homme.* » (Gadamer, 1996, p. 379) Dit autrement, « ***l'expérience vécue est mienne****, c'est mon expérience, celle que personne ne peut faire à ma place. Comme telle, elle ne s'avère ni répétable, ni véritablement transmissible.* » (Fabre, 2003, p. 33) Deuxièmement,

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

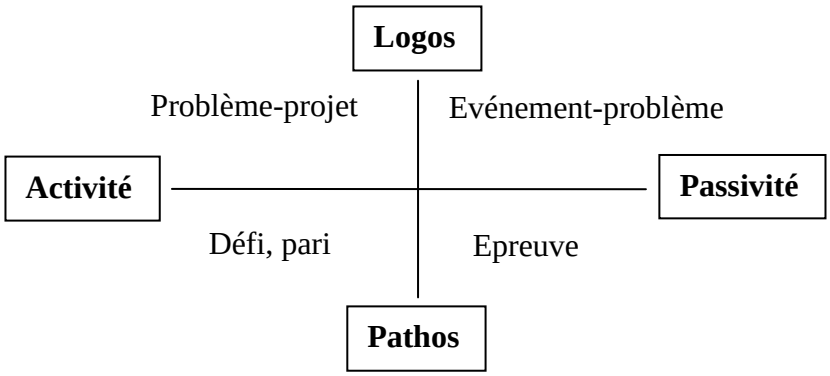
[88] Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. (J. Grondin, P. Fruchon & G. Merlio, Trad.). Paris : Editions du Seuil. (Edition originale, 1986).

l'expérience est une ouverture à l'expérience. « *Au sens strict du terme, on ne peut "faire" deux fois la même expérience.* » (Gadamer, 1996, p. 376).

> *Celui qu'on appelle un "homme d'expérience" n'est pas seulement celui qui est devenu tel grâce à des expériences, mais celui qui est ouvert à des expériences. (...) Ayant fait beaucoup d'expériences, dont il a beaucoup appris, il est tout particulièrement en mesure de faire de nouvelles expériences et d'en tirer de nouvelles leçons. La dialectique de l'expérience trouve son achèvement propre, non dans la clôture d'un savoir, mais dans l'ouverture à l'expérience que libère l'expérience elle-même. (Ibid., p. 378)*

Le dernier élément considère que **l'expérience est une épreuve**, dans la mesure où « *l'expérience véritable, est toujours une expérience négative. Faire l'expérience d'un objet signifie n'avoir pas, jusqu'à présent, vu les choses correctement et savoir mieux désormais ce qu'il en est. La négativité de l'expérience a donc un sens particulièrement créateur.* » (*Ibid.*, p. 376) Ce faisant, l'expérience est inévitablement doute de soi, elle inclut « *nécessairement la déception infligée à des attentes multiples et diverses (...) implique toujours que l'on ne cesse pas de revenir de quelque chose dont on était, par aveuglement, prisonnier.* » (*Ibid.*, p. 379) Ainsi, selon l'aphorisme d'Eschyle, l'expérience « instruit par la souffrance ». Finalement, « *Ce que l'homme doit apprendre de la souffrance, ce n'est pas ceci ou cela, c'est le discernement des limites de la condition humaine (...) L'expérience est donc expérience de la finitude humaine.* » (*Ibid.*, p. 380). La figure ci-dessous tente de rendre compte des positions du problème et de l'épreuve.

Figure 4 - Position du problème et de l'épreuve selon M. Fabre



On le voit, « *L'épreuve ne peut survenir que lorsque l'événement problématique déclenche un travail sur soi.* » (*Ibid.*, p. 98) Encore faut-il que le sujet l'accepte et se montre capable de l'affronter pour la surmonter. En effet, « *il faut également beaucoup de persévérance, voire*

d'obstination pour la supporter jusqu'au bout. L'épreuve recèle donc déjà, en elle-même, une dialectique de continuité et de rupture. » (*Ibid.*, p.99)

Ressurgissent ici les idées de C. Dubar accordant une primauté aux négociations complexes avec les autres et avec soi-même. Se retrouve ainsi posée la question de savoir s'il agit d'une conversion de soi ou d'un devenir soi-même. « *Dans le projet (de soi), on vise à transformer le monde sans nécessairement se changer soi-même, ou si peu.* » (*Ibid.*, p. 99) Le « problème-projet » correspond au désir profond de se développer en exprimant des potentialités préformées. Alors qu'à travers les tribulations[89], « *s'opère un véritable changement qui engage tout l'être. Et ce changement ne consiste pas à révéler un déjà-là. C'est un virage total, une révolution intérieure. (...) il semble bien que les transformations s'opèrent ici en fonction des circonstances. Ce sont bien les leçons de la vie qui obligent à changer*. » (*Ibid.*, p. 116) Ainsi à l'origine de rupture d'équilibre, « l'événement-problème » dérange un projet. Démasquant les illusions, il contraint à se transformer de manière constructive ou destructive.

Quant est-il de la nature de cet événement-problème ? Serait-ce un obstacle qui surgit et qu'il s'agit de franchir ou de contourner ?

Etymologiquement, le mot **obstacle** vient du latin « ***se tenir devant*** ». Dans les dictionnaires d'usage courant, le terme signifie au sens propre « *ce qui s'oppose au passage, gêne le mouvement* » tandis que le sens figuré indique « *ce qui s'oppose à l'action, à l'obtention d'un résultat* » ou encore « *ce qui empêche ou retarde une action, une progression* ». Avec la notion d'opposition, on remarque bien les sens proches de l'obstacle et de l'événement-problème. L'un et l'autre produisent un même effet de dérangement de l'action prévue et du résultat escompté. Pour autant, l'obstacle ne signifie pas l'épreuve mais une difficulté, un empêchement, un frein ou une gêne.

Toutefois, l'obstacle est-il toujours ce qui « se tient devant » ? G. Bachelard met en évidence que l'obstacle est aussi ce qui « **se tient dedans** ». Travaillant l'idée d'obstacle épistémologique, le philosophe des sciences considère que l'obstacle est interne au sujet pensant[90] :

> *Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans*

[89] « Tribulation » vient du latin ecclésiastique et signifie épreuve, tourment moral. Au pluriel, le terme indique des aventures plus ou moins désagréables. (Dans Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2009, p. 2619).

[90] L'obstacle épistémologique est à distinguer du blocage psychologique qui relève d'une difficulté subjective d'ordre relationnel. Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Edition originale. 1938).

> *l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. (Bachelard, 2004, p. 15)*

L'obstacle consiste alors à surmonter une opinion ou « l'expérience première » : « *En fait, on connaît <u>contre</u> une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation.* » (*Ibid.*, pp. 15-16) Ce n'est pas le manque de culture qui fait obstacle mais toujours une connaissance déjà là, fondée sur la base d'intuitions ou d'expériences familières. En ce sens, toute connaissance est à la fois un outil et un obstacle. Il n'y a donc pas d'obstacle en soi. C'est en réalité une représentation erronée qui fait obstacle par rapport à un niveau donné de savoir, un problème et des grilles de lecture déterminés.

Plus largement, l'obstacle naît d'une relation de contradiction ou d'un écart problématique entre la représentation initiale de l'individu antérieure à la situation et la représentation actuelle qu'il se fait de cette même situation. Il révèle un point nodal de résistance ou de fragilité socio-cognito-affective chez le sujet qui appelle à être respectivement brisé ou solidifié. Mais là encore, l'obstacle ne signifie pas nécessairement l'épreuve. La résistance ou la fragilité ressenties peuvent passer pour une difficulté objective ou normale dans la rencontre d'une situation nouvelle.

A l'instar de l'épreuve, **la notion de crise** porte une négativité inhérente à une situation. Mais les deux termes sont-ils réellement synonymes ? Les dictionnaires d'usage courant distinguent de multiples significations pour le mot « crise », que l'on peut regrouper en six sens. Le premier sens émane du domaine de la médecine et signifie : « *moment d'une maladie caractérisé par un changement subit et généralement décisif, en bien ou en mal* », on parle alors de phase critique. C'est aussi l'« *accident qui atteint une personne en bonne santé apparente ou (l')aggravation brusque d'un état chronique* » comme dans les cas de crise cardiaque ou de crise d'asthme. Le second sens caractérise l'« *accès bref et violent d'un état nerveux ou émotif* » avec par exemple la crise de nerf. Le troisième signale de façon familière l' « *accès soudain d'ardeur, d'enthousiasme* » comme travailler par crises. Quant au quatrième sens, il marque une « *période décisive ou périlleuse de l'existence* », on pense à la crise de l'adolescence. Le cinquième indique de manière large la « *phase grave dans l'évolution des choses, des événements, des idées* ». Ce dernier sens regroupe des situations très diverses et le mot crise est alors attaché à un adjectif. On lit ainsi la crise biologique comme « *période de l'histoire des êtres vivants caractérisée par des extinctions massives et brutales* » ; la crise sociale comme « *phase difficile traversée par un groupe social* » ; la crise

économique comme « *rupture d'équilibre entre grandeurs économiques* » ; la crise ministérielle comme « *situation qui affecte le pouvoir exécutif entre la démission d'un gouvernement et la formation du suivant* » ; la crise diplomatique en tant que tension ou conflit au niveau international ... Enfin, un sixième sens exprime une « *grave pénurie, insuffisance* » par exemple la crise du logement.

De ces définitions, aucune n'apparaît synonyme du mot « épreuve ». Qu'il s'agisse de changement subit, d'accident, d'accès violent ou de phase critique chez les personnes ou de période de tension, de conflit, de rupture d'équilibre dans une situation historique, politique ou sociale, c'est l'idée de changement brusque qui domine. La notion de crise désigne donc le moment d'un changement soudain perçu plutôt de façon négatif, même si ce n'est pas systématique, mais elle ne dit rien de ce que les acteurs vivent subjectivement.

La philosophe C. Marin et ses collaborateurs rapprochent la crise à l'épreuve en évoquant **l'épreuve de la crise**. « *La crise, c'est le moment de l'effondrement du monde. Les certitudes s'écroulent, les repères s'effacent, le décor ne fait plus illusion.* » (Marin, 2003, p. 118) La crise[91] décide de sa venue, c'est la puissance événementielle que l'individu n'avait pas prévue devant laquelle il ne peut se dérober. Mais pour les auteurs, si la crise est devant, elle est aussi dedans. Par sa radicalité et sa démesure, elle dépasse les situations où elle survient.

> *La crise, ce n'est personne, personne d'autre que nous-mêmes, c'est pourquoi dans la crise nous sommes démunis face à nous-mêmes. La crise est une épreuve de soi car elle est d'abord un affect, une tonalité affective. Provoquée par personne, la crise est une modification de moi-même, où je perds les repères rassurants de la quotidienneté. (Ibid., p. 119)*

Allant dans le même sens, C. Dubar (2007)[92] parle, dans son ouvrage sur « *la crise des identités* », de crise « anthropologique » pour appeler un « *type de crise qui affecte à la fois les comportements économiques, les relations sociales mais aussi les subjectivités individuelles.* » (Dubar, 2007, p. 11) Il définit la dimension spécifique de la crise comme une « rupture d'équilibre » où « *Le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs.* » (*Ibid.*, p. 11) Cependant, le reconnaît l'auteur, si cette dimension touche la question de la subjectivité, il faut essayer « *de relier la crise des liens sociaux aux crises existentielles de la subjectivité* » (*Ibid.*, p. 11).

---

[91] *Krisis* en grec signifie « décider ».

[92] Dubar, C. (2007). *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France. (Edition originale, 2000).

A ce point de la présentation, nous retenons la définition provisoire suivante de la notion d'épreuve : c'est une période ou une phase foncièrement négative caractérisée par un écart problématique entre d'une part, le projet ou les représentations initiales d'un individu ou d'un groupe et, d'autre part, l'expérience vécue de la situation actuelle ou la perception de la situation à venir. Cet écart surgit d'un événement le plus souvent imprévu engendrant une modification d'équilibre ou une crise. Pour être surmonté, il déclenche à la fois un travail pour autrui qui nécessite de faire preuve de ses qualités et un travail sur soi qui contraint l'individu ou le groupe à se transformer de manière constructive.

Il est temps maintenant de se pencher sur l'épreuve dans le domaine du travail et d'examiner comment les auteurs qui y ont fait appel l'ont conceptualisée.

3.3.3 Premières définitions de l'épreuve au travail

Dans cette partie, nous présentons de façon chronologique les travaux sociologiques relatifs à la notion d'épreuve.

Nous partons des travaux de F. Dubet pour qui tout individu est soumis à une épreuve permanente qu'il désigne sous le nom d'**expérience sociale**[93].

> *La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. (Dubet, 1994, p. 105)*

Cette définition de l'expérience sociale prend sens dans le contexte de la fin du « programme institutionnel »[94] marqué par l'affaiblissement de l'idée classique de société et la projection sur le devant de la scène de l'expérience des acteurs. Elle conduit à considérer qu'une société n'est plus structurée par un principe de cohérence interne, mais est définie par la dissociation systémique de principes d'action. En dépit des différents domaines d'action, toutes les

[93] F. Dubet a construit un modèle de l'expérience qu'il a testé dans le monde de l'école. Pour une explication détaillée de la genèse de cette notion d'expérience sociale et des logiques d'action afférentes, voir le chapitre 3, pp. 91-134 dans Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.

[94] Le « programme institutionnel » définit une structure symbolique relativement stable organisant le sens même de la relation et de l'activité des acteurs. Ce modèle concerne toutes les institutions comme l'école, l'hôpital, le travail social, la justice ; l'église en est l'incarnation principale. Grâce à des valeurs universelles intériorisées par le biais de la vocation, l'institution transmettait à chacun de ses membres une légitimité leur permettant de représenter le sacré. Voir Dubet, F. (2002) *Le Déclin de l'institution*. Paris : Editions du seuil ou le point Le déclin de l'institution pp. 62-68 dans Dubet F. (2007) *L'expérience sociologique*. Paris : Editions La Découverte.

épreuves ont une même nature analytique. Elles sont une explication des tensions résultant de la combinaison de trois logiques d'action.

> *Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de* ***trois logiques de l'action*** *: l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. (Dubet, 1994, p. 111)*

Dans **la logique de l'intégration**, le système précède l'acteur dans un lien d'engendrement. Le système définit des normes, des rôles, des statuts, des valeurs et des modèles qui orientent l'action de l'acteur. Ce dernier construit subjectivement ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société perçue comme un système d'intégration. Dans **la logique de la stratégie**, le système est considéré comme un système de concurrences, comme un marché, dans lequel l'acteur essaie, par la mobilisation de ses ressources, de réaliser ses intérêts, d'élargir ses marges de manoeuvre et de s'assurer une place dominante dans un domaine. Enfin, la **logique de la subjectivation**, fonde un type de réflexivité, de distance à soi et au monde, une dimension éthique du rapport aux autres. L'acteur tente, par l'expression de sa créativité, de sa liberté et de son authenticité, d'être le sujet de sa vie, capable de maintenir l'unité de sa personne. « *L'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination.* » (*Ibid.*, p. 111)

Pour l'auteur, « *les logiques de la vie sociale ne cessent de se séparer et de s'affronter : la rationalité du marché s'oppose à celle de l'intégration et chacune d'elles s'oppose à la subjectivation* » (Dubet, 2007, p. 104). Ainsi, plus l'écart entre les trois dimensions de l'expérience est grand, plus le sentiment de perte de maîtrise du monde – et donc de soi – s'intensifie. « *L'expérience sociale peut être conçue comme la manière dont les acteurs articulent des logiques d'action afin d'en avoir la plus grande maîtrise possible.* » (*Ibid.*, p. 103) Au fond, pour l'auteur, l'épreuve se caractérise par l'effort des acteurs à se fabriquer une expérience associant et hiérarchisant ces trois logiques de l'action.

On peut s'interroger sur la nature de ces logiques. Peut-on considérer que la logique de la subjectivation soit de même nature que les deux autres ? Les logiques d'action de l'intégration et de la stratégie ne seraient-elles pas *in fine* des processus vitaux d'adaptation à l'environnement social ? La logique de subjectivation, historiquement plus récente, ne serait-elle pas, à un autre niveau, un processus réflexif engendrant une prise de conscience de l'épreuve de soi ? Autrement dit, l'épreuve au travail ne naîtrait-elle pas de l'apparition de la

réflexivité sur son action et d'une prise de distance existentielle par rapport à soi et vis-à-vis des autres ?

De leur côté, L. Boltanski et L. Thévenot (1991) développent la notion « d'**épreuve modèle** » dans la construction d'un modèle de justification[95]. L'épreuve modèle constitue alors ce qui permet aux acteurs de se départager lors des conflits puisqu'elle permet de se mesurer à partir des équivalences établies entre les sujets et les objets. L. Boltanski et E. Chiapello (1999) reviennent sur cette caractérisation et utilisent la notion d'épreuve comme « *un excellent passeur pour intégrer dans un même cadre, sans réductionnisme, les exigences de justice et les rapports de forces* » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 73). Ils définissent la notion d'épreuve selon trois dimensions.

La première place l'épreuve dans un continuum entre des rapports de force et des ordres légitimes.

> *L'épreuve est toujours une **épreuve de force** c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres (...) en se mesurant révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits. Mais lorsque la situation est soumise à des contraintes de justification, et lorsque les protagonistes jugent que ces contraintes sont vraiment respectées, cette épreuve de force sera tenue pour légitime. Nous dirons, dans le premier cas (épreuve de force), qu'à l'issue de l'épreuve, la révélation des puissances se traduit par la détermination d'un certain degré de force[96] et, dans le second (**épreuve légitime**), par un jugement sur la grandeur[97] respective des personnes. (Ibid., pp. 73-74)*

Sous un rapport de justice, « *Le passage de l'épreuve de force à l'épreuve de grandeur légitime suppose un travail social d'identification et de qualification des différents genres de forces qui doivent pouvoir être distinguées et détachées les unes des autres.* » (*Ibid.*, p. 75) Dans l'épreuve de force les opposants jouent de leur puissance sans autre limite que la résistance de leurs opposants, alors que dans l'épreuve de grandeur, la force *« n'est valide (juste) que si elle met en jeu des forces de même nature* » (*Ibid.*, p. 75).

[95] Ce modèle est envisagé « *à la fois comme une théorie de la justice compatible avec diverses constructions de la philosophie politique, et comme une capacité dont il faut supposer l'existence pour rendre compte de la façon dont des membres d'une société complexe accomplissent des critiques, remettent en cause des situations, se disputent, ou convergent vers un accord.* » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 29) Ils précisent plus loin que « *la réalisation d'épreuves est nécessaire pour gérer les désaccords* » (*Ibid.*, p. 58).

[96] Les auteurs appellent force, une qualité des personnes qui se manifeste dans des épreuves locales, événementielles ou circonstancielles sans avoir fait l'objet d'un travail conventionnel ou juridique d'identification et de justification.

[97] Les auteurs appellent grandeur, une qualité des personnes qui se révèle dans des épreuves dont la mise en œuvre repose sur la catégorisation c'est-à-dire ayant fait l'objet d'un travail collectif de qualification, d'identification et de généralisation.

La seconde dimension se rapporte au « *degré d'expression du changement d'état qu'elle révèle et concerne donc le niveau de réflexivité des êtres engagés dans l'épreuve.* » (*Ibid.*, p. 405) Pour éclairer ce niveau de réflexivité, les auteurs expliquent que toute manifestation du changement d'état d'un individu laisse une **trace.** Cette trace peut prendre « *des formes diverses et d'intensité très inégales* » (*Ibid.*, p. 405) A une extrémité d'un continuum, se placent des épreuves faiblement imprimées, telle une forte inquiétude passagère qui sera rapidement oubliée. A l'autre extrémité, se rangent des épreuves dont les traces s'inscrivent clairement aux yeux d'autrui, par exemple l'échec ou la réussite à un examen.

Enfin, la troisième dimension porte sur le continuum de « *la stabilité relative des êtres engagés dans l'épreuve. Un monde dans lequel tous les êtres seraient en permanence dans l'incertitude de l'épreuve serait chaotique.* » (*Ibid.*, p. 406) Pour expliquer ce rapport, les auteurs opposent deux types de situations. A un pôle, des situations dans lesquelles l'état des êtres en présence est si incertain qu'il devient impossible de s'entendre sur l'objet de l'épreuve. A l'autre pôle, des situations où l'état de la majorité des êtres en présence est connu et l'incertitude ne porte que sur un nombre limité d'entre eux, (par exemple l'incertitude de la valeur de l'enseignant passant l'examen du CAFIPEMF devant les examinateurs) et aussi que l'accord existe sur cette incertitude (on teste le candidat du CAFIPEMF sur ses capacités à devenir formateur et non sur son degré d'affection pour ses élèves).

Ces trois dimensions de l'épreuve analysées de manière distincte, selon le degré de légitimité, de réflexivité et de stabilité, ne sont pas indépendantes les unes des autres. En procédant par synthèse, les auteurs précisent que « *plus le niveau de conventionnalisation d'une épreuve est élevé, plus elle fait l'objet d'un encadrement réglementaire ou juridique, et plus ces différents paramètres sont spécifiés. On peut parler alors d'**épreuves instituées** (...), définies et reconnues comme telles.* » (*Ibid.*, pp.406-407) Ces situations sont marquées de jugements durables, par opposition à des situations dans lesquelles une ou des personnes font l'objet d'un jugement sans que l'épreuve ne soit formalisée et qu'elle ait donné lieu à un travail collectif et reconnu de qualification. On peut, à nouveau, citer en exemple le cas des professeurs des écoles qui, dans une épreuve instituée, passent un examen professionnel pour devenir maître formateur alors que les conseillers pédagogiques tuteurs sont nommés à discrétion de la hiérarchie sans que ceux-ci ne soient forcément volontaires pour exercer cette fonction de tutorat.

La notion d'épreuve ainsi posée présente l'avantage de nous placer dans une perspective sociologique et de rendre possible des changements d'échelles selon que l'on prend pour objet

d'analyse des situations d'épreuves saisies de manière singulière chez des individus ou que l'on cherche à caractériser des classes d'épreuves.

> *La notion d'épreuve permet donc de se déplacer entre le micro et le macro au sens où elle s'oriente aussi bien vers des dispositifs sectoriels ou des situations singulières que vers des agencements sociétaux, puisque les grandes tendances de sélection sociale reposent, en dernière analyse, sur la nature des épreuves qu'une société reconnaît à un moment donné du temps. Il n'est ainsi pas exagéré de considérer que l'on peut définir une société (ou un état de société) par la nature des épreuves qu'elle se donne et au travers desquelles s'effectue la sélection sociale des personnes, et par les conflits qui portent sur le caractère plus ou moins juste de ces épreuves. (Ibid., pp.75-76)*

Nous reprenons à notre compte une critique de D. Martuccelli (2006)[98] vis-à-vis de la volonté des auteurs d'arrimer l'épreuve de force au travail de critique. *« La notion d'épreuve, dans ses dimensions proprement existentielles, reste, nous semble-t-il, sous-caractérisée et surtout sous-utilisée. D'un côté, la problématisation de la notion d'épreuve à partir d'un registre de justice force inévitablement à une trop grande formalisation institutionnelle ou politique (...). De l'autre côté, la reconnaissance, dans ce contexte, de ses dimensions existentielles incontournables est limitée puisqu'elle se cantonne essentiellement à leur caractère plus ou moins subjectivement marquant*. » (Martuccelli, 2006, pp.16-17)

S'inspirant des travaux de L. Boltanski, T. Périlleux (2001)[99] propose de considérer que « *le travail est une succession de mises à l'épreuve, dont les conditions sont modifiées par la flexibilité* » (Périlleux, 2001, p. 10). Il caractérise la notion d'épreuve à partir de deux significations.

La première signification vient de « ce qui est éprouvé » se trouve être à la fois « ce dont la valeur est confirmée ». Cette expression se rapporte à l'évaluation : *« l'épreuve permet de juger la valeur d'une chose ou d'une personne et de lui conférer une place dans un classement.* » (*Ibid.*, p. 51) Dans le registre de la mesure et de la justice, il définit alors l'épreuve comme une **épreuve de grandeur** :

> *Une épreuve est un moment où je peux faire la preuve de mes capacités. C'est une situation où je me révèle à moi-même et aux autres sous un jour nouveau (parfois brisé), une occasion ou une contrainte d'explorer l'étoffe dont je suis fait. (Ibid., p. 53)*

Dans ce sens, « *l'activité de travail est **une succession d'épreuves***. » (*Ibid.*, p. 51)

[98] Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
[99] Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité, L'épreuve du travail contemporain.* Paris : Desclée de Brouwer.

La seconde signification marque « ce qui est frappé par des épreuves, des malheurs ». Elle relève d'un ordre plus existentiel : « *la souffrance ou l'adversité, comme les obstacles rencontrés dans le cours de l'activité de travail, représentent une certaine mise à* ***l'épreuve de soi****.* » (*Ibid.,* p. 51) On retrouve ici le registre de l'expérience singulière, que l'on avait dégagé de l'usage commun du terme « épreuve » et des travaux de H.-G. Gadamer sur l'expérience comme épreuve. L'auteur définit l'épreuve aussi comme une épreuve de soi : « *C'est aussi un moment qui a des résonances affectives et biographiques, en contribuant (positivement ou négativement) à l'accomplissement de soi.* » (*Ibid.,* p. 65) Il considère alors que l'activité de travail « *est aussi* ***un ensemble d'épreuves*** *dans le sens où elle nous confronte aux contraintes de nos tâches et qu'elle nous amène à rendre les difficultés rencontrées significatives dans notre propre vie.* » (*Ibid.,* pp. 51-52)

Trois notions organisent la compréhension de l'épreuve chez T. Périlleux. Ce sont les notions de jugement, de reconnaissance et de seuil biographique. Nous les examinons tour à tour.

L'épreuve de grandeur est d'abord comprise comme un **jugement de grandeur**. En effet, « *l'épreuve est cette opération qui permet de s'accorder sur la grandeur des gens ou des objets soumis à l'évaluation, de manière à gérer la discorde "sans succomber à la violence"* » (*Ibid.,* p. 54) Par la formulation de jugements, « *l'épreuve révèle les qualités des protagonistes de façon relative et comparative, sur la base d'une échelle de valeur commune. Elle aboutit de la sorte à un classement justifié, mais provisoire et révisable, un "ordre des grandeurs" tenu pour légitime.* » *(Ibid.,* p. 55) Dans sa dimension existentielle, l'épreuve devient aussi **jugement de soi**. L'auteur se tourne vers C. Dejours pour ses travaux portant sur la souffrance dans les situations ordinaires de travail. C. Dejours pose que la souffrance est première et consubstantielle à toute situation de travail[100]. Il est impossible d'éliminer la souffrance qui naît de la confrontation aux contraintes du réel. « *Le réel est défini comme ce qui résiste aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire et d'une façon plus générale à la maîtrise.* » (Dejours, 1998, p. 30)[101]. Mais la souffrance peut être assumée, transformée et concourir à la construction d'une identité personnelle. « *Lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens. (...) Alors le travail s'inscrit dans la dynamique de l'accomplissement de soi.* » (Dejours, 1998, p. 37). Néanmoins, hormis cette évocation de la souffrance assumée, du caractère éprouvant des épreuves et leur contribution à

[100] C. Dejours se fonde sur un apport majeur de l'ergonomie, à savoir, un décalage irréductible entre travail prescrit et activité réelle.

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

l'accomplissement de soi, T. Périlleux n'apporte pas vraiment d'éléments relatifs au jugement de soi.

Au niveau de la reconnaissance, l'auteur affirme : « *Au travail, il n'y a pas de reconnaissance réelle sans épreuves, mais il n'y a pas d'épreuve suffisante à une pleine reconnaissance. Cette tension est insurmontable.* » (Périlleux, 2001, p. 68) En effet, le travail concret ou l'activité réelle professionnelle des individus restent non quantifiables et non réductibles à une mesure commune. Les jugements sur le travail accompli, s'ils sont d'une certaine manière impossibles, indépendamment d'une nécessité marchande, demeurent néanmoins indispensables à la reconnaissance des épreuves endurées et condition *sine qua non* de l'accomplissement de soi. Cependant, ces jugements doivent d'abord « porter sur le *faire* et non sur l'*être* du travailleur. « *La gestion concrète du décalage entre le prescrit et le réel relève en effet de la "mobilisation des ressorts affectifs et cognitifs de l'intelligence"* » (Dejours, 1998, p. 31). L'individu se trouve donc amené à engager son intelligence et sa personnalité pour surmonter les contradictions de l'organisation du travail. Il ne peut être reconnu qu'en révélant par l'épreuve – en faisant la preuve de – ses qualités et capacités singulières.

> *En rétribution de son engagement dans l'organisation, le sujet peut alors attendre la reconnaissance de son apport spécifique, et de la reconnaissance (gratitude) pour celui-ci. La reconnaissance suppose la construction de jugements portés par les pairs sur la beauté du travail (conformité avec les «règles de l'art », originalité) et par les supérieurs sur son utilité (efficacité, rapport instrumental). (Périlleux, 2001, p. 67)*

La dernière notion porte sur la question du passage, essentiel dans les parcours professionnels, des seuils biographiques. « *Certains jugements peuvent s'inscrire dans la trame ordinaire de l'activité en laissant peu de traces durables. (...) D'autres au contraire convoquent le sujet dans sa singularité tout en l'ancrant dans une histoire commune.* » (*Ibid.*, p.71) **Dans l'épreuve de grandeur,** les dimensions de la formalisation et des conséquences de l'épreuve s'avèrent décisives. A l'instar de L. Boltanski et E. Chiapello, l'auteur propose dans un continuum d'opposer à ses extrêmes, des épreuves contrôlées ou instituées à des épreuves dont les critères sont implicites. **Les épreuves instituées**, tels les examens, sont caractérisées par leur grande prévisibilité. Elles sont formalisées et standardisées : les règles sont prédéfinies, leurs conditions d'accès clairement notifiées, leurs déroulements contrôlés, leurs résultats donnent lieu à un classement par "seuils" catégoriels selon des critères connus. Au niveau des conséquences, ces épreuves instituées créent de l'irréversibilité. En effet, les jurys,

en instaurant une sanction (positive), reconnaissent le passage d'un seuil[102] qui ne peut être ignoré. Cette sanction non seulement constitue une reconnaissance publique du changement d'état opéré dans la biographie de l'individu mais également transforme la représentation que celui-ci investi et que les autres se font de lui. A l'opposé, **les épreuves implicites** s'appuient sur des repères locaux plus que sur des règles générales. Elles sont alors « *des "péripéties" caractérisées par une forte incertitude. Leur nature même est incertaine : il est impossible de dire avec certitude, avant leur clôture, quelle est la nature du changement d'état qu'elles sanctionneront.* » (*Ibid.*, p.75) Les conditions des passages professionnels ici se brouillent. Le risque est grand de rester « au bord » ou sur « le seuil », sans qu'une affiliation biographique et la reconnaissance d'un nouvel état ne soient possibles. L'auteur précise ainsi que

> *Les principes et les formes des épreuves professionnelles ont subi de profondes transformations depuis la fin des années 60 (...). A des épreuves très formalisées, prévisibles dans leur déroulement et leurs effets, ont succédé des épreuves incertaines dans leurs modalités et leur portée, qui ne bouclent plus sur des statuts acquis. On parlera à cet égard d'une certaine « déformalisation » des épreuves professionnelles. (Ibid., p. 13).*

Cela conduit à une interrogation par rapport à l'inscription des professionnels dans des collectifs de travail. Les épreuves très formalisées permettent l'inscription des individus dans des collectifs d'appartenance à la fois stables et contraignants associant diplôme-qualification-poste tandis que celles implicites encouragent la flexibilité et l'engagement dans une équipe de travail mobile et changeante dans sa composition. **Dans l'épreuve de soi**, la dimension de l'intégration[103] demeure essentielle. Pour l'auteur, « *Il n'y a pas de causalité directe entre les épreuves traversées, la manière particulière à chaque personne de les éprouver et leur contribution à l'accomplissement de soi.* » *(Ibid.*, p. 79) Aussi le passage des seuils, vécu comme moment risqué d'une perte d'appuis et d'insécurité existentielle, réclame de la part de l'individu une interprétation créatrice c'est-à-dire une mise en récit afin d'intégrer les épreuves dans le « fil de la vie » autrement dit dans une histoire cohérente et signifiante. On peut alors « *parler de bifurcations ou d'épreuves clés pour celles qui ont des répercussions majeures dans la vie personnelle.* » *(Ibid.*, p. 78)

[102] L'auteur se réfère ici aux « épreuves de passage » dont E. Van Gennep a montré la progression réglée en trois scansions, entre la séparation « *avant le seuil* », la passe « *sur le seuil* » et la réintégration « *après le seuil* ».

[103] L'auteur entend par là la possibilité de faire converger la suite des épreuves traversées dans un parcours signifiant.

3.3.4 L'épreuve : un outil d'analyse à deux niveaux

Critiquant la volonté de T. Périlleux de faire travailler les épreuves essentiellement dans le cadre réducteur du lien entre les institutions et les existences, D. Martuccelli propose, de manière proche mais distincte de F. Dubet, une réflexion théorique sur la notion d'épreuve.

Pour cet auteur, cette notion constitue un opérateur analytique central pour la sociologie de l'individu puisqu'elle permet une articulation particulière entre les acteurs et les systèmes, autrement dit les expériences et les structures (Martuccelli, 2005, 2006, 2010 ; Martuccelli & de Singly, 2009). La notion d'épreuve met l'accent sur « la consistance du social » (2005)[104] en rendant compte à la fois des déclinaisons sociales et de la manière dont un individu éprouve un changement social. A l'intersection d'une dimension diachronique et synchronique, elle est capable de condenser à l'échelle de l'individu une situation historique et sociale. Dans son ouvrage « La consistance du social », D. Martuccelli définit les épreuves comme étant « *nullement de pures expériences ou du vécu subjectif. Il s'agit d'**obstacles divers**, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toute épreuve, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer.* » (Martuccelli, 2005, p. 207) On note une évolution sensible de cette définition avec la mise en évidence d'une dimension interactive et historique. Il transforme cette première définition et écrit, dans son livre « Forgé par l'épreuve »[105] :

> *Les épreuves sont des **défis historiques**, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toute épreuve, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer. Elles ne sont donc pas indépendantes des places sociales, mais elles sont hétérogènes à places identiques. (Martuccelli, 2006, p. 12)*

Ainsi « *Les épreuves permettent, tout en gardant en premier plan les changements historiques et les inévitables effets du différentiel de positionnement social entre acteurs, de rendre compte de la manière dont les individus sont produits et se produisent.* » (Martuccelli, 2006, pp. 10-11 ; Martuccelli & de Singly, 2009, p. 80) Il attache à la notion d'épreuve quatre grandes caractéristiques[106].

En premier lieu, l'épreuve est inséparable d'**un récit de mise à l'épreuve**. Longtemps, ce récit a pris une structure narrative ternaire : une période de formation ; la mise à l'épreuve

[104] Martuccelli, D. (2005). *La consistance du social, Une sociologie pour la modernité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

[105] Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

[106] Ces quatre caractéristiques sont clairement détaillées dans la deuxième partie « Qu'est-ce qu'une épreuve ? » pp. 79-160 de son ouvrage « La société singulariste » paru chez Armand Colin en 2010.

proprement dite, la résolution (Martuccelli, 2010, pp.83-92). Dans les sociétés actuelles, le récit s'est complexifié. Il s'agit maintenant de subordonner la logique ternaire à un autre registre narratif dans lequel les épreuves se présentent sous la forme schématique d'une tension entre deux principes dans « *l'idée d'un individu qui, face aux épreuves communes, connaît* ***une ambivalence permanente*** » (*Ibid.,* p. 95). Ce schématisme binaire signe la dissociation entre l'individu et le monde. Il présente l'individu dans la vie contemporaine plongé dans des mouvements contraires, tenant simultanément de l'autonomie et de la dépendance, sans qu'il lui soit possible de trancher ou de choisir entre l'une et l'autre.

> *La tension dans son irréductible ambivalence, rend compte (...) à la fois du caractère éprouvant des épreuves et de la sollicitation qu'elles adressent aux individus, du problème complexe de l'évaluation de leurs issues, enfin, du visage proprement historique et structurel de chacune d'entre elles. (Ibid., p. 96)*

Deuxièmement, la notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme **un acteur qui affronte l'épreuve et s'y mesure**. Outre cette définition de base qui fait de l'individu celui qui modifie son environnement, trois aspects de l'acteur intimement liés sont caractérisés par l'épreuve. Tout d'abord, « *chaque acteur a sa* ***façon particulière de répondre*** *à un défi* » (*Ibid.,* p. 101). En effet, « *c'est par son agir face à une épreuve que l'individu se singularise. C'est en apportant une réponse personnelle à une épreuve commune, qu'il devient un acteur spécifique.* » (*Ibid.*, pp. 102-103) Il faut bien comprendre qu'il n'y a aucun sens à concevoir l'acteur en dehors de son environnement et que celui-ci « *agit dans un monde social où, quelle que soit la force des conditionnements, il lui est <u>toujours</u> possible d'agir, et surtout d'agir <u>autrement</u>.* » (*Ibid.*, p. 104) Ensuite, l'acteur se définit par ses **capacités à affronter** un certain nombre de réalités. Dans un mouvement de banalisation du héros, l'acteur est représenté comme le véritable auteur de sa vie. Pourvu de la force psychique ou de l'attitude existentielle, il est contraint d'affronter les défis majeurs auxquels le soumet son environnement. Le fait saillant - comme celui du grand homme - est de parvenir à faire coïncider sa vie et son époque, sa détermination personnelle dans un horizon de possibles avec la volonté collective d'une période. L'épreuve « *oblige en tout cas à interroger les différences sociales des acteurs (classes, âges, genre, groupes ethniques) en fonction des ressources qu'elles leur donnent ou non pour les affronter*. » (*Ibid.,* p. 113) Enfin, l'acteur est celui qui connaît **un pâtir subjectif** particulier. En effet, l'épreuve exige de la part de l'acteur une implication et un effort plus ou moins éprouvant.

> *La reconnaissance de ce point invite à accorder une attention particulière à ce que l'individu ressent. L'épreuve comme mode d'analyse, accentue donc bien mieux que d'autres*

> *notions sociologiques la dimension proprement esthétique des phénomènes sociaux – il devient impossible de négliger la perception et le vécu intérieurs suscités par une épreuve dans le saisissement d'une réalité sociale. (Ibid., p. 114)*

En troisième lieu, l'épreuve est inséparable d'**un processus d'évaluation**. Cependant, « *il faut comprendre les épreuves non seulement en référence à des tests formalisés ou à des logiques institutionnalisées (sous forme de controverses de justice) mais comme des évaluations communes parfois explicites, souvent implicites, auxquelles sont désormais confrontés les individus.* » (*Ibid.*, pp. 121-122) On retrouve ici les distinctions déjà posées par L. Boltanski & L. Thévenot ainsi que T. Périlleux entre épreuves instituées et épreuves implicites. D. Martuccelli reprend ces distinctions mais, selon lui, pour rendre compte des multiples défis qui s'additionnent dans une vie sociale, il faut élargir la notion d'épreuve à toute une famille d'« *épreuves factuelles, inégalement distribuées, participant activement à la sélection des individus, mais souvent en dehors de toute institutionnalisation* » (*Ibid.*, p. 122). Bien évidemment, les différences de ressources entre un individu et un autre reste un facteur structurel primordial, mais « *la manière dont l'individu réagit subjectivement au verdict d'une épreuve, la manière dont ce verdict érode ou épargne la personnalité et la confiance en soi ont un relief analytique considérable.* » (*Ibid.*, p. 129) En effet, d'une part, « *un "même" résultat face à une épreuve peut avoir des significations, objectives ou subjectives très différentes en fonction des individus et des parcours* » (*Ibid.*, p. 129) et, d'autre part, les manières dont les actions des individus rencontrent la réalité, connaissent des chocs, sont loin d'avoir l'immédiateté et l'évidence d'un verdict ou d'une évaluation formelle. Il n'y a donc pas de diffusion directe et uniforme entre les épreuves cernées au niveau structurel et les expériences des individus. « *Les épreuves, comme les changements sociaux, se déclinent toujours différemment selon les trajectoires et les places sociales, mais prennent des significations plurielles selon les acteurs considérés.* » (*Ibid.*, p. 136)

Enfin, la notion d'épreuve ne définit pas n'importe quel événement éprouvant de l'existence mais désigne **des enjeux historiques et structurels** propres à une société. Du côté des enjeux historiques :

> *Les épreuves dans leur vocation première apparaissent plutôt comme un instrument de connaissance décentré permettant de rendre compte, à l'échelle des individus, sous la forme d'une histoire de vie collective, de la spécificité d'un ensemble socio-historique. Ce n'est donc pas tellement l'adéquation entre une vie singulière et un milieu social et historique qui est à la racine de l'intelligibilité visée, mais bel et bien le dégagement d'un ensemble*

d'épreuves permettant de caractériser en abrégé, le propre d'une période historique. (Ibid., p. 142)

Il s'agit alors en partant des expériences des acteurs non seulement de comprendre comment, singulièrement, les individus font face à des changements mais de **parvenir à une intelligence historique de la société** dans laquelle ils vivent. Du côté des défis structurels :

Bien qu'il soit possible d'identifier une grande diversité de mécanismes institutionnels et de registres analytiques potentiels, l'étude doit, afin de rester opérationnelle, se restreindre à l'examen d'un nombre limité d'épreuves, jugé particulièrement significatif au vu d'une réalité historique et sociale concrète. (Ibid., p. 147)

Autrement dit, il est essentiel d'opérer de façon inductive à partir des expériences des acteurs un **travail de sélection des principales épreuves** à l'œuvre dans une société donnée. Plus encore, un **découpage des épreuves** paraît nécessaire entre celles qui s'attachent aux enjeux des principales institutions et, celles qui, à distance ou de manière indépendante des entités organisationnelles, éclairent un ensemble de défis portant plus spécifiquement sur le lien social lui-même. Ainsi dans son ouvrage « Forgé par l'épreuve » dans lequel il étudie le mode d'individuation à l'œuvre dans la France contemporaine, D. Martuccelli se limite à huit grandes épreuves. Quatre d'entre elles sont définies à partir d'une perspective institutionnelle, ce sont les domaines de l'école, du travail, de la ville et de la famille. Les quatre autres relèvent de dimensions du lien social et abordent les rapports à l'histoire, aux collectifs, aux autres et à soi-même.

Un va-et-vient d'un type particulier entre le singulier et le commun, entre l'individuel et le collectif apparaît au cœur des épreuves entre les expériences et les structures. « *Dans ce sens, tout en se construisant à partir des expériences, l'épreuve n'est pas un simple redoublement de l'expérience : elle n'est surtout pas un autre nom pour décrire le vécu difficile des situations.* » (*Ibid.*, p. 158) Mais alors comment saisir en acte les épreuves effectivement ressenties par les acteurs ?

Une épreuve n'est jamais uniquement un défi mesurable en termes de ressources ou d'obstacles. Son importance analytique provient de sa faculté d'être ***un outil à deux niveaux****, qui ne fusionnent quasiment jamais, mais autour duquel peut s'établir une conviction partagée entre l'analyste et les acteurs lors des entretiens, de surcroît entre le lecteur et le chercheur lors de la restitution des résultats. La notion d'épreuve procède de l'articulation entre d'une part, l'****examen des façons effectives dont les individus s'en acquittent****, que ce soit au travers des discours qu'ils tiennent sur leurs vies ou par l'étude extérieure de leurs parcours (niveau 1) et d'autre part, une* ***représentation savante à***

> ***distance des faits vécus**, mais animée par la scrupuleuse volonté de construire des outils permettant de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles (niveau 2). (Martuccelli, 2006, p. 12 ; 2010, p. 201)*

Pour nous, l'essentiel à retenir dans cette citation porte sur le fait que « *Ces deux niveaux ne se confondent jamais.* » (*Ibid.*, p. 13) Cette distinction nous amène à nous interroger sur la conceptualisation par D. Martuccelli de la notion d'épreuve. N'y aurait-il pas en réalité deux types d'épreuve sous un concept « unifié » ? Les propos explicatifs de la différence entre les deux niveaux le laissent supposer.

> *Les épreuves (niveau 2) ne rendent ainsi jamais vraiment compte de l'histoire réelle des individus, mais elles permettent de suivre une série discontinue de discours qui, derrière leur variété, n'en cherchent pas moins à rendre compte, à leur niveau, de leur compréhension et de leur vécu, y compris dans leurs contradictions ou opacités (niveau 1). Autrement dit, le niveau 2 n'explique jamais les formes exactes prises par une épreuve au niveau 1, mais permet de remettre analytiquement tous ces discours, fort différents entre eux, en résonance les uns avec les autres. (Ibid., p. 13)*

N'y aurait-il pas des épreuves vécues et racontées par les acteurs et, à une échelle[107] différente, des méta-épreuves englobant ou dépassant ces épreuves ?

> *La réalité structurelle d'une épreuve (dégagée analytiquement au niveau 2) et son expression individuelle ou collective (niveau 1) sont **deux choses différentes** et irréductibles, ayant cependant un grand nombre d'articulations possibles, d'un reflet plus ou moins fort à un divorce plus ou moins radical. (Ibid., p. 14)*

Ces « deux choses différentes » laissent entier un problème central : celui de rendre compte en même temps des manières dont les épreuves se manifestent chez les individus, dont elles s'organisent consciemment et s'expriment au travers d'expériences (saisies au niveau 1) et de leur condensation dans un système standardisé d'épreuves propre à une société (construit au niveau 2). Un découpage de l'analyse ou plutôt un travail d'analyse en deux temps s'avère nécessaire.

Ce travail en deux temps est bien suggéré par l'auteur. Pour le **premier temps**, il évoque **les épreuves subjectives** « *suffisamment résistantes pour empêcher leur dissolution dans de pures expériences ou vécus subjectifs* » possédant leur charges négatives, souvent ressenties

[107] « *Cette notion (d'échelle) a le grand mérite de rompre justement avec toute ressemblance avec une logique de couplage ou d'articulation entre des niveaux de réalité. L'échelle est une perspective de regard, et non pas un niveau de réalité. (...) Parfois cependant, l'utilisation de la notion d'échelle se confond avec l'idée de niveaux. En effet, tout en étant énoncées comme le résultat d'un travail d'analyse, bien des études sur les échelles finissent souvent par prendre une coloration réaliste, définissant alors un niveau de réalité.* » (Martuccelli, 2010, pp. 152-153).

comme des malaises psychologiques ou moraux ou des drames intérieurs (Martuccelli, 2005, p. 209). Cependant, il ne rend pas vraiment compte concrètement de la manière dont il saisit les expériences individuelles de ce premier niveau.

Nous nous tournons vers A. Barrère qui opérationnalise bien ce premier temps. Elle fait fonctionner la notion d'épreuve subjective, dans une perspective sociologique, dans le travail à l'école auprès des lycéens (1997), des enseignants (2002) et des chefs d'établissement (2006).

> *Par épreuves subjectives, il faut entendre des* ***obstacles ou difficultés****, naissant dans des contextes scolaires et sociaux différenciés, et surmontés ou non par l'acteur. Si ces tensions sont vécus comme des défis individuels, mettant en œuvre des qualités ou compétences bien personnelles, elles doivent être relues au sein de situations socialement différenciées, qui cependant ne les déterminent pas strictement. (Barrère, 2004, p. 278)*[108]

Ce premier temps d'analyse consiste à repérer les défis des acteurs, les qualités ou compétences mises au travail ainsi que les sentiments émis face aux difficultés rencontrées. Reste à borner ces épreuves chez les individus et à les distinguer notamment de simples tensions ou de difficultés passagères. « *Les épreuves subjectives s'organisent toujours autour d'une série de situations socialement et objectivement définies.* » (*Ibid.*, p.281) Il s'agit donc d'analyser les situations de travail vécues par les acteurs :

> *En examinant des réalités comme le temps de travail, la nature des tâches effectuées, leur organisation dans l'espace et dans le temps, les choix procéduraux faits par les uns et par les autres, les processus de collaboration, les résultats obtenus, sous forme de verdict formel, ou de réputation informelle. (Ibid., p.281)*

En effet, les acteurs évoluent dans des contextes différents, de difficultés inégales. Ils font aussi appel à des ressources internes et externes diverses. Il devient tout à fait compréhensible que « *la rencontre d'un contexte et d'une histoire individuelle a de multiples manières de se faire, et qu'elles différencient profondément les résultats même de ces épreuves pour les individus, qui en triomphent inégalement.* » (*Ibid.*, p. 282) A la fois moments d'évaluation plus ou moins encadrés par l'organisation et moments existentiels perçus au travers de sentiments de les avoir surmontées on non, les épreuves subjectives constituent des épreuves majeures que les acteurs rencontrent et qui les distinguent également. Potentiellement, chaque épreuve subjective génère deux dynamiques opposées : affirmation de soi et souffrance.

[108] Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspectives et débats* (pp. 277-293). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

L'affirmation de soi aide à supporter la difficulté de l'épreuve par le bénéfice visé et attendu de la certitude d'une grandeur - au sens de Boltanski et Thévenot -, mais lorsque l'épreuve est littéralement dissociée du sentiment de maîtrise, elle revêt l'allure de la souffrance personnelle et/ou professionnelle. « *Les épreuves décident ainsi, synthétiquement, de la coloration d'ensemble de l'expérience professionnelle, d'un sentiment de réussite ou d'insatisfaction global.* » (Barrère, 2006, p.137)[109]

Pour autant, et nous revenons aux travaux de D. Martuccelli :

> *L'engrenage singulier des épreuves effectivement vécues par un individu n'est nullement le moteur de l'analyse. L'objectif fondamental est d'écrire une histoire de vie collective à partir des récits individuels. L'analyse se centre avant tout sur les épreuves et leur signification macro-sociologique : leur variation historique, leur déclinaison sociale, leurs reprises personnelles. (Martuccelli, 2006, p. 19)*

Le **second temps** de l'analyse a donc pour nature le discernement du processus de fabrication des individus. Ce travail consiste en « *un processus de traduction, ou plutôt de saisissement, des expériences individuelles vécues au travers d'un système d'épreuves.* » (*Ibid.*, p. 20) Il s'agit alors non seulement de « *nommer séparément ces épreuves subjectives, les distinguer, les analyser sans (les) couper des dynamiques sociales à l'œuvre* » (Barrère, 2004, pp. 285-286) mais aussi d'opérer une *« objectivation, sociale et historique, d'une série d'événements irréductiblement subjectifs et personnels.* » (*Ibid.*, p. 20) Autrement dit, le but de ce second temps d'analyse vise à socialiser les épreuves subjectives en leur ôtant une partie de leur charge négative psychologique et à cerner les différents mécanismes sociaux produisant ces épreuves (Martuccelli, 2005, p. 209). Bref, il consiste à définir ou mieux à décrire le **système standardisé d'épreuves** spécifiques à une société donnée à un moment de son histoire. Il faut bien comprendre que :

> *La succession et la nature des épreuves ne sont nullement fortuites ou arbitraires dans une société et à un moment historique donné. En revanche, les manières dont elles s'articulent entre elles, dont elles s'inscrivent dans une trajectoire personnelle, présentent des contours bien plus ouverts et contingents. Mais la contingence de leur déroulement ne rend jamais arbitraire l'univers social. (Martuccelli, 2006, p. 21)*

[109] Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'Etablissement, Les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France.

3.3.5 L'épreuve dans cette thèse

Des développements précédents, pour cette étude sur les maîtres formateurs, nous retenons que la conceptualisation de l'épreuve se décline à **deux niveaux.** Un premier niveau concerne l'épreuve vécue par l'acteur que nous appelons l'épreuve subjective ; un second niveau porte sur l'épreuve socioprofessionnelle décrite par le chercheur qui l'inscrit dans un système standardisé d'épreuves.

L'épreuve subjective est constituée de **deux faces**. La **face externe** est révélée par la mise à l'épreuve de l'acteur par autrui. Cette mise à l'épreuve qui place l'acteur dans la situation de faire ses preuves est marquée par un jugement de grandeur de ses compétences professionnelles et de ses qualités intellectuelles ou morales. Nous distinguons **quatre types d'épreuves par autrui.** Tout d'abord, **l'épreuve de grandeur instituée** forme un obstacle à surmonter bien identifié avec des critères de réussite connus ; elle permet d'être anticipée par l'acteur. Ensuite **l'épreuve implicite**, moins formalisée tant dans les critères attendus que dans la clôture et la portée du jugement d'autrui ; elle autorise une plus ou moins grande anticipation de l'acteur. Le troisième type d'épreuve concerne **l'épreuve-événement ou la crise conjoncturelle** qui survient de manière brusque et inattendue ; l'obstacle est ici généralement bien repéré mais l'épreuve ne peut être anticipée par l'acteur. Enfin, **l'épreuve non apparente sur le moment** mais qui, rétroactivement par l'évaluation de la situation, apparaît comme un obstacle à surmonter par l'acteur.

La face interne de l'épreuve subjective se rapporte à **l'épreuve de soi.** Cette mise à l'épreuve de soi met l'acteur au défi d'affronter personnellement une tension entre deux principes ou de surmonter la tension résultant de la combinaison de trois logiques d'action[110]. Elle est marquée par une transformation de soi, de son expérience, par un remaniement de ses valeurs, de ses identifications et représentations. L'épreuve de soi ne présente pas de causalité directe avec les épreuves produites socialement par autrui. Pour qu'elle fasse sens, l'acteur doit l'intégrer, la mettre en récit pour rendre cohérente son histoire personnelle et/ou professionnelle. Nous différencions l'épreuve de soi par **trois types de traces** qu'elle est susceptible de laisser dans la biographie de l'acteur. En premier lieu, **la trace irréversible** marque un seuil franchi dans le parcours de l'acteur à travers une épreuve clé ou une bifurcation ; l'épreuve est alors reconnue non seulement par la personne elle-même mais aussi par autrui. A l'opposé d'un continuum, **la trace éphémère** n'a qu'une faible résonance

[110] A ce stade de l'étude, nous ne tranchons pas entre une théorisation de l'épreuve comme tension entre deux principes proposée par D. Martuccelli et celle comme tension entre trois logiques d'action développée par F. Dubet. Notre enquête sur les maîtres formateurs devrait nous permettre d'avancer sur cette question.

affective ; vite oubliée, l'épreuve ne s'inscrit pas ou peu dans la biographie de l'acteur. Entre ces deux extrêmes, **la trace durable** d'intensité variable manifeste un changement plus ou moins important dans l'expérience singulière de l'acteur ; le pâtir subjectif peut donner lieu aussi bien à des sentiments d'accomplissement de soi que des sentiments d'échec ou de malaise, voire de souffrance qui affectent positivement ou négativement l'agir professionnel de l'acteur. Soyons clair, nous n'assimilons pas souffrance et épreuve. Si ces deux termes sont fondés sur la base de la difficulté, ils ne sont pas synonymes. Si l'épreuve peut générer de la souffrance, c'est comme conséquence de l'épreuve que nous comprenons la souffrance. A la différence de Lantheaume et Hélou[111] (2008) qui privilégient la souffrance comme indicateur analytique, notre analyseur central demeure bien l'épreuve.

Le tableau ci-dessous propose une présentation synthétique de l'épreuve subjective.

Tableau 4 - Synthèse conceptuelle de l'épreuve subjective

<table>
<tr><td rowspan="2">Face externe

Obstacles divers socialement produits</td><td colspan="4">Faire ses preuves pour une reconnaissance de ses compétences professionnelles et de ses qualités intellectuelles ou morales.</td></tr>
<tr><td>Epreuve de grandeur instituée

Anticipée</td><td>Epreuve implicite

Plus ou moins anticipée</td><td>Epreuve-événement ou crise conjoncturelle

Non anticipé</td><td>Epreuve non apparente sur le moment

Perçue après coup</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Face interne

Défis à relever par l'acteur répondant de façon personnelle</td><td colspan="4">Affronter une ambivalence ou une tension entre deux principes
Surmonter la tension entre trois logiques d'action
Mettre en récit l'épreuve pour rendre cohérente la transformation de soi dans son histoire personnelle et/ou professionnelle.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Epreuve avec trace irréversible

Modifie le parcours de l'acteur</td><td>Epreuve avec trace durable

Affecte positivement ou négativement l'agir professionnel de l'acteur</td><td>Epreuve avec trace éphémère

Ne s'inscrit pas ou peu dans la biographie de l'acteur.</td></tr>
</table>

A un second niveau, il s'agit de rendre intelligible la relation entre l'individuel et le collectif, entre les expériences individuelles et les phénomènes sociaux. A partir de la saisie de l'épreuve subjective, l'épreuve se comprend comme l'épreuve socioprofessionnelle s'inscrivant dans un système standardisé d'épreuves professionnelles.

[111] « *Les difficultés, voire les souffrances des enseignants, peuvent être abordées – sans que cela minimise leur charge pour ceux qui les vivent – comme un analyseur privilégié des mutations sociétales et éducatives qui interviennent à l'échelle mondiale* » (Lantheaume & Hélou, 2008).

L'épreuve professionnelle constitue une objectivation, par induction du chercheur, de l'épreuve subjective. Décollée du vécu de chaque acteur, autonomisée des expériences personnelles, socialisée en quelque sorte, l'épreuve professionnelle définit une tension structurelle commune de la profession et traduit un enjeu socioprofessionnel commun aux acteurs considérés.

C'est ensuite, dans l'agencement des diverses épreuves professionnelles ainsi dégagées qu'est construit le système **le système standardisé d'épreuves** qui travaillent les acteurs d'un groupe professionnel. Ce système permet de rendre compte des défis communs au collectif des maîtres formateurs à un moment donné de l'histoire de la profession.

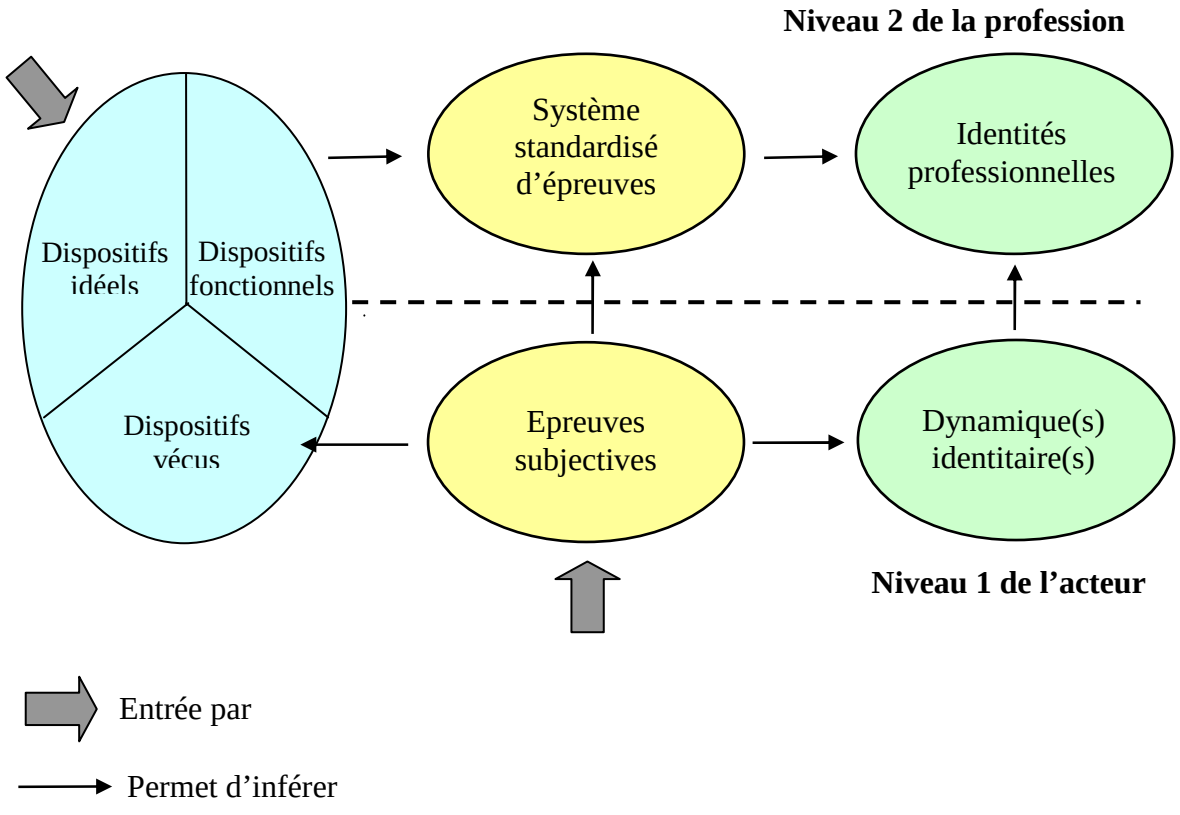
Plus largement, dans le cadre théorique que nous élaborons, les épreuves se situent dans un espace ouvert et délimité, dans l'intermonde social[112] pour reprendre un terme de Martuccelli, entre les identités professionnelles construites par les acteurs de la profession et les dispositifs institutionnels qui cadrent leur action. D'un point de vue structurel, les dispositifs constituent de véritables machines de production des épreuves communes, sans qu'elles ne déterminent pour autant des conduites uniformes et l'émergence d'une identité professionnelle unique pour un groupe professionnel. Du point de vue individuel, les épreuves subjectives naissant de la tension entre les dispositifs d'un côté, par les manières dont les acteurs les vivent, et l'identité professionnelle actuellement vécue accompagnée d'un projet professionnel plus ou moins conscient de l'autre, ouvrent à une diversification des dynamiques identitaires des acteurs.

Ce cadre théorique ainsi défini se présente, selon nous, comme un dispositif d'analyse. Tout en considérant le poids des structures sociales et institutionnelles, les vécus au travail, il cerne à la fois les défis individuels auxquels les acteurs font face et les enjeux collectifs propres au groupe professionnel. Il permet ainsi de discerner le processus de fabrication des acteurs, autrement dit ici, de la construction des identités professionnelles des maîtres formateurs.

C'est ce que tente de schématiser la figure ci-dessous.

[112] « *Cerner le propre de l'intermonde social oblige donc à se rendre à l'évidence de situations soumises à l'engrenage multiple et souvent invisible des forces en action sur nous, mais en même temps, et non sans paradoxe, à reconnaître un espace analytique important aux dimensions proprement individuelles.* » (Martuccelli, 2005, p. 41)

Figure 5 - Place de l'épreuve entre dispositif et identité professionnelle



Chapitre 4 - Aspects méthodologiques de la recherche

Ce chapitre développe les aspects méthodologiques de l'enquête empirique sur les maîtres formateurs. Il se compose de quatre sections. Une première section présente les choix qui ont présidé à la constitution du corpus et les aléas qui ont surgi dans sa constitution au cours de l'enquête puis détaille la composition de celui-ci. Les seconde et troisième sections abordent les questions proprement méthodologiques et expliquent respectivement le recueil des données et l'analyse de contenu de celles-ci. Enfin la quatrième section expose le plan de l'analyse de l'enquête.

4.1 La constitution du corpus de données

Le dispositif d'analyse que nous avons élaboré en présentant le cadre théorique oriente fortement les choix opérés pour la composition du corpus de données. En outre, un mouvement de contestation des maîtres formateurs, survenu en cours d'enquête, a fourni des données supplémentaires non prévues initialement.

4.1.1 Les choix opérés pour la constitution du corpus

Pour rendre compte de l'évolution des identités professionnelles des maîtres formateurs par une démarche qualitative, il a été choisi de procéder à une enquête longitudinale. Cette enquête a été menée sur trois ans, entre les années scolaires et universitaires 2008/2009 et 2010/2011. Le choix de cette période correspond à la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants, depuis l'annonce de cette réforme par le Président de la République Française en mai 2008 à la fin de la première année de réalisation de celle-ci sur le terrain en juin 2011.

Pour constituer le corpus, il a été retenu l'option d'un recueil de deux types de données. D'une part, pour étudier les dispositifs de formation, dans leurs dimensions idéelle et fonctionnelle, et les épreuves socialement produites qu'ils imposent aux maîtres formateurs, nous avons pris la décision de colliger les **textes et rapports officiels relatifs aux dispositifs de formation** touchant les maîtres formateurs. Cette collecte s'est voulue diachronique et se découpe en trois périodes. Une première période s'est attachée au recueil des textes officiels en vigueur avant la réforme. La seconde a consisté à rassembler les projets de textes, les rapports divers parus tout au long de la phase de préparation de la réforme. Enfin, la dernière

période s'est consacrée à réunir les nouveaux textes officiels abrogeant ceux d'avant la réforme.

D'autre part, afin d'accéder directement aux manières dont les acteurs vivent, agissent et pensent, notamment pour connaître leurs parcours, leurs projets professionnels et les épreuves subjectives qu'ils ont à affronter, nous avons fait le choix de réaliser des **entretiens auprès d'un petit nombre de maîtres formateurs** de Loire Atlantique. Là aussi, il a été prévu de les interviewer à deux périodes différentes, avant la mise en place de la réforme puis à la fin de la première année de mise en œuvre de celle-ci.

Suite aux travaux accomplis lors des recherches en Master[113] auprès des maîtres formateurs du même département, nous avons décidé de ne pas solliciter les mêmes personnes. Le choix – limité, pour ne pas dire la sélection – des informateurs s'est donc effectué parmi les 37 maîtres formateurs en activité dans ce département en 2008/2009. Un examen de la composition de la population des maîtres formateurs permet de comprendre la sélection opérée parmi ceux-ci pour cette recherche.

En Loire Atlantique les lieux d'exercice des maîtres formateurs sont constitués de trois types d'écoles :

- 5 **écoles d'application** dans lesquelles exercent prioritairement et donc essentiellement des maîtres formateurs ;
- 3 écoles **associées à la formation initiale** regroupent un ou plusieurs maîtres formateurs mais également des maîtres au statut « normal » ;
- les **écoles « hors structure »** c'est-à-dire les écoles n'appartenant pas au réseau associé à la formation initiale, parfois éloignées géographiquement de l'IUFM, comptent souvent un ou deux maîtres formateurs. Ces maîtres formateurs sont, en principe, nommés sur leur école à titre provisoire pour une année scolaire. On perçoit bien ici un **particularisme départemental**.

En 2008/2009, les maîtres formateurs se répartissent dans les écoles de la manière suivante :

[113] Maleyrot, E. (2006). *Maîtres formateurs – maîtres modulateurs en école élémentaire : des organisations négociées*. Mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de V. Lang, Université de Nantes, Nantes et Maleyrot, E. (2008). *Les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les maîtres formateurs de Loire Atlantique dans leur fonction de formateur*. Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de Y. Dutercq et T. Pérez, Université de Nantes, Nantes.

Tableau 5 - Répartition des maîtres formateurs par genre et par type d'école en 2008/2009

Type d'école / Genre	4 écoles d'application	2 écoles associées	18 écoles hors structure	Ensemble
Hommes	4	2	6	12
Femmes	8	2	15	25
Hommes et femmes	12	4	21	37

Comme en 2006/2007, un tiers des maîtres formateurs sont des hommes. Cet écart moindre par rapport à la population enseignante du premier degré entre les hommes et les femmes[114] confirme que la part des femmes au sein du corps du premier degré diffère selon la fonction. Cette part diminue donc ici pour la fonction de maître formateur au profit des hommes.

Comparativement à 2006/2007, on note une **diminution des écoles application et associées à la formation initiale**, de 10 écoles on passe à 6 écoles. Le réseau de formation initiale sur le terrain s'étend donc sur moins d'écoles puisque le nombre d'**écoles hors structure** reste **quasi identique** (18 en 2008/2009 contre 17 en 2006/2007). Le nombre de maîtres formateurs en école hors structure baisse légèrement passant de 24 à 21. C'est donc le nombre de maîtres formateurs en écoles d'application et en écoles associées à la formation qui subit la conséquence de la **baisse du nombre de maîtres formateurs en Loire Atlantique**. Il y a là une politique départementale de gestion des maîtres formateurs en écoles d'application et associées à la formation qui demanderait explication auprès des responsables académiques.

La comparaison des noms des maîtres formateurs entre les années 2006/2007 et 2008/2009 révèle une **relative stabilité dans la fonction de maître formateur**[115]. Aux 32 maîtres formateurs exerçant en 2006/2007 s'ajoutent cinq maîtres formateurs nouvellement nommés dans la fonction en 2008/2009, dont un ancien conseiller pédagogique. En croisant l'âge et l'ancienneté dans la fonction de maître formateur, dans le tableau ci-dessous, on constate que trois quarts d'entre eux ont au moins cinq ans d'ancienneté et que plus d'un tiers possède 10 ans d'ancienneté et plus. On note également que la **grande majorité** de la population des maîtres formateurs de Loire Atlantique se situe dans la **tranche d'âge des 40-55 ans**.

[114] MEN, DEPP, « Le personnel du secteur scolaire du ministère de l'Education nationale en janvier 2009 », *note d'information 10-02,* février 2010, p.1 « *Sur dix enseignants, on comptabilise neuf enseignantes et un enseignant dans le premier degré privé ; huit femmes et deux hommes dans le premier degré public.* »

[115] La population de maîtres formateurs en activité dans le département de Loire Atlantique a nettement diminué puisqu'elle est passée de 50 maîtres formateurs en 2006/2007 à 37 maîtres formateurs en 2008/2009 soit une diminution de 26% en 2 ans. Cette diminution s'explique par une baisse du nombre de PE2 à l'IUFM. Pour des informations concernant la composition de la population des maîtres formateurs en 2006/2007 en Loire Atlantique on peut consulter le mémoire de Master 2, pp. 62-64.

Tableau 6 - Répartition des maîtres formateurs en 2008/2009 croisant l'ancienneté dans la fonction avec l'âge et le genre

Age par genre / Ancienneté fonction	35 à 39 ans		40 à 45 ans		46 à 50 ans		51 à 55 ans		Sup. à 55		Ensemble
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	
1 à 4 ans	1	-	-	4	-	3	-	1	-	-	9
5 à 9 ans	-	1	-	2	3	3	-	5	-	-	14
10 à 14 ans	-	-	-	1	1	1	4	2	-	-	9
15 à 20 ans	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	4
Sup. à 20 ans	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Ensemble par genre	1	1	0	7	6	7	5	10	0	0	37
Ensemble par âge	2		7		13		15		0		

Comme en 2006/2007, on observe **peu de maîtres formateurs âgés de moins de 40 ans**. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'examen du CAFIPEMF n'est accessible qu'après une expérience d'enseignant de cinq ans minimum et que son obtention demande une solide expérience d'enseignant. Sauf dans de rares cas, on ne devient pas maître formateur avant 35 ans. De même, il est à noter qu'**un enseignant devient rarement maître formateur après 50 ans**, seule une femme de plus de 50 ans possède une ancienneté dans la fonction de maître formateur de deux ans. On constate également qu'**aucun maître formateur n'est âgé de plus 55 ans**. Quant à l'ancienneté dans la fonction, il apparaît à partir de 10 ans d'ancienneté une diminution progressive du nombre de maîtres formateurs. Ceci peut paraître paradoxal, mais on peut émettre l'hypothèse que certains maîtres formateurs plus expérimentés quittent la fonction pour poursuivre leur carrière comme conseiller pédagogique, voire comme inspecteur de l'Education nationale.

4.1.2 Un aléa survenu au cours de l'enquête

Un événement non prévu est apparu au cours de l'enquête. Il s'agit d'un mouvement unitaire de contestation des maîtres formateurs à la réforme de la formation initiale des enseignants. Il a donné lieu à une **observation participante** pendant toute la durée du mouvement de mars à juin 2010. Une appartenance au groupe des maîtres formateurs de Loire Atlantique a facilité le recueil en continu non seulement de propos oraux tenus lors des rassemblements mais également de courriers ou projets de textes communiqués à la hiérarchie ou à l'extérieur du groupe.

4.1.3 La composition du corpus de données

Finalement trois types de données composent le corpus pour cette enquête longitudinale.
Un premier type de données regroupe les **textes se référant aux dispositifs de formation**. Ce sont d'abord les textes officiels qui non seulement réglementent les missions des maîtres formateurs mais définissent également la formation initiale des enseignants. Ce sont aussi des rapports d'experts commandés par les responsables gouvernementaux pour organiser, dans le cadre de la réforme, la nouvelle formation initiale des enseignants. Ce sont enfin, pour éviter une vision trop centrée sur les maîtres formateurs, des textes officiels qui réglementent les fonctions de maître d'accueil temporaire (MAT) dans le premier degré et de conseiller pédagogique tuteur (CPT) dans le second degré. Toutes deux sont des fonctions de formateur de terrain, voisines de celle de maître formateur. Ces textes ou rapports ont été colligés tout au long de l'enquête et même auparavant, lors des travaux de Master, pour ceux qui concernent les dispositifs de formation avant la réforme.
Un second type de données est constitué par des entretiens réalisés auprès de maîtres formateurs du département. La sélection – plus que le choix – a consisté à composer un corpus représentatif de la variété des 37 maîtres formateurs en activité en 2008/2009. Sept maîtres formateurs ont été écartés puisqu'ils avaient déjà été interviewés lors des recherches en Master. Par le croisement des critères de genre, d'âge, d'ancienneté dans la fonction, d'école d'exercice, auquel le critère secondaire du niveau d'enseignement a été rajouté, un corpus pour des **entretiens auprès de neuf maîtres formateurs** a été constitué. La variété recherchée dans ce corpus a visé l'accès à des biographies diversifiées et à des lieux d'exercice différents pour une étude fine et rigoureuse des trajectoires des maîtres formateurs et des épreuves travaillant à la structuration de leur identité professionnelle. **Six femmes et trois hommes** composent le corpus de maîtres formateurs. En 2008/2009, ils sont âgés de 39 à 53 ans avec une moyenne d'âge de 47 ans. Le tableau 7 présente les maîtres formateurs choisis en fonction des cinq critères retenus.

Tableau 7 - Caractéristiques des neuf maîtres formateurs choisis

PEMF	Age	Ancienneté dans la fonction	Type d'école - Localisation	Niveau d'enseignement
Xavier	39	1ème année	Hors structure - CL	Cycle 3
Audrey	42	3ème année	Application (ZEP) - Nantes	Cycle 2
Sabine	44	6ème année	Hors structure - CL	Cycle 2
Odile	46	3ème année	Application - Nantes	Cycle 3
Irène	46	5ère année	Hors structure - CE	Cycle 1
Félix	49	7ème année	Application (ZEP) - CE	Cycle 3
Juliette	51	13ème année	Application - Nantes	Cycle 3
Magalie	52	10ème année	Application - Nantes	Cycle 2
Fabrice	53	15ème année	Associée - CL	Cycle 3

CL Nantes : Commune limitrophe de Nantes CE : Commune éloignée de Nantes

Le corpus d'entretiens est formé de 17 interviews. A une première campagne de neuf entretiens réalisés entre mars et juillet 2009 – au temps T1 – soit avant que la réforme de la formation initiale des enseignants ne devienne une préoccupation des maîtres formateurs, s'ajoute une deuxième série de huit entretiens. Ces seconds entretiens enregistrés auprès des mêmes maîtres formateurs – sauf pour l'un d'entre eux qui l'a refusé – ont été réalisés entre mai et août 2011 – au temps T3 – soit après un an de mise en œuvre de la réforme.

Enfin, le troisième type de données se compose en fait de deux types d'écrits. D'une part, des **notes prises par le chercheur** lors des divers rassemblements ont consigné les arguments oraux échangés entre maîtres formateurs. D'autre part, un recueil des **traces écrites de leur activité communicative** a été constitué depuis l'enquête lançant le départ du mouvement par un petit groupe de maîtres formateurs initiateurs, en passant par des mails échangés, des lettres rédigées à l'attention des responsables de l'institution ou des motions envoyées aux enseignants dans les écoles, jusqu'au communiqué de presse final. Ces deux types de traces écrites ont été recueillis pendant le mouvement d'opposition des maîtres, autrement dit, lors de la période transitoire – au temps T2 – se situant entre le moment où la réforme de la formation initiale des enseignants devient une inquiétude forte des maîtres formateurs et la mise en œuvre de celle-ci à la rentrée 2010.

4.2 Le recueil des données

Trois méthodes ont été choisies pour collecter les données du corpus de cette recherche qualitative. Nous détaillons les manières dont se sont effectués les recueils de chaque type de données.

4.2.1 Le recueil des textes relatifs aux missions et dispositifs de formations

Le recueil des textes officiels nationaux relatifs aux missions des maîtres formateurs et des conseillers pédagogiques du second degré puis de ceux traitant des dispositifs de formation n'a pas posé de difficulté. Nous avons utilisé le réseau Internet pour accéder à ces données.

Plus précisément, nous avons collecté les textes réglementant la mission et les obligations de service des maîtres formateurs depuis la fin des années 1970 afin de dresser un rétrospectif historique de la fonction. Pour repérer l'évolution récente de la fonction, quatre textes réglementaires nous intéressent plus particulièrement. Les deux premiers, en vigueur avant la réforme au temps T1, définissent leur mission et leurs obligations de service. Les deux autres, nés de la réforme, remplacent ces premiers textes au temps T3. Afin de pouvoir comparer et mieux comprendre le cadre d'évolution et l'activité professionnelle des maîtres formateurs, nous avons également rassemblé les textes réglementant les missions des MAT et des CPT aux temps T1 et T3.

Pour ce qui concerne, les textes traitant des dispositifs de formation, nous avons procédé à un classement chronologique en trois périodes. A la première période qui correspond au temps T1, ont été retenus le cahier des charges national de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de 2006 ainsi que les textes institutionnels régionaux élaborés par l'IUFM des Pays de la Loire : plans de formation, actions de formation demandées aux formateurs de terrain. A la troisième période correspondant au temps T3, ont été réunis les dispositifs nationaux d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés depuis 2010, leurs déclinaisons au niveau du département de la Loire Atlantique et la convention signée entre le rectorat et l'université.

Ces textes permettent d'accéder prioritairement à la dimension fonctionnelle des dispositifs.

Entre ces deux périodes de relative stabilité, à la période T2, ont été recueillis des textes permettant d'accéder de manière privilégiée à la dimension idéelle[116] des dispositifs. Il a fallu

[116] Cette dimension idéelle, gouvernée par des valeurs directrices, des principes et des modèles, représente le projet fondateur qui oriente les finalités et les raisons de l'action des concepteurs de dispositifs. Cette dimension

une veille permanente et une lecture vigilante tout au long de cette période non seulement des rapports d'experts commandés par les responsables gouvernementaux pour organiser, dans le cadre de la réforme, la nouvelle formation initiale des enseignants mais également des annonces diverses des responsables universitaires, des directeurs des instituts de formation et des syndicats représentant les personnels.

4.2.2 Les entretiens de maîtres formateurs

La préparation et la passation des entretiens constituent des opérations plus délicates qu'une veille en vue d'un rassemblement de données sur Internet. Nous nous sommes appuyés sur la littérature méthodologique pour mener à bien ces entretiens semi-directifs de type compréhensif (Blanchet & Gotman, 1992 ; Kaufmann, 1996)[117]. Chacun des deux entretiens réalisés auprès des neuf maîtres formateurs, aux temps T1 et T3, est construit de manière différente.

4.2.2.1 Les guides d'entretien

Chaque entretien est organisé à partir d' « *une grille de questions (qui) est un guide très souple* » (Kaufmann, 1996, p.44). Support pendant l'entretien, il aide l'interviewer d'une part, à déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions et, d'autre part, à rester dans le cadre des thèmes définis préalablement. L'ordre des questions à aborder et leur formulation sont donc adaptables à chaque informateur. Par contre la préparation des guides constitue un travail minutieux. Tout d'abord, il a été rédigé *« une suite de* ***vraies questions, précises, concrètes*** *(…) en direction d'un informateur fictif en tentant d'(…) imaginer ses réactions et ses réponses »* (*Ibid.*, p.44). Le souci de mise en évidence de la singularité de l'informateur est demeuré constant « *en lui soumettant des questions suffisamment larges pour qu'il puisse déployer sa pensée sans trop de contraintes* » (Beaud, 2004, cité par Martuccelli & de Singly, 2009, p. 94). La première question, engageant l'entretien, a ainsi fait l'objet d'un travail de formulation particulier. Ensuite, les questions **ont été agencées de façon à dérouler l'entretien dans une cohérence logique.** D'une part, il semble important, d'aider l'informateur à bien repérer le fil conducteur de l'entretien, qui s'apparente à une sorte de rétrospective de son vécu de maître formateur, afin qu'il

est définie de façon plus précise dans le cadre théorique au point 3.1.4 « Le dispositif en formation : entre concept et usage ».

[117] Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan et Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

comprenne mieux les attentes du chercheur et s'engage plus clairement. D'autre part, cet agencement des questions présente pour le chercheur une cohérence thématique qui facilite le travail ultérieur d'analyse de contenu.

Le **premier guide d'entretien**[118] est identique pour tous les maîtres formateurs interrogés. Il est bâti en deux grandes parties.

Cette première partie porte sur la dimension biographique. Deux questions interrogent le maître formateur sur son passé depuis ses études scolaires et/ou universitaires jusqu'à son parcours professionnel. Enfin, une question lui demande d'exprimer les raisons et/ou les motivations qui l'ont amené à exercer cette fonction. Pour rédiger la première question, nous nous sommes inspirés des travaux de D. Martuccelli sur l'individu et ses épreuves. Nous avons transformé la question de départ de son enquête : « *Comment avez-vous arrêté vos études ?* » (Martuccelli, 2006, p. 38) en l'adaptant à un enseignant formateur : « *Parle-moi de/raconte-moi ton parcours scolaire et universitaire* ». Certes, et c'est ce que critique D. Martuccelli, le fait de raconter le déroulement progressif de ces événements scolaires incite l'informateur à trouver un principe d'organisation privilégiant une direction de vie ou à les expliquer en se référant à sa formation. Néanmoins, ce n'est pas toujours le cas, d'emblée l'écart entre la scolarité vécue et celle qu'elle aurait pu être ou souhaitée révèle les premières épreuves subjectives. C'est aussi dans l'articulation avec les deux questions et leurs relances possibles en « comment en es-tu arrivé(e) à » que les projets professionnels et les épreuves apparaissent.

La seconde partie explore sur la dimension relationnelle, ici et maintenant. Les thèmes analysés par V. Lang (2002) dans son enquête sur les formateurs d'enseignants exerçant en formation initiale ont inspiré la construction de cette partie. **Trois espaces** composent ce que nous nommons le domaine du travail. Les questions abordent les rapports de travail des maîtres formateurs dans l'espace école / enseignant, l'espace IUFM / formateur et celui plus global de leur propre formation et de l'environnement professionnel :

- **Dans l'espace classe ou école**, les questions portent sur les **rapports**[119] **de travail aux élèves** puis se focalisent sur le traitement de l'hétérogénéité des élèves. Elles explorent ensuite les **rapports aux collègues de l'école** et visent à comprendre les

[118] Voir annexes 2 : Guide du premier entretien de PEIMF.

[119] Le terme de « rapport » est compris dans le sens développé par B. Charlot dans le concept de rapport au savoir. Il est transposé ici au « rapport de travail ». Pour cet auteur, « *le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un sujet singulier inscrit dans un espace social* ». Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. Chapitre VI, Le rapport au savoir : concept et définitions, pp. 89-100.

manières dont chaque interviewé s'engage dans le travail collectif avec ses pairs. Enfin, il lui est demandé de révéler ses qualités et points faibles d'enseignant ressenties et d'exprimer son ressenti sur l'**évolution de la profession**.

- **Dans l'espace IUFM**, les maîtres formateurs sollicités sur leurs **rapports aux professeurs stagiaires** puis se centrent sur le problème de l'évaluation de ceux-ci. Elles portent également sur les **rapports aux autres maîtres formateurs** et cherchent à savoir les pratiques communes ou collégiales, comment se développent les échanges, le travail collectif entre pairs. Elles se focalisent aussi sur les **rapports aux formateurs IUFM** et leur demandent d'expliquer leurs échanges afin notamment de comprendre les qualités développées, les faiblesses ressenties et bien sûr de repérer leurs épreuves subjectives. Enfin, là aussi, elles invitent les maîtres formateurs à s'exprimer sur l'**évolution perçue dans la fonction**.
- **Dans l'espace qualifié de global professionnel**, les interrogations ont cherché à dégager des dynamiques dépassant le cadre strict de la mission d'enseignant et de maître formateur. Les thèmes aussi variés que l'engagement dans des mouvements collectifs, la « propre » formation, la satisfaction au travail ou la perspective de la réforme à venir permettent non seulement de qualifier le caractère de l'informateur mais aussi de mettre à jour ce qui peut apparaître comme des facteurs inducteurs d'épreuves et, plus largement, de construction d'identité professionnelle.

En fin de guide, les deux derniers domaines : « Articulation domaine professionnel et vie de famille/temps de loisirs » et « Domaine existentiel » constituent des questions optionnelles. Elles n'ont été posées que si le temps accordé par l'informateur le permettait. Débordant l'espace global professionnel, les questions proposent un retour réflexif biographique sur sa propre existence dans une visée identique.

Le **second guide d'entretien** est personnalisé en fonction de chaque maître formateur. En effet, il dépend de la nouvelle position statutaire de l'interviewé[120]. Certains sont restés maîtres formateurs, alors que d'autres ont abandonné la fonction ou l'ont quittée pour d'autres fonctions. Pour autant, il est bâti sur le même modèle, en trois parties.

La première partie concerne les changements survenus dans la vie professionnelle. Elle débute par une question très large « Qu'est-ce qui a changé dans ta vie professionnelle depuis notre dernier entretien ? ». Puis les questions balayent les transformations des rapports de travail avec les autruis que l'informateur côtoie. Enfin, elles le questionnent sur les

[120] Voir annexes 2 : 3 exemples de guide du second entretien.

changements qu'il perçoit dans la formation et sur les rapports avec d'autres formateurs de terrain dont les missions ont, elles aussi, été modifiées.

La **seconde partie** réinterroge le maître formateur **sur sa propre formation** et demande parfois des précisions sur des propos tenus lors du premier entretien et qui appellent éclaircissement ou confirmation.

Enfin **la troisième partie** tient en une seule question. Dans une projection biographique, elle porte sur **le « devenir soi »** : « Comment tu envisages la fin/la suite de ta carrière professionnelle ? ».

4.2.2.2 La conduite des entretiens

Les informateurs pressentis ont été contactés par mail ou par téléphone. Après présentation du contrat de communication, tous ont facilement accepté un entretien. Dès la prise de contact, il a été fait explicitation du but de la recherche, du choix de leur personne, des modalités de l'entretien et de sa restitution par une transcription intégrale.

Juste avant l'entretien, le contrat a été rappelé et **le principe d'« une pratique restituante à visée heuristique »** a également été présenté. Cette méthodologie développée par B. Bergier[121] met en avant la circulation des données des entretiens et des éléments d'analyse entre le chercheur et les acteurs enquêtés. La démarche recherchée consiste à provoquer un dialogue cognitif qui, non seulement enrichit le recueil de données, mais aussi approfondit la co-analyse de celles-ci par les dialogues professionnels, les confrontations croisées entre le chercheur et les acteurs en situation.

Cependant si l'idée d'« une pratique restituante à visée heuristique » paraît intéressante, elle questionne le chercheur. Sans aller jusqu'à cette pratique restituante,

> *ce qui est intéressant d'un point de vue méthodologique, c'est la réflexivité réengagée par la lecture de l'entretien par la personne elle-même. Le sociologue de l'individu n'aurait-il pas intérêt à faire plus d'un entretien afin de laisser du temps à la réflexivité de se poursuivre entre les deux rencontres, et profiter alors de ce surcroît de travail sur soi engagé lors du premier entretien ? (Martuccelli & de Singly, 2009, pp. 96-97)*

Pourtant, malgré la communication de la transcription de leurs entretiens et les invitations à moduler ou corriger leurs dires, les maîtres formateurs du corpus n'ont pas manifesté de réaction. Y aurait-il un manque d'attrait de leur part à relire leur propre entretien ? Même lors du second entretien, aucun d'entre eux n'a émis le souhait de revenir sur un thème abordé lors

[121] Bergier, B., (2000*). Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales, Intérêts et limites.* Montréal : L'Harmattan.

du premier. Le chercheur n'a donc pas réussi à susciter l'intérêt des maîtres formateurs. Probablement attendent-ils des propositions d'analyses pour entrer en discussion avec le chercheur ? Plus largement, dans un tel travail touchant l'identité professionnelle de l'individu – sa subjectivité, son altérité et ses appartenances au travail – faut-il arriver à construire et à mener avec les maîtres formateurs un projet partagé sur un « bien commun », c'est-à-dire un thème, une problématique où chacun y trouve intérêt ?

Ces entretiens se sont déroulés dans une pièce calme, au choix des interviewés, dans leur école, à l'IUFM, à l'Inspection Académique et, pour l'un d'entre eux, à son domicile. Les **propos de tous les interviewés** ont été **enregistrés** sur lecteur audionumérique.

Ce type d'entretien est fondé sur l'empathie de l'interviewer envers l'interviewé considéré comme un informateur délivrant son point de vue, son analyse, sa représentation, son ressenti, etc. Nous avons cherché à prendre le temps avec l'informateur : « *Ce qui importe dans la conduite de l'entretien, c'est de laisser la possibilité à l'individu de définir les temps et les espaces qui comptent le plus, qui soutiennent son monde.* » (Martuccelli de & singly, 2009, p. 102) C'est la raison pour laquelle les premiers entretiens ont duré entre une heure trente à près de deux heures et quart. Les seconds entretiens, ne comprenant pas le parcours biographique, ont été plus courts, de trois quarts d'heure à une heure et quart.

Pendant l'entretien une posture **d'écoute compréhensive du maître formateur** a été développée c'est-à-dire une posture qui engage le professionnel à exprimer son expérience et à analyser sa(ses) propre(s) situation(s). De part la double position statutaire de l'interviewer/maître formateur, la relation d'entretien a nécessité une attention constante entre proximité et distance de façon à ce que le maître formateur se donne la peine de développer des points et d'expliciter ses propos à un professionnel du même monde que lui. Ainsi, **le tutoiement** en usage entre les enseignants du primaire a été conservé et la connaissance de l'interviewer comme un collègue maître formateur en fonction ont aidé à rentrer en empathie. Ce **rapport de familiarité** a demandé, **dans le même temps, un effort de distanciation** méthodologique du chercheur en ce sens où il a fallu introduire « *de l'étrangeté dans la perception de la familiarité* » (Peyronie, 1998, p. 85)[122]. Même si « *il devient possible et intéressant d'avancer des points limités de désaccord, qui permettent à l'enquêteur d'être plus authentique et qui souvent dynamisent le débat.* » (Kaufmann, 1996, p. 53), la manifestation d'un quelconque désaccord a été écartée de façon à ne pas casser une dynamique d'empathie

[122] Peyronie, H. (1998). Instituteurs : *Des maîtres aux professeurs d'école – Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris : Presses Universitaires de France.

avec l'informateur. Cependant, en cohérence avec le dispositif d'analyse, une **attention particulière** a été portée aux propos rapportant **des situations difficiles, des incidents et des changements dans les activités** professionnelles. Il s'est agi, « à chaud », de rendre visible les épreuves subjectives, les moments de crise et de **faire émerger les tensions qui les sous-tendent.** La technique classique de la relance a alors été utilisée pour inviter l'enquêté à approfondir ses explications ou à éclaircir des propos peu clairs ou paraissant incohérents avec d'autres propositions déjà émises. L'exercice a été difficile car l'analyse a montré de nombreuses occasions ratées pour inciter l'informateur à aller jusqu'au bout de son idée. L'interviewer n'a pas toujours su, aux moments opportuns, trouver la « bonne » question.

4.2.3 L'observation participante

Le mouvement d'opposition à la réforme a permis une observation participante de l'ensemble du groupe professionnel des maîtres formateurs du département[123] de mars à juin 2010.

Cette observation participante se définit comme une observation directe des acteurs par immersion dans le milieu avec une participation réelle à leur vie et leurs activités (Peneff, 2009). Mais là aussi, l'observation du monde familier des maîtres formateurs *in vivo,* dans l'action, voire à leur insu, avec les yeux de l'étranger demande des précautions. Si elle apporte des données « de l'intérieur » particulièrement utiles, il faut en effet assumer des attitudes parfois délicates à tenir, passer de la position d'interactant à celle d'analyste (Marchive, 2005 ; Mendras & Oberti[124], 2000). Le « Guide de l'enquête de terrain » (Beaud & Weber, 1998) a fourni des conseils pratiques sur la manière d'organiser cette observation en imbriquant trois savoir-faire : percevoir, mémoriser et surtout noter.

Le fil conducteur de cette enquête ethnographique a porté sur deux dimensions. Dans une dimension temporelle, il s'est agi de discerner les différentes phases du mouvement : son démarrage local, son évolution et la montée en généralité, ses tentatives d'élargissement, son essoufflement et sa fin en relation avec la parution des textes officiels. Dans une dimension relationnelle, nous avons récupéré tous les écrits rédigés par le collectif qui expriment les idées et revendications unitaires ou communes à l'ensemble du groupe. Parallèlement, nous avons noté les différentes places des acteurs dans le mouvement et recopié, après les réunions, les arguments échangés et les idées défendues.

[123] On ne compte plus que 34 maîtres formateurs en exercice en 2009/2010 en Loire Atlantique.

[124] Voir notamment le chapitre 2 sur l'observation participante dans Mendras, H. & Oberti, M. (2000). *Le sociologue et son terrain, Trente recherches exemplaires.* Paris : Armand Colin.

4.3 L'analyse de contenu de données

Trois méthodes ont été utilisées pour analyser le contenu des trois types de données. Nous les détaillons tour à tour.

4.3.1 L'analyse des dispositifs et missions des maîtres formateurs

Notre analyse des dispositifs et des missions réglementaires des maîtres formateurs utilise la démarche comparée. Le recours à la comparaison permet de dépasser une approche purement descriptive pour une approche explicative. En effet, une telle démarche semble prometteuse pour atteindre non seulement les traits invariants des différents dispositifs successifs mais également et – surtout – les changements qu'ils ont connus au fil du temps. Cette comparaison se focalise sur le critère des activités professionnelles des maîtres formateurs.

A l'aide des dimensions du dispositif que nous avons développées dans le cadre théorique, l'objectif consiste à saisir les structures socio professionnelles historiques qui commandent l'activité des maîtres formateurs et façonnent leurs identités professionnelles. D'une part, nous analysons les **dimensions fonctionnelles des différents dispositifs** en mettant en lumière la **délimitation des zones de compétence** des maîtres formateurs et les modifications de celles-ci en fonction des organismes institutionnels qui organisent leur mission (Ecole normale, IUFM, Inspection académique). D'autre part, par la comparaison des textes relatifs au cadrage national de la formation initiale des maîtres avant, surtout pendant[125] et après la réforme, nous faisons émerger les **dimensions idéelles des deux dispositifs** *ante* et *post* réforme. Les similitudes entre ces dimensions **fondent et définissent une professionnalité** solide et recherchée des maîtres formateurs. De façon non exclusive, les différences ou les glissements opérés dans le service que l'on attend d'eux permettent de mettre à jour **des modèles distincts de professionnalité**, qui on le conçoit bien, orienteront vers des identités professionnelles dissemblables.

4.3.2 L'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens constitue, essentiellement mais pas seulement, l'étude de la troisième dimension des dispositifs : celle des **dispositifs vécus par les maîtres formateurs**. « *Les variations entre les individus d'un même groupe social rendent visibles l'existence du jeu*

[125] Les rapports des commissions chargées d'élaborer des propositions sur le recrutement et la formation des maîtres des groupes Filâtre et Marois montrent bien les désaccords et querelles de territoires ainsi que la multiplicité des perceptions ou des contraintes entre les concepteurs d'institutions différentes.

possible des acteurs. » (Martuccelli & de Singly, 2009, p. 106) La galerie des 17 portraits[126] des neuf maîtres formateurs donne à voir leur expression professionnelle individuelle aux temps T1 et T3.

Cependant, *« la compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. »* (Kaufmann, 1996, p. 23) L'analyse des **17 entretiens** de maîtres formateurs **retranscrits intégralement**[127] comprend donc deux niveaux. Le premier niveau vise, au-delà de la comparaison des parcours estudiantins et professionnels individuels, à faire émerger les épreuves subjectives qui apparaissent dans leur activité professionnelle à un moment donné. Le second niveau consiste à dégager le système standardisé d'épreuves professionnelles qui participe à la construction des identités professionnelles. Il s'agit bien d'une **démarche inductive** où l'analyste « *s'efforce de construire ensemble la singularité et la généralité, de tirer des "cas particuliers", à chaque fois uniques, la matière d'une grille de lecture générale de l'expérience des maîtres, qui permet en retour de les comparer* » (Garnier, 2003, p. 229)**.** L'analyse de contenu des entretiens s'est effectuée par la **méthode d'analyse qualitative de théorisation** (Paillé, 1994 ; Paillé & Mucchielli, 2008). Elle vise à générer de manière inductive une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique – ici le système standardisé d'épreuves professionnelles à deux périodes de l'histoire des maîtres formateurs – en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides des données.

4.3.2.1 L'analyse de niveau 1 des entretiens individuels

« L'analyse par entretien repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser. » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 96) Le contenu de chaque entretien apparaît à l'analyste dans un récit. En quelque sorte l'entretien provoque un travail sur soi de l'informateur qui, reprenant ce qu'il a fait ou ce qui lui est arrivé dans le passé, cherche à éclairer ce qu'elle est – ou souhaite être – aujourd'hui. Non que celui-ci soit un menteur, mais l'entretien, par les thèmes que soulève l'interviewer, contribue à faire passer des éléments de la zone de non-conscience à la zone de conscience (Martuccelli & de Singly, 2009, pp. 94-97) Bien qu'il n'ait pas souvent conscience de cette dimension réflexive, chaque informateur expose son raisonnement affectif et cognitif, il évoque à sa manière les thèmes lancés par l'interviewer, il s'attarde ou se défile sur certains, il en soulève parfois d'autres. Pour l'analyste, il s'agit donc de « ***rechercher la structuration***

[126] Voir annexes 3 : la galerie de portraits des neuf PEMF en 2009 et 2011.
[127] Voir annexes 4 : deux extraits de retranscriptions, l'un pour le premier entretien, l'autre pour le second.

spécifique, la dynamique personnelle qui, *en filigrane du flot de paroles,* ***orchestre le processus de pensée de l'interviewé****.* » (Bardin, 2003, p. 97)

Concrètement, à ce niveau 1, nous opérons d'abord une codification en soulignant ou en mettant en gras des mots ou expressions qui résument chaque idée des verbatims[128]. Puis, à partir de ces mots ou expressions, nous repérons les épreuves subjectives mémorisées et mémorables des activités de travail des maîtres formateurs. Ensuite, nous catégorisons ces épreuves dans les trois espaces de l'école, de l'IUFM et global professionnel. Par exemple, dans l'espace classe, nous trouvons l'*épreuve du partage de la classe*. Nous cherchons alors des mises en relation entre les catégories, par exemple en se demandant comment l'*épreuve du partage de la classe* est liée ou non avec l'*épreuve du projet de l'enseignant avec ses élèves*.

Si les événements instaurant un avant et un après ou prenant la forme de chocs, d'accidents ou encore de retours rétrospectifs de réalité à l'origine de conséquences majeures sont aisément repérables dans la biographie des informateurs, plus difficiles à déceler sont les épreuves qui ne donnent pas lieu à des épreuves mémorisées ou mémorables. En fait, des moments d'épreuves plus invisibles se distillent tout au long de la vie dans un lent travail des coercitions. « *Ce niveau de réalité, toujours à l'oeuvre, n'est pas toujours saisissable pour les individus ce que justement s'efforce de faire la théorisation produite au niveau 2.* » (Martuccelli, 2006, p. 15)

Dans ce travail analytique, « *il s'agira donc moins de dénouer l'écheveau des événements que de cerner en acte les moments où les existences sont effectivement, que ce soit de manière implicite et indirecte ou de manière explicite et directe, proprement façonnées par les phénomènes sociaux.*. » (Martucelli, 2006, p. 15 ; 2010, p. 203)

4.3.2.2 L'analyse de niveau 2 des entretiens

Ce niveau d'analyse consiste à passer, dans un travail de traduction, des épreuves subjectives au système d'épreuves professionnelles des maîtres formateurs à un moment donné (T1 ou T3). « *C'est par ce biais, qu'il y a objectivation, sociale et historique, d'une série d'événements irréductiblement subjectifs et personnels.* » (Martuccelli, 2006, p. 20)

Du point de vue de la procédure, l'analyse démarre comme une analyse thématique classique.

> *L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi*

[128] Voir annexes 4 : deux extraits d'analyse des entretiens individuels, l'un en 2009, l'autre en 2011.

> *la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. (Blanchet & Gotman, 1992, p. 98)*

L'analyste ne s'intéresse plus alors à la dynamique de l'entretien mais à partir des catégories d'épreuves subjectives singulières repérées au niveau 1, un travail de mise en relation des catégories (de thématisation pour Blanchet & Gotman) est effectué qui détermine alors des catégories d'épreuves communes à plusieurs maîtres formateurs. Par exemple dans l'espace de l'IUFM, l'*épreuve de la difficulté à dire les choses aux stagiaires* rentre dans la catégorie de l'*épreuve de l'évaluation des stagiaires*. Ensuite, les mises en relation des catégories se complexifient progressivement notamment lorsque les catégories comptent plusieurs formes comme celles d'*épreuve de l'évaluation par obligation institutionnelle* et d'*épreuve de l'évaluation non comprise*. Alors nous faisons émerger les épreuves professionnelles c'est-à-dire les épreuves communes associées aux façons dont elles sont surmontées par les acteurs. Enfin, nous modélisons ces épreuves en **un système standardisé d'épreuves**[129] professionnelles.

Affronter les épreuves demande aux acteurs de faire preuve et donc de faire voir non seulement leurs **qualités et compétences mais également, par différence, leurs faiblesses et leurs incompétences**. Aux niveaux 1 et 2 de l'analyse, il a donc également été associé au repérage des épreuves subjectives et professionnelles, celui des qualités et compétences et des faiblesses. Si ces ressources paraissent personnelles au niveau 1 de l'analyse, elles deviennent, puisqu'elles sont communes au niveau 2, des caractéristiques professionnelles.

Nous empruntons ici à M.-C. Le Floch (2004)[130] l'idée de **qualités différentielles** pour définir ces caractéristiques professionnelles :

> *Les qualités différentielles dont nous parlons sont des ressources d'efficacité reposant sur des écarts de dispositions perceptibles par les usagers et les collègues. Elles sont tributaires d'une configuration de travail, c'est-à-dire de relations d'interdépendance. Et elles prennent vraiment leur sens dans un régime de déplacement, par rapport – et en contraste – avec des normes comportementales précédemment construites qui sous-tendent les rôles professionnels. (Le Floch M.-C., 2004, p.239)*

---

[129] « *Les épreuves sont ainsi un dispositif de recherche permettant, dans un seul et même mouvement, à la fois de rendre justice au caractère ouvert de leurs issues et de garder en tête le caractère standardisé et séquentiel de leur déroulement sociétal. L'issue des épreuves est contingente au niveau de l'individu, mais leur organisation et leur succession ne sont nullement arbitraires au niveau de la société.* » (Martuccelli, 2006, p. 21)

[130] Le Floch, M.-C. (2004). L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action. In V. Caradec, & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats* (pp. 233-254). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Nous comprenons donc les qualités différentielles comme les qualités spécifiques en écart à l'habitus professionnel des enseignants, que les maîtres formateurs développent dans leurs activités ou dans la reconfiguration de celles-ci.
L'ensemble des qualités différentielles associé au système standardisé d'épreuves travaille le groupe professionnel à un moment historique donné. Ils participent en profondeur à la construction des identités professionnelles.

4.3.3 L'analyse des données de l'observation participante

Le mouvement d'opposition à la réforme de la formation initiale des enseignants doit être compris comme un conflit social et, plus précisément, « *comme l'**effet d'une perturbation des rapports de reconnaissance** entre des acteurs collectifs* » (Honneth, 1992, p. 186)[131]. L'analyse des données de l'observation participante éclaire donc la dimension des **dispositifs** de formation **vécus** au temps T2 **par l'ensemble du groupe des maîtres formateurs**. Dans cette « *lutte pour la reconnaissance* » (*Ibid.*), ils mettent en avant des arguments qui expriment un autre projet collectif que celui contenu dans le projet de réforme.
A partir des notes du chercheur et des productions écrites des acteurs, il a été réalisé une analyse qualitative des données (Paillé, 1996) par une démarche de thématisation en continue (Paillé & Mucchielli, 2008). Il s'agit d'un travail systématique de synthèse, de réduction des données par dénomination de thèmes représentatifs de leur contenu au fur et à mesure du traitement des propos du corpus. Ainsi, à partir des propositions, des justifications, des commentaires, des critiques et des revendications des maîtres formateurs et, en suivant la chronologie des phases du mouvement, ont été identifiés et dénommés les thèmes ou les objets qu'ils défendent et/ou mettent en valeur dans leur projet collectif. *La moins-value de la formation* et *la déréglementation du cadre national de la formation initiale* représentent ainsi deux exemples de thèmes exprimés par les acteurs. Ces thèmes sont ensuite hiérarchisés : les thèmes centraux concernent l'ensemble des maîtres formateurs alors que les sous thèmes ou les thèmes complémentaires ou divergents sont relatifs à une partie d'entre eux ou à des sous groupes. Ces sous thèmes permettent ainsi de déterminer les courants de pensée et les types d'attitudes des maîtres formateurs au sein du groupe.
Ce faisant, nous mettons en lumière à la fois l'identité collective et les identités professionnelles individuelles. D'une part, nous déterminons les éléments partagés qui fondent l'identité professionnelle commune des maîtres formateurs à l'orée de la réforme.

[131] Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

D’autre part, nous donnons à comprendre, à travers les choix individuels opérés face au nouveau dispositif de formation, les stratégies et les nouvelles dynamiques identitaires des maîtres formateurs, allant d’un véritable engagement à un divorce radical.

4.4 Le plan de l’analyse

L’effort analytique réside maintenant dans l’articulation des différents types de données. La difficulté ou l’enjeu tient alors dans la mise en relation d’une histoire collective et d’histoires singulières. A partir des portraits individuels tirés à trois temps différents, il s’agit de mettre en évidence le travail de fabrication des acteurs et l’évolution des identités professionnelles d’un groupe.

Le cadre d’analyse mis en oeuvre dans cette recherche sur l’évolution de la fonction et des identités professionnelles des maîtres formateurs est, faut-il le rappeler, largement orienté par la trilogie des travaux de B. Albero sur les dispositifs, ceux de C. Dubar et M. Kaddouri sur les identités professionnelles et dynamiques identitaires et ceux de D. Martuccelli sur l’épreuve.

Au niveau des individus, la construction des identités professionnelles est conçue comme un double processus de transactions. Tout d’abord des transactions externes se négocient entre le projet de soi et les projets d’autrui(s). Ces projets d’autrui(s) sont ceux des institutions inscrits dans des dispositifs et celui du groupe des maîtres formateurs exprimé dans un projet collectif revendicatif. Les négociations identitaires sont repérées à travers les épreuves vécues par les maîtres formateurs. Ces épreuves vécues sont à comprendre comme des écarts à surmonter, des défis individuels à relever. Ensuite, des transactions internes travaillent le projet de soi négocié entre un devenu soi et un devenir soi. Ces transactions internes, plus difficilement observables, sont indirectement mises en évidence, là aussi, par les épreuves que rencontrent les acteurs dans les dispositifs vécus.

L’intérêt de l’épreuve tient au fait qu’elle constitue un outil conceptuel à deux niveaux. Au niveau de la profession ou de la fonction de maître formateur, saisies à partir des épreuves vécues, les épreuves professionnelles s’organisent en un système standardisé d’épreuves à un moment donné. La comparaison des deux systèmes standardisés d’épreuves aux temps T1 et T3 permet alors de cerner l’évolution des identités professionnelles du groupe des maîtres formateurs à ces deux périodes.

Ce sont trois grands temps qui organisent l’analyse et l’interprétation des données. Le tableau ci-dessous synthétise ce plan d’analyse.

Dans un **premier temps**, les développements portent sur la **dimension de la fonction de maître formateur**. Le chapitre 5 présente, en trois moments**, l'identité assignée** aux maîtres formateurs **par les dispositifs institutionnels**. Un premier moment trace l'évolution des dispositifs fonctionnels (au temps T1) depuis l'époque des écoles normales dans les années 1960 jusqu'à l'intégration des IUFM aux universités. Un second moment focalise sur le dispositif fonctionnel de formation issu de la réforme (au temps T3) et livre les modifications apportées aux missions du maître formateur. Enfin, le dernier moment analyse l'évolution des dispositifs institutionnels. A travers une comparaison des deux derniers dispositifs fonctionnels et idéels de la formation initiale des enseignants (aux temps T1 et T3) sont dégagés des modèles de formation qui induisent des attributions d'identités professionnelles contrastées.

Le **second temps** s'intéresse à la **dimension du vécu des maîtres formateurs** et, plus précisément, à l'**espace de négociation identitaire.** Le chapitre 6 présente les manières dont les neuf maîtres formateurs négocient les transactions identitaires dans les derniers **dispositifs vécus** avant les réformes au temps T1. Les **épreuves subjectives** mais également les **qualités différentielles** sont mises à jour par l'étude des rapports de travail aux élèves, aux collègues enseignants, aux stagiaires, aux autres maîtres formateurs et aux professeurs à l'IUFM ainsi que le rapport à sa propre formation. Le chapitre 7, s'intéresse aux **dispositifs vécus** à la période transitoire du moment des réformes. Il analyse d'abord les **arguments** qui fondent l'identité professionnelle commune des maîtres formateurs à l'annonce du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants au temps T2 ainsi que les **valeurs** et les **stratégies** qui nuancent cette unité vers de nouvelles dynamiques identitaires divergentes. Ensuite, l'analyse reprend l'économie du chapitre 6. Pour les maîtres formateurs encore en fonction dans le dispositif de formation initiale vécu au temps T3, les mêmes rapports sont étudiés ; y sont ajoutés les rapports avec de nouveaux acteurs.

Dans un **troisième temps**, le chapitre 8 rend compte des **épreuves professionnelles** du groupe des maîtres formateurs en présentant les systèmes standardisés d'épreuves aux temps T1 et T3. Puis croisant les comparaisons des dispositifs fonctionnels et idéels de formation et des systèmes standardisés d'épreuves professionnelles aux temps T1 et T3, il synthétise les analyses sur l'évolution de la fonction et des identités professionnelles, tant au niveau du groupe qu'au niveau des dynamiques identitaires individuelles des maîtres formateurs.

Tableau 8 - Plan de l'analyse

<table>
<tr><td>DIMENSION DE LA FONCTION DE MAÎTRE FORMATEUR
IDENTITES ASSIGNEES
Chapitre 5</td><td>DIMENSION DU VECU DES MAÎTRES FORMATEURS
ESPACE DE NEGOÇIATION IDENTITAIRE
Chapitres 6 et 7</td></tr>
<tr><td>Evolution des dispositifs fonctionnels
au temps T1</td><td>Chapitre 6
Repérage des épreuves subjectives et qualités différentielles des dispositifs vécus au temps T1</td></tr>
<tr><td>Analyse des dispositifs fonctionnels de formation
au temps T3</td><td rowspan="2">Chapitre 7
Analyse des arguments communs, des valeurs et stratégies divergentes au temps T2
Repérage des épreuves subjectives et qualités différentielles des dispositifs vécus au temps T3</td></tr>
<tr><td>Comparaison des dispositifs fonctionnels et idéels de formation
aux temps T1 et T3</td></tr>
<tr><td colspan="2">EVOLUTION DE LA FONCTION ET DES IDENTITES PROFESSIONNELLES
Comparaison des systèmes standardisés d’épreuves professionnelles aux temps T1 et T3
Détermination des caractères communs et des variations au sein du groupe
IDENTITE PROFESSIONNELLE COMMUNE ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES
Chapitre 8</td></tr>
</table>

Troisième partie - Analyses et résultats et de la recherche

Chapitre 5 - Les évolutions de la fonction de maître formateur

Ce premier chapitre est consacré à la présentation des résultats de l'étude des textes officiels qui régissent d'une part, la formation initiale des enseignants avec une focale orientée sur le maître formateur et, d'autre part, sur les missions de celui-ci. L'analyse de ces résultats s'appuie également sur des rapports d'experts commandés par les responsables institutionnels, des travaux de recherches sur les maîtres formateurs et sur des textes officiels qui réglementent des fonctions voisines de formateur de terrain. L'enjeu de ce chapitre est double puisqu'il consiste à exposer l'évolution diachronique de la fonction de maître formateur à travers les dispositions réglementaires mais aussi à dégager les transformations, assignées par le législateur dans les dispositifs de formation, de la professionnalisation du maître formateur.

Dans un premier temps, l'évolution diachronique de la fonction de maître formateur est retracée depuis l'époque des écoles normales dans les années 1960 jusqu'à l'intégration des IUFM aux universités. Un second temps s'intéresse à la formation initiale des enseignants actuelle en présentant les nouveaux dispositifs de formation suite à la réforme 2010 puis décrit les modifications institutionnelles des missions du maître formateur en les mettant en perspective avec celles d'autres formateurs de terrain. Le troisième et dernier temps se veut plus analytique et procède à une comparaison des deux derniers dispositifs de formation initiale des enseignants intéressants l'activité principale de formateur du maître formateur. Pour chacun d'eux, un modèle de formation est distingué et permet de mettre en lumière les effets possibles sur la professionnalité du maître formateur et, plus globalement, sur sa professionnalisation.

5.1 Du maître d'application au maître formateur à l'IUFM

Cette partie présente l'évolution diachronique de l'emploi des formateurs de terrain dans les dispositifs de formation initiale des enseignants du premier degré à partir des années 1960. Il s'agit donc d'une présentation du contexte institutionnel de la formation initiale des enseignants du premier degré dans sa dimension historique vue sous l'angle des PEMF. Puisque l'identité professionnelle des PEMF se construit dans un certain rapport au contexte d'exercice, l'étude de ce contexte institutionnel est incontournable. Sans rentrer dans une approche historique approfondie, l'analyse des textes officiels successifs permet de repérer les

modifications survenues au sein de la fonction. Dans un premier temps, en s'appuyant sur les travaux de P. Pelpel[132] (1996, 2003), de D. Villers[133] (1998), on trace l'évolution de la fonction de maître formateur à l'époque des écoles normales. Dans un second moment, on examine les missions du maître formateur intégré à l'IUFM. Enfin dans un troisième mouvement, on expose les transformations marquant une accélération de la professionnalisation de la formation des maîtres avec l'intégration des IUFM aux universités et les changements survenus dans la fonction de PEMF.

5.1.1 Du maître d'application à l'instituteur maître formateur à l'école normale

Anciennement, les maîtres formateurs sont appelés **maîtres d'application**. Ils exercent dans des « écoles d'application » ou des « écoles annexes » aux écoles normales et sont tenus, jusque dans les années 1970, de mettre en oeuvre des modalités de formation pratique édictées par l'école normale. Maîtres titulaires, ils accueillent dans leur « classe d'application », les élèves-maîtres pour les différents stages, mais aussi contribuent à leur formation, notamment par la démonstration d'un certain nombre de leçons modèles et leçons d'essai qu'ils mènent devant eux avec leurs élèves. Même s'ils se dégagent progressivement d'une **pédagogie modélisante** au profit d'une **pédagogie des exemples** et qu'ils commencent à justifier et à expliciter la portée et le sens de leurs pratiques, ils doivent toujours se présenter comme des pédagogues modèles.

En **1962, un concours** est créé qui conditionne l'accès à la fonction de maître d'application et à celle de conseiller pédagogique, c'est le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les écoles Annexes et d'Application **(CAEAA**[134]) où les candidats sont essentiellement recrutés en fonction de leurs compétences techniques par rapport à l'enseignement, plus que sur d'éventuelles qualités de formateurs.

Un premier changement marque la fin des maîtres d'application avec la circulaire du 29 novembre 1973 précisée par celle du 13 décembre 1976[135]. Les maîtres d'application sont désormais dénommés « **conseillers pédagogiques auprès des écoles normales** ». Leur fonction se voit redéfinie et leur cadre d'intervention s'élargit. Ils sont officiellement appelés

[132] Pelpel, P. (1996). Les formateurs de terrain, Crise d'identité et évolution du modèle de formation, *Recherche et Formation, 22*, 65-80.

[133] Villers, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur Des conceptions différentes ? In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 224 -244). Bruxelles : De Boeck Université.

[134] CAEAA : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les écoles Annexes et d'Application créé en 1962.

[135] Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976 relative à la « Définition des fonctions d'Instituteurs, maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques auprès des écoles normales ».

à intervenir dans tous les types de stages prévus au cours de la formation initiale et continue des maîtres. Ils accueillent toujours des stagiaires dans leur classe, mais ils sortent de celle-ci afin d'aider les étudiants dans le cadre de leur stage en responsabilité. Ils ne doivent donc plus seulement être en mesure de témoigner de leur pratique, mais doivent désormais être capables de produire un discours sur la pratique de l'autre. Ils sont appelés à être « *pleinement* ***intégrés dans l'équipe pédagogique de l'école normale*** *constituée autour du directeur* » et **à intervenir dans toutes les phases de la formation initiale** des élèves-maîtres.

Ces nouvelles directives ont des conséquences concrètes significatives sur l'emploi du temps et les lieux de travail des conseillers pédagogiques auprès des écoles normales. Dorénavant, ils bénéficient d'un temps de **décharge de classe de 9 heures** pour un service de 27 heures hebdomadaires qui se divise en 3 grands temps :

- 18 heures d'enseignement dans leur classe ;
- **6 heures effectuées « *sous la responsabilité des directeurs des écoles normales afin de participer directement aux actions de formation, d'animation et de recherche* »**. Ces nouvelles tâches bien définies sont diverses et comprennent pour la formation initiale :
  - la participation à l'élaboration des projets pédagogiques de l'équipe des formateurs de l'école normale ;
  - la préparation, la conduite et l'exploitation d'activités pédagogiques nécessaires à la formation initiale et continue des maîtres ;
  - l'aide personnalisée aux élèves-maîtres dans leur formation pratique : aide et conseils lors des travaux de préparation, **visite des élèves-maîtres dans des classes** autres que celles de l'école annexe ;
  - la latitude d'utiliser une partie de ces 6 heures, pour compléter une action engagée dans leur propre classe - éventuellement avec l'aide du remplaçant[136].

  Dans la formation continue, ils contribuent en « *techniciens éprouvés* » à la recherche pédagogique : *« En tant qu'animateurs, ils participent à l'élaboration comme à l'étude critique des expériences ou essais pédagogiques entrepris par chacun des groupes en formation. En tant que praticiens, ils peuvent avoir à conduire dans leur classe des*

[136] Ce remplaçant est un nouveau type de maître, on l'appelle maître modulateur. Il travaille 9 heures dans la classe du conseiller pédagogique auprès des écoles normales pendant que celui-ci est occupé à des tâches de formation. Pour plus de précision à son sujet, on pourra consulter : Maleyrot E., (2006). *Maîtres formateurs – maîtres modulateurs en école élémentaire : des organisations négociées*, Mémoire de Master 1 sous la direction de V. Lang.

activités qui alimentent la réflexion de ces groupes. » De plus, il leur est demandé la collaboration avec les conseillers pédagogiques adjoints aux inspecteurs départementaux où ils « *peuvent être associés à toutes les activités qui favorisent la rénovation et la recherche pédagogiques, en particulier aux travaux de l'équipe départementale et des divers groupes de recherche.* »

- Enfin, 3 heures sont allouées « *à leur documentation et à leur information personnelles sur les problèmes de formation des maîtres* ».

Au-delà de l'**élargissement géographique de leurs activités**, puisque les conseillers pédagogiques auprès des écoles normales interviennent maintenant hors les murs de leur classe et, dans différents lieux sur l'ensemble du département, il est à noter que **la fonction se trouve totalement redéfinie sur son versant formation.** En effet, Ce sont non seulement **une multitude de tâches nouvelles** qui leur sont confiées mais **également un travail de collaboration avec de nombreux partenaires d'horizons différents** : inspecteurs-professeurs[137], professeurs des écoles normales, conseillers pédagogiques adjoints aux inspecteurs départementaux, remplaçants-maîtres modulateurs, instituteurs en formation continue. D. Villers parle de « *rupture dans le modèle de formation des maîtres, celle-ci passant d'une conception reproductrice à une conception interactive* » (Villers, 1998, p. 243) et P. Pelpel évoque un véritable changement de paradigme dans le modèle de formation où le maître formateur doit opérer un changement d'attitude car « *désormais, le point d'ancrage de la formation, ce n'est plus son expérience à lui, mais celle que le stagiaire vit dans sa propre classe. C'est par rapport à cette expérience-là qu'il doit intervenir en exploitant la sienne* » (Pelpel, 1996, p. 75).

Cette évolution vers la prise en compte d'une **double compétence**, enseignant et formateur, est confirmée, en 1985, par le nouvel examen du **certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur (CAFIMF)**.

Cet examen se déroule en deux parties. La première épreuve dite d'admissibilité comporte une partie pratique dans laquelle le candidat réalise deux séances en classe devant ses propres élèves. Elle est suivie d'un entretien immédiat qui a pour objet, notamment, de commenter et de justifier les méthodes employées par le candidat lors des séquences précédentes et de montrer l'étendue de ses connaissances. La notation de l'épreuve constitue la moitié de la note de l'examen. La note éliminatoire inférieure à 15 sur 20 révèle bien que ce qui est

[137] Inspecteur Départemental de l'Education Nationale déchargé de circonscription pour une mission de formation auprès des normaliens.

attendu par le jury composé de cinq membres relevant de l'employeur, c'est **d'abord un bon enseignant, un maître compétent.**

Seuls les candidats admissibles passent les deux nouvelles épreuves d'admission, d'une part, une épreuve pratique qui consiste soit en la critique d'une leçon faite par un élève instituteur, soit en l'animation d'une discussion pédagogique au sein d'un groupe en formation initiale ou en formation continue et, d'autre part, la rédaction et la soutenance d'un mémoire, dont le sujet préalablement agréé, fait appel à l'expérience professionnelle du candidat et témoigne de ses capacités de réflexion. La notation attribuée à ces deux épreuves constitue l'autre moitié de la note de l'examen et montre que ce qui est évalué c'est **un enseignant ayant des capacités en matière d'animation, de formation et de recherche** dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs.

De plus cinq options apparaissent au niveau de l'examen qui appellent des **spécialisations possibles pour les maîtres formateurs ayant des compétences particulières** en éducation physique et sportive, en éducation musicale, en arts plastiques, en langues et cultures régionales ou encore en technologies et ressources éducatives.

5.1.2 L'intégration du professeur des écoles maître formateur à l'IUFM

La loi d'orientation de 1989 impose l'unification du corps des enseignants de la maternelle au lycée **en 1990** et fait naître **le nouveau corps des professeurs des écoles**. Les enseignants du premier degré sont désormais **recrutés au niveau de la licence (Bac + 3)**. Pour beaucoup d'instituteurs en poste, fonctionnaires de catégorie B, cette mesure de revalorisation est cependant ressentie comme une injustice puisqu'ils doivent, soit réussir un concours interne, soit passer par une liste d'aptitude qui privilégie l'ancienneté de carrière, pour être intégrés dans le corps des professeurs des écoles, catégorie A des fonctionnaires. A cette époque, est prégnant dans les esprits le décalage entre instituteurs et professeurs des écoles[138].

Cette élévation du niveau de recrutement des enseignants du primaire s'accompagne d'une série de changements dans la formation des maîtres. **Les écoles normales disparaissent remplacées par les IUFM**, lieu unique de formation pour les nouveaux professeurs de la maternelle au lycée.

[138] Près d'une quinzaine d'années après la création de ce nouveau corps, les trois quarts des enseignants sont professeurs des écoles. Les maîtres les plus âgés (plus de 49 ans) sont progressivement passés du corps des instituteurs à celui des professeurs des écoles par liste d'aptitude ou par intégration. D'après une étude de la Direction de l'Evaluation et de la Prospection « Portrait en 2004 des enseignants du premier degré », *note d'information n° 05-20*, juin 2005.

Un an après la création des IUFM dans toutes les académies, la note de service n° 93-072 du 8 janvier **1993**[139] entérine la **pleine intégration** des instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs (PEIMF), en **tant que formateurs, dans les équipes des IUFM**.

De manière concrète, les maîtres formateurs effectuent désormais les 6 heures hebdomadaires d'activités **pour la formation sous la responsabilité du directeur de l'IUFM**. Leur emploi du temps est arrêté par celui-ci en accord avec l'inspecteur chargé de la circonscription d'enseignement primaire à laquelle appartient leur école. La suppression rapide et progressive des circonscriptions d'application entraîne un éclatement de l'autorité hiérarchique des maîtres formateurs. Jusqu'à présent leur action était placée sous la responsabilité du directeur d'école normale et des inspecteurs départementaux des circonscriptions d'application. Dans les faits, cette autorité était unique puisque cet inspecteur de circonscription d'application n'était autre que le directeur de l'école normale lui-même.

Dorénavant, même si le texte encourage « *une collaboration exemplaire des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, et des directeurs des instituts de formation des maîtres* » et prévoit la possibilité de coordination des maîtres formateurs par un inspecteur de circonscription (IEN), ceux-ci relèvent de deux autorités hiérarchiquement distinctes. « ***En tant qu'enseignants du premier degré, ils relèvent statutairement de l'autorité des seuls inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et des inspecteurs de l'Éducation nationale des circonscriptions dont leurs écoles font partie. »*** Ils ne sont plus donc inspectés par le même inspecteur mais par l'inspecteur de la circonscription à laquelle appartient leur école. **En tant que formateurs, ils sont évalués dans leurs activités de formation par le directeur de l'IUFM**, qui relève de l'enseignement supérieur. Cette évaluation est transmise à l'inspecteur d'académie qui en tient obligatoirement compte lors de la notation des maîtres formateurs.

D'un point de vue statutaire, on peut considérer que **les maîtres formateurs sont alors des enseignants mis à disposition pour la formation des maîtres** par l'Inspecteur d'Académie qui représente leur employeur. Si l'on se place du point de vue économique, les maîtres formateurs constituent, du côté de l'employeur, une charge en ce sens où cette mise à disposition oblige l'Inspecteur d'Académie à mobiliser des moyens de remplacement – les maîtres modulateurs – dans les classes pendant les temps de formation des maîtres formateurs. Du côté de l'IUFM, l'intégration dans la formation de ces maîtres formateurs apporte une

[139] Note de service n° 93-072 du 8 janvier 1993 relative à la Situation des instituteurs et des professeurs des écoles maîtres-formateurs des anciennes écoles normales.

plus-value de compétences, celle-ci d'ailleurs se matérialise pour les maîtres formateurs par l'octroi d'une prime d'enseignement supérieur.

Cependant si il y a reconnaissance financière des maîtres formateurs dans le dispositif de formation des maîtres de cette époque, **la (nouvelle) organisation de la formation interroge leurs compétences de formateur**. En effet, le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) positionné à la fin de la première année de professorat des écoles a pour conséquences de déplacer les attentes et demandes des étudiants en première année de formation initiale (PE1). Celles-ci s'orientent prioritairement vers la théorie et les connaissances académiques nécessaires pour réussir le concours laissant au second plan et pour l'après concours la pratique. Cette situation de formation devant les PE1 fragilise, de fait, leur positionnement de formateur d'autant plus qu'ils ont maintenant **affaire à des d'étudiants ayant un cursus universitaire jusqu'à la licence et parfois plus**, alors qu'eux ont été recrutés au niveau du Bac ou, au mieux, au niveau du Deug (Bac + 2). A l'inverse, la formation véritablement professionnelle étant réduite à un an, on peut penser que leur expertise d'enseignant et leurs compétences de formateur s'exercent davantage avec les professeurs des écoles stagiaires en seconde année de formation initiale (PE2).

La note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995[140] entérine les évolutions ci-dessus, **officialise l'appellation de maître-formateur** et confirme l'extension de leurs activités par une redéfinition des missions des maîtres formateurs.

Leur rôle est bien rappelé par l'exercice d'une **double fonction** : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en toute priorité en formation initiale). Si rien n'est spécifié sur leurs missions en tant qu'enseignant, celles de formateur sont bien précisées. Les maîtres formateurs contribuent à la formation initiale des futurs professeurs des écoles, « *qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles ou des professeurs stagiaires en année de formation professionnelle.* »

Leurs activités en tant que formateur sont présentées en trois points :

- Les **activités d'accueil et d'accompagnement** des futurs professeurs des écoles restent les mêmes que celles définies dans les textes précédents. Il apparaît cependant une tâche nouvelle où les maîtres formateurs peuvent « *en collaboration avec les professeurs d'I.U.F.M., accompagner les étudiants dans la réalisation de leur dossier professionnel et les professeurs stagiaires dans celle de leur mémoire professionnel.* »

[140] Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 relative à la Mission des maîtres-formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.

- Les **activités d'enseignement** ne subissent pas de changements notables. **En formation initiale**, les maîtres formateurs interviennent, de manière ponctuelle ou régulière, auprès de groupes d'étudiants ou de stagiaires. **En formation continue**, il peut leur être demandé de participer à des actions de formation du plan départemental notamment l'accompagnement des professeurs des écoles débutants.
- Les **activités de conception, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation du plan de formation** constituent des activités nouvelles pour les maîtres formateurs. Alors que leur collaboration se limitait, dans les textes précédents, à l'élaboration des projets pédagogiques de l'équipe des formateurs, il leur est demandé par une participation effective aux séances de concertation et de travail en commun mises en place dans l'IUFM d'affirmer leur rôle dans la conception et le suivi du plan de formation de l'IUFM.

Ces nouvelles activités assignées aux maîtres formateurs modifient la nature de leur fonction de formateur.

> *De par sa vision globale du processus de formation, il (le maître formateur) est en mesure d'en repérer les atouts et les difficultés, et de contribuer avec l'équipe de formateurs à la recherche de solutions. Il peut être sollicité comme membre du jury du concours et participer à la validation de la formation. (Note de service n° 95-268)*

Ainsi, dans une fonction autrefois centrée sur le conseil pédagogique, ils sont maintenant **amenés à développer des compétences tant dans les actions de formation que dans l'évaluation de la formation**. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre que le maître formateur doit se former et qu'« *il bénéficie, avec les autres formateurs de l'I.U.F.M., des actions de formation et des ressources diverses offertes pour soutenir et améliorer sa pratique de formateur.* »

L'organisation du service des maîtres formateurs n'a pas été modifiée. Les deux tiers de leur temps de service, soient 18 heures, sont consacrés à l'enseignement dans leur classe. Ils effectuent toujours 6 heures au titre de la formation et leur temps de formation personnelle pour mettre à jour leurs connaissances, leur pratique pédagogique et leurs techniques de formation a diminué passant de trois à deux heures[141]. Le nouvel examen du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître-formateur

[141] La troisième heure a été mise au compte de l'heure consacrée aux réunions d'école lors du passage de la semaine de 27 à 26 heures hebdomadaires à la rentrée 1991 suivant le décret 91-41 du 14 janvier 1991.

(CAFIPEMF)[142] n'apporte pas de modifications sensibles par rapport à l'ancien examen du CAFIMF. On note simplement, en plus de l'option de langues vivantes étrangères, de nettes précisions apportées quant aux compétences attendues des candidats dans les différentes épreuves. Le jury toujours au nombre de cinq membres[143] est composé maintenant de deux représentants des corps d'inspection, d'un formateur de l'IUFM et de deux maîtres formateurs. De par la composition de cette commission on décèle bien les **dernières exigences requises** pour exercer la double fonction de maître formateur :

> *Ces deux fonctions font de lui un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré à la fois comme témoin de la réalité de la classe et de la polyvalence du métier, comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. (Note de service n° 95-268)*

5.1.3 L'inscription du PEMF à l'IUFM intégré à l'université

Dans une convergence vers une harmonisation européenne des objectifs et des compétences exigées des maîtres, l'intégration des IUFM dans les universités devient l'occasion, d'une part, de repenser la formation des maîtres afin de mieux articuler les volets académique et professionnel et, d'autre part, d'impliquer les formateurs, dont le PEMF, dans un processus de recherche. Pour la rentrée scolaire 2006/2007, la circulaire n° 2006-130 du 23 août 2006[144] redéfinit la formation initiale des maîtres en l'inscrivant, même si ce n'est pas abouti[145], dans le cadre général du cursus LMD :

> *La préparation au métier de professeur s'inscrit désormais dans un cursus universitaire : elle commence dès le cursus licence qui intègre des éléments de professionnalisation en accompagnement de la formation disciplinaire de base ; elle se poursuit avec l'année de préparation aux concours puis avec l'année de formation professionnelle. La formation des maîtres est complétée au cours des deux premières années en pleine responsabilité. Ainsi, **la***

[142] Circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002 relative au Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

[143] Par rapport à la commission du CAFIMF datant de 1985, le directeur d'école normale est remplacé par un représentant des corps d'inspection et le professeur d'école normale par un formateur de l'IUFM (professeur agrégé, professeur certifié, enseignant-chercheur). La présence de deux instituteurs maîtres formateurs, dont un ayant la responsabilité d'une classe et celle de l'IEN de la circonscription ou, à défaut, d'une autre circonscription, ne change pas.

[144] Circulaire n° 2006-130 du 23 août 2006 relative à l'Organisation des stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation - année 2006-2007.

[145] Pour le Comité master "Master et formation des maîtres" dans l'avis du 15 février 2006 actualisé le 22 février 2008 : « *La formation des maîtres doit relever d'un processus de diplômation au sein du dispositif LMD.* » et « *Le cahier des charges de la formation des maîtres reste insatisfaisant sur cette question de la nécessaire articulation de la formation des maîtres avec la recherche. La création de ces masters spécifiques est donc l'occasion de reposer cette question de la mise en oeuvre de l'articulation avec la recherche*. »

> ***formation des maîtres**, comme d'autres pays en ont fait le choix, permet la délivrance de crédits-ECTS*[146] *et* ***prend place dans le cursus licence-master-doctorat***[147]*. (Circulaire n° 2006-130)*

La même circulaire réorganise les stages au niveau de la formation des PE2 en instaurant « ***un stage qui corresponde à une véritable alternance* ».** S'il existe toujours trois stages dits de responsabilité, c'est dans l'organisation et la création d'**«** *un stage filé qui s'effectue sur l'ensemble de l'année à raison d'une journée par semaine dans un des cycles de l'école primaire »* que porte la nouveauté. Tel qu'il est défini, le stage filé est pensé pour permettre une meilleure insertion professionnelle du stagiaire par un processus continu d'aller et retour entre exercice professionnel et travail de réflexion des questionnements professionnels et personnels.

Le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres[148] mis en œuvre à la rentrée 2007, prenant acte des évolutions précédentes, entérine « *l'idée d'un* ***allongement de la période de formation professionnelle*** *initiale »* et installe le principe « *d'une formation fondée sur une* ***véritable alternance conçue dans l'articulation entre*** *la responsabilité du professeur en* ***stage dans un établissement et*** *sa participation à des* ***unités d'enseignement en IUFM*** *»*. Les textes exposent la mise en pratique de la construction des compétences attendues des professeurs sur une période s'étendant depuis l'entrée à l'université jusqu'aux deux années qui suivent la prise de fonction. Assortie des compétences attendues chez les professeurs et des objectifs des différents stages, la formation des enseignants en alternance est désormais considérée comme un continuum intégrant formation initiale et continue, étape vers un objectif général de formation tout au long de la vie.

Le référentiel de compétences constitue l'outil à partir duquel la formation initiale et continue, se prévoit et s'organise. La place des stages devient centrale :

> ***Les stages, notamment le stage en responsabilité**, se placent au coeur du dispositif de formation : ils doivent être préparés, accompagnés, exploités par des formateurs exerçant dans les écoles, les collèges ou les lycées associés à des formateurs de l'IUFM et de l'université. (Circulaire n° 2006-130)*

[146] European Credit Transfer System : système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits-ECTS ».

[147] Cursus licence-master-doctorat qu'on appelle communément système LMD

[148] Arrêté du 19 décembre 2006 JO du 28 décembre 2006 relatif au Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres incluant les 10 compétences professionnelles des maîtres et circulaire n° 2007-045 du 23 février 2007 relative à la Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres.

On note également le nouveau volet, non abordé dans les textes officiels précédents, de la validation et de la titularisation des professeurs stagiaires. Même s'il n'est pas demandé aux professeurs stagiaires une maîtrise approfondie de chacune des compétences énumérées dans le référentiel, l'État-employeur vérifie que toutes les compétences requises sont maîtrisées à un niveau satisfaisant. Le jury de l'examen de qualification professionnelle « *majoritairement composé de cadres éducatifs, d'universitaires et de professeurs et de formateurs n'ayant pas participé à la formation et à l'évaluation des professeurs stagiaires* », présidé par un représentant de **l'État-employeur**, cherche, dans cette certification, **à prendre garantie de l'aptitude des stagiaires au métier de professeur avant la titularisation.**

Si l'on polarise l'analyse de ces longs textes qui régissent alors la formation initiale des maîtres sur la fonction de maître formateur, on constate une forte adéquation entre la position d'enseignant-formateur du maître formateur et les exigences évaluatives imposées par le législateur. Les mesures d'une alternance commandée également aux formateurs permettent de constater que, parmi les formateurs exerçant en IUFM, **la place du maître formateur est bien assise** et on perçoit très bien le **rôle central et irremplaçable du maître formateur dans ce dispositif d'alternance** :

> *La formation des maîtres est assurée par des formateurs en contact avec la réalité de l'école, des collèges et des lycées. Tous les formateurs, quel que soit leur statut, enseignants-chercheurs ou enseignants des premier et second degrés, doivent justifier d'une expérience directe ou d'une connaissance des classes d'aujourd'hui. Ils doivent travailler ensemble. (Circulaire n° 2006-130)*

Par son contact avec les élèves, la classe, l'école, le maître formateur en poste a ainsi la nécessaire proximité dans le temps de cette expérience et est reconnu au sein de l'institution par la certification du CAFIPEMF. Une focalisation sur la validation des stagiaires permet de constater là aussi que le maître formateur occupe **une place incontournable dans l'évaluation.** Les textes partant du principe que l'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement, « *les formateurs de terrain, les instituteurs-professeurs des écoles maîtres formateurs, les professeurs tuteurs, sont les mieux à même d'apprécier les progrès des professeurs stagiaires : ils contribuent à l'évaluation de leurs compétences avec les formateurs d'IUFM* ». On peut faire l'hypothèse que cette prise de garantie des compétences des futurs professeurs par l'Etat-employeur ait des répercussions sur le travail du maître formateur dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires.

A la rentrée scolaire 2008/2009, par la circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008[149], **l'organisation du service du maître formateur se trouve modifiée**. La suppression de la demi journée d'enseignement du samedi matin dans les écoles maternelles et élémentaires réduit la semaine scolaire à quatre jours par semaine. Comme les autres enseignants du premier degré, cent huit heures du service du PEMF se voient annualisées. Le tableau 9 ci-dessous présente cette répartition des temps de travail. La répartition des volumes horaires reste identique mais, dans une logique de restriction budgétaire, le temps de décharge de classe est diminué à six heures hebdomadaire. Le regroupement de quatre compléments de service de PEMF permet alors la constitution d'un service complet, assuré par un maître modulateur. Pour le maître formateur, on assiste alors à un déplacement des différents temps de travail en passant d'un temps de travail entièrement « posté » à un déplacement, d'une part, des réunions d'école sur un temps de travail « périphérique » et du temps de formation personnelle sur un temps de travail « libre »[150].

Tableau 9 - Répartition des heures de travail hebdomadaire du service des maîtres formateurs

		Avant 2008/2009	**A partir de 2008/2009**
Temps « posté »	Enseignement en classe	18 h	18 h
	Décharge de classe assurée par un maître modulateur	9 h - 6 h (formation) - 2 h (formation personnelle) - 1 h (réunions d'école)	6 h (formation)
Temps « périphérique »		-	1 h (réunions d'école)
Temps « libre »		-	2 h (formation personnelle)
Temps total		27 h	27 h

Si une certaine souplesse devient alors possible dans le choix des moments de réunions au sein d'une équipe d'école, par contre il **renvoie les moments de formation personnelle à un travail individuel, voire solitaire**. En effet, les occasions de formations collectives avec les autres formateurs qui pouvaient être programmées sur un temps balisé à l'emploi du temps deviennent plus difficiles, voire impossibles. On peut émettre l'hypothèse d'une baisse d'investissement du maître formateur dans sa propre formation de formateur. Au mieux le

[149] Circulaire 2008-105 du 6 août 2008 relative aux Obligations de service des personnels enseignants du premier degré

[150] Ces distinctions entre travail « posté », travail « périphérique » et travail « libre » sont empruntées à Lantheaume F. & Hélou C., 2008, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. pp. 73-74.

PEMF, par volonté, se contraint à conserver un temps personnel de formation, au pire il apparaît une dilution, pour ne pas dire une évaporation, de ce temps de formation dans le temps de la vie privée, extra professionnelle. Plus largement, avec cette nouvelle organisation de son temps professionnel, on peut se demander si la double fonction de maître formateur ne devient pas trop lourde à assumer pour lui et trop ambitieuse de la part du législateur.

En outre, les maîtres formateurs ne sont dorénavant **plus assujettis aux mêmes obligations que leurs collègues enseignants**. D'une part, ils n'ont que six heures de leur service, au lieu de dix-huit pour les enseignants « de base », consacrées à **l'animation et à la formation pédagogiques**. D'autre part, ils n'ont pas à effectuer les soixante heures d'**aide personnalisée** mais peuvent en heures supplémentaires rémunérées, *« s'ils le souhaitent, assurer des heures d'aide personnalisée auprès d'élèves de leur école ou d'écoles proches »*. Là aussi, on peut conjecturer des relations de travail plus difficiles avec les collègues de l'école du fait de ces différences de traitement.

5.1.4 L'inscription du PEMF dans les écoles

Dans ce contexte évolutif, un archaïsme perdure avec **le maintien des appellations « écoles d'application » et « écoles annexes[151] »**. Deux logiques entrent en tension. C'est d'abord une logique comptable qui conduit à pérenniser ce type d'écoles et cherche à « *développer un réseau d'écoles associées à la formation initiale, comprenant une équipe de maîtres-formateurs, aussi proches que possible des sites I.U.F.M* » (Note de service, 1995) Il s'agit bien de nommer dans une même école au moins quatre maîtres-formateurs et, dans la mesure des possibilités, implanter les postes par modules de quatre afin de limiter, d'une part, les déplacements des maîtres formateurs entre leur école et l'IUFM et, d'autre part, ceux des remplaçants maîtres modulateurs nommés alors dans une seule école. C'est ensuite une logique de formation qui est présentée par le législateur puisqu'il est demandé aux Inspecteurs d'Académie « *que les écoles et les classes où exercent les maîtres-formateurs soient constituées en un réseau cohérent et bien relié aux centres de formation* » et que, « *les classes accueillant les futurs professeurs des écoles doivent être représentatives de la diversité des terrains d'exercice afin de permettre aux étudiants et stagiaires de prendre la mesure des différentes situations d'enseignement qu'ils peuvent rencontrer au sortir de leur formation.* » Pour les maîtres formateurs ces logiques en tension se concrétisent par **un choix d'écoles restreint**. En effet pour devenir et rester maître formateur dans la durée, il est prioritaire de

[151] Chaque école normale avait son école primaire à proximité qu'on appelait école annexe.

postuler et d'exercer dans les écoles annexes et/ou d'application[152] ou associées à la formation initiale. Les maîtres formateurs exerçant en école hors structure ont donc un **poste au statut précaire**.

Cette gestion comptable des maîtres formateurs apparaît nettement lorsque le nombre de stagiaires PE2 recrutés à l'IUFM de Nantes baisse. Ainsi, l'IA de Loire Atlantique a procédé, à la fin de l'année scolaire 2006-2007, à la suppression de 12 postes de maîtres formateurs en école hors-structure. Les maîtres formateurs concernés ont été invités, lors du mouvement départemental des enseignants, à postuler en école d'application ou à s'orienter vers la fonction de conseiller pédagogique ou encore, ont été contraints de quitter la fonction s'ils souhaitaient rester en poste dans leur école.

Au niveau de la gestion des ressources humaines, il est surprenant de constater le **manque de prise en compte des compétences** des maîtres formateurs et donc du **défaut de reconnaissance** par l'IA **de leur fonction de formateur**. On comprend l'amertume des maîtres formateurs exerçant en école hors structure devenus surnuméraires à qui l'on demande de déplacer leur activité. Ils font le constat du déni de leur travail de formateur et de leurs compétences acquises en tant que tel. Il est vrai que, même s'ils sont titulaires du CAFIPEMF à validité pérenne jusqu'à la fin de la carrière professionnelle sur tout le territoire français, le ministère de l'Education nationale ne reconnaît **pas un statut de maître formateur.** Plus précisément et localement, il n'y a pas, à l'IA de Loire Atlantique, de reconnaissance d'une double compétence des maîtres formateurs, en tant qu'enseignant possédant une certaine qualification et en tant que formateur à l'IUFM. Finalement, on peut se demander comment l'IA reconnaît les maîtres formateurs. **Sont-ils des enseignants experts** de la pratique du premier degré et notamment de la polyvalence ? **Sont-ils des formateurs** spécialistes de l'introduction des futurs professeurs des écoles dans le métier ? Sont-ils enseignants accessoirement formateurs ?

5.2 Les effets de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants sur la fonction de PEMF

L'annonce de la masterisation de la formation initiale des enseignants exprimée par le chef de l'Etat[153] a été accueillie relativement favorablement par les milieux universitaires et tous les acteurs concernés par la formation des enseignants. La décision de cette masterisation rapide,

[152] Pour mémoire, cf. le point 4.1.1 les choix opérés pour la constitution du corpus

[153] Discours du Président de la République à l'occasion du bicentenaire des Recteurs le 2 juin 2008

voire précipitée, du placement et du contenu du concours de recrutement des enseignants en deux moments de la seconde année du master a été prise contre l'avis des différents acteurs de l'éducation et de la formation ainsi que des rapporteurs (Rapport du groupe Filâtre[154] et Rapport année 2010 du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur[155]) commissionnés par les ministres de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Les analyses du groupe de synthèse des travaux des groupes techniques de propositions sur la « Mastérisation » des recrutements du 27 octobre 2009 résument ainsi les nouvelles conditions apportées par la réforme pour devenir enseignant :

> *Les décrets statutaires modifiant la condition de titre requis pour concourir au professorat des différents corps enseignants ont été publiés le 29 juillet 2009. Ils consacrent le passage* ***d'un système consécutif d'acquisition d'un diplôme, puis de réussite à un concours, à un système simultané*** *(sauf pour l'agrégation) : pour se présenter au concours, il faudra être inscrit en M2 et, la même année, la réussite au concours et la validation du diplôme seront nécessaires pour être nommé professeur stagiaire. Celui-ci bénéficiera d'****une formation complémentaire*** *durant la première année de sa prise de fonction. (...)* ***désormais la formation initiale d'un professeur s'étale sur trois années****. (Groupe de synthèse, 2009)*

C'est en fait une triple réforme qui s'est mise en place à la rentrée scolaire et universitaire 2010. Premièrement, c'est un mouvement de « masterisation » qui voit l'élévation de la formation initiale des futurs enseignants au niveau du master. Dorénavant les candidats doivent posséder un diplôme conférant le grade de master (Bac + 5 ans) pour être recrutés par l'Etat comme professeurs, jusqu'à présent la licence (Bac + 3 ans) suffisait. Deuxièmement, c'est une réforme du recrutement des futurs enseignants par l'Etat-employeur avec un concours au contenu non révisé mais placé en deuxième année de master, la partie admissibilité se situant en début de troisième semestre et l'admission en fin d'année. Troisièmement, c'est une réforme de la formation professionnelle des enseignants stagiaires. Ces deux dernières réformes ont suscité l'opposition unanime des syndicats enseignants, des

[154] Contribution du groupe «inter-conférences universitaires» présidé par Daniel Filâtre adressée à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale le 17 juillet 2009 intitulée « Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants ».

[155] Rapport année 2010 du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur Monique Sassier "L'incontournable dimension humaine" page 91 : *« Afin d'éviter la survenance des situations dommageables d'incertitude et d'insatisfaction qui risquent de résulter de la modification de la procédure de recrutement, le médiateur souhaite que le ministère étudie les hypothèses qui pourraient conduire à avancer le calendrier des concours, en organisant au cours du master 1 soit les épreuves d'admissibilité soit les épreuves d'admissibilité et d'admission. Il conviendrait également de veiller à ce que les formations dispensées soient dans leur contenu suffisamment ouvertes et polyvalentes, afin de permettre l'insertion professionnelle des titulaires du master qui ne seront pas reçus aux concours de recrutement ».*

fédérations de parents[156], des formateurs[157], des universitaires[158] et mêmes des cadres de l'institution[159]. Toute une panoplie de textes relatifs à cette réforme a été publiée au Journal Officiel. Pour bien situer le nouveau contexte, on présente, dans les deux premiers temps, les modifications survenues dans la formation initiale des enseignants à travers l'analyse des textes relatifs à la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement[160] et aux dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires[161]. Dans un troisième temps, on s'intéresse aux transformations institutionnelles des missions des PEMF que l'on met en perspective avec les missions des autres formateurs de terrain : les MAT et les CPT exerçant dans le second degré.

5.2.1 Le dispositif de masterisation de la formation des enseignants

La circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009 relative à la « Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement » à la rentrée universitaire 2010 peut être considérée comme un dispositif fonctionnel de référence constituant une pièce du nouveau système de formation initiale des enseignants. Cette circulaire définit les principes généraux d'organisation du **diplôme national de Master**, diplôme qui s'inscrit dorénavant dans le cursus de formation initiale des professeurs des premier et second degrés mais également des professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation (CPE). Partant d'une **préprofessionnalisation possible dès la Licence**, cette formation se développe sur trois années **dans un continuum de professionnalisation progressive** au cours des années de Master 1 - Master 2 et pendant la première année d'exercice. S'inscrivant pleinement dans la réforme de la formation initiale des enseignants, la circulaire affiche explicitement deux objectifs : « ***améliorer la qualification des personnels***, *en vue* ***de renforcer la réussite des élèves*** *et* ***faciliter la mobilité***

[156] Par exemple le dépôt de requêtes en annulation visant les stages et les différents concours de recrutement du secondaire et du primaire, auprès du conseil d'Etat par le syndicat SUD Education, la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) et l'association SLU (Sauvons l'Université) le 29 juin 2010.

[157] Par exemple la lettre ouverte des directeurs d'IUFM du 16 février 2009.

[158] Par exemple la lettre sur la réforme de la formation des maîtres de la Conférence des Présidents d'université du 22 janvier 2009.

[159] Par exemple la lettre ouverte du SIA (Syndicat des Inspecteurs d'Académie) du 31 mars 2010.

[160] Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009 relative à la Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - rentrée universitaire 2010.

[161] Circulaires 2010-037 du 25 février 2010 et 2011-073 du 31 mars 2011 relatives au Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.

au sein de l'Union européenne ». Ces objectifs nécessitent l'inscription de la formation initiale des enseignants dans un cadre véritablement universitaire pour « *respecter les règles fondamentales de l'espace européen de l'enseignement supérieur* ». Cette situation porte la formation initiale des enseignants français dans un cadre supranational. Elle marque une **véritable inscription dans le cursus LMD** et entraîne de fait un certain nombre de contraintes propres à tout master : « *la progressivité dans la spécialisation tout au long des quatre semestres* », la possibilité, pour chaque étudiant, d'adapter son cursus qualifiant et professionnalisant pour une insertion « *dans les métiers de l'enseignement ou dans d'autres secteurs professionnels* »[162], l'ouverture « *à la préparation au doctorat* » sans oublier « *l'ouverture internationale* ».

La circulaire assigne ainsi les concepteurs de dispositifs de formation à respecter ces principes généraux qui conditionnent l'habilitation de leur établissement à délivrer le diplôme national du Master. « *Les formations proposées doivent être conçues comme des parcours de master* ***ouvrant sur différents choix professionnels*** *dont les métiers de professeur, CPE ou documentaliste* » et doivent « *garantir aux candidats aux concours la maîtrise des savoirs et savoir-faire qu'ils transmettront ainsi que la capacité à faire évoluer leurs pratiques tout au long de leur carrière* » tout autant que la possibilité de développer un projet alternatif ou de se réorienter en cas d'échec au concours.

La circulaire prescrit les éléments généraux et leur planification sur les quatre semestres du Master que doit intégrer la formation :

- une dominante « ***culture scientifique, disciplinaire ou pluridisciplinaire*** » au cours de la première année de Master, prenant en compte les spécificités propres aux concours de recrutement ;
- **une initiation à et par la recherche** se traduisant par « *la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif* » pour faciliter l'évolution des étudiants dans leur carrière et permettre dans certains cas une poursuite d'étude en doctorat ;

[162] Déjà dans l'avis du Comité master sur "Master et formation des maîtres" Avis du 15 février 2006 actualisé le 22 février 2008, on peut lire : *« Cette diplômation ne peut se limiter à un modèle unique afin de tenir compte d'une part de la diversité des métiers visés et d'autre part de la diversité des parcours initiaux des étudiants. Cette diplômation doit aussi permettre une ouverture métier ou une poursuite d'études plus large que la seule cible des IUFM. A ce titre, les connaissances et compétences acquises doivent être complétées ou replacées dans un contexte plus large et ouvrir notamment sur d'autres métiers de la formation. Pour ce qui concerne les métiers de l'éducation, une place importante doit être laissée à l'intervention des professionnels de l'éducation scolaire* ».

- **une ouverture internationale** avec la « *maîtrise et certification d'une langue étrangère, notamment par le biais du Cles, dispositifs de mobilité incluant notamment la possibilité d'effectuer des stages à l'étranger* » ;
- « ***une composante forte de formation professionnelle**, de plus en plus importante dans le cursus, pour devenir majoritaire en deuxième année de master* ». Elle est formée *« de stages d'observation et de pratique accompagnée, puis des stages en responsabilité* ».

Du côté des personnels, « *cette formation aux métiers de l'enseignement est assurée par l'équipe pédagogique du master, faisant* ***appel aux professionnels*** *que sont les formateurs (référents,* ***instituteurs et professeurs des écoles maîtres formateurs, conseillers pédagogiques du second degré****).*» Cette équipe pédagogique élargie contribue « *à la préparation, à l'accompagnement et à l'exploitation des stages, ainsi qu'à leur évaluation* ». Il est évoqué l'utilisation d'un nouvel artefact : « *un portefeuille des compétences* » permettant « *d'assurer le suivi de l'étudiant et de ses acquis* ».

Une focalisation sur cette dernière dominante permet de repérer des parcours de formation différents proposés aux étudiants suivant leur réussite aux concours. Si « *les stages font pleinement partie du dispositif de formation* » :

- le stage en responsabilité est « *offert essentiellement aux candidats déclarés admissibles, pour leur permettre de valider et de finaliser leur projet professionnel* ». De plus, le dernier semestre est l'occasion « *de se préparer aux épreuves d'admission, grâce à des enseignements spécifiques* » ;
- pour les étudiants non admissibles, le stage en responsabilité semble absent, cependant il leur est proposé « *des formations offrant des débouchés divers, centrées sur la préparation d'un projet professionnel et s'appuyant sur un ou plusieurs stages, avec l'aide des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle* ».

Il n'existe ainsi **plus de formation unique en IUFM** menant au métier d'enseignant du premier ou du second degré, « ***plusieurs architectures de formations sont possibles*** *adaptées aux choix et caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur et aux métiers visés* ». Pour devenir enseignant, les étudiants doivent à la fois être titulaire d'un Master, quel que soit la discipline et la spécialité, et avoir réussi un des concours de recrutement de professeurs.

Le diplôme national de Master s'insère dorénavant dans un continuum de formation. En aval des Masters, une « *formation continuée* » est dispensée aux fonctionnaires stagiaires admis au

concours. Il s'agit de les accompagner par « *des enseignements complétant la formation professionnelle en articulation avec leur formation antérieure et leur premier exercice du métier* » dans une combinaison de moyens « *avec les actions de professionnels tuteurs et référents, dans le cadre du dispositif mis en place au niveau de chaque académie* ».

Enfin, au-delà de la formation initiale des enseignants, **dans le cadre de la formation tout au long de la vie, le Master devient la « *base*, *pour les titulaires qui le souhaitent, immédiatement après le concours ou après quelques années d'exercice, à une poursuite de formation sous diverses formes* ».** En ce sens le Master constitue une élévation générale du niveau d'étude non seulement des nouveaux enseignants mais aussi pour des enseignants en poste qui souhaitent évoluer dans leur carrière professionnelle.

5.2.2 Les dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires

Les dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, élaborés par le Ministère de l'Education Nationale, constituent les dispositifs qui, du point de vue du cursus de formation, succèdent à celui du diplôme national du Master mis en place par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

La circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010 définit un premier dispositif mettant en place la réforme de la formation initiale des enseignants pour l'année scolaire 2010/2011 et la circulaire n°2011-073 du 31 mars 2011 marque une consolidation du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires pour l'année 2011/2012. En cohérence avec la mise en place des diplômes nationaux de master, ils formalisent un changement radical dans la formation initiale des enseignants.

Les objectifs affichés dans ces deux dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation sont identiques[163]. Pour les enseignants stagiaires ces dispositifs doivent : « *favoriser leur entrée dans le métier et s'inscrire dans un continuum de formation* ». Cependant entre les deux textes une régulation institutionnelle s'est opérée et si, dans le second dispositif : « *Les orientations tiennent compte des bonnes pratiques observées* », **des glissements de sens apparaissent**. Dans le dispositif 2010, cette formation professionnelle des « *professeurs stagiaires* » doit se faire « *en articulation avec celle qui leur a été dispensée* », tandis que cette articulation disparaît dans le dispositif 2011 pour une formation des « *fonctionnaires*

[163] Voir annexes 5 : Comparaison des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagaires 2010 et 2011.

stagiaires » parachevant une formation initiale qui : « *enrichit et complète la formation qui a été dispensée* ».

Ce qui change fondamentalement l'architecture de cette formation professionnelle, c'est le cadre d'affectation des enseignants stagiaires. Dans les deux circulaires, on lit :

> *Les lauréats des concours des premier et second degrés publics seront* ***nommés fonctionnaires stagiaires*** *dans l'enseignement public ; les lauréats des concours des établissements d'enseignement privés bénéficieront d'un contrat ou d'un agrément provisoire. Ils auront* ***en responsabilité une classe*** *(premier degré)* ***ou plusieurs classes*** *(second degré) dans le cadre de leur année de stage. (Circulaires 2010-037 et 2011-073)*

Cette responsabilité de classe à l'année est nouvelle et transforme en profondeur la formation en alternance jusque-là mise en œuvre dans les IUFM pour l'enseignement public. La formation dorénavant qualifiée dans les textes de « *continuée* » prend la forme « *d'**un accompagnement et** d'**actions de formation*** » dont le volume dispensé est « ***équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service*** *(ORS) du corps auquel appartient le stagiaire* ».

Deux contraintes fortes cadrent l'action des recteurs et des inspecteurs d'académie. Devenant les seules autorités en charge de la mise en place de ces dispositifs de formation professionnelle, ils doivent « *veiller à concilier les temps de formation et d'accompagnement avec la nécessaire continuité du service à rendre à l'élève* ». La contrainte de la continuité du service est difficile à tenir en 2010. Parce que les enseignants stagiaires du premier degré sont affectés « *en brigade de remplacement* » et ceux du second degré « *sur des supports vacants et/ou des blocs de moyens provisoires (BMP)* », l'anticipation des remplacements des enseignants stagiaires lors de leurs périodes de formation, par des personnels de remplacement voire, dans le second degré, par des « *étudiants de deuxième année de master ayant déjà effectué des stages ou des remplacements* », constitue une difficulté de gestion du personnel. Cette difficulté est surmontée par une régulation institutionnelle lisible dans le dispositif 2011 puisque : « ***Les fonctionnaires stagiaires seront affectés****, dans toute la mesure du possible,* ***sur des postes complets devant élèves*** *correspondant à l'ORS du corps auquel ils appartiennent.* » Cette prescription nouvelle permet ainsi l'anticipation des remplacements pour les formations du stagiaire avec « *la mise en place d'un binôme remplaçant/stagiaire* ».

Au niveau du premier degré, dans le département de Loire Atlantique, le dispositif institutionnel se traduit par un dispositif fonctionnel local qui affecte les stagiaires dans un même établissement tout au long de l'année. Cette affectation ne permet **plus la**

diversification des premiers terrains d'exercice. Elle cantonne les professeurs stagiaires sur une même école et dans une même classe toute l'année.

Au niveau de l'organisation de la formation et de l'accompagnement, les concepteurs des dispositifs au niveau national prescrivent en 2010 trois temps considérés complémentaires :

- *« une période d'intégration et d'accueil ;*
- *une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique ;*
- *une ou des périodes de formation continuée dispensées par l'université ou tout autre structure qualifiée. »*

Le texte définissant la **période d'intégration et d'accueil** se montre plus détaillé dans le dispositif 2011. Il affiche au moins quatre objectifs qui correspondent aux quatre temps de cette période, à savoir un accueil institutionnel par les responsables académiques ou départementaux, puis des regroupements pour permettre aux stagiaires « *de faire connaître, leurs besoins en formations* ». Un troisième temps est réservé à « *des formations théoriques à la tenue de classe auxquelles s'ajouteront des formations pratiques dans les premiers jours d'exercice sur leur lieu d'affectation* » pour démarrer et tenir la classe. Enfin, un dernier temps consiste en « *un accueil dans l'école ou l'établissement d'affectation* ». Cependant, l'importance accordée à cette période d'intégration et d'accueil mise en place dans les jours qui précèdent la rentrée est sérieusement minimisée par le fait qu'il est « *fondé* ***sur la base du volontariat*** » des professeurs stagiaires toujours étudiants et non encore nommés fonctionnaires stagiaires.

Pour ce qui concerne la formation proprement dite des professeurs stagiaires, les objectifs déclarés sont les mêmes pour chacun des dispositifs. Il s'agit d'« *améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe* », d'« *acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés* », de « *répondre aux besoins spécifiques exprimés par le professeur stagiaire* » et, de façon supplémentaire en 2011, de « *favoriser l'échange de pratiques professionnelles et le travail collectif des équipes* ». Pour cela, « *le dispositif de formation comprendra* ***des périodes de formation filées et groupées*** *ainsi qu'un accompagnement par des professeurs ou CPE chevronnés.* » il est précisé que « ***l'accompagnement se compose d'un tutorat*** » qui « *fait partie intégrante de la formation des stagiaires* ».

La régulation institutionnelle opérée pour la seconde année de fonctionnement du dispositif a pour effet **une disparition de la notion de compagnonnage**. Le terme n'apparaît plus du tout

dans la circulaire de 2011, alors qu'il est présent, c'est une première dans un texte officiel sur la formation des enseignants, 6 fois dans la circulaire 2010. On assimile alors le compagnonnage à l'accompagnement du professeur stagiaire :

> ***L'accompagnement est un temps de compagnonnage et de formation*** *assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés (dans le premier degré : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques de circonscription, maîtres d'accueil temporaires, etc., et dans le second degré : conseillers pédagogiques tuteurs, CPE tuteurs, etc.). (Circulaire n° 2010-037)*

Cet accompagnement-compagnonnage, tant dans le premier que dans le second degré est organisé de manière intensive les deux premiers mois suivant la rentrée pour devenir plus souple le restant de l'année scolaire. Il est distingué des périodes de formation filées et/ou groupées. Dans le dispositif 2011, **l'accompagnement**, dont le terme est inscrit 13 fois au lieu de 23 dans le dispositif 2010, paraît **fondu dans la formation continuée**. Dans le premier degré : « *la formation comportera, de préférence, des stages ou des modalités d'accompagnement filés le premier mois et sera suivie d'un ou de deux stages groupés qui se dérouleront pendant l'année scolaire* » et dans le second degré « *des stages filés et groupés d'une à deux semaines* ». Cette appellation de **stages pour qualifier dorénavant les temps de formation** signale un renversement de la perspective de formation par rapport aux anciens dispositifs de formation à l'IUFM. Dans ce dernier dispositif 2011, le « *fonctionnaire stagiaire* » est un professeur en poste dans son établissement, il n'est plus véritablement en stage que lorsqu'il le quitte pour partir en formation. De plus les « *actions de formation dispensées à l'université* » évoquées dans les deux circulaires ne sont pas clairement définies et il est même indiqué dans celle de 2011 que : « *L'organisation de la formation in situ ou dans le cadre de la circonscription (premier degré) ou du bassin (second degré) sera privilégiée*. »

Ce glissement dans le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des professeurs stagiaires est aussi repérable au niveau de l'emploi des formateurs de terrain. **Pour la première fois le terme de tuteur est utilisé**. Il est inscrit 20 fois dans le dispositif 2010 pour 14 fois dans celui de 2011, pour désigner les maîtres formateurs dans le premier degré et des conseillers pédagogiques tuteurs dans le second degré. Les missions de ceux-ci sont présentées dans la circulaire 2010 comme « *intervenant dans le compagnonnage* » et « *ayant une responsabilité dans la professionnalisation des stagiaires* ». Ces missions n'apparaissent plus dans la circulaire 2011 où il n'est fait référence qu'à leur désignation. *Les tuteurs devront être expérimentés* », dans le premier degré, il est évoqué **un appel aux « *viviers* » de**

professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) « *qui ont vocation à constituer le vivier principal des tuteurs* » mais également aux maîtres d'accueil temporaire (MAT), alors que dans le second degré, ce sont des « *enseignants tuteurs* » désignés par les corps d'inspection territoriaux et les chefs d'établissement.

Analysons de plus près les modifications des fonctions des formateurs de terrain à travers les textes actualisés qui réglementent leur emploi et leurs missions.

5.2.3 Le PEMF sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie

Avec la circulaire modifiant ses obligations de service[164], le maître formateur (PEMF) voit les six heures hebdomadaires d'activités pour la participation aux actions de formation et d'animation passer « ***sous la responsabilité des inspecteurs d'académie****-directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale* ». Même si « *Ces activités pourront se dérouler dans les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de conventions* », le PEMF ne dépend plus pour ces activités de formation des directeurs d'IUFM. Ses actions de recherche dans le cadre des IUFM inscrites dans l'ancienne circulaire disparaissent pour être remplacées par des actions « *d'accompagnement des stagiaires ou des étudiants* ». On observe donc un déplacement des activités de formation que la circulaire n°2010-104 relative aux missions des PEMF[165] précise. **Deux nouvelles activités de formation** apparaissent avec, tout d'abord, « ***le tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires*** » défini ainsi :

> *Dans ses fonctions de tuteur, le maître formateur conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur chargé de circonscription. Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à l'évaluation de son parcours de formation. (Circulaire n°2010-104)*

Dans la deuxième activité nouvelle : « *Le maître formateur participe aux* ***actions d'accueil des professeurs stagiaires*** *organisées par les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale,* ***avant la rentrée scolaire.*** *Il concourt, à cette occasion, au recensement de leurs besoins de formation.* ». *A contrario*, le PEMF se voit **délester d'un certain nombre d'activités de formation qu'il avait à l'IUFM**. Même s'il

[164] Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 relative aux Obligations de service des personnels enseignants du premier degré

[165] La circulaire n° 2010-104 du 13 juillet 2010 relative aux Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire remplace la note de service abrogée n°95-268 du 5 décembre 1995 relative aux Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.

« *peut être* (encore) *appelé à intervenir, de manière ponctuelle ou régulière, auprès de groupes d'étudiants dans le cadre d'activités de formation initiale* » et « *dans le cadre d'une convention passée entre le recteur et l'université* », **il intervient en tant que professionnel :**

> *à la fois comme **expert de la pratique** de la classe et de la **polyvalence du métier**, et comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. (Circulaire n°2010-104)*

Le maître formateur **ne fait plus partie intégrante de l'équipe de l'IUFM** chargée de mettre en œuvre le plan de formation. De ce fait, il ne participe plus à l'élaboration des actions, à la définition de leurs objectifs et des modalités pédagogiques, à leur suivi, aux bilans et évaluations ni aux séances de concertation et de travail en commun pour les formateurs à l'université. Il ne peut plus accompagner, en collaboration avec les professeurs d'IUFM, les étudiants dans la réalisation de leur mémoire professionnel. De plus, le PEMF ne bénéficie plus, « *avec les autres formateurs de l'IUFM, des actions de formation et des ressources diverses offertes pour soutenir et améliorer sa pratique de formateur* ». **Aucune formation de formateur n'est prévue** par le législateur, si ce n'est, dans le dispositif 2011 d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires, une phrase à l'intention des responsables académiques pour « *élargir et renforcer l'offre de formation offerte aux tuteurs eux-mêmes, dans le cadre des PAF*[166]*, afin de tendre à leur professionnalisation* ».

On observe donc **un recentrage** de l'activité de formateur du PEMF **sur les activités d'accueil d'étudiants dans sa classe, de tutorat et d'accompagnement** des professeurs stagiaires et **un desserrage des liens institutionnels** qu'il pouvait avoir **avec les équipes de formateurs à l'IUFM** tant dans les actions de formation que dans sa propre formation de formateur. Il est alors clair que pour l'institution, « *les maîtres formateurs, instituteurs et professeurs des écoles, par leur double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, garantissent la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages.* »

Ces textes réglementant les missions des PEMF modifient très sensiblement leurs activités de formateur. Ils marquent aussi, et surtout, une rupture dans l'alternance formative avec l'IUFM. On peut faire alors l'hypothèse d'un travail de négociation identitaire important, tant individuel que collectif, de la part des PEMF. Des transformations et des remaniements identitaires sont ainsi prévisibles suite à ces changements institutionnels.

[166] PAF : Plan Académique de Formation

5.2.4 Et pour les autres formateurs de terrain ?

Dans ce contexte d'un recentrage de la formation initiale des enseignants sur le terrain en ce qui concerne l'année dite de professionnalisation sous la responsabilité des recteurs et des inspecteurs d'académie, il est intéressant pour une mise en perspective des changements repérés dans les missions des PEMF de regarder l'évolution du rôle attribué aux maîtres d'accueil temporaire (MAT) qui exercent dans le premier degré et celui des conseillers pédagogiques tuteurs (CPT) dans le second degré[167]. On cherche ainsi à comparer les évolutions de leur fonction et les modifications éventuelles de leur(s) territoire(s) d'actions.

Les MAT forment un nouveau type de formateurs de terrain dans le premier degré depuis la création des IUFM. Leur **rôle** est déjà défini dans la note de service n° 95-268 de 1995 :

> *(Ce sont)* ***des enseignants volontaires pour accueillir à titre temporaire*** *dans leur classe des étudiants pour des stages d'observation et de pratique accompagnée, soit pour des stages d'observation, soit pour des stages de pratique accompagnée (...) choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'expliciter les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe. (...) Ces maîtres d'accueil temporaire sont* ***désignés pour l'année par l'inspecteur d'académie****, sur proposition de l'inspecteur chargé de circonscription. (Note de service n° 95-268)*

Redéfini par la circulaire n° 2010-104, leur rôle connaît un glissement sensible. En effet, il leur est fait appel « *pour assurer* ***l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité*** ». On assiste donc là à **un net rapprochement de leur action de formation sur le terrain à celle des PEMF**. On peut d'ailleurs s'interroger sur la différence entre ces deux fonctions faite chez le législateur, quand on lit que : « ***des actions de formation*** *pour les préparer à leur fonction d'accueil ou de tutorat et les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale sont organisées à leur intention en liaison avec l'inspecteur chargé de circonscription et l'équipe pédagogique de l'université* » alors que toute dimension de formation disparaît de la circulaire en ce qui concerne les PEMF.

Dans le second degré de l'enseignement français, il n'existe pas d'équivalent des PEMF c'est-à-dire de formateurs de terrain certifiés par un examen spécifique à la fonction de formateur. « ***Les professeurs conseillers pédagogiques*** *sont* ***désignés par le recteur****, sur proposition des corps d'inspection et des chefs d'établissement concernés, parmi les enseignants en activité dans les établissements.* » (Circulaire n°2010-103) *A contrario* des formateurs du premier

[167] Voir annexes 5 : Comparaison des textes sur les missions des PEMF, MAT et CP(T) en 2010.

degré, ce ne sont **pas des enseignants, *a priori*, volontaires** puisque les professeurs du second degré sont désignés conseillers pédagogiques en fonction des besoins d'accueil des étudiants et des types de stage dans les établissements. Ainsi chaque type de stage implique une fonction et un niveau d'investissement différents de la part des enseignants : conseillers pédagogiques pour les stages de sensibilisation et de pratique accompagnée et conseillers pédagogiques tuteurs pour ceux en responsabilité.

La comparaison des deux circulaires relatives aux missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants[168] met en relief une évolution vers un alignement non seulement de la forme de présentation des missions mais également des missions elles-mêmes sur celles des formateurs du premier degré. L'ancienne circulaire de 1992 présente le rôle des conseillers pédagogiques en fonction des types de stages en détaillant d'abord les objectifs de ceux-ci pour les stagiaires et seulement ensuite les actions de formation attendues des conseillers pédagogiques au sein de chaque stage. Dans la nouvelle circulaire de 2010 la présentation est calquée sur celle qui définit les missions des PEMF et des MAT. On retrouve donc les missions des conseillers pédagogiques inscrites dans des termes identiques à celles de leurs collègues du premier degré.

Exceptées les activités de formation continue du plan départemental de formation et des activités de formation initiale auprès de groupes d'étudiants au niveau des masters, les professeurs conseillers pédagogiques du second degré contribuent à la formation initiale des professeurs, en « *expert de la pratique* », dans les mêmes formes que les PEMF.

Ce qui est nouveau pour eux, c'est qu'ils exercent « ***des fonctions de référent** auprès des étudiants accomplissant des stages en responsabilité* » en les guidant dans l'établissement, en les conseillant régulièrement pendant toute la durée du stage et en **participant à l'évaluation de leur formation.** D'autre part, alors que dans le précédent dispositif IUFM, il ne s'agissait que de jouer un rôle d'aide et de participation à l'évaluation d'un stagiaire, l'éventail de leurs activités s'élargit. Prescription leur est faite non seulement d'assurer « *la fonction de **tuteur auprès d'un ou plusieurs professeurs stagiaires*** » mais également de participer « *à l'**accueil des professeurs stagiaires** organisé par les académies dans les établissements **avant la rentrée scolaire*** ». Par ailleurs, de même que les MAT, « *des réunions d'information **et des***

[168] La circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992 définit le rôle, la désignation et la rémunération des « Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM ». Elle est abrogée par la circulaire 2010-103 du 13 juillet 2010 relative aux « Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires »

actions de formation *pour préparer les professeurs conseillers pédagogiques à leur fonction d'accueil, d'accompagnement, de référent ou de tuteur et les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale sont organisées à leur intention* ».

En bref, les CPT effectuent les mêmes activités d'accueil, d'accompagnement et de tutorat que les PEMF mais, au contraire des PEMF qui bénéficient d'un temps de décharge d'enseignement et quittent leur école pour assumer leurs tâches de suivi des étudiants et de tutorat des professeurs stagiaires, les CPT réalisent ces activités sans sortir de leur établissement scolaire et en supplément de leur activités d'enseignement auprès des élèves. Puisqu'ils ne sont pas formés pour assurer ces activités, comme les MAT, ils ont droit à des actions de formation pour les y aider.

Finalement, l'analyse diachronique des textes officiels nationaux réglementant les missions des PEMF et ceux définissant les dispositifs de formation initiale des maîtres fait apparaître une évolution permanente de la fonction de maître formateur. Cette analyse met en lumière **trois grandes phases historiques** qui correspondent à trois paradigmes dans la régulation de la formation initiale des enseignants.

La première phase correspond à la naissance de la dénomination de maître formateur en 1985 jusqu'à la fin des écoles normales en 1990. L'instituteur diplômé du CAFIMF est appelé officiellement maître formateur (IMF). Cette certification le reconnaît comme un **enseignant expérimenté** ayant des capacités en matière d'animation, de formation et de recherche. Il a donc une double mission qu'il exerce **sous l'autorité unique de l'Inspecteur de la circonscription d'application** qui n'est autre que **le directeur de l'école normale. Instituteur** il enseigne les deux tiers de son temps dans une école d'application ou une école annexe à l'école normale et il intervient dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs dans le domaine pédagogique par des projets avec les professeurs de l'Ecole normale (PEN) et par le conseil pédagogique aux normaliens.

Coïncidant avec l'alternance politique**, la seconde phase** démarre en 1991 avec les créations des IUFM et du nouveau corps des professeurs des écoles et dure jusqu'en 2006. Le maître formateur passe professeur des écoles maître formateur (PEMF). Sa fonction devient véritablement double puisque le PEMF exerce **sous deux autorités hiérarchiques séparées,** celle de l'Inspecteur d'Académie en tant qu'enseignant et celle du directeur de l'IUFM en tant que formateur. Pleinement intégré comme formateur l'équipe de formateurs de l'IUFM, il est alors considéré comme un **praticien réflexif**. Partenaire d'une articulation pratique – théorie – pratique, ses activités s'élargissent à des activités de conception, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation du plan de formation.

La troisième phase débute à la rentrée 2007/2008 avec une nouvelle alternance politique et demeure aujourd'hui. Elle correspond également au nouveau paradigme de **l'enseignant professionnel**. Du point de vue du PEMF, c'est par glissements successifs qu'il se met en place. Un **premier glissement** survient la rentrée 2007/2008 avec l'intégration des IUFM aux universités et la mise en place d'un nouveau cahier des charges de la formation des enseignants dans lequel le référentiel de compétences des maîtres constitue un outil essentiel. L'accent est porté sur **la professionnalisation de l'enseignant**. Ce qui signifie une responsabilisation des formés et des formateurs par une dimension évaluative plus forte. La formation est alors conçue comme une véritable alternance dans l'articulation entre un volet professionnel avec la responsabilité du professeur en stage filé dans un établissement et un volet académique avec sa participation à des unités d'enseignement en IUFM. Dans ce dispositif d'alternance, la place du maître formateur est bien assise, il occupe une position centrale avec un rôle incontournable dans l'évaluation des stagiaires et irremplaçable dans son association à la conception de la formation. Parallèlement, apparaît une **dimension comptable de la formation** avec le remerciement par l'inspecteur d'académie de Loire Atlantique de 12 PEMF consécutif à une baisse des effectifs de PE2 à l'IUFM.

Un second glissement est opéré à la rentrée scolaire 2008/2009 par l'employeur. Dans une **logique budgétaire**, une modification du service du PEMF a lieu en même temps qu'une réorganisation de la semaine scolaire dans le premier degré. Son temps de décharge de classe se trouve diminué à **une journée par semaine** ce qui a pour conséquence une disponibilité professionnelle moindre pour la formation des enseignants. De plus son temps de formation personnelle se trouve déplacé en un travail individuel, voire solitaire sur un temps de travail « libre » non formalisé à l'emploi du temps. En outre, on assiste à une **première flexibilité dans le cadre du travail d'enseignant**. Le PEMF n'est ainsi **plus assujetti aux mêmes obligations de service que ses collègues enseignants,** par rapport à la formation continue et au dispositif de l'aide personnalisée.

Le troisième glissement parachève l'installation du nouveau paradigme et survient avec la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants. Pour le PEMF, il constitue un véritable changement de place puisqu'il est « récupéré » par son employeur financeur et exerce sous la responsabilité unique de l'inspecteur d'académie. Le PEMF ne fait plus partie intégrante de l'équipe de l'IUFM, c'est dorénavant un **professionnel expert** responsable de sa propre formation. Ses activités de formateur sont recentrées sur le **compagnonnage** en début d'année et le **tutorat** le restant de l'année de plusieurs professeurs stagiaires avec une responsabilité dans leur professionnalisation c'est-à-dire dans leur adaptation rapide à l'emploi**.** C'est donc

dans une logique productive plus que constructive que le PEMF est maintenant sollicité. Même s'il peut intervenir ponctuellement auprès de groupe d'étudiants en master dans le cadre de convention entre le rectorat et l'université, c'est **en tant que professionnel** pour contribuer à la préparation, à l'accompagnement et à l'exploitation des stages. Apparaissent une distension des liens que le PEMF pouvait avoir avec l'équipe de formateurs à l'IUFM et un **net rapprochement** de son activité de formateur sur le terrain à celles **des MAT et des CPC.** Dans le premier degré, l'employeur constitue de cette façon, sous son entière autorité, un **vivier de tuteurs**, les uns et les autres pouvant assurer l'accompagnement et le suivi des stagiaires en responsabilité.

Ces trois phases correspondant à trois paradigmes dans la formation des enseignants se rapportent également à des assignations identitaires par les institutions. Il apparaît donc intéressant de se pencher sur les manières dont les PEMF, les nouveaux comme les anciens dans la fonction qui ont connu plusieurs de ces paradigmes, construisent ou transforment leur identité professionnelle de maître formateur.

5.3 La fonction de PEMF : une double fonction en tiraillement

Ce chapitre analyse les différentes activités assignées par le législateur au PEMF dans la formation initiale de ses futurs collègues enseignants à travers la comparaison des deux derniers dispositifs de formation, celui mis en place dernièrement à l'IUFM et celui actuellement en vigueur. Un premier temps décrit les différents dispositifs dans lesquels le PEMF était/est amené à intervenir. Un second temps développe les deux modèles de formation correspondant aux deux dispositifs dans lesquels le PEMF intervenait et intervient de manière principale avant de se pencher sur les effets du changement de dispositifs sur les activités et la professionnalité du PEMF. Enfin un dernier temps interroge la professionnalisation du PEMF à travers le changement d'employeur, sa fonction assignée de tuteur, d'accompagnateur et d'évaluateur des professeurs des écoles stagiaires.

5.3.1 Les places du PEMF dans les différents dispositifs de formation initiale des enseignants

Le législateur attribue et confie au PEMF différentes tâches et responsabilités dans la formation initiale de ses futurs collègues enseignants. Cependant les résultats exposés *supra* ne permettent pas de bien saisir la manière dont le PEMF est occupé sur son temps de formateur de terrain. La focalisation sur son emploi dans les derniers dispositifs de formation

permet de mieux visualiser ses terrains d'intervention et de comprendre l'évolution de sa fonction.

Le cursus ou système de formation initiale des enseignants se compose de plusieurs dispositifs, chacun avec sa ou ses finalités, ses structures, ses lieux et ses acteurs. On distingue :

- avant la réforme quatre dispositifs de formation : la **formation des PE1**, celle **des PE2**, celles des professeurs des écoles titulaires en première année (**T1**) et de deuxième année (**T2**) ;
- après la réforme deux autres dispositifs[169] avec **le master M1-M2** et la **formation des PES** puisque désormais la formation initiale d'un professeur s'étale sur trois ans.

Dans les dispositifs **avant la réforme** 2010, le PEMF intervient de manière courante dans les deux dispositifs de formation à la charge de l'IUFM. Il participe **principalement à la formation des PE2** dans la préparation du diplôme professionnel de professeur des écoles (DPPE). A l'IUFM, il côtoie alors, dans des équipes pluricatégorielles, des enseignants chercheurs (E/C) et différents formateurs de l'IUFM qui prennent part à la formation des professeurs stagiaires. Par exemple, à l'IUFM des Pays de la Loire, le PEMF participe à l'animation d'un « groupe de référence[170] », co-anime avec un professeur d'IUFM (PIUFM) des ateliers de suivi du stage filé, peut suivre le travail de mémoire professionnel d'un ou de plusieurs PE2. Sur le terrain, il est le seul à accueillir des professeurs en stage de pratique accompagnée et pratiquement le seul formateur à les suivre, c'est-à-dire à les accompagner et à les évaluer dans leurs différents stages en responsabilité. Au niveau de **la formation des étudiants PE1** qui préparent le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), le PEMF intervient dans une moindre mesure. A l'IUFM, il prend part essentiellement à la préparation et au bilan des stages. Sur le terrain, il accueille dans sa classe des étudiants en stage d'observation et de pratique accompagnée. Cependant, les PEMF n'étant pas en nombre suffisant, ce travail d'accueil des étudiants dans les classes est partagé avec les MAT. Enfin, **ponctuellement** et, s'il possède une expertise particulière dans un champ de pratique (en maternelle, technologie de l'information et de la communication, pédagogie Freinet ...), le PEMF peut être sollicité par les formateurs de l'IUFM ou les inspecteurs de l'Education

[169] Voir annexes 5 : Dispositifs de formation initiale des enseignants en Loire Atlantique en 2010.

[170] Dans ces groupes de référence, la pratique, l'activité professionnelle est revisitée et analysée dans le cadre d'un collectif d'une vingtaine de PE2 avec les formateurs. Ses apports essentiels se traduisent par des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des réflexions argumentées sur des questions professionnelles non abordées dans les enseignements disciplinaires.

nationale pour intervenir dans une **action de formation** auprès des étudiants PE1, des professeurs PE2, T1 et T2.

Dans les dispositifs **après la réforme 2010**, le PEMF est d'abord sollicité par son employeur **dans l'adaptation à l'emploi des professeurs stagiaires (PES)** c'est-à-dire à l'acquisition des compétences professionnelles pour enseigner nécessaires à l'obtention du certificat d'aptitude au professorat des écoles (CAPE). C'est principalement sur l'accompagnement de ceux-ci qu'il consacre son temps de formateur. En tuteur, il accueille en stage de pratique accompagnée un ou plusieurs PES, les conseille et les évalue sur les différents terrains où ils ont la responsabilité d'une classe. Cependant, étant passé sous la gouverne de l'inspecteur d'académie, le PEMF n'a **plus le monopole de la formation sur le terrain** des professeurs stagiaires. Dans le dispositif PES, quand le nombre des PEMF n'est pas suffisant par rapport à celui des PES, l'employeur fait aussi appel **aux MAT pour l'accueil des PES**. De plus, le suivi des PES sur les classes où ils sont en responsabilité n'est plus son affaire exclusive. Il doit, là aussi, **partager les tâches de suivi et d'évaluation avec les conseillers pédagogiques des circonscriptions (CPC)**. Ce dernier dispositif fait donc entrer le PEMF soit dans une certaine concurrence, soit dans une collaboration avec les autres formateurs de terrain, d'un côté les MAT et de l'autre les CPC. Cette nouvelle configuration, on s'en doute, va interroger l'identité professionnelle des PEMF, d'autant plus que le PEMF est **peu sollicité dans la formation des PES en dehors de la classe.** Cette formation filée s'organisant maintenant sur une journée dans la semaine est prise en charge par les inspecteurs de circonscription, leurs CPC, les conseillers pédagogiques départementaux et les maîtres animateurs (MA) en sciences, en langues, en TICE[171]... . Le PEMF est également appelé par l'université dans la formation des étudiants de master. **Dans le cadre d'une convention** signée entre le rectorat et l'université, il **accueille dans sa classe** prioritairement des étudiants en M2 en stage de pratique accompagnée, plus rarement des étudiants M1 qui eux sont envoyés en stages d'observation et de pratique accompagnée dans les classes des MAT. Enfin, s'il lui reste des disponibilités dans son temps professionnel, le PEMF peut intervenir auprès d'étudiants dans le cadre des masters spécifiques à la préparation au métier d'enseignant mis en place par l'université[172]. C'est en tant que professionnel qu'il est sollicité et non plus en tant que formateur faisant partie d'une équipe pluricatégorielle. A la manière

[171] Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement

[172] A l'IUFM des Pays de la Loire intégré à l'université de Nantes, un diplôme de master spécifique intitulé « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation » (MEEF) a été créé à la rentrée 2010.

d'un consultant[173], en tant que professionnel expert, il **aide à la préparation et à l'exploitation des stages.** Enfin, comme avant la réforme, le PEMF possédant une expertise particulière peut être demandé par des formateurs de l'IUFM ou des inspecteurs de l'Education nationale pour une **action ponctuelle de formation** auprès des étudiants de master et des PES. Le tableau 10 résume les éléments ci-dessus.

Tableau 10 - Emploi des PEMF dans les dispostifs de formation par les différentes institutions avant et après les réformes

Dispositifs avant la réforme	**Lieu**	**IUFM**		**IA - Circonscriptions**	
	Finalité	Préparation au CRPE	Formation au DPPE	Entrée dans le métier	Entrée dans le métier
	Public	Etudiants PE1	Professeurs PE2	Professeurs T1	Professeurs T2
	Formateurs	E/C PIUFM	E/C PIUFM	IEN – CPC MA	IEN – CPC MA
	Formateurs de terrain	PEMF - MAT	**PEMF**	CPC	CPC
Dispositifs après la réforme (rentrée 2010)	**Lieu**	**Universités dont IUFM**		**IA - Circonscriptions**	
	Finalité	Masters 1 (MEEF et autres)	Masters 2 (MEEF et autres) CRPE	Entrée dans le métier CAPE	
	Public	Etudiants M1	Etudiants M2	Professeurs PES	
	Formateurs	E/C PIUFM	E/C PIUFM	IEN – CPC MA	
	Formateurs de terrain	MAT et PEMF	PEMF et MAT	**PEMF** - MAT et CPC	

Même si le PEMF intervient de manière prioritaire dans un de ces dispositifs de formation, il est amené à opérer dans plusieurs d'entre eux à la fois, sous la responsabilité de différents responsables institutionnels. Dans le tableau, on remarque bien, avec la réforme 2010, le **déplacement de l'activité principale** – en gris foncé – de formateur du PEMF. Non seulement, il a changé d'employeur mais son action de formateur a aussi changé de finalité et de public puisqu'il s'agit dorénavant de favoriser l'adaptation à l'emploi des PES dans les différents postes occupés dans les écoles. De plus, son action reste principalement **cantonnée à l'accompagnement des PES au terrain** puisqu'il ne fait pas partie de la nouvelle équipe de formateurs en charge de la formation de ces PES. Parce qu'il est déchargé de six heures hebdomadaire d'enseignement pour la formation initiale, c'est **de façon secondaire** – en gris

[173] « *Le consultant assure un travail avec un collectif dans lequel il s'insère. Il ne signe pas en fait ce que le groupe, ce que l'équipe produit : il stimule mais c'est le groupe qui valide.* » Vial M. & Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement Professionnel ? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Paris : Editions De Boeck Université, (p. 85)

clair dans le tableau – que le PEMF participe à la **formation des étudiants** se destinant au métier de professeur. Mais, là aussi, il ne fait plus partie de l'équipe des formateurs de l'IUFM et son rôle se trouve maintenant **limité à une fonction d'accueil** dans sa classe et **de consultant** en amont et en aval des stages.

On peut s'interroger non seulement sur cette confirmation de la double fonction du PEMF « ***garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle****, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets* » (Note de service n°95-268 et circulaire n°2010-104) mais également sur l'évolution constatée de « *ces deux fonctions (qui) font de lui* ***un partenaire essentiel (...) comme témoin de la réalité de la classe*** *et de la polyvalence du métier* » (Note de service n°95-268) à celle d' « ***un acteur essentiel (...) comme expert de la pratique*** *et de la polyvalence du métier* » (circulaire n°2010-104).

C'est ce que l'on se propose d'analyser dans les deux points qui suivent.

5.3.2 La fonction de PEMF indicatrice d'une alternance difficile entre formation universitaire et formation professionnelle des enseignants

La focalisation sur les deux dispositifs de formation, en tant que dispositifs fonctionnels de référence, dans lesquels les PEMF sont employés de manière principale avant et après la réforme, permet non seulement de repérer les dispositifs idéels c'est-à-dire l'ensemble des idées, des principes, des modèles, des concepts et des valeurs qui gouvernent les objectifs énonçables et les raisons de l'action des concepteurs et des responsables mais également de dégager la place attribuée par ceux-ci à la fonction de PEMF.

Avant la réforme 2010, dans le dispositif de formation des PE2 dans lequel s'inscrivaient principalement les missions des maîtres formateurs, le paradigme de formation développé était celui de **la figure du « praticien réflexif »**[174] ou du **modèle de l'enseignant professionnel**[175] (Altet, 1998), de celui qui se forme par l'analyse de ses situations de travail. Dans un article sur la place des maîtres-formateurs dans le cadre des IUFM, M. Altet[176]

[174] Figure tirée du travail d'exploration du savoir professionnel de Schön, D.-A. (1983). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon 1994). Québec : Les éditions Logiques Inc.

[175] Altet, M., (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Eds), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp.71-86). Paris : Presses Universitaires de France.

[176] Altet, M. (2011). La construction de la professionnalité des enseignants débutants : la place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question. In J.-Y. Robin & I.Vinatier, (Eds.), *Conseiller et accompagner : Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

explique qu'il s'agissait d'« *accompagner les étudiants dans la construction de leur professionnalité autour d'une nécessaire articulation entre savoirs issus de la pratique, savoirs théoriques et savoirs sur la pratique.* » (Altet, 2011, p. 20). En effet, les futurs enseignants ont à transmettre des connaissances aux élèves et doivent maîtriser des savoirs académiques mais

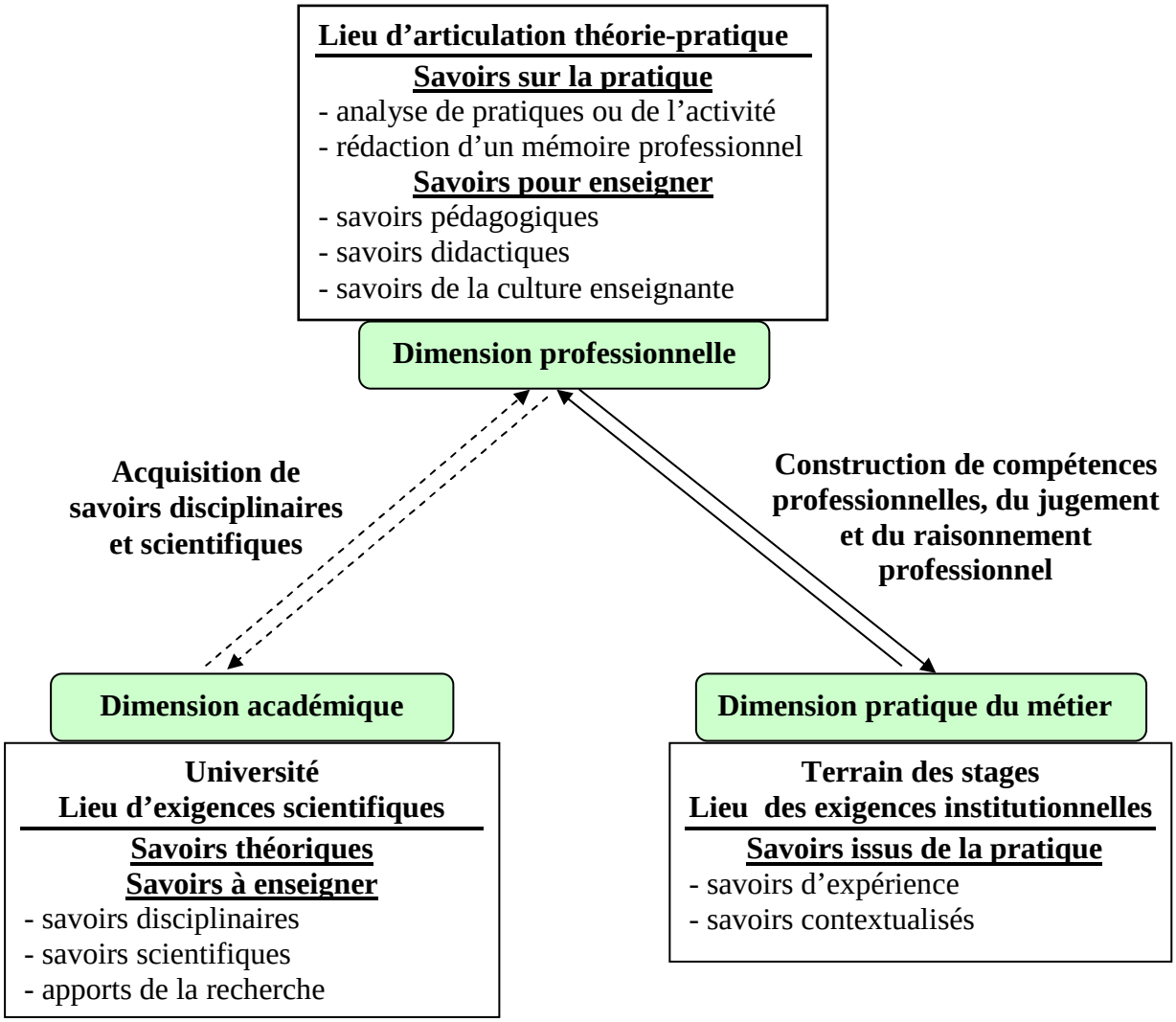
> *Il existe également tout le champ des savoirs pour enseigner, savoirs propres au métier à construire pendant la formation (savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante) et tout le champ des savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, savoirs contextualisés acquis en situation de travail. (Ibid., pp. 22-23).*

C'est dans le principe d'« une véritable formation en alternance » (*Ibid.,* p.23) où « *prédominait donc une logique d'articulation entre action, expérience pratique, d'une part, et une analyse référencée et outillée de cette pratique* » (*Ibid.,* p. 23) d'autre part que les professeurs en 2ème année de formation faisaient l'acquisition des savoirs, développaient les compétences et les attitudes nécessaires à l'exercice du métier et à son évolution. La formation des maîtres à l'IUFM, intégrée à l'université, concevait alors « *la formation professionnelle au coeur d'un système d'intégration de tensions et d'interactions* » (*Ibid.,* p.24).

> *Ainsi le modèle de formation par* ***alternance intégrative*** *retenu dans les IUFM, «****Pratique <—> théorie <—> pratique*** *», tel que nous l'avions décrit (Altet, 1994) comporte bien deux processus : de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schémas d'action ; de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables. (Ibid., p. 30)*

On se propose de schématiser le modèle par la représentation ci-dessous :

Figure 6 - Modèle de l'alternance intégrative dans la formation initiale des maîtres à l'IUFM



Un tel dispositif de formation impliquait, dans la visée d'une dimension professionnelle,

> *une collaboration entre des formateurs ayant une appartenance institutionnelle multiple (universitaires enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques tuteurs, formateurs en didactique, en philosophie et sciences de l'éducation, etc.). Cette pluralité représentait une* ***condition essentielle*** *de l'intégration de champs de savoirs d'origine différente et la construction d'une* ***interférence entre pratique et théorie****, même si dans les faits une coopération, en termes de recherche et de formation, entre enseignants de statuts variés est difficile (Rayou, Ria, 2009). (Ibid., p .24).*

C'est bien dans ce sens qu'il faut considérer alors le PEMF comme « ***un partenaire essentiel*** *dans la formation des enseignants du premier degré* » (Note de service, 1995). La place du PEMF comme formateur à part entière dans l'équipe de formateurs à l'IUFM non seulement « *pouvait favoriser le développement de partenariats et de coopérations multiples* » (*Ibid.*, p.24) mais autorisait également « *la construction d'****équipes pluricatégorielles****, la*

collaboration, inévitable entre chercheurs et enseignants de métier » (*Ibid.*, p. 25). Si « *la position de formateurs occupée par les enseignants-chercheurs permettaient d'ancrer la recherche sur les réalités vécues par les professionnels* » (*Ibid.*, p. 25), celle de formateur de terrain occupée par le PEMF lui permettait également une ouverture vers la recherche en prise avec ses questions professionnelles. Plus encore, par un effet miroir, cette alternance intégrative qui donne un rôle majeur aux professionnels qui accompagnent les professeurs stagiaires **travaille aussi le PEMF** dans sa professionnalité d'« enseignant professionnel, praticien réflexif ». Elle l'oblige à mettre à distance sa propre pratique, son contexte de classe ou d'école. Par la fréquentation de groupes de professeurs stagiaires dans des situations de formation (séances d'analyse de pratiques, formations thématiques transversales, préparations de séances disciplinaires, suivi de mémoires ...) avec d'autres PEMF mais surtout avec des formateurs de statuts différents, il est amené à **réfléchir** et à **mettre en mots le fonctionnement de son agir professionnel,** à « **cadrer et recadrer » les problèmes complexes** qu'il affronte, voire à **sortir des routines** pour modifier ses pratiques d'enseignant.

La réforme 2010 modifie les dispositifs de formation en vigueur et transforme radicalement le système de formation initiale des enseignants. La scission de la commission paritaire chargée en 2009 par les deux ministres de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale de faire des recommandations de façon à préciser le cadre définitif de la réforme est révélatrice d'enjeux et de points de vue différents sur le nouveau contexte de la formation initiale des enseignants.

Au-delà du simple désaccord déclaré entre l'annonce de la publication des décrets sur des dispositions générales de la réforme en parallèle aux travaux de la commission anticipant sur ses conclusions, la commission s'est scindée en deux groupes qui ont travaillé séparément. Les deux rapports rendus aux ministres, l'un par le groupe des dix membres de l'Education nationale sous la direction du Recteur William Marois, dit rapport du groupe Marois[177] et l'autre réunissant les dix membres universitaires sous la présidence du Président d'Université Daniel Filâtre, dit rapport du groupe Filâtre[178], mettent bien en évidence des préoccupations différentes et des préconisations décalées voire divergentes sur des questions identiques.

[177] Rapport sur le recrutement et la formation des maîtres remis à Monsieur le ministre de l'éducation nationale et à Madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche le 17 juillet 2009 par William Marois recteur de l'académie de Bordeaux au nom du groupe qu'il a animé.

[178] Contribution du groupe «inter-conférences universitaires» adressée à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale : Principes et recommandations

Les représentants des universités et de leurs conférences constituant le groupe Filâtre déplorent la « *mise en place d'un modèle intégré de la formation, alors que l'équilibre reposait sur le principe séquentiel de la formation des enseignants* ». Ils affichent une ambition clairement exprimée vis-à-vis de l'employeur Education nationale : « *les universités ne sont pas de simples opérateurs de la formation des enseignants, mais bien des coproducteurs de cette réforme* ». Leur rapport exprime une nette préoccupation d'intégration d' « *une dimension intrinsèquement universitaire articulant exigences scientifiques et professionnalisation* » avec une attention marquée à la réussite des étudiants à travers les points traités suivants : « *l'articulation masters et concours et notamment la place du concours ; les cursus Master : organisation et types, contenus et équilibres entre les différents savoirs et compétences ; l'organisation et les contenus des concours (PE, PLC, PLP, agrégation, CPE, documentation).* »

Le rapport du groupe Marois, quant à lui, inscrit en neuvième proposition la nécessité de : « Préciser que la formation des professeurs stagiaires est placée sous la responsabilité des autorités académiques qui sollicitent à cet effet les compétences des universités, des corps d'inspection ou d'autres partenaires. ». Il traite de préoccupations éminemment organisationnelles pour ne pas dire uniquement professionnelles centrées sur les enseignants en quatre points : « *le référentiel de compétences, le cadrage des masters, l'organisation des stages et la formation des professeurs stagiaires* ».

On constate donc d'emblée un marquage de territoire et une division des responsabilités au niveau de la formation initiale des enseignants. En effet, les universitaires revendiquent la maîtrise de la formation universitaire par les masters tandis que la formation des lauréats au concours de recrutement des professeurs est réclamée par l'employeur. La focalisation sur cinq points traités de manière différente par les deux commissions permet de mieux comprendre les tensions tendant à la division du travail de formation.

Le référentiel intitulé « ***Les compétences professionnelles des maîtres*** » constitue une **référence partagée** par les différents interlocuteurs. Sa nécessaire réactualisation est reconnue par les deux groupes. Cependant, pour le groupe Filâtre, ce « *référentiel métier ne permet pas de faire l'économie d'**un référentiel de formation*** ».

> *Le rôle du référentiel de formation est donc de définir des « compétences génériques » dont la valorisation pourra être envisagée dans différents secteurs d'activités. Cette mise à*

---

pour une réforme réussie de la formation des enseignants du 17 juillet 2009 présidé par Daniel Filâtre, Président de l'Université Toulouse 2-Le Mirail.

distance du référentiel métier par le référentiel de formation correspond donc à la démarche plus globalisante qui doit être celle du diplôme universitaire. (Groupe Filâtre)

Pour le groupe Marois, il conviendrait « *de donner à ce texte une existence propre* » en le sortant de son statut d'annexe au cahier des charges de la formation des enseignants. Il est vrai que ce référentiel n'est connu que par les professionnels ayant un pied dans la formation initiale, par les étudiants en cours de formation et les ex-professeurs stagiaires qui ont été évalués à travers cet outil. En outre, il s'agit pour ce groupe d'experts, « *de compléter ce texte à la lumière des évolutions récentes du métier d'enseignant* ». Il est alors frappant de lire que ces compétences actualisées se déclinent en injonctions plus précises qu'auparavant et plus prescriptives dans l'effectuation de certaines tâches :

Pratiquer les évaluations par compétences ; travailler avec les collègues d'autres niveaux, d'autres écoles ou établissements dans le cadre de la continuité pédagogique ; mettre en oeuvre les dispositifs d'aide pédagogique : aide personnalisée à l'école, aide individualisée, accompagnement éducatif, stages de remise à niveau, PPRE…; utiliser pour l'enseignement les instruments issus des environnements numériques de travail. (Groupe Marois)

L'actualisation du référentiel de compétences est donc l'occasion de mettre en œuvre une politique qui tend à poser **un cadrage organisationnel et managérial plus fort** dans l'exercice de l'activité professionnelle des enseignants. On reconnaît là un certain nombre d'éléments de résistance de ces derniers à une certaine « déprofessionnalisation »[179] (Maroy, 2005a). Ces nouvelles demandes de compétences ne vont pas dans le sens d'une liberté pédagogique des enseignants mais *a contrario* vers une perte d'autonomie dans les pratiques professionnelles individuelles et, c'est un paradoxe, vers un travail d'exécutant d'une politique éducative alors que dans le même temps et d'un autre côté on leur demande de devenir ou d'être « des professionnels » autonomes et réflexifs.

Le cadrage des masters met également en lumière des décalages. Pour le groupe Filâtre, il s'agit d'**une triple intégration** : « *intégration de la formation disciplinaire et de la formation professionnelle ; articulation de la préparation du concours et du master et intégration des savoirs disciplinaires requis pour enseigner les programmes scolaires et des savoirs scientifiques* ». La préconisation d'« *un TER (travail d'étude et de recherche) qui se réalise sur l'ensemble des deux années du master et qui soit la synthèse des différentes dimensions de la formation : dimension académique, dimension professionnelle, dimension recherche* »,

[179] Maroy, C. (2005a). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Les cahiers de recherche en Education et Formation*, 42. (en ligne) http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf en particulier ici les pages 22-24.

témoigne de cette logique d'une formation intégrative. C'est à la fois une logique de filières qui s'exprime dans les propositions du groupe Marois avec *« **trois types de spécialisations** : métiers de la recherche ; métiers de l'enseignement et autre professionnalisation* » mais également une logique cumulative dans laquelle « *les masters comportent **un "coeur de master"** significatif **et des crédits complémentaires*** » : « *des crédits destinés à la professionnalisation vers les métiers de l'enseignement, des crédits dédiés plus spécifiquement aux activités de recherche ou tout type de crédit d'approfondissement disciplinaire.* » A l'intérieur de chaque filière apparaît une logique intégrative dans le sens où la professionnalisation progressive sur les deux années du Master est considérée comme une « *progressivité dans la spécialisation* ». Ainsi pour la spécialisation «métiers de l'enseignement », « *Les crédits de professionnalisation ont pour objectif de préparer les étudiants aux épreuves d'admission des concours de recrutement d'enseignants et de les aider dans leur première expérience professionnelle, à savoir le stage en responsabilité.* » Il s'agit donc bien déjà d'une adaptation à l'emploi et aux publics d'élèves. Adaptation prioritaire qui place l'« *adossement à la recherche* », même si elle est annoncée comme « *l'objet du coeur disciplinaire de chaque master* » comme une option : « *On peut envisager qu'un étudiant de M2 suivant la spécialisation **"**métiers de l'enseignement**"** suive en outre, soit à titre individuel, soit à titre obligatoire selon un choix de l'université, certains crédits de la spécialisation **"**recherche**"**.* »

La place des épreuves de concours focalise bien les points de vue divergents des deux groupes et leurs préoccupations différentes. Pour le groupe Filâtre, « *le concours doit s'intégrer dans le master (...) Par nature, il sert à sélectionner et non pas à former.* » C'est donc **dans une logique de formation,** tout en interrogeant le contenu du concours, qu'il propose une « *admissibilité en fin de M1 (qui) est certainement le compromis le plus apte à concilier l'organisation de la formation sur deux ans et la gestion des flux étudiants* » considérant que « *l'hypothèse qui place les épreuves d'admissibilité au début du S3*[180]*, est vraisemblablement la pire des solutions* ». *A contrario,* **dans une logique de préparation intensive aux concours, de sélection des étudiants et de professionnalisation conséquente des admissibles**, les membres du groupe Marois expriment *« une préférence pour des concours organisés fin septembre-début octobre du M2 avec une admissibilité début novembre.* »

[180] S3 : 3ème semestre du Master, ce qui correspond au 1er semestre du Master 2 entre septembre et janvier de l'année universitaire.

L'organisation des stages met en relief des attentions distinctes. Le groupe Filâtre se soucie de **l'encadrement des stages** dans une « *alternance entre formation à l'université et formation sur le(s) terrain(s) d'exercice de la profession* », ce qui signifie que tout stage doit être « *préparé en amont, accompagné pendant et exploité après.* » Pour autant cette articulation semble davantage être considérée pour le second degré, **la place du PEMF** du premier degré, à la fois professionnel et formateur n'est **pas évoquée**. Les membres du groupe Marois se préoccupent de l'organisation des stages qui, rappellent-ils *« est de la responsabilité des recteurs et des inspecteurs d'académie* ». C'est l'organisation des stages en responsabilité de M2 qui retient leur attention tant pour le premier que pour le second degré. Les comptes détaillés d'heures montent **la logique comptable** dans laquelle ils sont plongés pour maintenir « *l'équilibre du système* » puisqu'« *il est prévu que l'intervention des étudiants M2 compense globalement la décharge de formation des professeurs stagiaires* ». De plus, ils mettent en avant **une logique de continuité du service public** où « *l'intérêt de l'élève conduit, dans cette organisation, à ne pas retenir des solutions qui feraient se succéder trop d'intervenants dans une même classe.* »

La formation des professeurs stagiaires n'est pas traitée dans le rapport du groupe Filâtre. Doit-on voir dans cette absence, une limite à la mission principale de l'université que sont la diplômation par le Master et la préparation à la professionnalisation des futurs enseignants c'est-à-dire finalement une séparation entre une formation universitaire professionnelle et une formation d'adaptation au métier laissée à la responsabilité de l'employeur ? Pour le groupe Marois, la réponse est claire :

> *La formation des professeurs stagiaires doit se situer dans la continuité de ce qui a été acquis à l'université. Elle consiste essentiellement en* ***une adaptation à l'emploi et un accompagnement de l'enseignant*** *en totale responsabilité. Cette formation du professeur stagiaire se déroule dans un cadre fixé par l'employeur et elle est placée localement sous la responsabilité des autorités académiques. (Groupe Marois)*

Il ne s'agit donc pas ou plus d'une formation en articulation avec la formation par l'université puisque « *Les autorités académiques devront élaborer un plan de formation et porter une grande attention à l'accueil des professeurs, fonctionnaires stagiaires, dans les académies ou départements.* » et devront « *individualiser au maximum la formation proposée aux professeurs stagiaires pour prendre en compte le parcours de master de chacun.* »

Après un an de fonctionnement des nouveaux dispositifs de formation, le rapport Jolion[181]rend compte des modalités de mise en oeuvre de cette réforme par les établissements d'enseignement supérieur. Sa « *contribution se concentre* ***sur ce qui concerne la mastérisation****, i.e. l'insertion de la formation et du recrutement des futurs enseignants dans un cursus de master.* » Ses constats et préconisations ne sont pas nouveaux et la plupart d'entre eux figurent dans les conclusions du rapport Marois et surtout du rapport Filâtre. Certaines recommandations ont aussi été reprises des propositions du rapport Grosperrin[182]. Le rapport n'aborde pas **la problématique de la formation des professeurs stagiaires** mais se montre néanmoins critique d'un dispositif de formation continué réduit :

> ***Il est illusoire de penser*** *que le processus de formation continuée (très resserré dans le temps) peut à lui seul palier les déficiences du dispositif de formation initiale ou encore moins* ***donner une formation à des étudiants qui auraient validé le concours et ne seraient jamais passés par les filières de formation initiale****. Il doit répondre à* ***un tout autre rôle, celui de la véritable insertion professionnelle en début de carrière.*** *(Rapport Jolion, p. 4)*

Dans l'examen du dispositif de matérisation, le rapport pointe le problème majeur d'« *un concours de plus en plus inadapté* » non seulement par « *un contenu qui n'a pas tenu compte de la réforme* » mais également par « *la place des concours unanimement remise en cause* ». Reprenant les préconisations du rapport du groupe Filâtre, le rapporteur exprime que :

> *Il est nécessaire que les Ministères concernés par la réforme relancent le débat sur deux points principaux :* ***le positionnement du concours et l'articulation de son contenu*** *avec, d'une part, le métier visé et, d'autre part, le contenu de la formation conduisant au diplôme de master. (Rapport Jolion, p.19)*

C'est à l'adresse des décideurs politiques qui n'ont pas su mettre au travail ensemble les responsables des deux institutions de l'Enseignement supérieur et de l'Education nationale qu'est portée la principale critique :

> *Décriée parce qu'elle a principalement été amorcée pour des raisons budgétaires, cette réforme n'a jamais été mise en situation de pouvoir être élaborée* ***en lien avec l'ensemble des acteurs****. (Rapport Jolion, p.5)*

---

[181] *Masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*, par Jean-Michel Jolion, Président du Comité de suivi Master, Rapport remis à Monsieur Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche le 10 Octobre 2011.

[182] Rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants, Mission d'information sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants, Commission des affaires culturelles et de l'éducation par le Président-Rapporteur, le Député UMP M. Jacques Grosperrin, Document provisoire du 29 juin 2011 non publié.

Le rapport dénonce le manque d'anticipation des changements occasionnés par la réforme : « *les deux ministères concernés par cette réforme n'ont aucunement mis en place les outils de supervision qui permettraient aujourd'hui d'avoir une vraie connaissance de la réalité du terrain et surtout de la population étudiante engagée dans cette réforme.* » (p.6) Les propos sans ambiguïté condamnent le manque de partenariat des deux institutions et le rapporteur réclame en conclusion de son rapport :

> *Une réforme qui doit être partagée. Il est indispensable de faire de la formation des enseignants* ***une vraie priorité partagée par le formateur et le recruteur.*** *Alors que toutes les politiques de l'Etat conduisent les opérateurs que sont les établissements d'enseignement supérieur et de recherche à se rapprocher des recruteurs du monde socio-économique pour aller* ***vers des conceptions conjointes et partagées des offres de formation****, l'Etat est incapable de donner le bon exemple sur un secteur où il est le principal recruteur. (Rapport Jolion, p. 23)*

On est tenté de rapprocher cette doléance du constat de deux chercheurs spécialistes des politiques éducatives[183] :

> *Ce qui paraît en effet ressortir avec le plus de netteté (...), c'est le manque de continuité et, pour tout dire, la faiblesse de la réflexion politique contemporaine dans les domaines de l'éducation et de la formation, comme si, en France, mais aussi dans les autres pays (évoqués), on s'interdisait désormais toute perspective à long terme et donc tout projet de société. (Dutercq & Resnik, 2009, p.12)*

C'est certainement ce manque de continuité et cette conception disjointe de la formation avec une nouvelle ligne de partage marquant deux territoires, celui d'une formation universitaire professionnelle adossée à la recherche et celui d'une formation complémentaire d'adaptation au métier qui affecte directement le travail du PEMF. On peut ici avancer que certains PEMF n'acceptent pas cette disjonction qui bouscule l'identité professionnelle qu'ils ont construite par l'ancien dispositif de formation. Aussi doit-on s'attendre au plan identitaire à des ruptures ou, en tout cas, à des remaniements plus ou moins importants. **Récupéré par l'employeur** et **dés-intégré des équipes de formateurs à l'IUFM**, le PEMF est dorénavant séparé de ces derniers. On reprend ici la conclusion de l'article de M. Altet sur la place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM : « *L'universitarisation induit* ***une division sociale du travail*** *entre le maître-formateur et l'enseignant-chercheur et une différence de statut qui rend difficile le travail en commun*. » (*Op Cit.*, p.34) C'est donc un paradoxe dans

[183] Dutercq, Y., & Resnik, J. (2009). Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation, *Recherches en Education, 7*, 6-12.

une formation universitaire professionnelle qui tente de mettre en place un modèle intégré de la formation que le PEMF, seul professionnel formateur certifié, se trouve déplacé vers le terrain et n'ait plus cette position centrale et bien assise qu'il avait connue dans l'ancien dispositif IUFM. Malgré les conventions signées entre l'université et le rectorat, l'université n'a plus de lisibilité sur l'organisation de l'emploi du PEMF et celui-ci ne peut intervenir en formation à l'IUFM auprès des étudiants qu'après une priorité donnée aux professeurs des écoles stagaires (PES) par son employeur.

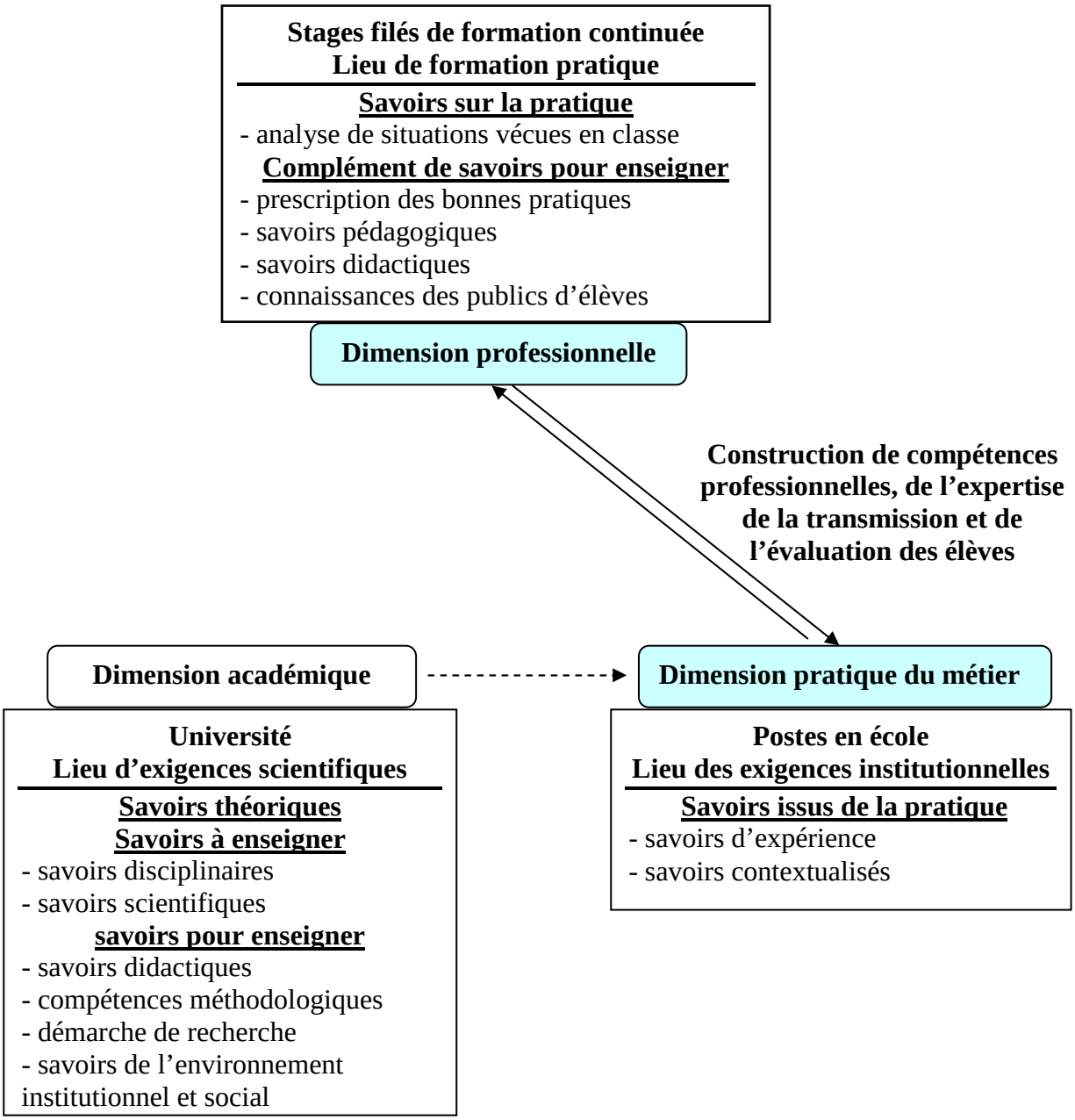
A l'évidence, le paradigme de formation développé n'est plus celui de la figure du « praticien réflexif » qui se forme par alternance intégrative « Pratique <—> théorie <—> pratique ». Le **paradigme de formation** change radicalement. On propose de le caractériser par **la figure du « praticien expert »**[184] et de schématiser le nouveau modèle de formation par la représentation *infra*.

La figure représentant le modèle de formation des inspections académiques est focalisée, comme la précédente figure, sur l'année post concours et qui constitue l'année probatoire de professeur avant la titularisation, c'est-à-dire sur le public de formés qui occupe l'activité principale de formateur du PEMF.

Dans ce nouveau modèle de formation, la professionnalité à construire se centre largement sur le développement de compétences et d'attitudes relatives à la question de la transmission des savoirs et de leur évaluation chez les élèves. On se trouve tout à fait dans la mouvance de professionnalisation actuelle avec l'intention des institutions de former leurs salariés par des actes efficaces en vue de développer leurs compétences au service d'un public (Wittorski, 2008a). Il s'agit alors d'une formation professionnelle par la pratique sur les terrains de l'expérience pour l'adaptation au métier c'est-à-dire orientée vers la maîtrise des situations de classe ou d'école.

[184] Inspiré par François Tochon qui définit l'enseignant expert comme faisant preuve de virtuosité, de « savoir-faire » à la fois capable dans ses actions planifiées et flexibles, de ré-agencer sans cesse des routines dans une sorte d'improvisation, mais également capable de verbaliser son action et sa pensée pratique, et enfin, d'avoir dans son activité du discernement, du jugement. Tochon F. V., 1993, *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

Figure 7 - Modèle de l'adaptation à l'emploi dans la formation initiale des maîtres à l'inspection académique



« *Si les lieux de travail contribuent certes au développement des compétences et de l'identité professionnelles, la contextualisation qui les caractérise et leur visée essentiellement productive constituent une limite*[185]. » (Beckers, 2007). En effet, par un renversement du modèle de formation, les professeurs stagiaires sont maintenant en poste dans les écoles et quittent celles-ci pour partir en stage filé. La formation est séparée des enseignements académiques. Il revient alors aux professeurs stagiaires la responsabilité individuelle de

[185] Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles, L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.

procéder aux liens et aux transferts des savoirs théoriques et didactiques à leur pratique (flèche pointillée sur le schéma). Indissociablement liés à **la formation pratique par le travail**, les stages filés de formation, par l'apport de savoirs complémentaires pour enseigner, par la prescription des bonnes pratiques, concourent à la **fabrication du « praticien expert** ».

Dans cette logique de professionnalisation, **le PEMF** occupe une place-clef où ses « *deux fonctions font de lui **un acteur essentiel** de la formation des enseignants du premier degré **comme expert de la pratique** et de la polyvalence du métier* » (Circulaire n°2010-104). En effet ce professionnel certifié non seulement facilite le développement professionnel des professeurs débutants par son accompagnement sur le terrain mais incarne aussi lors de l'accueil de ceux-ci dans sa classe, un modèle vivant de « praticien expert ». On peut d'ailleurs s'interroger si ce modèle de la maîtrise remplaçant celui de la réflexivité n'est pas le retour d'un modèle applicationniste ?

5.3.3 La fonction de PEMF vers un retour à la fonction de maître d'application ?

Si la revendication par l'employeur de la responsabilité de la formation de ses employés débutants que sont les professeurs des écoles stagiaires (PES) paraît légitime, cette nouvelle charge de formation nécessite de tenir compte de **deux impératifs en tension**. D'une part, **l'efficacité pédagogique** qui doit amener les professeurs débutants à une pratique maîtrisée et experte d'enseignant privilégie la qualité de l'encadrement et le suivi d'apprentissages individuels. D'autre part, **l'efficacité économique** qui doit mener les professeurs débutants à être opérationnels dans les délais les plus courts privilégie la concentration des ressources de formation, dans une gestion à moyens constants, sur ces professeurs débutants.

On comprend que ces deux logiques budgétaire et qualitative contraignent les responsables de l'Education nationale à reprendre les PEMF sous leur gouverne. C'est dans cette optique qu'il est demandé aux recteurs dans la circulaire 2010 du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires de s'appuyer « *sur le **réseau des professeurs des écoles-maîtres formateurs (PE-MF)** qui ont vocation à constituer le **vivier principal des tuteurs*** » mais également à « *faire **appel** utilement à d'autres enseignants aptes à aider les stagiaires de leurs conseils et, en particulier, **aux maîtres d'accueil temporaire** (MAT).* »

Cet appel à constituer un vivier de tuteurs modifie les politiques départementales vis-à-vis de la gestion de ces personnels. Ainsi, en Loire Atlantique, **une politique de recrutement de PEMF** se met en place. Avant la réforme, une vingtaine de candidats au mieux s'inscrivait à l'examen du CAFIPEMF, une sélection forte des candidats s'opérait et on comptait seulement

cinq lauréats maxima à chaque session annuelle. Avec la réforme, le nombre de candidats augmente fortement : sur 28 candidats engagés dans la session 2011, 12 candidats ont été admis ; 38 candidats dans la session 2012 pour 19 admis[186]. Ce changement de sélection des candidats modifie le contrôle de l'accès à la fonction. Aussi, peut-on faire l'hypothèse d'une **modification du « professionnisme**[187] » du nouveau groupe des PEMF composé **des anciens** qui ont connu le dispositif de formation à l'IUFM et **des nouveaux** qui découvrent la formation initiale. Les stratégies et les rhétoriques collectives visant la valorisation de la fonction devraient connaître une réorientation. Ceci d'autant plus que désormais les PEMF font partie intégrante des équipes de formateurs de l'IA et qu'ils se trouvent à la fois mis en concurrence ou portés à collaborer avec d'autres formateurs de terrain que sont les conseillers pédagogiques (Allain, 2010)[188] et les maîtres d'accueil temporaire (MAT). Partageant un « territoire social commun » (Laker, Craig Laker & Lea, 2008, p.137)[189], on peut alors augurer, dans les activités de tutorat et d'accompagnement, de la naissance d'un certain flou identitaire vis-à-vis de ces deux catégories de formateurs de terrain, entre d'une part, les MAT dorénavant susceptibles d'assurer l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité et bénéficiant d'une formation les préparant à leur fonction de tutorat et, d'autre part, les CPC intervenant aussi dans le suivi des mêmes professeurs stagiaires.

Par ailleurs, le nouveau dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires transforme sensiblement l'employabilité du PEMF. Ce dernier est pour la première fois **dénommé tuteur**. Cet appel à la notion de tutorat est révélateur **d'un changement de professionnalité**[190]. Là encore, ce n'est pas une spécificité de la formation des enseignants, « *les dispostifs dits "d'accompagnement" semblent de plus en plus présents aujourd'hui et fortement associés aux démarches de professionnalisation* » (Wittorski, 2008a, p. 23). Cette orientation franche vers l'accompagnement ne transformerait-il pas le PEMF en personne ressource et responsable pour gérer les situations limites ou de crise que les professeurs stagaires rencontrent dans les classes ? Dans le dispositif 2010, il apparaît même

[186] Rapports de Jury CAFIPEMF sessions 2011 et 2012 de l'inspection académique de Loire Atlantique.

[187] Raymond Bourdoncle utilise le terme de « professionisme » pour désigner toute défense du « corps » et de manière neutre pour désigner les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession. Dans Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie, 94*, 73-92.

[188] Allain, J.-L. (2010). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription: l'incidence d'un système personnel de transaction*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Nantes.

[189] Laker, A., Craig Laker, J. & Lea S. (2008), Sources of support for pre-service teachers during school experience, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 125-140.

[190] « *la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous.* » (Bourdoncle, 1991, p.75.).

plusieurs fois le terme de **compagnonnage**. Sachant que « *la profession* (est marquée) *avec un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers.* » (Bourdoncle, 1991, p.75), doit-on y voir un retour au modèle de formation de l'artisan ? On ne le pense pas mais l'utilisation de ce substantif établit une rupture ou, à tout le moins, un éloignement de l'accompagnement d'un praticien réflexif. Le mot « tuteur » (Houdé, 1996 ; Goodlad, 1998 cités par Baudrit, 2011, pp.7-8) est le plus souvent employé pour désigner une personne rarement choisie par les intéressés qui a pour tâche en intervenant dans les classes d'accompagner un ou plusieurs tutorés **dans une composante technique facilitatrice** c'est-à-dire pour aider, conseiller et guider dans leur cheminement leurs tutorés afin qu'ils puissent surmonter leurs difficultés d'apprentissage, acquérir des savoirs et habiletés susceptibles de les rendre opérationnels. Il n'est pas du tout fait référence à une dimension relationnelle individuelle de soutien comme dans le mentorat[191] (Baudrit, 2011). C'est bien dans cette seule dimension technique facilitatrice d'aide et de guidage de l'action qu'apparaît le rôle de tuteur dans les textes officiels. Il est bien celui qui intervient auprès des professeurs stagiaires afin de les aider à mettre en place la gestion de la classe, la préparation des séquences de cours, l'évaluation des acquis des élèves, de les conseiller sur la prise en compte des élèves à besoins particuliers, de veiller au respect des directives édictées par le ministère de l'Education nationale (programmes, socle commun, aide personnalisée ...) et de favoriser la mise à distance de leurs manières habituelles d'enseigner. « *L'essentiel étant que ces derniers soient efficaces dans leur enseignement, qu'ils tiennent leur classe et mettent leurs élèves en situations d'apprentissage.* » (*Ibid.*, p.121)

C'est donc bien un certain type d'accompagnement professionnel qui est préconisé. Pour M. Vial et N. Caparros-Mencacci, *« il ne suffit pas de faciliter la tâche de l'autre pour être dans une relation d'accompagnement.* » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p.45) « *La relation d'aide est un mode particulier de guidage* » (*Ibid.*, p.44) où, étayer fonctionne à partir d'une stratégie de clivage c'est-à-dire que l'aidant est au-dessus et se légitime soit par un savoir que l'aidé n'a pas, soit sur l'incapacité de celui-ci. Dans le monde professionnel, un accompagnateur nommé, désigné, institué a pour mission de « *développer les processus de changement commencés, de développer les possibles engagés et d'occasionner la création et*

[191] Le terme de « mentor » est attribué à une personne qui possède une certaine maturité personnelle et qui est capable de maturité relationnelle, faisant montre d'expertise, de compétence et de doigté. Dans une dimension relationnelle individuelle de soutien, le mentor apporte un soutien psychologique, accompagne moralement, facilite l'insertion de son mentoré dans un groupe ou à l'intérieur d'une institution tout en participant au développement de ses compétences sociales. (Houdé, 1996, Goodlad, 1998 cités par Baudrit, 2011, pp.7-8).

l'appropriation de démarches, de savoirs, d'attitudes, de gestes, de compétences ». (*Ibid.* p.77) Cependant, « *l'accompagnateur, n'est pas neutre, ni externe. Il incarne le tiers*[192] *(il représente l'institution). Il propose des objets tiers, des systèmes de signes pour que l'accompagné change (il introduit le tiers).* » (*Ibid.,* p.60) C'est donc de la posture[193] de l'intervenant, de l'usage de ce tiers que dépend l'accompagnement professionnel pratiqué. Les auteurs distinguent deux postures : « ***La posture de l'expert****, du pilote, du guide est soutenue par l'adhésion au principe de changement par la décision éclairée qui suppose que les problèmes de fonctionnement repérés (dysfonctionnement, malaise, inefficacité...) trouvent une de leurs sources dans des décisions inappropriées, hâtives ou partielles. L'action intervenante vise la correction de ces décisions.* » (*Ibid.,* p.92) tandis que « ***La posture de l'accompagnement, du consultant*** *ou du coach en individuel repose sur le principe de confiance dans les possibles de l'autre pour exploiter la crise, déplacer avec l'intervenant les difficultés pour les assumer (c'est-à-dire faire avec).* » (*Ibid.,* p.93)

Dans le dispositif de formation des professeurs stagiaires est bien présent le risque d'un entraînement vers la seule posture de guidage, celle d'expert à « *l'oeil rivé sur ce qu'il faut ou faudrait faire, selon son référentiel* » (*Ibid.,* p.95), se focalisant **sur la seule technicité**, sur l'action efficace à produire, appropriée, en conformité avec les directives du ministère de l'Education nationale. Ce risque ne paraît pas exagéré lorsque l'on sait certains PEMF sensibles aux sirènes qui les appellent vers la fonction de CPC, ou simplement, souhaitant être bien positionnés auprès de leur IEN. On perçoit bien ici la difficulté d'un regard critique sur les démarches, les savoirs, les attitudes et les compétences à développer à l'avantage d'un regard porté sur les écarts entre les réalisations des professeurs stagiaires et les attendus conformes aux préconisations de l'employeur. Le danger n'est-il pas de tomber **dans une visée applicationniste**, d'un savoir que l'autre doit appliquer, bref d'un retour vers la fonction de maître d'application ? En Australie par exemple, où les stages augmentent aussi dans les établissements scolaires et diminuent à l'université, la supervision des stagiaires « *a tendance à se focaliser sur les caractéristiques pragmatiques et techniques de l'enseignement et moins d'attention est portée aux aspects réflexifs* » (Murray, Nuttal & Mitchell, 2007, p.234, cité par Baudrit, 2011, p.32). L'écueil est d'autant plus sérieux pour le PEMF français qu'il est, depuis la réforme, coupé de l'université et des contacts avec ses formateurs, non

[192] Le tiers est toujours une manifestation de la Loi qui réglemente la relation sous la forme d'un contrat plus ou moins tacite «qui rend possible la triangulation du rapport aux usagers ». (Baudrit, 2011, p.59).

[193] La notion de posture implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée.

soutenu finalement dans une dynamique de théorisation de sa pratique, dans la mise à jour de ses connaissances provenant de la recherche et dans l'analyse critique de celles-ci.

Un autre point laissé très souvent sous silence porte sur **l'évaluation des stagiaires** par les tuteurs. Ainsi A. Baudrit (2011) reconnaît à plusieurs reprises dans son ouvrage sur le mentorat et le tutorat que la nécessité de l'évaluation est peu compatible avec le fait de venir en aide, de conseiller et d'être à l'écoute des préoccupations des enseignants débutants mais paradoxalement ne l'aborde pas dans son livre. L'évocation de la tâche d'évaluation dans le dernier texte officiel sur les missions du PEMF reste également peu explicitée : « *Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à l'évaluation de son parcours de formation* ». Dans le dispositif 2010 de formation des professeurs stagiaires, il est discrètement inscrit en complément de phrase que « *les tuteurs ayant (ont) une responsabilité dans la professionnalisation des stagiaires* ». C'est dire que dans le procès de formation des professeurs stagiaires, **la responsabilisation du PEMF est forte mais son pouvoir décisionnel est faible.** C'est en effet à lui qu'incombe la tâche sur le terrain de mettre en œuvre ses compétences d'expert de la pratique pour rendre opérationnels avant la fin de l'année les professeurs stagiaires dont il a la charge du suivi. Dans l'académie de Nantes, ce n'est pas lui qui donne un avis quant à la titularisation ou non du professeur stagiaire. C'est l'IEN qui, après consultation du rapport du tuteur, émet un avis pour le jury académique[194]. Néanmoins, le PEMF doit faire preuve de compétence et de doigté. Les travaux de Vial (1997, 2001) et Vial & Caparros-Mencacci (2007) portant sur l'évaluation en formation dans une relation éducative fournissent des points de repères éclairants sur cette question délicate pour les tuteurs. « *L'évaluation est une dimension de l'intervention, ce n'est pas un simple dispositif. (...) Car l'évaluation est à son tour constituée de deux dimensions, deux processus fondamentaux, deux positionnements épistémologiques, deux univers (qui se donnent à voir dans les deux postures de l'intervenant : l'expertise et la consultance) hétérogènes et connectés entre eux, antagonistes et complémentaires* » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p.150). Ainsi, « *l'évaluation est le rapport du sujet aux valeurs qu'il incarne, qu'il habite. Avec deux façons différentes de s'installer dans ce travail de valeurs :*

- *ou bien les valeurs sont données, pour une application, comme des normes : on est alors dans le contrôle. On est là pour prendre en compte, rendre des comptes, faire des bilans, vérifier la conformité, régulariser. C'est le travail de l'expertise.*

[194] Arrêté du 12 mai 2010 relatif aux Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires, BOEN n°29 du 22 juillet 2010.

- *ou bien les valeurs sont en débat pour un questionnement sur le sens de ce qu'on fait, dans une relation cette fois, d'accompagnement. On est là pour prendre en considération, dynamiser, promouvoir, diverger, réguler. C'est le travail de la consultance.* » (*Ibid.,* p. 153)

Là encore, l'évaluation, à l'instar de l'accompagnement, pose la question du dispositif de formation comme **inducteur d'un professionnalisme**[195] **nouveau**. Un changement de posture professionnelle chez le PEMF est pressenti : une posture d'expert interrogeant les problèmes de mise en œuvre et de transmission d'un savoir homologué au détriment de celle de consultant plus questionnante et donc plus réflexive sur les dimensions de l'agir professionnel. C'est donc bien la **gouvernementalité**[196] du PEMF qu'il s'agit maintenant de mettre en débat en l'éclairant par deux axes.

Le premier porte sur **la question du pouvoir et du contrôle du savoir dans le projet de réforme.** En effet, « *le débat sur le professionnalisme s'est orienté vers la rationalisation (et le contrôle) des connaissances des enseignants dans le domaine de la pratique pédagogique par le biais des stratégies issues de la recherche en éducation.* » (Popkewitz, 1994, p. 63)[197] et si la réforme porte « *à augmenter la professionnalisation des enseignants par le biais de l'efficacité* » (*Ibid.,* p. 69), elle réduit la responsabilité du PEMF dans « *la conception, la mise en œuvre et le suivi de l'évolution du plan de formation* » (missions du PEMF dans le texte de 1995) et accroît la surveillance et le contrôle de son travail par son supérieur hiérarchique, l'IEN. Le nouveau dispositif de formation agit comme une **nouvelle régulation de l'employeur** à deux niveaux. A un premier niveau, il « ***instaure un ordre moral*** (former des enseignants experts de la pratique) *au moyen de règles d'ordre* (en respectant les critères établis dans le référentiel de compétences) *et des relations* (par une réelle pratique de classe dans les écoles) *qui établissent des priorités* (dans le temps d'une année de stage) *et des valeurs* (dans la continuité du service public). *Cet ordre moral est à la fois un préalable et une condition à la transmission des compétences* » (*Ibid.,* p.74). A un deuxième niveau, le dispositif de formation renseigne et enseigne au PEMF (mais aussi au professeur débutant) qui il est et ce qu'il doit devenir dans le monde socioprofessionnel, autrement dit, il **induit**

[195] Le terme professionnalisme désigne l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation de l'activité en profession, telle que respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité. On pourrait appeler le processus conduisant à cet état la socialisation professionnelle (...) et souligner l'acceptation et le partage des valeurs et des normes d'un milieu qu'implique le terme socialisation. (Bourdoncle, 1991, p.76).

[196] C'est Michel Foucault, qui le premier, a défini le concept de gouvernementalité comme la mise en relation de schémas administratifs et socio-politiques changeants avec des comportements et des dispositions individuels.

[197] Popkewitz, T. (1994). La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel, *Recherche et formation, 16*, 61-81.

une professionnalité chez l'acteur. On l'a bien défini pour le PEMF comme étant celle de l'expert de la pratique.

Le second axe porte sur la **question du pouvoir et du contrôle du savoir par la personne elle-même** c'est-à-dire la manière dont le PEMF use de son pouvoir et utilise le savoir pour intervenir auprès des professeurs stagiaires. Cette manière est fonction de son histoire, de sa personnalité, de ses valeurs et de son projet personnel professionnel de formateur accompagnateur, on touche là à la constitution identitaire personnelle. Les dispositions personnelles du PEMF agissent là-aussi comme une **régulation** à deux niveaux. A un premier niveau, elle **concerne la posture d'autorité** liée à la fonction de PEMF reconnue par un certificat et par une mission professionnelle. Celui-ci peut considérer qu'il a mandat pour agir et qu'il est garant d'une fonction sociale instituée sous la forme d'une commande ou bien il peut se présenter en partenaire et utiliser sa fonction sous la forme d'une action pour le changement. A un second niveau, corrélé au premier, la régulation porte sur **la manière de considérer le savoir ou l'activité de savoir.** On peut distinguer deux modalités d'activité de l'esprit tournées vers la connaissance. Ainsi le PEMF peut appréhender le savoir de manière instrumentale pour viser des résultats produits et dans ce cas, il s'agit de savoir en vue d'une plus grande efficacité de l'action rationnellement organisée ou bien il peut comprendre le savoir comme question dont les professeurs stagiaires s'emparent pour viser à mettre en mots les choses, à éclairer des significations et les intégrer dans leur univers de sens.

En résumé de ce sous-chapitre, on retiendra que **la réforme 2010** de la formation initiale des enseignants modifie pour ses activités de formateur la place du PEMF dans les nouveaux dispositifs de formation. L'universitarisation de la formation sous la responsabilité des universités et l'adaptation au métier sous celle de l'Etat employeur font clairement apparaître des préoccupations différentes en ce qui concerne la professionnalisation des futurs enseignants par les deux institutions. Les responsables universitaires se centrent sur la réussite des étudiants à un Master professionnel tandis que l'employeur se focalise sur l'adaptation rapide au métier des enseignants recrutés. Une **division conceptuelle** apparaît quant à la formation intégrée à mettre en œuvre. Seul, le référentiel de compétences professionnelles des maîtres semble encore demeurer une référence partagée. Cette division a pour effet un **marquage et un partage territorial de la formation** initiale des enseignants qui, finalement, d'une volonté de système simultané ou intégré, aboutit à un système consécutif d'acquisition d'un diplôme, puis d'adaptation au métier d'enseignant.

Lorsque le PEMF exerçait sous l'autorité du directeur de l'IUFM, il intervenait en partenaire essentiel dans un dispositif de formation par alternance intégrative « pratique-théorie-

pratique » dont le modèle était celui la figure du « praticien réflexif » ou de l'enseignant professionnel. Le travail à l'IUFM au sein d'équipes pluricatégorielles avec d'autres maîtres formateurs, des formateurs d'horizons divers et le contact avec des enseignants-chercheurs pouvait l'amener à réfléchir à son agir professionnel et l'ouvrir à des savoirs actualisés par la recherche. Avec la réforme, le PEMF est **récupéré par l'Inspecteur d'Académie** et **désintégré des équipes de formateurs à l'IUFM**. Il opère maintenant principalement dans un dispositif de formation dont le modèle, changeant radicalement, est caractérisé par la figure du « praticien expert ». Dans ce modèle de formation pratique basé sur le travail en classe, le PEMF a pour mission d'agir en **expert de la pratique** et de la polyvalence du métier.

Dans cette logique de professionnalisation qui conjugue les deux impératifs pédagogique et économique pour amener les professeurs débutants à une pratique maîtrisée et experte d'enseignant dès leur année de stage, le PEMF voit la place bien assise de formateur qu'il avait à l'IUFM se transformer. D'une part, il **n'a plus le monopole de la formation sur le terrain des professeurs stagiaires** et fait maintenant **partie d'un vivier principal des tuteurs.** Il partage non seulement le tutorat des professeurs des écoles stagiaires (PES) avec les maîtres d'accueil temporaire (MAT) mais également les tâches de suivi et d'évaluation avec les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) en étant peu sollicité dans leur formation en dehors de la classe. D'autre part, dans le cadre d'une convention signée entre le rectorat et l'université, il accueille dans sa classe prioritairement des étudiants en M2 mais c'est **secondairement et en tant que professionnel** qu'il est **sollicité par l'université** à la manière d'un consultant dans l'aide à la préparation et à l'exploitation des stages et encore plus ponctuellement pour une action de formation auprès d'un groupe d'étudiants.

Pour le PEMF, le changement de responsable institutionnel dans l'organisation de sa fonction de formateur **modifie son activité** de formateur. Celle-ci est maintenant nettement cristallisée sur **une fonction de tuteur** par un accompagnement des PES sur le terrain qui s'inscrit dans les textes **dans une dimension technique**. Ses liens avec les formateurs de l'université se sont distendus, les actions de **formation de formateurs n'existent plus** pour lui et ce n'est que **de façon secondaire** qu'il participe à la **formation des étudiants**

Le virage donné à l'activité de formateur du PEMF dans les textes, la faisant passer d'un modèle réflexif à celui de l'expertise interroge la professionnalité, le professionnalisme et la gouvernementalité des PEMF. Il est temps maintenant de confronter ces premiers résultats à ce que disent les acteurs eux-mêmes sur leurs activités avant et après la réforme.

Chapitre 6 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs avant la réforme

Dans ce chapitre, le regard porte sur les dispositifs vécus par les PEMF avant la mise en place de la réforme initiale des enseignants, soit avant la rentrée 2010. Les résultats s'appuient sur les analyses des entretiens effectués en 2009 auprès des neuf PEMF de notre corpus. Six rapports professionnels vécus par les PEMF sont présentés : le rapport aux élèves, le rapport aux collègues de l'école, les motivations à exercer cette double fonction, le rapport aux professeurs stagiaires, les rapports aux formateurs et enfin le rapport à sa propre formation. L'analyse de ces six points se focalise sur la recherche des épreuves subjectives rencontrées par les acteurs ainsi que sur les qualités différentielles qu'ils développent. A partir des épreuves subjectives vécues de manière singulière, sont dégagées les épreuves professionnelles des PEMF à cette époque.

6.1 Un rapport assuré aux élèves

« Quels rapports de travail tu construis avec les élèves ? Sur quoi tu insistes avec eux ? ». Ces questions posées aux interviewés ont pour but de dégager les valeurs fondamentales ou premières des maîtres formateurs dans leur activité d'enseignant. Ces formateurs de terrain reconnus comme de bons enseignants par leur hiérarchie mettent-ils en avant des valeurs et des conceptions spécifiques ?

6.1.1 Le projet de l'enseignant avec les élèves

Les PEMF du corpus montrent des orientations diverses provenant non seulement des expériences de socialisation personnelles et professionnelles mais aussi des contextes d'enseignement différents, en ZEP[198], en centre ville ou en secteur suburbain.

Les discours des PEMF mettent à jour leur « théorie pratique »[199] de l'enseignement. Celle-ci déborde le cadre des programmes, des compétences du socle commun et des missions qui leur sont assignés par les textes. Elle fonde leurs règles premières qui commandent toute leur action d'enseignant. De la comparaison des « théories pratiques » entre les PEMF du corpus,

[198] ZEP : Zone d'Education Prioritaire, aujourd'hui on parle de dispositif ECLAIR : Ecole Collège Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

[199] Cette théorie est fondée dans une expérience éducative précise, elle articule des convictions (des valeurs), des conceptions (des savoirs) et des actions (des pratiques assumées par le pédagogue). (Fabre, 2003, cité dans Vellas, 2010, p. 24)

il ressort, au premier abord, la diversité de celles-ci. Elles laissent entrevoir des styles pédagogiques variés. Néanmoins des similitudes entre ces enseignants du premier degré frappent le chercheur.

La première concerne **la responsabilisation de l'élève ou des élèves**. Quelles que soient les trajectoires professionnelles de ces maîtres ou les milieux sociaux ou les niveaux scolaires – maternelle, élémentaire – dans lesquels ils enseignent, il est constaté la recherche de responsabilisation des élèves avec une insistance sur l'accès à l'autonomie de ceux-ci et ce, dès l'école maternelle. Ainsi Irène (46 ans) enseignante en école maternelle explique « *leur faire prendre conscience aussi de leur travail d'élève c'est-à-dire que je viens à l'école pour travailler pour moi mais pas pour faire plaisir à la maîtresse* ». Elle cherche à « *les rendre le plus autonome possible par rapport à leurs apprentissages et les aider au maximum à construire leurs savoirs.* » Magalie (52 ans) enseignante en cours préparatoire (CP) déclare que son premier axe de travail : « *c'est travailler un maximum l'autonomie les élèves, c'est les responsabiliser de façon à ce qu'ils soient vraiment partie prenante de ce qu'ils font.* »

Un autre rapport commun a trait aux **valeurs sociales et civiques** qui constituent d'ailleurs la sixième compétence à acquérir du socle commun de connaissances et de compétences. Là aussi, on peut lire les mêmes attentes d'attitudes citoyennes formulées parfois dans les mêmes termes de « *droits et devoirs* » de la part des enseignants. Exerçant en ZEP, Audrey (42 ans) en cours élémentaire 1ère année (CE1) et Félix (49 ans) en CM2 insistent sur construction d'un « *rapport de confiance* » et ce dernier accentue nettement son action pédagogique sur « *les règles du jeu et le métier d'élève* ». Sabine (44 ans) enseignant en CP dans un milieu favorisé exprime une nette sensibilité pour le respect : « *je n'accepte pas qu'il y ait un manque de respect ni entre eux, ni envers moi, ni moi envers eux* ». Elle accorde « *beaucoup d'importance au climat de classe qu'il y ait un climat détendu, qu'il n'y ait pas de moquerie, qu'il n'y ait pas de compétition* ». Certains PEMF expliquent comme une nécessité, l'esprit collectif et d'entraide entre élèves. Par exemple Odile (46 ans), enseignante en CM2 dans un milieu favorisé en centre ville, affirme : « *on fonctionne avec le nous, c'est nous faisons quelque chose, nous apportons mutuellement, nous faisons, je déteste le "je". Je n'aime pas les gamins qui fonctionnent par le "je" (...) c'est je dois faire de mon mieux pour arriver mais c'est dans un esprit collectif, c'est dans un esprit d'équipe* ». Sabine, encore, montre la même sensibilité au travail collectif : « *apprendre ça repose forcément sur un travail ensemble c'est-à-dire que le plus souvent possible je vais les mettre en situation d'échanges je vais développer les projets communs, toutes sortes de projets et à tout moment je souhaite qu'ils s'entraident*.».

Un troisième aspect commun des théories pratiques des PEMF concerne la **centration sur l'enfant singulier et son épanouissement**.

> *Je vois l'enfant dans sa globalité, ce que je cherche à construire c'est y être un peu pour quelque chose dans une modification du rapport aux savoirs (...) c'est quelque chose de l'ordre d'éveiller une curiosité, éveiller le désir de savoir, nourrir, étayer. (Xavier, CM2)*

Un autre exemple est donné par Odile (46 ans) également en CM2 : « *ce que je cherche chez les gamins, c'est l'épanouissement, l'autonomie et cette envie d'aller voir ailleurs, de s'ouvrir aux autres, d'aller à la rencontre de l'autre* ».

Enfin, il est à noter que les PEMF du corpus insistent **moins sur les savoirs ou les démarches d'apprentissage que sur les conditions d'apprentissage**. Seule, Magalie, enseignante dans une classe de CP en centre ville, annonce que dans son action pédagogique : « *le deuxième axe c'est travailler un maximum sur les stratégies (...) à chaque fois que l'enfant propose quelque chose, qu'il ait une réflexion, qu'il ait une démarche* ».

Ces premiers résultats viennent confirmer les rapports aux élèves du portrait générique que nous avons établi à partir des travaux des années 1990. Comme les maîtres formateurs de cette époque, ceux de notre corpus s'identifient à des modes de relation avec les élèves, d'organisation des activités apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires. L'enseignement reste donc structuré d'abord à partir d'une logique de l'être avant celle du savoir. Si ces analyses corroborent les propos de F. Dubet et D. Martuccelli (1996)[200] sur la relation pédagogique construite par les instituteurs de cette époque, elles diffèrent néanmoins en ce qui concerne l'affectivité. « *Les enfants sont tenus à "l'affectif, pour nous faire plaisir, ils font des choses"*. » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 127). Il semble aujourd'hui que cette affectivité soit, au contraire, mise à distance par les PEMF dans la recherche d'autonomie et de responsabilisation de leurs élèves.

Pour terminer cette analyse du projet de l'enseignant avec les élèves, signalons qu'il n'apparaît **pas de valeurs et de conceptions spécifiques** construites par l'exercice de la fonction de maître formateur.

6.1.2 La mise à l'épreuve du projet de l'enseignant avec les élèves

Le projet personnel de l'enseignant avec les élèves s'appuie sur un savoir pédagogique qui est un savoir d'expérience (Fabre, 2002, p.111). Il est fonction de son passé scolaire, de sa prime

[200] Dubet, F, & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Editions du Seuil. Voir le chapitre 4 Les maîtres d'école notamment les pages 125 à 128.

socialisation professionnelle dans l'enseignement mais aussi de sa personnalité et de son ancienneté dans la carrière. Comme pour tout enseignant, le projet d'enseignant du PEMF est éprouvé en classe dans l'interaction avec les élèves. Cette mise à l'épreuve apparaît particulièrement visible dans les situations vécues de manière sensible. Comment ce projet tient-il ? Quelles épreuves professionnelles rencontrent ces enseignants expérimentés ? En existe-t-il qui sont spécifiques à ces enseignants formateurs ?

Les PEMF rencontrent trois types d'épreuves professionnelles dans leur métier d'enseignant.

Un premier type d'épreuve naît de la tension entre le désir de réaliser un idéal de vie ou des valeurs personnelles qui débordent le cadre scolaire et la rencontre de publics d'élèves au milieu social résistant.

Odile (46 ans) illustre bien cette épreuve subjective à travers un changement d'école qu'elle a dû effectuer. Elle explique un sentiment d'utilité vis-à-vis des élèves d'une école en éducation prioritaire dans ce qu'elle leur apporte au niveau pédagogique et humain par rapport à leur milieu familial et culturel. Ce sentiment d'utilité dépasse la difficulté à faire se rencontrer les valeurs du milieu social des élèves et celles de l'école : « *c'était difficile parce que quelque part tu te heurtais à leurs manières de vivre, à leurs manières de concevoir les choses qui étaient complètement à l'opposé de ce que tu leur apprenais à l'école.* » L'épreuve survient lorsque Odile change d'école et rencontre pourtant un public d'élèves d'un milieu social plus favorisé possédant les codes culturels plus proches de l'école. Elle explique un confort pédagogique mais un malaise personnel :

> *Je suis bien au point de vue pédagogique, au point de vue confort scolaire mais ce n'est pas ma personnalité. Quelque part j'ai besoin de reconnaissance et j'ai besoin de me rendre, de me sentir utile et là ces gamins, ils apprennent sans moi, ils n'ont pas besoin de moi quelque part (...) on est sur vraiment le scolaire, on n'est plus sur le côté relationnel humain. (Odile, CM2)*

Ce mal être ne vient donc pas de difficultés d'ordre scolaire mais d'un déficit de sens à sa vie professionnelle et personnelle. Il y aurait là un aspect « vocationnel » qui dépasse les missions attribuées à l'enseignant du premier degré.

Par ailleurs, une autre valeur de la même enseignante est mise à l'épreuve par le même public d'élèves de milieu favorisé. Il s'agit du rapport au collectif qui provoque chez elle à la fois résistance et souffrance : « *c'est le "je" qui est fort à S. (école de milieu favorisé), il y a un individualisme chez nos gamins-là qu'il n'y a pas là-bas, il y a plus le côté nous, la classe (...) la première année je me suis battue contre ça à S.* ». Cette tension entre la valeur du collectif défendue par l'enseignante et le penchant individualiste du milieu social des élèves arrive à

toucher sa liberté pédagogique et à contraindre son action au point de l'empêcher de mettre en oeuvre certains projets de classe : « *cette année, par exemple, je ne fais pas Euro-école et je dois dire que ça me manque énormément* ».

Un deuxième type d'épreuves professionnelles émane des changements institutionnels. Une première tension émerge chez des PEMF entre l'exigence de respecter le nouveau programme institutionnel et la mise en œuvre de la liberté pédagogique dans la classe.

A la suite de la mise en place des nouveaux programmes, dits programmes 2008, plusieurs PEMF dénoncent la lourdeur des contenus en français et en mathématiques qui les obligent à une modification de leur organisation pédagogique de classe avec une moindre place possible aux projets pédagogiques. Par exemple, Magalie qui avait annoncé lors de la réunion de début d'année aux parents de sa classe de CP qu'elle garderait le temps pour des activités d'éducation (arts visuels, EPS[201], ...) et des projets de découverte du monde qui lui semblaient importants, déplore ne pas y être arrivée en fin d'année : « *j'ai été aspirée par ce que j'avais mis en place et, de fait, j'ai fait moins d'arts plastiques qu'avant, j'ai fait moins d'EPS qu'avant, j'en ai fait moins parce que c'est impossible.* »

Les nouveaux programmes sont entrés en vigueur dans le même temps que la réorganisation de la semaine scolaire[202] avec la suppression des cours du samedi matin et un temps hebdomadaire diminué 26 heures à 24 heures pour l'ensemble des élèves. Ceci donne à voir **une seconde tension entre un temps de travail diminué avec les élèves et la réalisation des nouveaux programmes 2008.** Les discours de plusieurs PEMF (Juliette – Magalie – Odile – Xavier) révèlent que cette suppression s'est répercutée sur les temps formalisés pour la gestion de l'hétérogénéité des élèves ou sur la finalisation des projets mis en œuvre.

Proposons la situation de Juliette enseignant en classe de CP dans un milieu favorisé de centre ville. Elle explique que lorsque la semaine comptait quatre journées et demie, elle avait mis en place deux temps de travail de trois quarts d'heure chacun et un autre le samedi matin d'une demi-heure**.** « *Cette année j'ai pas réussi à trouver ce temps, je n'ai pas eu ce temps où les élèves s'inscrivaient par ateliers pour se dire : "là moi j'ai besoin de retravailler ça ou ça"* ». Le bilan qu'elle porte après un an de mise en oeuvre de ces nouveaux programmes et de la semaine scolaire de quatre jours fait apparaître que :

> *La régulation passe trop par l'enseignante et ça, ça ne me va pas bien. (...) on a gommé le temps de recherche par exemple en sciences tout ça on est dans quelque chose de plus : je*

[201] EPS : Education physique et sportive

[202] Arrêté du 9 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, HS n°3, (1-40).

donne (...) on est moins dans la manipulation, on est plus dans on fait semblant de découvrir, on explique, on applique. (Juliette)

Cette contrainte de temps est fortement ressentie du fait de la fonction de PEMF qui réduit à trois jours par semaine le temps d'enseignement avec les élèves en raison de la décharge d'une journée de classe

Maintenant que j'ai vécu une année avec trois jours en classe, il faut que je reconstruise complètement mon emploi du temps de l'année prochaine en disant : ça c'est indispensable il faut que j'arrive à le mettre. (...) Je ne suis pas sûre qu'on ait une marge de manœuvre énorme parce que la semaine elle ne fera quand même que 18 heures pour nous. Ça fait, c'est super court. (...) on n'arrête pas, de 9 h à 16 h 30 tu ne laisses pas une minute où tu te dis : "bon on peut relâcher". (Juliette)

La perception de programmes plus lourds conjuguée à une diminution du temps de travail avec les élèves réinterrogent les PEMF et remettent au travail leur choix pédagogiques plus profondement que la simple réorganisation des temps hebdomadaires accordés aux différentes domaines ou disciplines scolaires. Même si la liberté pédagogique est encore rappelée dans les textes et si « *exercer cette autonomie, qui commence avec la critique du programme, se poursuit par le choix d'options pédagogiques, et se manifeste par un travail de création individuelle »* (Barrère, 2002, p.45)[203], il reste que pour certains de ces enseignants expérimentés, la remise en cause des valeurs sous-jacentes à leurs convictions pédagogiques constitue une véritable épreuve de soi professionnelle.

Lorsqu'on pose la question aux PEMF : « Comment traites-tu l'hétérogénéité des élèves dans ta classe ? », leurs réponses[204] exposent une multiplicité de manières de penser et de traiter l'hétérogénéité des élèves et révèlent ainsi que cette hétérogénéité fait partie intégrante de leur pédagogie et manières de faire la classe. La gestion de l'hétérogénéité des élèves représente donc une épreuve professionnelle surmontée par tous les PEMF. Pour autant, chez certains PEMF, **un troisième type d'épreuve provient de la grande hétérogénéité des élèves. Plus précisément, il apparaît une tension entre la prise en compte des élèves du groupe classe et l'individualisation du travail pour un élève.** Pour quatre PEMF du corpus (Magalie – Juliette – Odile – Irène), il s'agit de trouver le temps nécessaire afin de se rendre disponible pour un travail individualisé auprès d'un élève allophone ou handicapé ou à l'inverse très performant dans la classe. Cette épreuve non surmontée chez Magalie (52 ans) provoque un **sentiment de culpabilité** car elle n'a pas réussi à organiser les apprentissages spécifiques

[203] Barrère, A. (2002). *Les enseignants au Travail, Routines Incertaines*. Paris : L'Harmattan.
[204] Voir annexes 6 : Comparaison des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves en 2009.

suffisamment tôt pour un enfant allophone arrivé en cours d'année. *« Il y a une responsabilité qui est la mienne. Je ne me suis peut-être pas posée à un moment pour lui aménager à chaque fois un temps pour lui, je l'ai fait mais c'était un peu tard.* » Cette culpabilité est renforcée par le manque de réactivité dans la préparation du travail personnel d'un élève très performant. Chez Juliette (51 ans), cette épreuve non surmontée également lui procure un **sentiment d'incompétence** dans sa manière de faire :

> *J'en avais 28 (élèves) et j'en ai un qui est arrivé et qui ne savait pas lire du tout. (...) là j'ai fait que de la lecture avec lui et que c'est certainement au détriment des 28 autres cette année, ça c'est évident mais j'ai pas su faire autrement. (Juliette)*

Il apparaît une obligation morale à consacrer un temps individuel pour un élève « atypique » par son niveau scolaire : « *je me suis sentie l'obligation de lui donner beaucoup de temps.* » (Juliette) ; « *je voulais pas qu'il soit mis de côté donc l'inclure le plus possible dans ce qui se fait en classe* » (Odile).

Même si cette dernière épreuve professionnelle n'est déclarée que par quatre des neuf PEMF du corpus, il est clair, ici, que l'on touche à une limite concrète de l'idéal de justice au principe de l'égalité des chances (Derouet, 2005). Dans le cas des enseignants du premier degré de l'enseignement français, la pratique qui consiste à inclure un élève allophone ou handicapé dans une classe avec 25 à 30 élèves de son âge, rencontre la question première d'une hétérogénéité normale des élèves de la classe. Cette prise en charge d'une hétérogénéité plus grande que l'on peut qualifiée de « seconde » vient en accumulation ou en sur ajout d'une nécessité de gestion de l'hétérogénéité « première ». Elle convoque chez les enseignants leur responsabilité morale et professionnelle. Le manque de temps invoqué par les maîtres, s'il peut constituer un alibi, manifeste aussi une preuve d'indisponibilité déclenchant une culpabilisation ou un sentiment d'incompétence professionnelle. Si « *Le sentiment d'avoir surmonté l'épreuve avec succès est source de plaisir au travail.* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p .130-131), alors il y a ici risque de souffrance.

On perçoit bien à travers cette question de la grande hétérogénéité un nouveau défi à relever pour les enseignants qui impacte leurs théories pédagogiques. Ce défi consiste à réussir le passage d'une conception prioritairement collective de l'organisation de la classe, jusque là traditionnelle à l'école, à une organisation pédagogique prenant davantage en compte la différence inter-individuelle des niveaux scolaires de leurs élèves.

La comparaison des épreuves de l'enseignant avec les élèves met à jour **trois épreuves typiques** chez les PEMF du corpus. Une **première épreuve** relève d'une dimension **existentielle de direction du sens de sa vie** professionnelle et personnelle. Elle provient d'une

tension. D'un côté les PEMF expriment le désir de concrétiser des valeurs personnelles d'utilité au service d'autrui et de réaliser leurs idéaux d'émancipation sociale et culturelle. Ces enseignants du premier degré pensent leur mission de manière éducatrice et libératrice dans une logique de progrès social. De l'autre, la rencontre de publics résistants, comme les comportements d'élèves faisant obstacle à leurs valeurs collectives et coopératives, remettent en question leurs convictions et le sens de leur engagement professionnel.

La deuxième **dimension est liée aux dispositifs fonctionnels d'enseignement** et met à jour une dimension invisible du travail enseignant (Piot, 2009)[205]. Cette dimension devient apparente très probablement parce que les PEMF viennent de connaître, au moment du premier entretien, un double changement institutionnel : une diminution du temps collectif d'enseignement couplée à l'introduction de nouveaux programmes perçus plus denses. Influençant fortement leurs conditions d'enseignement avec les élèves, cette nouvelle tension que l'on peut qualifier d'**épreuve d'écologie pédagogique** marque les PEMF par une pression temporelle jugée par certains incompatible avec le souci d'un fonctionnement harmonieux et bien rythmé des apprentissages. En réalité, ce nouveau dispositif d'enseignement peut être considéré comme une forme d'oppression puisqu'il impose un autre engagement de soi suite à la perte d'une certaine autonomie de travail. Privés d'une marge de manœuvre dans l'organisation de leur emploi du temps de classe, chargés d'appliquer un programme plus lourd, les PEMF rencontrent une épreuve professionnelle. Celle-ci consiste à surmonter une **tension entre une rationalisation forte et une rationalisation faible** (Tardif & Lessard, 1999 ; Piot, 2009). La rationalisation forte provient des prescriptions, inscrites dans les nouveaux programmes, à réaliser dans un temps scolaire raccourci. La rationalisation faible correspond, dans une approche ergonomique, à un travail de **compromis** des PEMF, **entre leurs convictions éducatives et leur organisation pédagogique,** qui doit leur permettre de retrouver l'espace suffisant pour l'expression de leurs capacités personnelles et la mise en œuvre de leurs projets avec les élèves.

La dernière **épreuve provient des dispositifs vécus dans l'enseignement à travers la diversité des publics d'élèves** accueillis. Malgré une gestion systématique de l'hétérogénéité des élèves dans leur organisation pédagogique, certains PEMF expriment **l'épreuve de la grande hétérogénéité,** conséquence de l'aide individuelle à apporter un élève singulier et de la continuité des dispositifs d'apprentissage mis en place pour les autres élèves du groupe classe. Cette épreuve rejoint là leur idéal d'émancipation sociale et culturelle mais également

[205] Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale*, *43*, 215-226.

une éthique affirmée d'éducabilité et de justice sociale qui ne vont pas sans tension avec l'autonomie possible de ces enseignants expérimentés dans l'espace-temps de journée de la classe. Les trois épreuves typiques sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11 - Epreuves typiques dans le domaine de l'enseignement des PEMF en 2009

Rencontré prioritairement au niveau du	Tensions entre	Epreuve
Dispositif vécu pour tout personnel dans un métier de service	Le désir de réaliser un idéal de vie ou des valeurs personnelles de service au autrui ←→ La rencontre de publics (d'élèves au milieu social) résistant.	Existentielle de direction du sens de sa vie professionnelle et personnelle (d'utilité à d'autrui ou de reconnaissance du service rendu à autrui).
Dispositif fonctionnel pour tout enseignant	Le respect du nouveau programme institutionnel ←→ La mise en œuvre de la liberté pédagogique dans la classe.	De l'autonomie pédagogique et de la responsabilité des apprentissages
Dispositif fonctionnel pour le PEMF	Le temps de travail diminué avec les élèves et réalisation des nouveaux programmes plus denses. ←→ compromis entre convictions éducatives et organisation pédagogique	D'écologie pédagogique c'est-à-dire d'une organisation pédagogique au rythme viable qui convienne aux besoins des élèves et à l'enseignant
Dispositif vécu pour tout enseignant (plus particulièrement pour le premier degré)	La prise en compte de la dimension collective du groupe classe ←→ L'individualisation du travail pour un élève au sein de cette organisation collective.	De la grande hétérogénéité des élèves (passage d'une conception prioritairement collective de l'organisation de la classe à une conception englobant une prise en compte de la forte différence des niveaux scolaires des élèves)

Au terme de cette analyse sur le rapport aux élèves des PEMF, il n'apparaît pas de valeurs, ni de conceptions spécifiques qui seraient construites par l'exercice de la fonction de maître formateur. Il se découvre cependant chez eux une épreuve particulière que nous dénommons **l'épreuve d'écologie pédagogique.** Celle-ci définit une épreuve de l'autonomie pédagogique et de la responsabilité des apprentissages plus marquée que chez les enseignants lambda.

Tout en restant dans la sphère de l'école ou de l'établissement, sur le versant enseignant de la double fonction de maître formateur, un déplacement de la focale sur les rapports avec leurs collègues enseignants devrait apporter des éléments de compréhension supplémentaires quant à leur identité professionnelle.

6.2 Les rapports complexes aux collègues de l'école

Dans le but de déterminer les identités professionnelles que construisent les PEMF, cette partie s'intéresse aux rapports que les PEMF entretiennent avec leurs collègues enseignants dans leur école. Là aussi, il s'agit de repérer s'il existe des rapports particuliers entre eux et leurs collègues enseignants qu'ils soient formateurs ou non et, le cas échéant, de définir la spécificité de ceux-ci. C'est tout d'abord le rapport avec le maître modulateur qui est étudié avant de se pencher sur les rapports avec les collègues de l'école. Enfin dans un dernier point, on s'attarde sur les compétences et qualités différentielles que les PEMF déclarent posséder en tant qu'enseignant en exercice.

6.2.1 Les rapports bivalents aux maîtres modulateurs

Avant d'en venir aux rapports de travail des PEMF avec les maîtres modulateurs, un détour est indispensable pour définir la fonction de ces derniers.

Les informations *infra* sont tirées de travaux antérieurs sur les maîtres modulateurs (Maleyrot, 2006)[206]. Le terme de « maître modulateur » n'apparaît dans aucun texte officiel de l'Education nationale. Il n'existe donc **pas de textes** définissant la mission **spécifique des maîtres modulateurs.** Ceux-ci sont, en effet, **statutairement des titulaires remplaçants** chargés du remplacement des maîtres indisponibles (Note de service n° 82-141 du 25 mars 1982, relative à la situation des instituteurs titulaires remplaçants). Aucun texte officiel n'évoque de concertation entre les deux maîtres. Il relève, en effet, de la **responsabilité du maître formateur**, titulaire du poste, de faire le ou les **choix d'orientation et d'organisation de la classe.** Néanmoins, il arrive parfois que les deux maîtres se trouvent en même temps sur la classe. C'est le cas lorsque le PEMF recevant dans sa classe des professeurs stagiaires pendant les semaines de pratique accompagnée ou des étudiants de l'IUFM en stage d'observation, « forme » au métier les futurs professeurs pendant le même temps qu'il « enseigne » à ses propres élèves. Il apparaît alors que l'activité de formateur chevauche celle de l'activité d'enseignant. Si le PEMF cumule dans ces moments les deux fonctions, le maître modulateur se trouve alors dessaisi de son temps d'enseignement dans la classe. Cette occupation de l'espace-temps de la classe par le maître formateur sur le temps de classe habituellement alloué au maître modulateur met bien en évidence la **mission de complément de service du maître modulateur.** De plus, **en Loire-Atlantique** les maîtres modulateurs ne

[206] Maleyrot, E. (2006). *Maîtres formateurs – maîtres modulateurs en école élémentaire : des organisations négociées*. Mémoire de Master1 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de V. Lang, Université de Nantes, Nantes.

peuvent pas, comme tous les titulaires mobiles remplaçants, être titulaires de leur poste. Ils ne sont pas nommés à titre définitif mais **à titre provisoire sur des postes fractionnés.** Chaque année, ces maîtres sont obligés de postuler au « mouvement interne du premier degré » afin de redemander le poste s'ils désirent le conserver. Il n'en est pas de même dans tous les départements, par exemple dans le Morbihan et dans le Maine et Loire, les maîtres modulateurs sont nommés à titre définitif sur les postes qu'ils occupent.
En outre, la note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 relative à la Mission des maîtres-formateurs et des maîtres d'accueil temporaire précise quant aux lieux d'exercice des maîtres formateurs et, donc des maîtres modulateurs, les dispositions susceptibles de faciliter l'organisation du service. L'une d'entre elles consiste à : « *Nommer **dans une même école au moins trois maîtres formateurs** et, dans la mesure des possibilités, implanter les **postes par module de trois**, afin de favoriser un travail d'équipe et d'assurer toute la souplesse d'emploi du temps souhaitable »*. La dénomination de « module de trois » met en évidence la genèse du terme de maître modulateur. Pour l'institution, le maître modulateur est en fait un maître modulo trois classes et non un maître qui module l'action du maître formateur dans sa classe. Depuis la rentrée scolaire 2008/2009, suite à la modification de l'organisation de la semaine scolaire sur quatre jours de classe entraînant la **diminution du temps de décharge de classe des PEMF** à une journée[207]**,** les maîtres modulateurs sont dorénavant susceptibles d'être des remplaçants modulo quatre classes. Dans la réalité, les inspecteurs d'académie évitent, dans la mesure du possible, ces quadri-affectations dans des écoles différentes. Malgré tout, les maîtres modulateurs travaillent sur plusieurs classes dans la semaine et, non forcément, dans la même école.

Les rapports de travail avec les maîtres modulateurs sont évoqués par quatre des neuf PEMF du corpus. Trois avis distincts sont exprimés. Audrey (42 ans) en école d'application en ZEP explique une répartition des matières qui peuvent être dissociées mais sans être cloisonnées, l'une pouvant empiéter sur les domaines d'apprentissage de l'autre. La communication par téléphone, mails, petits mots laissés et les rencontres à l'école lui conviennent. Elle déclare sa **satisfaction à partager sa classe** : « *être deux sur la classe moi je trouve ça top parce que ça permet d'avoir un autre regard, ce qui peut conforter le regard de l'une ou de l'autre* ». Témoignant d'un avis totalement opposé, Juliette (51 ans) en école d'application raconte **des situations difficiles avec les maîtres modulateurs**. Elle justifie sa difficulté à partager sa classe de la manière suivante :

[207] Cf. partie 5.1.3 L'inscription du PEMF à l'IUFM intégré à l'université.

> *On se voyait jamais et les enfants, du coup, dysfonctionnaient fortement pendant une journée et demie et puis le passage permanent de stagiaires faisait que à un moment je me suis dit : "bon ma classe ne tourne plus comme quand j'y étais toute la semaine" donc retour en classe. Donc j'ai demandé à être suspendue de ma fonction pendant quatre ans. (Juliette)*

Les deux autres PEMF, Félix (49 ans) en école d'application en ZEP et Irène (46 ans) en école maternelle, formulent des propos plus nuancés. Pour l'un et l'autre**, les rapports de travail dépendent de la personnalité des maîtres modulateurs et leur désir de s'investir**. Lorsque les maîtres modulateurs s'impliquent et maîtrisent le groupe classe alors le travail à deux enseignants sur la classe est jugé intéressant, et Félix de préciser : *« il y a déjà deux regards sur les gamins, les gamins ont deux adultes. Les choses sont beaucoup plus riches, beaucoup plus intéressantes. Vraiment c'est un des trucs, c'est une des choses intéressantes aussi de ce boulot c'est de pas être tout seul dans sa classe et à gérer la classe* ». Cependant, ils déplorent que ceux-ci changent chaque année.

Les propos tenus en 2009 par ces PEMF confirment ceux des PEMF interviewés en 2004 :

> *Tous les maîtres formateurs expriment une tension forte, qui tient au partage de l'espace/temps classe. Si certains reconnaissent ouvertement leur difficulté personnelle à partager la classe, même matériellement, ils rappellent également, dans l'injonction de ce partage, leurs attentes d'investissement des maîtres modulateurs. (Maleyrot, 2006, p. 90)*

Cette tension forte met à jour une épreuve professionnelle spécifique aux PEMF que l'on peut qualifier de **deuil de « la classe en solo » ou épreuve du partage de la classe.** Car il ne s'agit pas simplement de faire la classe avec un partenaire extérieur à l'école[208] (Garnier, 2003) mais de céder une part de l'espace temps de leur classe, une part qui tient au cœur du métier. La répartition des domaines d'enseignement ne se révèle pas une opération simple notamment en ce qui concerne l'organisation des apprentissages fondamentaux en français et en mathématiques. Orientés par leur « théorie pratique », responsables des choix d'organisation de leur classe et, d'une certaine façon, maîtres des élèves par leurs manières d'investir l'espace et de faire classe, les PEMF sont contraints par le dispositif institutionnel de partager le territoire de leur classe ou « leur appartement professionnel ». Ce deuil de la classe sans partage est facilité par l'arrivée de maîtres modulateurs qui s'accordent bien à la théorie pratique des PEMF et intègrent leur organisation. Les résultats des travaux réalisés sur les organisations entre maîtres formateurs et maîtres modulateurs en 2004 corroborent cette analyse :

[208] Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs, Maîtres et partenaires à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

> *Une communauté de vues apparaît vis-à-vis des maîtres modulateurs. Les maîtres formateurs attendent, d'une part, confirmation des capacités professionnelles des maîtres modulateurs et, d'autre part, une certaine manière d'être au métier en accord avec une éthique professionnelle. Les considérant comme plus que des remplaçants, ils attribuent aux maîtres modulateurs une obligation de mission et leur demandent des postures d'investissement minimal : une bonne relation avec les élèves, un travail de classe préparé, une certaine convergence de vues, le respect des décisions prises. (Maleyrot, 2006, p. 70) « A la convergence de vues sur le fonctionnement de la classe et sur les exigences pédagogiques s'ajoute la demande d'une attitude ouverte et communicative » (Ibid., p. 90).*

Au-delà de cette épreuve spécifique aux PEMF, c'est l'organisation du travail enseignant qui est soulevée. En effet, l'école divisée en classes peut être qualifiée d'organisation « cellulaire» c'est-à-dire *« une organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs »* (Tardif et Lessard, 1999, p. 57)[209]. Une fois enfermé dans sa classe avec ses élèves, l'enseignant n'a guère de compte à rendre pour autant qu'il respecte les programmes et les instructions officielles. Le fait d'être deux enseignants dans le même lieu classe, avec les mêmes élèves et sur les mêmes domaines d'enseignement ouvre un questionnement sur les théories pratiques de chacun. Cela demande une sorte de « régulation pédagogique » autonome, c'est-à-dire un travail d'ajustement des objectifs, des contenus, des méthodes et des modes d'évaluation entre les deux maîtres. A tout le moins, pour que cet enseignement à deux fonctionne, il suppose et est conditionné à un consensus au sujet des valeurs qui guident les pratiques.

Si, les rapports aux maîtres modulateurs se focalisent sur l'espace de la classe et éclairent sur les conditions de son ouverture bien vécue, élargissons l'étude aux rapports que les PEMF construisent et entretiennent avec les autres collègues de l'école.

6.2.2 Les rapports aux collègues dans l'école

Les enseignants de l'école sont eux aussi responsables de classe. Ils sont présents à l'école tout au long de la journée et, pour la plupart, tout au long de la semaine. Ils y exercent, pour certains, depuis plusieurs années et parfois depuis très longtemps. Tous les enseignants de l'école forment ce qu'on a l'habitude de dénommer « l'équipe enseignante ». Qu'en est-il des

[209] Tardif, M. & Lessard, Cl. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boeck Université.

rapports de travail des PEMF avec leurs collègues enseignants de l'école ? Exerçant une double fonction d'enseignant et de formateur, les PEMF considèrent-ils à parité leurs collègues ? Et réciproquement, se sentent-ils considérés à parité par leurs collègues de l'école ? En premier lieu, sera abordée la question du travail en équipe puis, dans un second temps, celle de la différence qu'ils produisent ou non par leurs discours vis-à-vis de leurs collègues enseignants.

Les rapports aux collègues sont dépendants des projets professionnels des PEMF mais également de leur personnalité. Si tous les PEMF souhaitent de bonnes relations sociales et conviviales avec leurs collègues, leur caractère[210] et leur projet professionnel influent sur les relations de travail qu'ils construisent et entretiennent avec leurs collègues. Même si certains se livrent moins que d'autres en restant davantage en retrait dans leur rôle professionnel d'enseignant et de formateur, la focalisation sur le caractère de chacun des neuf PEMF du corpus permet de faire ressortir non seulement la personnalité mais également la dynamique individuelle, le « potentiel énergétique » pour reprendre l'expression de M. Kaddouri, qui oriente nettement la relation aux autres et la propension ou non au travail en équipe.

A travers ces caractères, on perçoit très bien différentes dynamiques individuelles attachées aux relations avec les collègues. Certains PEMF (Audrey – Odile – Irène) montent **des dynamiques qui faciliteront le travail collectif**, d'autres (Magalie – Félix – Juliette) sont ouverts à la relation mais leurs discours laissent paraître **des dynamiques « neutres », ni favorables, ni défavorables** pour le travail à plusieurs. Enfin, les discours des derniers peu enclins au travail en équipe (Fabrice) ou exigeants dans leurs relations de travail (Xavier – Sabine) manifestent **des dynamiques réfractaires ou conditionnées** aux caractères des collègues rencontrés.

Le tableau ci-dessous détaille les caractères des PEMF du corpus focalisés sur les relations aux collègues.

[210] « Le caractère est la valeur éthique que nous attachons à nos désirs et à nos relations avec les autres. Il a un sens sémantique plus large que le terme plus moderne, la "personnalité" qui désigne les désirs et les sentiments courant en chacun de nous à l'abri des regards indiscrets. Le caractère se rapporte donc aux traits de personnalité que nous apprécions le plus en nous et par lesquels nous cherchons à être appréciés par les autres ». (Sennett, 2000, p.10)

Tableau 12 - Caractères des PEMF focalisés sur les relations aux collègues

Caractère favorisant	Caractère neutre	Caractère réfractaire ou conditionnant
Audrey : arrive toujours contente le matin, aime bien écouter les gens, aime beaucoup parler, essaie toujours de tirer un côté positif. « *De communiquer, d'échanger avec ses collègues c'est important, il ne faut jamais rester seul dans sa classe.* »	**Magalie :** passionnée de pédagogie, hyper chaleureuse et investie dans mon travail. *« Le fait de parler, de mettre des mots fait bouger quelque chose.* »	**Xavier :** parfois un peu rentre dedans, n'a pas le réflexe de se tourner vers un enseignant pour trouver des solutions, aime bien cloisonner. *« au boulot c'est pas pour retrouver mes amis, c'est pour retrouver des collègues. »*
Odile : aime l'échange, déteste le conflit, essaie toujours d'arranger les choses, a envie de s'ouvrir aux autres, d'aller à la rencontre de l'autre, ne peut pas rester sans projet, sans faire quelque chose. *« en même temps peut-être que je dynamise mais en même temps tu peux être pesante. »*	**Félix :** a plaisir à être en classe. « *un petit peu d'humour, un petit peu de détente dans ce monde de brutes.* »	**Sabine :** a des relations difficiles avec les collègues, quand ils ne font pas plus que leur temps et fonctionnent à la montre, avoue un manque de tolérance et d'ouverture et lutter contre *« une sorte de dogmatisme certainement et d'intolérance en fait vis-à-vis de certains modes de fonctionnement d'école et de certains collègues. »*
Irène : va travailler avec plaisir, recherche les échanges. *« c'est par les échanges que tu apprends. »*	**Juliette :** a une relation spontanée assez facile, se défend très mal, très souvent baisse les bras. *« Mes points d'appui sont vraiment à l'extérieur de l'enseignement, c'est pas les collègues. »*	**Fabrice :** très indépendant, ne peut pas travailler avec n'importe qui. *« Je peux pas faire de concession ou alors il faudrait que déjà on est la même façon de penser à la base. »*

Si ces dynamiques individuelles pour le travail collectif orientent les rapports aux collègues des PEMF, ces rapports sont aussi fortement influencés par le dispositif institutionnel départemental de localisation des postes de PEMF.

Dans les écoles d'application, deux types de rapports ressortent au regard du travail d'équipe. Un premier type de **rapport difficile au travail d'équipe** est repéré dans une école d'application en secteur favorisé de centre ville. Il se caractérise par une difficulté à constituer une équipe du fait des **jours de décharge de classe décalés** des PEMF (modulo quatre jours sur une semaine). Ainsi Odile exprime clairement :

> *J'ai l'impression que toutes nos relations sont en pointillés puisqu'on n'est jamais là aux mêmes moments, il y a un qui est libéré un jour, l'autre qui est libéré l'autre jour, ce qui fait qu'on n'est jamais là ensemble ou assez peu de jours dans la semaine. (Odile)*

Cette difficulté exprimée du travail d'équipe s'en trouve alourdie par le dispositif du travail en **aide personnalisée** mis en place à la rentrée 2008 auquel les PEMF ne sont pas assujettis alors que leurs collègues non formateurs sont tenus d'assurer 60 heures annuelles auprès d'élèves en difficulté. Cette disparité entre collègues crée des tensions évidentes dans l'école. C'est ce que déplore Magalie qui explique un double « clash » entre les collègues de l'école, d'abord entre les PEMF et les enseignants non formateurs pour les raisons indiquées ci avant et un autre clash entre les collègues non formateurs qui n'arrivent à s'entendre pour trouver une cohérence d'école sur les plages horaires et les moments dans la journée de ces temps d'aide personnalisée. Cependant, ces points de vue exprimés par ces PEMF de la même école demeurent à nuancer en fonction de leur dynamique individuelle pour le travail collectif. Ainsi, malgré un contexte d'école peu favorable au travail d'équipe, Odile confirme un dynamisme personnel en réussissant à mettre en œuvre des projets pédagogiques avec d'autres collègues de l'école. A l'inverse, dans une dynamique individuelle « neutre » pour le travail collectif, Juliette, travaillant actuellement dans cette école, critique un esprit individualiste de ses collègues :

> *Quel est le but du maître formateur lambda ? Si c'est de montrer qu'il a des projets, une méthode pédagogique bon. Donc il faut qu'il justifie son titre de maître formateur et on est dans une juxtaposition de vitrines à qui fera le mieux. (...) vraiment pour moi c'est le côté hyper négatif ça demeure une majorité de collègues sympa mais qui savent pas du tout travailler ensemble. (Juliette)*

On saisit bien que dans cette école d'application, le dispositif départemental d'affectation des postes de PEMF et de maîtres modulateurs ne facilite pas les relations entre collègues de statuts différents. Cette différence de statut bien matérialisée par des missions différentes en tant qu'enseignant pour les PEMF introduit une triple flexibilité (décharge de classe, décharge de l'aide personnalisée et diminution des temps institutionnels de formation en tant qu'enseignant) dans l'organisation scolaire. Alors, « *se pose la question majeure de la formation des collectifs de travail.* » (Perilleux, 2001, p. 80) En effet, les différences de statuts font éclater *« l'inscription des individus dans des collectifs d'appartenance stables (et contraignants)* » qui « *ne débouche plus sur l'inscription de soi dans un collectif vaste et durable.* » (*Ibid.*, p.80).

Un second type de **rapport favorable au travail d'équipe** est discerné dans deux écoles d'application situées en ZEP. Ici les obstacles de jours de décharge décalés ne sont pas évoqués. En ne mentionnant pas ces problèmes de rencontres et de présence ensemble, on peut supposer que les enseignants ne pensent pas leurs rapports collectifs de la même manière. Certainement la fréquentation de publics d'élèves difficiles oblige à se serrer les coudes. C'est en tout cas ce que livre Félix : *« on reste dans des relations de boulot professionnelles mais il y a une vraie solidarité, une vraie coopération entre nous, une vraie entraide quand il y en a un qui a un problème avec un élève ou avec des parents. »* Au-delà des relations de soutien entre collègues, il apparaît un travail collectif. Dans une dynamique individuelle « neutre », Félix est amené à travailler avec quelques collègues choisis par affinité : *« on a commencé comme ça à bosser ensemble et puis de deux on est passé à trois et puis les choses se sont faites comme ça »*. Audrey se trouve confortée dans sa dynamique positive pour le travail collectif en exprimant sa satisfaction d'un vrai travail d'équipe sur toute l'école avec *« beaucoup de décloisonnements »* pour des projets communs entre collègues de différentes classes.

Dans les écoles associées et « hors structure », c'est la différence de statut du PEMF vis-à-vis des collègues de l'école qui pose souci. **La crainte de l'isolement** surplombe tous les discours des interviewés mais celle-ci ne recouvre pas les mêmes tensions et doit être mise en lien avec le caractère et le projet professionnel du PEMF.

Dans une dynamique individuelle « neutre » pour le travail collectif, Juliette qui exerçait en école « hors structure », suspendait régulièrement sa fonction de PEMF parce qu'elle n'arrivait pas à faire le deuil de sa classe à plein temps et, donc, à **franchir le seuil du statut de maître formateur**. Elle exprime clairement son malaise vis-à-vis des collègues : *« J'étais hors structure toute seule et ça c'est vraiment difficile d'être complètement isolée. (...) Le regard des collègues, c'est pas simple (...) d'autant plus que les collègues elles récupéraient une classe qui explosait pendant une journée et demie. »* Pour Fabrice, dans une dynamique réfractaire au travail collectif, son statut de PEMF est vécu comme une épreuve de **gommage de la différence** : « *il faut faire attention à ce qu'on dit et surtout ne pas se mettre en valeur en tant que maître formateur, surtout, surtout, surtout, il faut agir avec des pincettes.* » Ce gommage de la différence vis-à-vis des collègues non formateurs s'inscrit jusque dans l'obligation pour lui de faire comme les collègues le temps d'aide personnalisée dont il n'est pas tenu en tant que PEMF : « *oh lala, il faut le faire parce qu'autrement on va se retrouver en quarantaine* ». Cette épreuve de l'isolement s'estompe lorsque les PEMF se retrouvent deux ou trois dans la même école, alors le vécu de PEMF semble plus simple : *« on était deux*

avec Irène à G. (nom de l'école) et c'est vrai que là c'était confortable » (Juliette) ; *« c'est plus du tout pareil on a réussi à faire notre place, à être quand même accepté (...) Et Didier (un PEMF) a beaucoup joué aussi quand il est arrivé parce que on était trois, on avait le nombre »* (Fabrice).

Pour certains de ces PEMF isolés dans leur école, l'épreuve consiste à **continuer à évoluer dans son métier, maintenir le plaisir d'enseigner et éviter l'ennui.** Il s'agit alors pour Sabine (44 ans) d'essayer de faire bouger les collègues routiniers**.** Elle avoue ne plus pouvoir se contenter de l'espace de la classe : *« je n'ai plus envie d'être dans ma classe à plein temps et que dans ma classe, je crois que ça c'est clair. (...) Ça m'ennuie au bout d'un moment et puis je me rends compte que si j'ai pas de centre d'intérêt autre que ma classe, ma classe s'appauvrie. »* Irène (46 ans), à l'inverse, cherche à ne pas bousculer ses collègues :

> *Ce qui est un petit peu difficile c'est que j'ai ma position d'IMF dans l'école, et ça se passe très bien mais je ne veux pas trop aussi mettre en avant certaines choses parce que je voudrais pas qu'on me dise « ah oui mais toi, t'es IMF » (...) C'est pas facile. Donc parfois je veux pas aller au devant sans arrêt leur dire : « si on faisait ci et si on faisait ça et faire comme ci et faire comme ça », je veux pas avoir l'air de leur dire ce qu'ils devraient faire ou pas, ce qui est pas mon rôle donc je les laisse aussi venir me proposer des choses, je veux pas être toujours à l'initiative et qu'ils aient l'air de penser que je leur dise ce qu'ils ont à faire donc j'y vais quand même sur des œufs. (Irène)*

Elle recherche alors son plaisir pédagogique dans des activités ailleurs que dans l'école comme dans l'association USEP[211] : « *C'est très dynamisant parce que justement on rencontre des collègues là par cycle, on est des collègues maternelle (...). Et on discute pédagogie* ». Elle reconnaît également maintenir un équilibre stimulant avec les activités de formation à l'IUFM pour contrebalancer une routine de classe :

> *Le fait de pouvoir justement sortir, d'être à l'IUFM de pouvoir échanger avec d'autres, je trouve que c'est une richesse. Je m'ennuierais peut-être si j'étais tout le temps dans ma classe actuellement avec le contexte de l'école. (Irène)*

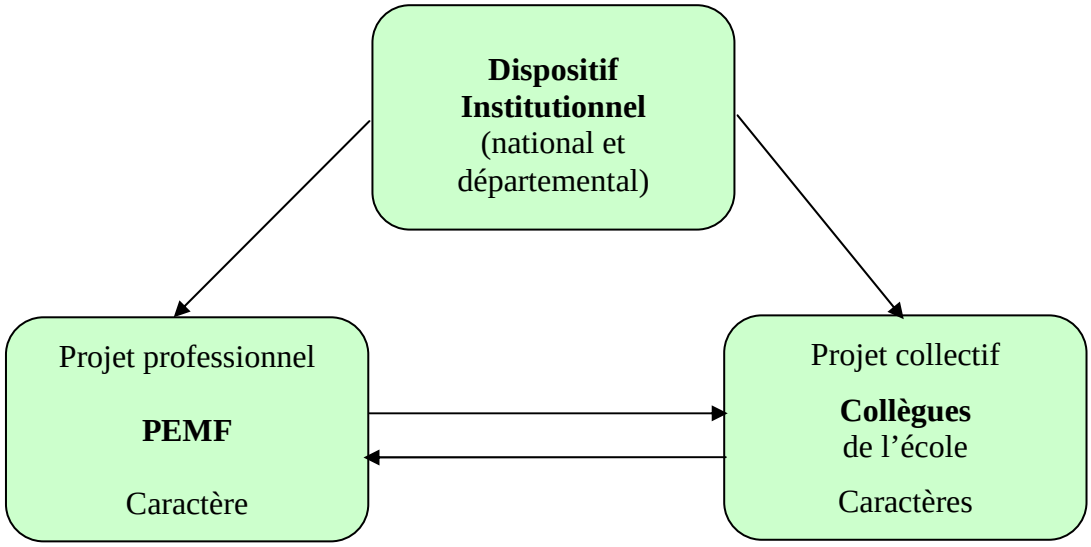
Enfin, Xavier (39 ans) déclare quitter son école actuelle « hors structure » pour une école d'application dans l'espoir d'une évolution professionnelle par un travail d'équipe avec d'autres maîtres formateurs :

[211] USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré. Fonctionnant avec des enseignants volontaires qui affilient leur classe à l'association, celle-ci organise des rencontres sportives entre classes sur le temps scolaire et hors temps scolaire. C'est un peu l'équivalent de l'UNSS du second degré.

Dans cette école il y a aussi d'autres choses qui me plaisaient moins et en particulier l'implication des collègues, le travail d'équipe inexistant donc des collègues, des personnes avec qui je m'entends bien, avec qui j'ai de bonnes relations mais professionnellement je n'y trouve pas mon compte.(Xavier)

Finalement, le travail en équipe pour les PEMF ne dépend pas simplement de la bonne ou mauvaise entente des collègues entre eux. Le caractère des PEMF et leur projet professionnel constituent une dynamique individuelle qui s'inscrit dans le dispositif institutionnel national et départemental d'affectation des PEMF dans les écoles. Cette dynamique individuelle, si elle est fortement influencée ou conditionnée par celui-ci, n'en est pas pour autant déterminée. On a noté ainsi l'effet négatif sur le travail collectif des jours de décharge décalés dans une école d'application mais cet effet n'apparaît pas avec les PEMF dans d'autres écoles d'application. La dynamique individuelle du PEMF agit fortement sur les rapports aux collègues et, réciproquement, celle-ci est influencée par les caractères des collègues de l'école et une synergie existante ou non pour des projets collectifs. Tels collègues routiniers qui ne veulent pas en faire plus en dehors de leur classe ou à l'inverse tels collègues qui montent des projets pédagogiques qui intéressent toutes les classes de l'école vont favoriser ou dévier ou, au contraire, contrarier le projet professionnel du PEMF. On peut schématiser les rapports aux collègues des PEMF de la manière suivante :

Figure 8 - Modélisation des rapports aux collègues de l'école des PEMF



Le dispositif institutionnel conditionne mais ne détermine pas les relations professionnelles des PEMF avec leurs collègues de l'école. Nos analyses sur les rapports de travail aux collègues confirment ainsi les propos d'A. Barrère :

> *L'importance du travail relationnel témoigne du renvoi aux individus eux-mêmes de la gestion d'un certain nombre de situations professionnelles problématiques dont le programme institutionnel, désormais en déclin, protégeait largement (Dubet, 2002). La réussite relationnelle est aussi la sanction d'un mode très individuellement construit d'implication et de communication ainsi que de l'investissement de qualités différentielles de personnalité et de convivialité vécues comme "naturelles" qui en font un motif de grande satisfaction au travail (Le Floch, 2004). (Barrère, 2006, p. 57).*

Au terme de l'analyse sur les rapports aux collègues des PEMF du corpus, nous relevons **trois épreuves typiques**. La première que l'on dénomme **l'épreuve du partage de la classe** ou **deuil du travail en solo** concerne la relation avec les maîtres modulateurs. Elle découle d'une tension entre le fait d'être responsable de la classe, seul « maître à bord » de l'organisation dans l'espace/temps des apprentissages et le fait d'avoir à travailler à deux, avec un maître modulateur plus jeune, pas forcément à l'aise avec les élèves de cet âge ou du milieu social, plus ou moins impliqué dans l'organisation négociée avec le PEMF et développant une théorie pratique parfois divergente de celle de ce dernier.

La seconde épreuve est aussi liée aux dispositifs fonctionnels. Elle s'exprime différemment selon que le PEMF exerce en école d'application ou en école associée ou « hors structure ». **Dans les écoles d'application** une tension naît par la difficulté de présence et du vécu à l'école en même temps de tous les collègues de l'école et le fait d'un travail possible en équipe. C'est donc une **épreuve de l'investissement dans une équipe d'école** qu'il s'agit de surmonter pour ces PEMF. Cette épreuve est sensiblement différente **dans les écoles associées et « hors structure »** où les PEMF rencontrent, prioritairement, une **épreuve de l'isolement** ou **de la crainte de la mise à l'écart par les collègues de l'école**. Celle-ci provient de la tension entre la perception d'un statut fonctionnel différent de PEMF et le souhait d'appartenance à l'équipe comme collègue à part entière de l'école. Certains PEMF alors mettent en œuvre une **stratégie de gommage** de cette différence pour se faire accepter comme « vrai » collègue. On est donc loin ici de la figure du « collègue formateur » (Marcel, 2005)[212] agissant dans le collectif d'enseignants à la construction de savoirs professionnels.

La dernière épreuve émane des dispositifs vécus là aussi **prioritairement dans les écoles associées et « hors structure »** où les PEMF ont affaire à des collègues d'école routiniers **alors qu'ils aspirent** à continuer à progresser professionnellement, à s'épanouir dans la

[212] Développée par J.-F. Marcel, la figure du « collègue formateur » définit un collègue de l'école agissant dans le collectif d'enseignants au développement professionnel enseignant par la construction interpersonnelle de savoirs professionnels. Dans Marcel, J.-F. (2005). Les « collègues formateurs » dans le métier d'enseignant, *Education permanente*, *164*, 119-130.

classe et prendre du plaisir dans le métier. **L'épreuve du maintien du plaisir à enseigner ou de l'évitement de l'ennui** concerne ainsi les PEMF plutôt jeunes. Pour relever cette épreuve, ils adoptent diverses **stratégies**. Certains essaient de **faire bouger les collègues**, d'autres, au contraire, évitent de les solliciter et vont **chercher à évoluer en dehors de l'école**. On retrouve dans ces stratégies, ce que N. Bénaïoun-Ramirez (2002) constate dans les relations de travail avec les collègues, lorsqu'un enseignant devient PEMF dans la même école, son statut de PEMF ou son action de praticien réflexif « dérangent » le collectif d'enseignants.

Le tableau *infra* résume ces épreuves typiques dans les rapports aux collègues.

Tableau 13 - Epreuves typiques dans les rapports aux collègues des PEMF en 2009

Rencontré prioritairement au niveau du	Tensions entre	Epreuve
Dispositif fonctionnel avec les maîtres modulateurs	Le travail seul « maître à bord » à l'organisation dans l'espace/temps de la classe ←→ Le travail avec un maître modulateur à la théorie pratique différente	Du partage de classe ou du deuil du travail en solo dans la classe
Dispositif fonctionnel avec les collègues enseignants en école d'application	Les jours de présence à l'école décalés entre PEMF ←→ Le travail en équipe d'école	De l'investissement dans une équipe d'école
Dispositif fonctionnel avec les collègues de l'école en écoles associée ou « hors structure »	Le statut différent de PEMF ←→ L'appartenance à l'équipe comme collègue à part entière de l'école	De l'isolement ou de la crainte de la mise à l'écart par les collègues de l'école
Dispositif vécu avec les enseignants de l'école (prioritairement en école associée ou « hors structure »)	La poursuite de l'évolution et du plaisir dans la classe et dans le métier ←→ Le travail avec des collègues routiniers.	Du maintien du plaisir à enseigner ou de l'évitement de l'ennui

6.2.3 Les qualités différentielles d'enseignant des maîtres formateurs

Une analyse des qualités différentielles[213] que les PEMF disent posséder ou avoir développées devient intéressante pour approfondir la question des rapports de travail avec les collègues de l'école et avancer sur la construction identitaire des PEMF.

C'est dans les écoles associées et surtout « hors structure » accueillant des PEMF en nombre singulier ou, en tout cas, en nombre minoritaire, que les différences de statut entre les enseignants lambda et les maîtres formateurs surgissent avec le plus d'évidence. Ceci se

[213] Voir annexes 6 : Qualités différentielles exprimées par rapport à un enseignant non formateur

confirme avec les PEMF dans les écoles d'application (Audrey – Félix – Magalie) ou ayant longtemps travaillé en école d'application (Fabrice) qui refusent avec vigueur une distinction de compétences entre les PEMF et les enseignants non formateurs. Ils défendent que ce qui les différencie de leurs collègues non formateurs c'est le diplôme du CAFIPEMF, à l'instar de Fabrice qui déclare : *« La différence entre les collègues non formateurs et les collègues formateurs c'est qu'on a un examen, on a eu le courage de passer un examen. Et puis c'est tout. »* Pourtant, ces mêmes PEMF parlent de recul par rapport à leur pratique de classe que leur permet l'exercice de la fonction.

Tous les PEMF, en effet, reconnaissent plus ou moins explicitement que le fait d'être situation de formation leur « permet » ou les « oblige à » se poser des questions et à réfléchir à et sur leur pratique de classe. Les uns et les autres mettent **en avant le symbole de l'ouverture** permise par la fonction à travers le statut d'enseignant missionné pour recevoir des étudiants et des professeurs stagiaires dans leur classe et déchargé d'un temps d'enseignement pour aller les former. Chacun à sa manière avoue **indirectement ou implicitement des qualités différentielles** vis-à-vis de leurs collègues non formateurs. S'il s'agit simplement d'une disposition d'esprit pour Odile qui affirme : *« j'ai pas peur du regard des autres c'est-à-dire que je vais pas me sentir dévalorisée, au contraire il faut que j'améliore ça »*, pour Audrey, le regard du maître modulateur lui permet de *« conforter »* sa compétence d'enseignante. Xavier affirme plus nettement une compétence d'**enseignant réflexif capable d'expliciter ses choix pédagogiques** :

> *Je sais plus pourquoi je fais les choses, je sais plus comment je peux les faire donc je vais aussi plus vite pour aller chercher de la ressource etc. et je suis plus en mesure aujourd'hui de mettre un discours sur ma pratique, plus en capacité de l'analyser. (Xavier)*

Quant à Félix, le fait d'aller dans d'autres écoles et de voir d'autres manières de faire dans les classes lui procure une **vision plus large des pratiques** de classe ; les collègues lui reconnaissent là une compétence supérieure à la leur puisqu'ils viennent lui demander ce qu'il pense de tel ou tel point de pédagogie. Magalie explique : *« le fait d'être maître formateur m'apporte **des outils d'analyse** qui sont plus faciles pour avoir ce recul, (...) le fait d'analyser les autres normalement je pense doit avoir une répercussion sur ta classe »*. Pour Fabrice, *« c'est cette articulation théorie-pratique »* qu'il a découvert par ses récentes études universitaires dans la préparation de son master en sciences de l'éducation qui fait différence avec les collègues non formateurs mais également avec certains PEMF. Dans son ouverture de la classe aux stagiaires, Irène a développé une qualité différentielle portant sur la **lisibilité de sa pratique**. Elle construit des outils auxquels les étudiants peuvent se référer : *« J'essaie*

quand je construis des outils de les rendre lisibles puisque je sais qu'ils vont être lus et discutés (...) j'ai construit des dossiers petit à petit par thématique pour pouvoir leur montrer ».

Les qualités différentielles évoquées par les PEMF du corpus vis-à-vis de leurs collègues non formateurs rejoignent celles des maîtres formateurs interviewés par Villers (1998). Ces derniers *« tentent d'apporter aux élèves professeurs des outils d'élucidation des pratiques »* et portent leurs qualités différentielles :

> *sur ce qu'ils désignent comme des « conditions extra-pédagogiques » : « ils n'ont pas peur de se remettre en question… et aussi d'être remis en question » (Y.). Ils estiment posséder un « esprit d'ouverture, parce qu'il faut qu'on ouvre nos classes et ce n'est pas tellement courant dans la profession » (U.), et « un goût certain pour la communication » (C.). (Villers, 1998, pp. 241-242).*

En revanche, les discours diffèrent sensiblement lorsque les maîtres formateurs interrogés par Villers insistent *« sur leur position stratégique de liaison entre la théorie et la pratique. »* (*Ibid.*, p. 242). Hormis un seul PEMF (Fabrice), ceux du corpus restent davantage sur le terrain avec l'analyse, la réflexion de/sur leur pratique en vue de la faire évoluer. Plus encore, c'est essentiellement dans la manière dont ils présentent leurs qualités différentielles qu'apparaît une divergence de vues. En effet, si les maîtres formateurs interrogés en 1998 *« revendiquent plus ou moins explicitement leur positionnement différent par rapport à la masse des "tâcherons" de l'Education nationale »* (*Ibid.*, p. 242), les PEMF du corpus ne montrent pas de désir de prise en compte de leurs compétences professionnelles différentes par leurs collègues non formateurs. Au contraire, les PEMF opèrent un **masquage de leurs qualités différentielles de formateur** vis-à-vis de leurs collègues non enseignants. Ce qui *« montre à quel point le jugement des collègues importe aux enseignants et influe sur leur activité »* (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 111).

Il est temps maintenant de basculer sur le versant formateur de la double fonction des maîtres formateurs en s'intéressant, d'abord, à leurs motivations à exercer cette fonction de maître formateur.

6.3 Les motivations des PEMF à exercer cette double fonction

La présentation des motivations à exercer la double fonction de maître formateur[214] se borne ici à l'analyse de leurs motivations à passer l'examen et au choix de leur école. Nous aurons l'occasion de développer plus précisément leurs motivations sur le versant de la formation à travers leurs rapports aux stagiaires et aux autres formateurs.

6.3.1 Les motivations à passer l'examen du CAFIPEMF

Trois raisons se dégagent chez les maîtres formateurs du corpus dans leurs motivations à passer l'examen du CAFIPEMF. La première est présentée comme un **projet mûri de longue date** pour la fonction de formation mais **l'examen constitue une véritable épreuve** pour l'accès à celle-ci. Ainsi pour Félix qui exprime clairement son désir de « t*ransmettre des choses* », l'examen est perçu comme un « *barrage* », tandis que pour Audrey, c'est l'écriture du mémoire qui la freine. Ces PEMF se décident alors par l'encouragement de leurs connaissances professionnelles (des maîtres formateurs, des collègues ou leur inspecteur de circonscription).

La seconde raison ne fait **pas** apparaître **de projet bien déterminé**. Elle concerne cinq des neuf PEMF du corpus. Ceux-ci sont **encouragés** par « des copains » (Magalie), des formateurs (Xavier), ou **poussés** par leur IEN (Juliette, Irène, Odile). Certains n'auraient pas pensé à passer cet examen sans ces sollicitations (Xavier, Juliette). Pour d'autres le souhait du passage de l'examen s'est nourri progressivement par l'accueil de jeunes ou d'enseignants dans leur classe en tant que **maître d'accueil temporaire** (Magalie, Odile, Irène). Il se forme là un désir d'échanger avec des jeunes, de communiquer sur sa pratique.

Enfin, pour deux PEMF le passage de l'examen est évoqué comme **une stratégie** soit pour accéder à un poste, soit pour quitter un poste. Ainsi l'examen devient **un passe** pour obtenir un poste à l'étranger (Fabrice) tandis qu'il constitue **un moyen** pour quitter la fonction de direction et se rapprocher du « pédagogique » (Sabine). Dans cette troisième modalité, les PEMF ne mentionnent pas d'intervention de l'entourage ou de connaissances.

A ce point, on peut déjà remarquer en regard de notre seconde hypothèse que tous les PEMF ne passent pas l'examen du CAFIPEMF parce qu'ils sont poussés « *à chercher des ouvertures vers la formation de leurs futurs pairs* » (extrait de l'hypothèse 2). Le cas de Fabrice, peut-être à la marge, représente un contre exemple.

[214] Voir annexes 6 : Motivations à exercer la fonction en 2009.

6.3.2 Le choix de l'école

Le choix de l'école par les PEMF, que le tableau présente de manière synthétique, montre **deux projets professionnels distincts** mais non exclusifs l'un de l'autre.

Tableau 14 - Choix de l'école révélant le projet des PEMF en 2009

Projet prioritaire : exercer la fonction de PEMF	**Projet prioritaire : exercer dans une école proche de chez soi**
Choix volontaire - Xavier vient en école d'application	**Choix de rester dans son école** - Félix en école devenue d'application
Choix contraint par le dispositif fonctionnel - Audrey en école d'application - Odile en école d'application	**Choix de confort trajet domicile-travail** - Fabrice en école devenue associée à la formation
Choix contraint après une menace de suspension de la fonction - Magalie vient en école d'application - Juliette vient en école d'application	**Choix affirmé** d'une école proche et suspension de la fonction pendant un an - Irène en école « hors structure » - Sabine en école « hors structure »

Un premier **projet est manifesté par l'attrait prioritaire à l'exercice de la fonction de PEMF**. De par le dispositif départemental, afin d'être assurés d'avoir un poste, les enseignants sont **contraints de changer d'école pour intégrer une école d'application ou une école associée** à la formation. Pour deux de ces PEMF (Magalie – Juliette), c'est **un choix contraint d'une école d'application** par une menace de perte ou une suspension de la fonction alors qu'elles étaient en poste dans une école hors structure. Pour la majorité de ces PEMF, le choix de l'école d'application ou associée se révèle alors principalement géographique en fonction du domicile (Audrey – Magalie – Fabrice – Odile) et/ou parce que l'on connaît le directeur ou la directrice (Audrey – Juliette). Seul, Xavier explique un **choix volontaire d'école d'application déterminé par l'intention de réfléchir au métier et d'expérimenter avec d'autres maîtres formateurs.**

Un second **projet privilégie la recherche d'une école proche de son domicile**. Ainsi Félix est devenu PEMF dans son école devenue par la suite école d'application mais il n'aurait pas changé d'école car celle-ci est proche de chez lui et il se « sent bien ». Irène ne souhaite pas intégrer une école d'application forcément loin de chez elle, aussi préfère-t-elle rester dans l'école hors structure près de son domicile où les relations lui conviennent. Enfin, Sabine devenue PEMF dans l'école où elle était directrice quitte volontairement celle-ci pour une

école hors structure proche de chez elle avec un public d'élèves d'origine sociale mixte qui lui permettra de tester son projet d'enseignante de classes multiniveaux. Ces deux dernières PEMF en école « hors structure » connaîtront une suspension de la fonction de maître formateur en 2008/2009 suite à la décision de l'Inspecteur d'Académie de diminuer le nombre de PEMF.

Présentons maintenant les rapports de travail construits avec les différents acteurs rencontrés dans leurs activités de formation.

6.4 Les rapports aux professeurs stagiaires

Avant de s'intéresser aux rapports de travail proprement dits des PEMF avec les professeurs stagiaires, une description des activités de formation se révèle indispensable pour situer le contexte d'exercice des PEMF de Loire Atlantique et son évolution.

6.4.1 Une évolution vers un recentrage des activités de formation

La déclaration des activités de formateur permet de repérer non seulement des similitudes et des disparités entre les PEMF du corpus mais également une évolution dans le temps de leurs activités. Se dégagent ainsi des profils différents de PEMF dans les rôles professionnels intériorisés et un recentrage des activités de formation des PEMF.

Les activités déclarées par les maîtres formateurs[215] correspondent bien à l'organisation en deux types d'interventions proposés pour leur service par la direction de l'IUFM.

Les activités communes à tous les maîtres formateurs sont d'abord **celles relatives au suivi-accompagnement de trois professeurs stagiaires PE2** en moyenne par PEMF. Ces activités d'accompagnement se trouvent bien normalement les premières à être déclarées. Ce sont les visites sur les lieux de stage en responsabilité, les activités d'accueil dans la classe du PEMF, les temps d'accompagnement de ces professeurs stagiaires. Elles constituent le cœur de la fonction des PEMF. Viennent ensuite les activités à l'IUFM concernant **les interventions** auprès de groupes de professeurs stagiaires **en groupe de référence**[216] (GR) et en **ateliers de suivi du stage filé**[217]**.** A ces activités de formation, s'ajoutent **les temps de régulation entre**

[215] Voir annexes 6 : Activités déclarées avec les stagiaires en 2009

[216] Groupe de Référence (GR) : Ce groupe constitue la référence puisque c'est le groupe auquel le PE2 fait référence et auquel l'administration de l'IUFM se réfère. C'est un groupe stable de 20 à 30 PE2 dans lequel le PE2 construit son identité professionnelle au sein du dispositif fondé sur l'articulation pratique-théorie-pratique.

[217] Temps de travail sur un domaine ou une discipline enseigné à l'école primaire destiné à aider un groupe d'une quinzaine de professeurs stagiaires à préparer leur stage filé. Chaque atelier est animé en principe par un professeur d'IUFM et un PEMF.

PEMF sous l'animation des responsables de groupe de référence (RGR) qui consistent principalement à faire le point sur les acquisitions et les difficultés des professeurs stagiaires du groupe de référence.

Les activités modulaires ou complémentaires arrivent **en second** dans l'ordre de leur déclaration mais aussi par leur très faible fréquence dans l'emploi du temps des maîtres formateurs. **Les activités de suivi des PE2 dans leur écrit professionnel réflexif** sont mentionnées par trois PEMF, Xavier, Odile et Fabrice. **Les activités d'enseignement en co-intervention** avec un formateur disciplinaire ne concernent qu'**un seul PEMF**, Xavier, débutant dans la fonction mais possédant des compétences dans le domaine de la littérature. Cette faible place prise par les PEMF dans le suivi des écrits réflexifs et les enseignements disciplinaires laisse à penser que ceux-ci estiment ne pas avoir les compétences suffisantes pour assurer ces modules perçus comme plus théoriques.

Comparativement à nos travaux réalisés[218] en 2006/2007 auprès de 10 autres PEMF de ce même département, des différences sensibles apparaissent.

Au niveau des activités modulaires ou complémentaires, le travail de préparation et de bilan des stages auprès des PE1 n'est plus effectué par les PEMF. Irène confie : *« pour les PE1 moi j'ai été sollicitée dès que j'ai commencé, dès ma première année parce que j'ai été recommandée par Juliette* (PEMF) *(...) Alors cette année on n'a pas fait appel à moi »*. En 2006/2007 deux PEMF sur dix intervenaient **dans les formations PE1**. En 2008, à l'inverse des autres années, les **PEMF n'interviennent plus**. Néanmoins, ils continuent à accueillir dans leur classe des étudiants PE1 pour deux stages d'observation. Les activités de **formation auprès des professeurs des écoles en première année de titularisation (T1**) dans lesquelles opéraient trois PEMF ayant des spécificités de terrain (maternelle, apprentissage de la lecture en CP) en 2006/2007, ne sont **plus réalisées** par les PEMF en 2008. **Les activités d'enseignement en co-intervention** avec un formateur disciplinaire exprimées par deux PEMF en 2006/2007, ne concernent plus qu'un seul PEMF en 2008. Enfin, les activités de **suivi des écrits professionnels réflexif**s sont annoncées **par quatre PEMF**, Xavier, Odile, Magalie et Fabrice alors qu'aucun PEMF ne les déclarait en 2006/2007.

Au niveau des activités communes aux PEMF, les interventions en GR sur des thématiques transversales telles que la gestion de classe à plusieurs niveaux, la préparation de la rentrée scolaire, la gestion de la discipline, l'évaluation... se trouvent nettement diminuées par rapport

[218] Maleyrot, E. (2008). *Les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les maîtres formateurs de Loire Atlantique dans leur fonction de formateur*. Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de Y. Dutercq et T. Perez-Roux, Université de Nantes, Nantes.

à l'année 2006/2007. Cinq PEMF ayant de l'ancienneté, Irène, Odile, Sabine, Félix et Juliette manifestent un manque de travail en commun entre PEMF. Odile fournit l'explication suivante : « *ça me manque de ne pas avoir justement cet échange. L'an dernier je crois qu'on a peut-être eu plus l'occasion de se voir, de se rencontrer, d'échanger que cette année. Sans doute à cause du peu de jours, du peu d'heures qui nous sont alloués* ». La **réduction de la décharge de classe** à la rentrée 2008 d'une journée et demie à une journée se répercute en effet par une **diminution du travail des PEMF en présentiel à l'IUFM**. Ceux-ci ne peuvent plus venir à l'IUFM qu'un seul jour par semaine. Le temps des GR est amputé pour permettre à la fois les temps d'accompagnement entre le PEMF référent et le groupe des PE2 qu'il suit et les temps de régulation entre PEMF sur le suivi des PE2. Cette diminution du temps de présence possible à l'IUFM a aussi **des incidences sur le travail d'accompagnement des stagiaires**. Cinq PEMF, Audrey, Sabine, Félix, Magalie et Juliette déclarent un travail d'accompagnement à distance par mail. Magalie l'explique ainsi :

> *C'est aussi un contact qui n'est pas physique, là c'est par Internet, par téléphone ou par mails. Je reçois quand même pas mal de mails de stagiaires qui me demandent : « Est-ce que tu peux voir là ? Je propose ça comme progression. Est-ce que tu penses que ça va ? Ou cette séance, est-ce que je peux la faire ? ». (Magalie)*

Il survient donc un temps de travail contraint « périphérique » qui n'était pas signalé par les PEMF en 2006/2007. Il semble compenser la réduction du temps de travail « posté » à l'IUFM dédié à l'accompagnement. Ce **travail par mail** constitue un travail de formation ouverte et à distance (FOAD) venant en contrepartie des temps de formation en présentiel. Mais cette **nouvelle tâche informelle**, non comptabilisée dans le temps de service des PEMF alourdit aussi leur mission de formateur.

A l'instar de V. Lang (2002) qui explique que l'expertise des formateurs IUFM est d'abord une expertise d'enseignant, les multiples activités des maîtres formateurs du corpus révèlent que ceux-ci privilégient leur **expertise d'enseignant du premier degré en fonction sur un terrain particulier**. Selon les activités déclarées en 2008 des tendances s'observent entre maîtres formateurs qui permettent de dresser deux profils distincts :

- Cinq maîtres formateurs, Audrey, Irène, Sabine, Félix et Juliette **concentrent leurs actions sur l'accompagnement** des PE2 et l'accueil des PE1 dans leur classe.
- Quatre maîtres formateurs, Xavier, Odile, Magalie et Fabrice **diversifient leurs actions de formation.** Ils s'engagent dans des activités articulant pratique et théorie

telles que celles d'enseignement avec les professeurs disciplinaires et celles de suivi d'écrits professionnels réflexifs.

En outre, le dispositif vécu localement en 2008 par les PEMF dans cet IUFM laisse voir un recentrage sur le cœur de leur mission. Cette évolution a lieu non seulement sur le public des PE2 mais également sur leur suivi-accompagnement sur le terrain. Ainsi le travail collectif des PEMF en groupe de référence s'en trouve restreint au profit des moments de suivi des PE2 aussi bien sur des temps « postés » à l'IUFM que sur des temps contraints « périphériques » empiétant sur le temps privé.

Il est ainsi constaté à la fois un alourdissement de la fonction et une individualisation de son exercice. Ces analyses semblent confirmer la première proposition de notre quatrième hypothèse d'« *un individualisme contraint des maîtres formateurs dans leur travail* ».

6.4.2 Les projets de formation des maîtres formateurs

Lorsqu'on demande aux PEMF du corpus d'expliquer ce qu'ils cherchent à construire chez les professeurs stagiaires et les éléments sur lesquels ils insistent dans leurs rapports de travail avec eux, leurs discours mettent à jour leur projet de formation auprès des futurs enseignants. Pour chaque PEMF, ce projet de formation est cadré par les textes réglementant leur mission et le rôle[219] professionnel que le dispositif institutionnel veut leur faire tenir. A l'instar de la « théorie pratique » orientant leur enseignement, le projet de formation des PEMF est lui aussi orienté par leur « théorie formative »[220]. Ainsi, en mettant en œuvre sa « théorie formative », chaque PEMF a sa manière à lui de jouer le rôle professionnel de formateur de terrain. Cette mise en oeuvre singulière peut être analysée par le type de relation de travail que le PEMF établit avec les futurs enseignants en formation. En effet, la formation attentive à l'expérience, aux difficultés et aux projets des professeurs stagiaires suppose de créer un espace relationnel qui autorise leur développement professionnel. Trois profils relationnels sont dégagés chez les

[219] « *Le rôle établit un lien entre les structures sociales et l'acteur, rattachant des modèles de conduites aux divers statuts et positions sociales, garantissant ainsi la stabilité et la prévisibilité des interactions, puisqu'il signale le comportement attendu de quelqu'un d'autre en fonction de la place qu'il occupe dans un système social donné. Mais, mise à part quelques éléments centraux et absolument indispensables, une latitude plus ou moins grande reste à la disposition de chaque acteur, chacun ayant « sa » manière de jouer un rôle. Il y a donc toujours un décalage entre le modèle prescrit par un rôle et la manière singulière dont il est effectué.* » Martuccelli, D. (2002) *Grammaires de l'individu*. (p. 141) Paris : Gallimard.

[220] Nous opérons, ici une transposition de la notion de « théorie pratique » développée par Fabre (2003) dans le domaine de la pédagogie. Nous proposons la notion de « théorie formative » dans le domaine de la formation. Elle définit une théorie des acteurs fondée dans une expérience formative précise, articulant des convictions (des valeurs), des conceptions (des savoirs) et des actions (des pratiques assumées par le formateur).

PEMF du corpus[221]. Ce repérage s'appuie sur les travaux anglais de Maynard et Furlong (1993) qui décrivent trois types de relations correspondant à trois modèles de relation tuteur/formé[222]. Ils sont complétés par ceux inspirés de B. Fleury et M. Fabre (2009) portant sur l'accompagnement des pratiques professionnelles[223] et les postures spécifiques de l'accompagnement[224] de M. Paul (2004).

Un premier profil détermine un **« enseignant expérimenté »** qui construit une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un apprenti. Le PEMF l'**initie** au métier et le **conduit** à acquérir des savoirs qu'il ne possède pas. L'accompagnement est alors fondé sur une pédagogie de la monstration, voire de l'imitation même si le PEMF s'en défend. Il s'agit d'**instrumenter le formé** pour l'aider à démarrer dans le métier. Deux PEMF, Audrey (3ème année)[225] et Irène (5ème année) relèvent de ce profil. Cette dernière illustre bien la « théorie formative » de ce profil « enseignant expérimenté » :

> *Je vois, je reproduis, je m'approprie et après je le modifie et je m'en sers. Donc moi j'aurais quand même tendance à leur montrer comment je fais, à leur montrer aussi mes outils de travail (...) en leur disant que c'est pas un modèle, que il y a plein de façons de faire mais que ça peut-être une base pour eux d'appui si vraiment, ils n'ont pas d'eux-mêmes trouver quelque chose. (Irène, 5ème année)*

Un second profil définit un **« expert de la pratique »** qui établit une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un étudiant. Le PEMF le **conseille** dans son travail de pédagogue, **veille sur** la construction de ses compétences et **surveille** que ses postures restent bien dans le cadre éthique et juridique de l'enseignant fonctionnaire. Le suivi-accompagnement est alors fondé sur une pédagogie constructiviste dans des solutions pensées au préalable par le PEMF. Il s'agit d'**encadrer le formé** pour l'aider à construire des compétences professionnelles. Quatre PEMF, Sabine (6ème année), Odile (3ème année), Félix

[221] Voir annexes 6 : Postures, rôles et épreuves devant les stagiaires en 2009.

[222] Ces trois modèles, non nécessairement exclusifs l'un de l'autre, évoluent dans le temps : le « modèle de l'apprenti » est fondé sur une pédagogie de l'imitation, le « modèle de la compétence » est fondé sur une pédagogie constructiviste et le « modèle réflexif » sur l'analyse de pratique. (Maynard & Furlong, 1993, cité dans Chaliès & Durand, 2000, p.149).

[223] Trois figures sont mises à jour : celle de l'enseignant tentant de faire construire un savoir que les formés ne possèdent pas, celle de l'expert visant à faire construire aux acteurs une solution pensée au préalable et celle du formateur accompagnateur qui tente de faire prendre conscience aux formés de leur capacité d'agir, de les faire sortir des impasses dans lesquelles ils sont placés. (Fleury, B. Fabre, M. (2009). Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture. *Recherche et formation, 62*, p. 59

[224] M. Paul dégage trois régions sémantiques de l'idée d'accompagnement : conduire, escorter et guider. Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

[225] Le prénom pseudonyme du PEMF est suivi, entre parenthèses, du nombre d'année d'ancienneté dans la fonction de maître formateur.

(7ème année) et Juliette (13ème année) appartiennent à ce profil. Par exemple, Félix n'hésite pas à dire :

> *Il y a des choses, enfin je veux dire des postures face aux élèves par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, je pense qu'on a un devoir de sérieux, essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler, enfin il y a une dose de travail à fournir. Dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournit ce travail-là et cet effort-là. (Félix, 7ème année)*

Juliette se montre plus prescriptive encore :

> *J'essaye de travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire c'est-à-dire on est fonctionnaire, on a des choses qu'on doit faire, qu'on n'a pas des choix à faire dans les programmes et ça je crois qu'il faut qu'ils l'entendent à un moment. (Juliette, 13ème année)*

Un troisième et dernier profil caractérise un **« formateur de terrain »** qui crée une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un pair débutant. Le PEMF le **guide** dans son cheminement professionnel, le **fait réfléchir** à sa pratique, éclaire son questionnement. L'accompagnement est fondé sur l'analyse de pratique dans le but de faire prendre conscience aux formés de leur capacité d'agir, de les faire sortir des impasses dans lesquelles ils sont placés. Il s'agit d'**émanciper le formé** pour l'aider à développer une autonomie professionnelle. Trois PEMF forment ce profil, Xavier (1ème année), Magalie (10ème année) et Fabrice (15ème année). Ce sont les PEMF les plus diplômés du corpus, ils possèdent tous un diplôme universitaire de cycle 2. Citons Magalie :

> *J'insiste beaucoup sur la partie bilan qu'ils sont pas obligés de me montrer mais je crois que c'est vraiment important qu'à un moment ils gardent une trace écrite de ce qui n'a pas fonctionné dans leur classe et qu'ils essaient d'analyser pourquoi ça n'a pas fonctionné. (Magalie, 10ème année)*

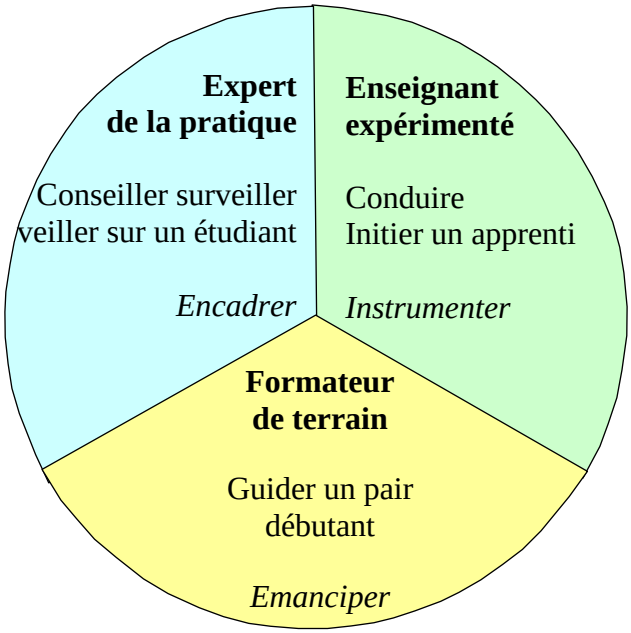
Enfin, Fabrice développe une réflexion sur une temporalité plus longue encore :

> *Donc il y a une forme de guidage mais en fonction du contexte, j'essaie d'amener le PE2 à prendre conscience de son parcours de formation. (Fabrice, 15ème année)*

Ces profils ne sont pas exclusifs les uns des autres mais constituent des dominantes dans la relation de formation que les PEMF construisent avec les futurs professeurs. Ils ne sont pas non plus figés dans le temps et sont amenés à évoluer en fonction des situations d'accompagnement rencontrées.

On peut résumer ces profils relationnels par le diagramme ci-dessous :

Figure 9 - Diagramme des profils relationnels de formateur des PEMF



Si tous les PEMF déclarent faire travailler le futur enseignant sur l'analyse de sa pratique, celle-ci n'a toutefois pas les mêmes buts. Entre un outillage pour démarrer dans le métier, une recherche d'acquisition de compétences professionnelles dans le cadre de bonnes pratiques et un désir d'émancipation par l'ouverture de possibles et une prise de conscience de ses propres obstacles, cette analyse ne porte pas sur les mêmes objets de la pratique.

Par ailleurs, il est à remarquer que le projet de formation du PEMF s'appuie sur le projet de l'enseignant avec ses élèves[226]. Les **valeurs** mises en avant dans leur enseignement avec les élèves se trouvent **transposées dans la formation** avec les stagiaires. Les PEMF développent ainsi les mêmes convictions et conceptions avec leurs élèves que lorsqu'ils sont formateurs avec leurs stagiaires. La similitude s'avère presque troublante. A titre d'illustration, citons deux exemples de transposition de « théorie pratique » en « théorie formative ». En tant qu'enseignant en CM2 en ZEP, Félix explique : « *Ce qu'il leur manque c'est-à-dire les règles du jeu et le métier d'élève. Donc plus ça va, ça a une place importante dans ce que je fais en classe et dans mes rapports avec les élèves* ». Dans sa posture de formateur, il transpose cette valeur du cadre de travail : « *Clairement, j'essaye de leur annoncer les règles du jeu, ce que j'attends d'eux (...) Donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux* ».

Dans un autre registre, Xavier priorise sur le rapport au savoir avec ses élèves :

[226] Voir annexes 6 : Comparaison des valeurs mises en avant dans l'enseignement et la formation en 2009

> *Je vois l'enfant dans sa globalité, ce que je cherche à construire c'est y être un peu pour quelque chose dans une modification du rapport aux savoirs (...) c'est quelque chose de l'ordre d'éveiller une curiosité, éveiller le désir de savoir, nourrir, étayer. (Xavier, en CM2)*

Formateur, Xavier se pose en partenaire suscitant aussi la réflexion et l'autonomie des professeurs stagiaires :

> *Il y a un désir d'être à la fois à l'écoute des questions, des curiosités du débutant (...) pourquoi on fait ça et comment on le fait etc. être réactif par rapport à leurs questions et puis fournir aussi des pistes, à la fois des pistes de réflexion. (Xavier, 1ère année)*

Cette transposition confirme ainsi le constat de continuité entre les postures d'enseignant et de formateur observé par P. Pelpel :

> *Alors que, dans l'entreprise, il existe une discontinuité très perceptible entre les compétences que le professionnel est amené à mettre en œuvre dans son travail et celles qu'il doit mobiliser dans la formation, il semble, dans un premier temps, qu'il n'en soit pas de même dans l'enseignement. (Pelpel, 2001, p.139)*

En effet, c'est non seulement l'expérience du débutant mais également l'expérience du PEMF qui est convoquée dans la relation de formation avec les professeurs débutants. Cependant, si « *former, ce n'est pas enseigner même et surtout s'il s'agit de former des enseignants.* » (*Ibid.*, p.139), il n'est pas observé de rupture entre les deux rôles. A contrario de la thèse de Pelpel « *qui pose, pour l'enseignant, l'accès à la fonction formation non plus en terme de développement, mais en terme d'obstacles à surmonter, non plus en terme de continuité, mais de rupture* » (*Ibid.*, p.139), les manières de faire n'apparaissent pas radicalement différentes entre les deux cadres d'une relation verticale de maître à élèves et celle plus symétrique d'aide à l'adulte en formation. On cerne bien une **continuité de la transmission des valeurs** de travail, éthiques et civiques ainsi qu'un **transport de savoirs et de compétences** dans la situation de formation. La théorie pratique construite par l'expérience d'enseignant sert de **base à la théorie formative** développée dans les rencontres d'adultes en formation. Ces deux théories semblent bien ancrées dans le caractère, l'histoire personnelle et professionnelle de chaque PEMF.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas d'obstacles ou d'épreuves dans l'exercice de cette fonction de formateur. C'est ce que l'on va traiter dans les deux points ci-dessous.

6.4.3 La mise à l'épreuve du projet de formation par les professeurs stagiaires

Le projet de formation du PEMF est éprouvé dans l'interaction avec les professeurs stagiaires. Cette mise à l'épreuve apparaît particulièrement visible dans les situations vécues de manière tendue. Quelles sont ces situations de tension ? A quelles épreuves professionnelles se heurtent ces formateurs de terrain plus ou moins expérimentés ? En existe-t-il qui sont spécifiques aux PEMF débutants ou à leurs différents profils relationnels ?

Les tensions, entre le projet de formation du PEMF et sa réalisation auprès des futurs professeurs, naissent de perceptions d'insuffisances de progrès dans la posture professionnelle de ces derniers. Trois cas de figures sont relatés dans les interviews des PEMF du corpus. Soit les professeurs stagiaires ne veulent pas s'investir, soit ils veulent bien mais n'évoluent pas ou peu, soit encore ils ne peuvent pas. Nous regroupons ces difficultés sous la même expression que nous dénommons **l'épreuve du stagiaire qui « *ne bouge pas* »**[227], pour reprendre une formule indigène.

Notons d'emblée que cette épreuve type du stagiaire « *qui ne bouge pas* » est rencontrée par tous les tuteurs PEMF et CPT (Maleyrot, à paraître 2013)[228]. Affectant plus ou moins leurs motivations initiales et leur sentiment de compétence, elle peut être considérée comme une expérience émotionnelle universelle inhérente à toute relation de tutorat. Des chercheurs israéliens (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009)[229] ont mis en évidence ce phénomène universel en montrant les mêmes effets bénéfiques et négatifs du tutorat chez les enseignants tuteurs de leur pays que pour ceux des pays anglo-saxons notamment dans les contextes américains et australiens. Par ailleurs, les différentes manières dont les tuteurs affrontent cette épreuve montrent bien le dilemme essentiel et permanent entre transmettre le métier et aider à apprendre le métier ou encore aider à enseigner et aider à apprendre à enseigner (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009)[230].

Une focalisation sur les PEMF débutants ou novices (ceux de 3ème année) de notre corpus par rapport à cette épreuve du stagiaire qui « *ne bouge pas* » permet de fournir des précisions et

[227] Voir annexes 6 : Postures, rôles et épreuves devant les stagiaires en 2009.

[228] Maleyrot, E. (à paraître, 2013). Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Education nationale française. *Recherches en Education*.

[229] Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's point of View, *The New Educator, 5*, 45-65.

[230] Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation, 35*, 145-180 et Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation, 61*, 85-129.

de relever des nuances quant à celle-ci. La rencontre du stagiaire qui « *ne bouge pas* » peut d'abord relever d'une surprise en formation d'adulte, de surcroît en formation initiale d'enseignants :

> *Il y a un stagiaire pour lequel ça a été autre chose que ça, ça a été de dire : "bon Stéphane (un PE2) maintenant tu te mets au travail !". Je ne savais pas que j'aurais un jour à faire ça, à dire ça à un adulte mais il y a un moment où voilà (...), j'ai été surpris qu'un étudiant ayant obtenu le concours donc il s'est engagé là-dedans soit si peu impliqué quoi. Là j'étais face à, pour moi c'est un cas d'école, qu'est-ce que je fais là ? (Xavier, 1ère année)*

Cette rencontre du stagiaire qui « *ne bouge pas* » peut aussi mettre à jour une difficulté du formateur de terrain à dire les points faibles et les manques dans la pratique du PE2 :

> *Par exemple si on reprend l'exemple du stagiaire qui était en difficulté l'année dernière, je voyais bien ce qui n'allait pas, je savais. Mais je crois qu'avec certaines personnes il faut leur dire franchement et moi j'avais peur de le blesser de lui faire mal. Enfin c'est exagéré ce que je dis mais (...) oser dire aux stagiaires quand il y a des grands manques quand ça va pas du tout et puis le dire franchement. Je crois que c'est vraiment là-dessus que là j'ai à évoluer. (Audrey, 3ème année)*

Enfin, la rencontre du stagiaire qui « *ne bouge pas* » peut aussi révéler un aspect « négatif » de jugement de la fonction que l'on n'avait pas encore entrevu :

> *Dans ma vision des choses c'est pas ça que j'attendais, que je voyais. Ce que j'appréciais dans le truc, c'était l'accueil des stagiaires, l'échange avec eux et encore une fois me sentir utile dans l'échange, dans ce que je leur apportais, pas un rapport de jugement, je n'aime pas juger. (Odile, 3ème année)*

Ces trois situations où les PEMF débutants ou novices ont à faire « bouger » les stagiaires révèlent bien un **seuil à franchir**. Entre une fonction de maître d'accueil sollicitant les dimensions relationnelles d'accueil, de mise en découverte du métier d'enseignant et d'insertion dans une école et une fonction de formateur sur le terrain avec sa composante technique d'aide au développement des compétences du débutant (Baudrit, 2011)[231], ce seuil à franchir n'a pas la même hauteur pour tous les PEMF. Chez Audrey et Odile qui ont exercé cette fonction de maîtres d'accueil temporaire (MAT), il semble qu'elles aient d'abord à opérer un **travail de deuil de la fonction de MAT** qui consiste à abandonner non seulement leur représentation de ce qu'elles estiment matériellement utiles dans la prise en charge de la classe mais également leur désir d'échange « gratuit » sur la pratique, dans un élan altruiste envers le

[231] Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants.* Bruxelles : Editions De Boeck Université.

jeune qui démarre dans le métier. L'expérience de MAT forme alors un frein ou un obstacle. Il s'agit effectivement de déplacer la focale sur les besoins réels des professeurs stagiaires, ce qui ne va pas sans une évaluation de leur pratique actuelle. On le voit, cette difficulté recèle bien une épreuve puisqu'elle confronte les PEMF à leurs défauts personnels – trop enrober et ne pas arriver à dire les choses négatives – et à leurs valeurs morales – le refus de juger. Par contre, Xavier devenu PEMF sans avoir exercé la fonction de MAT ne semble pas rencontrer d'épreuve. Même s'il est interrogé dans sa représentation de l'étudiant se destinant au métier d'enseignant, même s'il est gêné par le fait d'avoir à dire à un futur enseignant de travailler, il rappelle le cadre de formation et dit ce qui ne convient pas dans l'attitude du PE2. Il s'agit là davantage d'une difficulté que d'une épreuve. Il est donc à considérer que ce n'est pas la rencontre du stagiaire qui « ne bouge pas » qui constitue l'épreuve, même s'il dresse un obstacle à la bonne marche de sa mission, mais la **tension** déclenchée, pour ne pas dire provoquée, par le **stagiaire qui « ne bouge pas »** et les **valeurs qui composent la théorie formative du PEMF**.

En outre, il ressort de l'analyse de contenu des entretiens que les difficultés rencontrées avec les professeurs en formation ne sont pas évoquées de la même manière selon les profils relationnels des PEMF.

Les PEMF du **profil « enseignant expérimenté »** n'exposent **pas de difficultés** particulières rencontrées chez les professeurs stagiaires. C'est probablement le signe d'attentes moindres par rapport aux futurs professeurs puisqu'ils agissent d'abord en démonstrateurs, en fournisseurs d'éléments concrets, de recettes pour démarrer dans la profession.

Il en est autrement des PEMF du **profil « expert de la pratique »**. Pour trois sur quatre d'entre eux, sans qu'ils en soient forcément conscients, **les difficultés éprouvées proviennent de réactions des professeurs stagiaires qui n'entrent pas convenablement dans le cadre qu'ils imposent**. Ils ne répondent donc pas aux attentes des PEMF en termes de travail et d'attitude. Par exemple, la valeur que Odile (3ème année) accorde au travail nécessaire à la bonne marche de la classe, et qui fonctionne comme une commande de sa part, vient buter sur le mutisme d'un PE2. Tant et si bien qu'elle en vient à s'interroger sur l'exigence de son attitude de formatrice. Dans le registre des valeurs sociales, Sabine (6ème année) met en exergue :

> *Je respecte beaucoup mes élèves a priori c'est comme ça que je me vois, en retour j'attends la même chose d'eux, c'est-à-dire que j'accepte pas que il y ait un manque de respect ni entre eux, ni envers moi, ni moi envers eux, enfin j'accorde beaucoup d'importance au climat de classe, qu'il y ait un climat détendu. (Sabine, CP)*

Mais cette règle de respect induisant un climat serein qu'elle s'impose et pose comme une règle de vie de classe incontournable, est contrariée par une PE2 qui n'y arrive pas. La professeure stagiaire en difficulté renvoie ainsi à la face de la PEMF une image de ce qu'elle n'aimerait pas être et cela fait fortement écho chez elle. Sabine y voit des choses insupportables, « *Je n'accepte pas qu'un instit rembarre un gamin* », qu'elle ne voudrait pas que les élèves ressentent parce que cela la met mal à l'aise en tant qu'enseignant. Là aussi la réaction première montre un certain dépit vis-à-vis de la PE2 : « *C'est peut-être pour ça que je suis si terrible avec Anna (la PE2) où je retrouve tout le contraire de ce que j'aime.* » Et c'est dans une seconde réaction, elle en vient, elle aussi, à interroger sa posture d'enseignante et de formatrice : « *je suis sensible à ces points-là mais est-ce que je le suis pas trop du coup ?* »

Enfin, deux des trois PEMF du **profil « formateur de terrain »** relatent aussi des situations problématiques avec les futurs professeurs. Mais, à la différence des PEMF du précédent profil, les difficultés perçues émanent de **l'écart entre l'analyse réflexive recherchée chez les professeurs débutants et leurs comportements ne le permettant pas**. Xavier (1ère année) relate des situations classiques où les PE2 lui demandent des conseils pour faire leurs séances d'apprentissage en classe. Ces situations où les PE2 « *se réfugiaient d'emblée dans des recettes* » le questionnent sur son rôle de sa fonction. Il n'en reste pas à l'interrogation sur sa posture de formateur, il tente de surmonter cet obstacle :

> *Et de voir comment eux se posent la question et quelles sont déjà leurs pistes, s'ils n'en ont pas d'en donner quelques unes mais pour moi c'est pas donner une recette toute cuite c'est vraiment construire, construire avec eux. (Xavier, 1ère année)*

De son côté, Magalie (10ème année) rapporte le cas d'une PE2 qui ne comprend pas ce que c'est qu'enseigner à des élèves d'âge primaire. Ici aussi, la PEMF ne se contente pas de porter un constat, elle exprime clairement qu'elle s'attache à « travailler » la PE2 :

> *Donc il y a eu un gros boulot et ça c'était en contact direct mais c'était aussi par Internet, les échanges de mails sur échanges de mails. Mais positif parce qu'au bout du compte, quand on fait le point avec la stagiaire entre le début et la fin, ça a énormément bougé puis elle-même elle le dit, enfin elle me dit : "c'est incroyable quand je vois ce que je faisais au départ". Donc une certaine satisfaction de sa part quand même. (Magalie, 10ème année)*

A travers les tensions vécues par les PEMF de deux profils relationnels différents, on s'aperçoit que **l'espace de formation proposé ou imposé**, autrement dit le type de relation de formation offert par les PEMF aux professeurs débutants, devient **source potentielle de difficultés, voire d'épreuves**. Les stagiaires en difficulté, s'investissant de manière limitée ou

récalcitrants soulèvent donc en retour des difficultés chez les PEMF. Ceux du profil « expert de la pratique » semblent s'en tenir à leur cadre formel et ne pas chercher à sortir de celui-ci pour trouver une solution. Ils reprochent aux formés de ne pas respecter le cadre qu'ils ont posé ou les règles de comportement qu'ils commandent. La solution paraît devoir venir des professeurs stagiaires puisque ce sont eux qui sortent du cadre de formation ou ne respectent pas les règles fondamentales du métier. Ceux-ci doivent donc se mettre en conformité avec ce qui est attendu par les PEMF et, à travers eux, par l'institution. Même si, les PEMF se questionnent sur un assouplissement ou un raffermissement de leurs exigences de formateur, le cadre relationnel de formation reste fondamentalement le même. Et si les professeurs stagiaires « *ne bougent pas* » les PEMF vivent alors une épreuve subjective qui paraît totalement négative. A contrario, les PEMF du profil « formateur de terrain » crée un type de relation plus souple, basé sur le cheminement professionnel et la prise de conscience des professeurs débutants. Les PEMF ne s'arrêtent donc pas aux difficultés rencontrées qui leur paraissent, somme toute, classiques, mais cherchent avec les professeurs en formation à les dépasser et à « *faire bouger* » leur posture et pratique professionnelles. Cet accompagnement réflexif peut, dans certains cas, être vécu comme une épreuve subjective par les PEMF. Mais celle-ci n'a pas la même teneur, d'une part, parce qu'elle ne présente pas de négativité sans issue, d'autre part, parce qu'elle est occasion d'un développement d'habiletés relationnelles ou de compétences professionnelles qui constitueront des qualités différentielles entre PEMF. Le tableau ci-dessous propose une présentation synthétique de ces analyses.

Tableau 15 - Mise à l'épreuve du projet de formation du PEMF par le stagiaire qui "ne bouge pas"

	Profils relationnels de formation		
	« Enseignant expérimenté »	**« Expert de la pratique »**	**« Formateur de terrain »**
Tensions dans la théorie formative du PEMF	Pas de tension exprimée déclenchée par les stagiaires qui « ne bougent pas »	Ecart entre le cadre de formation imposé par le PEMF ←→ comportements des stagiaires qui « ne bougent pas » (n'entrant pas dans le cadre imposé)	Ecart entre l'analyse réflexive recherchée par le PEMF ←→ comportements des stagiaires qui « ne bougent pas » (n'analysant pas)
Epreuve subjective ?	Pas de difficulté apparente	Epreuve subjective non surmontée par le PEMF	Difficulté travaillée avec le PE2
	Seuil à franchir / Deuil de la fonction de MAT		

En résumé sur ce point, le projet de formation du PEMF est mis à l'épreuve par les professeurs en formation qui ne progressent pas ou peu dans leur pratique et posture d'enseignant. La rencontre de tels stagiaires ne constitue pas en elle-même une épreuve. C'est bien la confrontation de la difficulté ou du manque d'implication des professeurs débutants et le cadre relationnel pensé et mis en place par le PEMF qui produit la tension professionnelle. Mais tension ne signifie pas systématiquement épreuve. Il y a épreuve lorsque l'expérience de formation du PEMF, ses valeurs et ses savoirs, autrement dit ses convictions et ses conceptions composant sa théorie formative, sont mises en question. On conçoit alors que la nature de ces épreuves soit variable d'un PEMF à l'autre. Pour autant, c'est bien le travail de ses savoirs et de ses valeurs qui permet au formateur de surmonter l'épreuve et, par là, de développer des compétences professionnelles relatives à la formation sur le terrain des futurs professeurs.

Il est une autre épreuve potentielle que les PEMF vivent dans l'interaction avec les professeurs stagiaires. Elle semble davantage les marquer.

6.4.4 L'épreuve de l'évaluation des professeurs stagiaires

Si le projet de formation du PEMF est mis à l'épreuve dans l'interaction avec les professeurs stagiaires, il l'est également par la nécessité institutionnelle d'évaluer les compétences acquises par ceux-ci. Pour certains auteurs, il y a incompatibilité entre évaluer et former, conseiller, aider (Baudrit, 2011), pour d'autres, il n'y a pas formation sans évaluation (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Vial, 2009)[232]. Y aurait-il donc conflit de rôles ? Superposition de rôles ou soumission à des exigences incompatibles ? Ou encore conflit par attachement à une partie d'un rôle considéré comme important ? (Martuccelli, 2002, pp. 206-207). Pour les PEMF, en tout cas, il y a là potentialité d'une épreuve professionnelle.

Pour étudier ce point, nous focalisons sur l'utilisation du référentiel de compétences des maîtres par les PEMF. Nous nous référons largement à nos travaux antérieurs portant sur la relation entre le référentiel de compétences de la formation des maîtres et les PEMF de ce même corpus (Maleyrot, 2011)[233]. Dans un premier temps, nous rappelons brièvement la place prise par l'évaluation à travers la généralisation du référentiel de compétences des

[232] Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université, et Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

[233] Maleyrot, E. (2011). Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?. In C. Gaux & I. Vinatier (Eds.) *Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation, Actes du colloque OUFOREP, 6 et 7 juin 2011, fascicule II*, (pp. 135-142). Nantes. (en ligne), 25 mai 2012. http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche___pagelibre/

maîtres dans le dispositif institutionnel de formation. Dans un second mouvement, nous nous centrons sur les manières dont les PEMF utilisent le référentiel de compétences avant de porter attention aux effets de son usage sur les pratiques des PEMF dans la formation sur le terrain et, plus largement, sur l'accompagnement des professeurs des écoles en seconde année d'IUFM (PE2).

Depuis la création des IUFM en 1991, la formation initiale des enseignants est assujettie à un **référentiel de compétences professionnelles** qui sert de base au « cahier des charges » des IUFM. Avec l'intégration des IUFM aux universités, un « nouveau » cahier des charges de la formation des maîtres est entré en vigueur à la rentrée universitaire 2007[234]. Celui-ci définit le nouveau parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur et précise les compétences à construire par ceux-ci. Dans une régulation institutionnelle, c'est un cadre imposé par l'autorité politique qui fixe les nouvelles références à respecter par les différents partenaires de la formation initiale : les universités avec leurs IUFM qui établissent les plans de formation initiale ; les écoles, les collèges et les lycées qui accueillent des professeurs stagiaires ou de nouveaux titulaires ; les représentants de l'institution scolaire qui certifient l'acquisition des compétences indispensables ; la commission chargée par l'État de l'évaluation de la qualité des plans de formation.

Le nouveau référentiel, unique pour tout type d'enseignant, définit dix compétences professionnelles que doit développer et mettre en oeuvre un étudiant à la fin de la formation initiale. Il se présente sous la forme d'un inventaire énumérant, pour chacune des compétences, les connaissances à maîtriser, les capacités à mettre en œuvre et les attitudes professionnelles à adopter à travers les dispositions d'esprit, les valeurs communes et les normes à respecter.

Le cahier des charges stipule que « *l'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement* » et, si tous les formateurs sont appelés à prendre part à l'évaluation des compétences, les formateurs de terrain, dont les professeurs des écoles **maîtres formateurs** (PEMF) pour le premier degré de l'enseignement, sont **les mieux à même d'apprécier les progrès des professeurs stagiaires.**

[234] Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006, BOEN n°1 du 4 janvier 2007. Depuis la rentrée 2010, avec la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants, un nouveau référentiel de compétences est en vigueur. Il diffère peu du précédent, si ce n'est par un élargissement de son champ d'action aux professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation et par une inflexion sensible aux usages des outils numériques.

Les travaux de recherche sur les référentiels en formation[235] montrent que l'usage de ces derniers est traversé par des tensions. En effet, « *l'existence de référentiels témoigne toujours d'une intention de normalisation* » (Chauvigné, 2010, p. 81).

> *(D'une part,) La formalisation de normes existantes, en tant qu'instruments de régulation des comportements, peut paradoxalement conduire à des résistances dès lors qu'elles sont perçues comme éléments de pression externe sur le comportement. (D'autre part,) les tensions sont aussi liées aux usages de ces instruments selon qu'ils sont mobilisés comme des moyens de conformation et de contrôle ou comme des ensembles de repères partagés.(Ibid., pp. 81-82).*

Ces tensions interrogent l'usage du référentiel de compétences par les PEMF qui n'ont pas contribué à son élaboration.

L'institutionnalisation de l'usage du référentiel de compétences dans l'évaluation des PE2 place les PEMF dans une situation nouvelle à la rentrée universitaire 2007. L'administration de l'IUFM impose un « rapport de synthèse intermédiaire du PEIMF référent » à la mi-année et un « rapport de synthèse final du PEIMF » en fin d'année de formation. Chacun de ces rapports reprend les dix compétences du référentiel. Deux ans après sa mise en vigueur, nous présentons les effets de l'usage du référentiel[236] de compétences dans l'action de formation des PEMF de notre corpus.

L'usage du référentiel de compétences amène un **élargissement** et un **balisage du champ d'observation professionnel** chez tous les PEMF. Les discours émis font état d'une vision plus globale et d'une observation plus précise de la situation du PE2 lors des visites en classe même si les compétences plus proches des situations de classe, particulièrement la compétence 4 « Concevoir et mettre œuvre son enseignement », sont considérées comme plus importantes. La majorité des PEMF considère le référentiel comme un guide leur permettant de savoir ce qui est à observer. Les plus expérimentés, comme Félix (7ème année), Magalie (10ème année) et Fabrice (15ème année), le voient aussi comme un garde-fou évitant une évaluation non professionnelle avec des rapports de l'ordre de l'affectif.

Cependant, cet élargissement et ce balisage du champ d'observation professionnel ne gomme pas une imposition du référentiel de compétences perçue comme une **diminution du pouvoir d'agir au niveau de la formation** des PE2 par la majorité des PEMF. Cette diminution du

[235] Voir Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche & formation, 64.*

[236] Voir annexes 6 : Comparaison de l'usage du référentiel lors des visites aux PE2.

pouvoir d'agir se manifeste par l'expression d'un malaise dans la posture d'accompagnement des PE2 entre l'aspect évaluation trop prégnant au détriment de l'aspect formation. C'est ce qu'expliquent bien deux PEMF à l'ancienneté différente dans la fonction.

> *Je trouve que ça (l'évaluation des compétences après le conseil) ils en ont conscience du coup ils ne se lâchent pas ils n'osent pas donc ça reste très, et puis des fois ils n'osent pas nous demander des choses parce qu'ils ont peur que ce soit le retour du boomerang direct. (Audrey, 3ème année)*

Cette retenue constatée chez les stagiaires est évoquée comme un changement dans l'attitude des derniers PE2 en formation :

> *Quand je voyais les stagiaires, il y avait la confiance qui était installée dès le départ donc les stagiaires expliquaient leurs difficultés, on travaillait à plat sans aucune méfiance. Ça, ça a sacrément changé (...), c'est-à-dire que en fait ils sont tellement bouffés par l'évaluation que la fonction de conseil, la fonction d'accompagnement et bien ils ont du mal à l'apercevoir au départ. Donc ça c'est quelque chose que je trouve très grave et c'est embêtant parce qu'en même temps effectivement qui peut les évaluer ? On est un peu le cul entre deux chaises. On a deux fonctions à la fois on est évaluateur et à la fois on est conseil et accompagnateur et ça c'est quelque chose qui est un peu pervers quoi. » (Magalie, 10ème année)*

Il apparaît là véritablement une **épreuve professionnelle** dans le sens où « *la pratique d'accompagnement "se métrise" (...) Ce qui va primer, ce n'est plus le rythme et l'idée d'avancer ensemble, au rythme de l'autre, à sa portée, mais la mesure : autrement dit les cadences, la régularité de tous les systèmes métriques permettant l'évaluation.* » (Paul, 2009, p.105) L'épreuve réside donc dans la réponse à ces deux exigences de rythme et de mesure.

Examinons les difficultés exprimées par les PEMF du corpus en fonction de leur profil relationnel.

Sur les deux PEMF du profil **« enseignant expérimenté »**, seule Audrey (3ème année) s'exprime et déplore un conflit de rôles par un brouillage de son rôle privilégié de conseillère : « *on reste toujours sur le rôle du conseil, mine de rien on évalue quand même les compétences par derrière.* » L'évaluation ne semble cependant pas constituer une épreuve puisqu'elle ne donne **pas** lieu à un **travail sur soi**. C'est davantage un changement chez les professeurs débutants qui est attendu par une détente de leur comportement vis-à-vis de l'évaluation de leurs savoirs.

Les PEMF du profil **« expert de la pratique »** se montrent davantage réactifs aux nouvelles modalités d'évaluation par le référentiel de compétences. Pour deux d'entre eux, après une

première réaction de refus du référentiel, on repère un **travail d'assimilation** de celui-ci. Chez Odile (3ème année), le référentiel l'amène à transformer son regard de formateur en passant d'une centration sur l'aspect pédagogique avec le déroulement des séances, les savoirs à enseigner aux élèves à une prise en compte des différentes compétences à construire par le futur enseignant. Sabine (6ème année) abandonne son ancienne grille d'observation et d'analyse qu'elle juge obsolète, « *On n'avait pas les TICE par exemple* », pour « *rentrer dans les 10 cases-là* » du référentiel de compétences. Afin de maintenir un certain pouvoir d'agir, on note également que, d'emblée, Sabine se focalise sur l'acquisition des compétences définies dans le référentiel en conduisant son accompagnement sur le développement de celles-ci par un étayage fort du PE2.

Si le référentiel provoque un développement professionnel chez ces deux PEMF, il déclenche, par contre, chez deux autres, un **conflit de rôles** formateur et évaluateur. En effet, les valeurs portées par chacun de ces rôles paraissent incompatibles. Le référentiel constitue alors un obstacle infranchissable **entre des valeurs de formation** des professeurs stagiaires et des **exigences institutionnelles**. Pour Félix, l'évaluation, comprise comme contrôle, vient en concurrence du temps de formation :

> *Un des grands reculs à mon sens depuis quelques années c'est cette place démesurée qu'a pris la validation des stages dans notre intervention auprès des PE2 et ça vient parasiter énormément de choses. Donc il faut vraiment se bagarrer pour essayer de dégager quand même du temps de formation. (Félix, 7ème année)*

Il précise que dans son rôle de formateur « *ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils (les PE2) parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver.* » Il déclare séparer les deux aspects formation et évaluation en rendant compte aux PE2 par deux écrits : un document d'évaluation synthétique « *succinct* », « *assez lapidaire* » et une fiche d'observation chronologique considérée comme « *un outil de communication entre nous* ». Juliette (13ème année), utilise également le référentiel par obligation institutionnelle et produit un autre écrit d'analyse des séances observées à destination du PE2. Elle regrette que les compétences listées sur le référentiel soient « *toutes mises sur le même plan* », ne l'aident pas à construire une progressivité des compétences à observer et à acquérir par le PE2. Plus encore, elle critique la crédibilité du référentiel qui « *n'a que la visée de l'IUFM* » et ne tient pas compte des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

> *Je pense que il y a un moment où il faudrait que l'IUFM soit plus crédible. Les gens qu'on sent vraiment pas faits pour enseigner à des élèves, avant qu'ils rentrent pour 40 ans, il*

faudrait qu'on soit capable de leur dire : « Je crois que vous vous êtes trompés de métier ». (Juliette, 13ème année)

Enfin, les PEMF du profil **« formateur de terrain »** n'expriment pas de conflit par rapport au référentiel. Excepté pour Fabrice (15ème année) dans une phase de désengagement amer de fin de carrière (Huberman, 1989)[237], le référentiel est perçu comme d'un outil leur permettant une **meilleure connaissance de leur professionnalité** d'enseignant. Ainsi que l'explique Xavier 1ère année) : « *Ce référentiel de compétences m'a permis d'affiner mon œil de formateur et encore une fois et j'insiste d'instit (...) j'ai besoin de ce cap-là pour moi professionnel dans ma classe et pour moi formateur.* »

Il paraît de surcroît que l'impact négatif du référentiel sur la relation de formation soit l'occasion pour ces PEMF d'un **développement professionnel** dans l'accompagnement. On constate, par exemple avec Magalie, contradictoirement à sa perception d'une diminution de son pouvoir d'agir, la genèse d'une nouvelle compétence relationnelle au niveau de l'évaluation :

J'estime que mon boulot d'accompagnement et de conseil est toujours aussi important mais c'est que les stagiaires pour que ils en arrivent à effectivement me percevoir comme dans l'accompagnement et dans le conseil, il faut beaucoup plus de temps qu'avant. (...) c'est pour ça que je trouve aussi important de leur montrer dans les temps, ou de donner les comptes-rendus de visite avant envoi au RGR. Mais c'est pas de la démagogie, c'est-à-dire que : « quand je vous fais ce compte-rendu de visite maintenant, vous me dîtes ce que vous en pensez. S'il y a des choses où effectivement je suis d'accord ça se discute etc, il y a aucun problème pour le changer, par contre il peut y avoir quelque chose d'incontournable et je vous dis non ça je ne peux pas parce que en tant que formatrice, je me dois de le signaler ». (Magalie, 10ème année)

En définitive, si le référentiel de compétences est plutôt bien apprécié comme outil d'objectivité par tous les tuteurs PEMF et CPT, c'est davantage l'importance prise par l'évaluation des compétences qui pose soucis (Maleyrot, 2011). Pour les PEMF de notre corpus, l'évaluation des professeurs stagiaires constitue une **épreuve professionnelle**. L'introduction du « nouveau » référentiel de compétences à la rentrée universitaire 2007 provoque un sentiment de diminution du pouvoir d'agir fortement partagé par la majorité des PEMF. Ce référentiel est perçu comme une contrainte forte d'intériorisation des normes institutionnelles. En effet, responsables du suivi et garants des compétences acquises de leurs

[237] Pour les phases de la carrière enseignante, ses moments d'engagement, de doute et de désengagement cf. Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Nietslé.

professeurs stagiaires, ils ont à rendre compte à l'IUFM de leur travail dans le cadre du dispositif institutionnel. C'est donc dans la tension entre leurs deux fonctions, celle d'évaluateur et celle de formateur que se situe la source de cette épreuve.

Si l'usage du référentiel de compétences produit un **élargissement et un balisage du champ d'observation professionnel** des PEMF, il engrendre aussi une objectivation et une rationalisation certaine de l'évaluation des professeurs stagiaires, ne serait-ce que par l'éloignement de l'aspect affectif dans les rapports écrits. **A un premier degré**, cette épreuve de l'évaluation se trouve **surmontée**. Un développement professionnel de tous les PEMF se révèle clairement par un accroissement de leurs ressources au niveau de l'observation, de l'évaluation des PE2 et de leur propre pratique. Ce développement les distingue des enseignants lambda focalisés sur leurs élèves.

Cependant, la prégnance de l'évaluation révèle une autre face de l'épreuve. « *Entre logique productive et logique formative, le défi pour les formateurs est certes d'assurer l'acquisition de compétences clés, mais en faisant un pari sur les capacités des enseignants à augmenter leurs compétences au-delà de leur formation initiale* » (Vanhulle, Perréard-Vité, Balsley, & Tominska, 2010, p.66)[238]. Les PEMF se sentent pris entre l'**injonction à évaluer les compétences** des PES à enseigner au terme d'une année de formation pour une employabilité immédiate et la **valeur qu'ils attribuent à la durée d'une formation de base** en tant que première étape d'un développement professionnel.

Les manières d'agir varient **selon les profils relationnels de formation** des PEMF et leur **ancienneté dans la fonction**. Ceux du profil « enseignant expérimenté » en restent à un conflit entre les rôles de conseiller et d'évaluateur sans travail apparent sur soi. Les quatre PEMF du profil « expert de la pratique » ne réagissent pas de la même façon à l'imposition du référentiel. Les deux plus jeunes montrent un travail d'assimilation-accommodation de celui-ci qui les amène à transformer leur regard de formateur en passant d'une centration sur le déroulement pédagogique des séances et les savoirs à enseigner aux élèves à une prise en compte des compétences à construire par le futur enseignant. Pour autant, l'accompagnement du PE2 ne change pas de nature, il s'agit bien de veiller sur la construction des compétences par les PE2 et de les encadrer. Il semble même que ces PEMF opèrent un étayage plus fort des PE2. On peut alors se demander si cette focalisation sur les compétences à acquérir qui maintient un pourvoir d'agir chez les PEMF ne les enferme pas dans « *l'aide à enseigner* » au lieu d'un développement professionnel dans « *l'aide à apprendre à enseigner* » (Chaliès,

[238] Vanhulle, S., Perréard-Vité, A., Balsley, K., & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois : Plurielle aujourd'hui, normalisée demain ?. *Recherche & Formation, 64*, 63-76.

Cartaut, Escalié, & Durand, 2009, p. 90). Les deux plus âgés et anciens dans la fonction n'expriment pas ce travail sur les savoirs. Comme les PEMF du profil « enseignant expérimenté », ils expliquent un conflit de rôles portant sur des valeurs de formation et managériales incompatibles. Séparant les aspects formation et évaluation jusque dans leurs rapports de visite, l'épreuve professionnelle se maintient au niveau des valeurs. Elle ne donne pas matière à une évolution professionnelle. Ces PEMF adoptent une stratégie de préservation identitaire. Les PEMF du profil « formateur de terrain », quant à eux, dépassent ce conflit de rôles. Ils n'en restent pas au niveau des valeurs et tentent de concilier le temps alloué de formation et l'évaluation des compétences par le référentiel. Par des actions innovatrices, telles que la discussion sur le rapport de visite ou la valorisation du référentiel comme un outil de développement de leur propre professionnalité d'enseignant et de formateur, ils surmontent cette épreuve professionnelle. Ce faisant, ils retrouvent un pouvoir d'agir en formation et construisent des compétences spécifiques à l'accompagnement des PE2.

Le tableau ci-dessous synthétise les éléments développés :

Tableau 16 - Epreuve de l'évaluation des PE2 pour les PEMF en 2009

		Profils relationnels de formation		
		« Enseignant expérimenté »	**« Expert de la pratique »**	**« Formateur de terrain »**
Théorie formative	**Valeurs (convictions)**	Conflit de rôles formateur/évaluateur	Conflit de rôles formateur/évaluateur (anciens)	Dépassement du conflit
	Savoirs (conceptions)	Pas de travail apparent	Intériorisation du référentiel (jeunes) Pas de travail apparent (anciens)	Intégration du référentiel
	Actions vis-à-vis des PE2 (stratégies)	Statu quo	Cadrage plus fort (jeunes) Préservation temps formation /séparation évaluation (anciens)	Endossement des 2 rôles (discussion avec PE2 et valorisation du référentiel)
Epreuve		non affrontée	affrontée en cours d'évolution (jeunes) affrontée bloquée (anciens)	surmontée

L'épreuve institutionnelle de l'évaluation des PE2 survient à la mise en place d'un nouveau dispositif de formation à la rentrée universitaire 2007. Elle n'est pas abordée de manière identique par tous les PEMF. Des stratégies identitaires diverses d'affrontement ou non de l'épreuve révèlent des dynamiques identitaires différentes. Des dynamiques de transformation

identitaire chez les PEMF les plus jeunes du profil « expert de la pratique » se distinguent des dynamiques de préservation identitaire chez les PEMF plus âgés de ce même profil. Des dynamiques d'entretien identitaire chez les enseignants du profil « enseignant expérimenté » sans affrontement de l'épreuve s'opposent aux dynamiques de redéfinition identitaire des PEMF du profil « formateur de terrain » pour qui l'épreuve est objet de développement de compétences relationnelles de formateur. Ces dynamiques identitaires tiennent ici à la fois des valeurs de formation revendiquées, des savoirs académiques appris, des savoirs acquis par l'expérience et de l'ancienneté dans la fonction.

Pour terminer ce point sur les rapports aux stagiaires, il est à remarquer, en comparaison de notre portrait générique du PEMF, que les rapports aux stagiaires sont toujours structurés à partir d'une logique de l'être. Il n'est pas repéré dans les propos des PEMF du corpus une gêne par rapport à une différence de formation et de culture de référence avec les étudiants. La question du modèle à imiter qu'ils suscitent chez les formés reste présente. Toujours pensée comme une source d'informations et de questionnements potentiels, cette imitation est davantage dirigée vers une demande d'analyse de la pratique. Cette dernière revêt néanmoins des orientations différentes suivant les profils relationnels de formation. Enfin, le malaise déjà signalé vis-à-vis des stagiaires pour gérer simultanément la fonction formation et la fonction évaluation semble plus fortement ressenti. Les propos des PEMF révèlent une épreuve professionnelle plus marquée quant à l'évaluation dorénavant institutionnalisée des professeurs stagiaires.

Tout en restant sur le versant formateur de la double fonction des maîtres formateurs, les rapports de travail avec les autres formateurs permettent d'éclairer sous un autre jour leur identité professionnelle.

6.5 Les rapports aux formateurs

Les rapports de travail aux autres formateurs des PEMF s'organisent selon deux dimensions. Une première porte sur les rapports avec leurs pairs maîtres formateurs et une seconde sur les rapports avec les formateurs de centre[239] qui travaillent à l'IUFM. Chacune des dimensions

[239] Nous reprenons cette formulation de « formateurs de centre » à Gilles Baillat. Elle désigne les formateurs aux statuts divers travaillant à l'IUFM : professeurs d'IUFM, enseignants-chercheurs, formateurs du secondaire avec décharges de service partielle à l'IUFM. Baillat, G. (1996). Au centre ou sur le terrain deux modèles de tutorat en formation des enseignants, *Recherche et formation, 21*, 141-153.

abordées suit le même plan. En premier lieu, sont décrits compendieusement les moments de travail communs, en second, sont exposés les jugements que les PEMF émettent sur ces rapports de travail.

6.5.1 Des rapports peu fréquents aux autres maîtres formateurs

Deux situations de travail entre maîtres formateurs sont évoquées par tous les PEMF[240]. Par ordre décroissant, ils citent les temps en groupe de référence (GR), les moments de régulation sur le suivi des stages filé et massés des professeurs stagiaires avec les visites et les rapports de synthèse. De façon plus singulière, quelques PEMF déclarent des moments d'échanges informels toujours appréciés (Xavier, Félix), des travaux ponctuels avec un autre PEMF pour préparer un atelier de suivi de stage filé (Juliette) ou travailler sur une thématique particulière (Magalie).

Les PEMF du corpus font état globalement d'un manque d'échanges entre eux et du peu d'occasions de travailler ensemble. Seul, Fabrice, le plus âgé, n'évoque pas ce manque de rapport avec ses pairs. Une analyse des raisons émises par chaque PEMF permet de caractériser une facette identitaire de ce segment professionnel.

Fabrice (15ème année) montre une vision plutôt négative de ses collègues PEMF. Sauf une collègue pour laquelle il « *garde un très bon souvenir du travail en collaboration* », il critique la posture des PEMF centrée sur leur propre pratique, « *dans le bricolage, des gens qui n'ont pas su prendre du recul par rapport à leur pratique et par rapport à la formation* ». Il apparaît bien chez lui une question de caractère[241] puisque ses relations avec les collègues PEMF sont à l'image de ses relations de travail avec les collègues enseignants à l'école :

> *Par rapport à nos collègues maîtres formateurs, moi je me suis toujours tu, j'ai toujours laissé dire et moi quand j'entends ça (un PEMF valoriser sa propre pratique comme la bonne pratique), je veux surtout pas polémiquer, je garde ça pour moi, j'écoute et puis c'est tout point. Et puis je veux surtout pas rentrer en conflit. (Fabrice, 15ème année)*

A l'inverse, les PEMF débutant (Xavier) ou novices (Audrey et Odile) dans la fonction expriment clairement la recherche des échanges entre maîtres formateurs. Il ressort de leurs discours un besoin de se rassurer et de conforter leurs pratiques d'enseignant et/ou de formateur par le groupe de PEMF et, *in fine*, d'identifier et de s'identifier par leurs manières

[240] Voir annexes 6 : Activités déclarées avec les autres formateurs en 2009.

[241] Fabrice exprime nettement des difficultés à travailler avec d'autres : « *je suis quelqu'un de très indépendant moi et je peux pas travailler avec n'importe qui (...) Je peux pas faire de concession ou alors il faudrait que déjà on est la même façon de penser à la base.* »

de faire à ce nouveau groupe d'appartenance. Ainsi Xavier (1ère année) regrette le manque de mutualisation entre PEMF :

> *Quelque chose qu'on aimerait bien pour l'an prochain c'est davantage de moments d'échange parce qu'on a trouvé surtout C. (une PEMF) et moi qui étions nouveaux là que plus d'échanges ça aurait été mieux pour voilà, sur la maternelle je connais moins de choses. Tiens, au début d'année un maître formateur expert sur la maternelle, qu'est-ce qu'il va regarder ? Qu'est-ce qu'il va plus regarder ? Plus mutualisé, ça l'a pas été assez. (Xavier, 1ère année)*

Odile aussi déplore le manque d'échange et s'interroge encore, dans sa troisième année d'exercice de la fonction, sur la bonne posture à adopter vis-à-vis des PE2 :

> *C'est vrai que moi ça me manque de ne pas avoir justement cet échange (...) parce que je me dis est-ce que je vois vraiment ce qui va ou ce qui ne va pas ? Est-ce que je suis vraiment sur le bon chemin par rapport à ces stagiaires ? Ou est-ce que je suis ou trop indulgente ou trop dure ? Ou je suis à côté de la plaque ? (Odile, 3ème année)*

Une focalisation sur les raisons émises par les PEMF du peu d'occasions de « travailler ensemble » et par conséquence du manque d'échanges entre eux met à jour plusieurs obstacles. Au-delà de la critique des personnes, **trois obstacles se rapportent au dispositif institutionnel** en place. Le premier, le plus récent, apparaît avec le dernier dispositif et tient en la **diminution du temps de décharge** sur le temps de classe depuis la rentrée 2008. Cette diminution ne permet plus un temps de travail commun aussi conséquent qu'auparavant. C'est ce qu'explique Irène :

> *Cette année j'ai eu la sensation de moins travailler avec les maîtres formateurs avec les IMF que les années précédentes, alors ça vient peut-être du fait aussi qu'on a moins de temps de décharge maintenant et qu'on est pris pour d'autres fonctions, que l'on court plus. (Irène, 5ème année)*

Le **second obstacle** évoqué vient de **l'éloignement** entre le site IUFM et les lieux du domicile et de l'école. Dans notre corpus, ils concernent deux PEMF (Irène et Félix) sur neuf. L'espace/temps du trajet viendrait en soustraction des temps de travail avec les PEMF d'après Irène. Mais le trajet tient peut-être aussi d'une difficulté de gestion personnelle ou de l'alibi. Félix habitant le même secteur géographique confie :

> *Avec ceux de S. (ville du département) suivant les années, on fait souvent la route ensemble donc c'est aussi un moment où on peut échanger sur nos pratiques, donc certaines années avec J., avec d'autres années avec R. (une autre PEMF). Un moment, on se réunissait aussi pas mal avec les maîtres formateurs de la région de S. (Félix, 7ème année)*

Enfin le **troisième obstacle** provient du **manque d'espace dans le groupe de référence** (GR). Le temps passé pendant l'entretien par deux PEMF (Sabine et Félix) à relater le travail commun apprécié entre maîtres formateurs dans un GR qui dysfonctionnait du point de vue de l'administration de l'IUFM, met en évidence le souhait de ces PEMF d'un espace de travail où ils puissent s'impliquer et s'investir. Cette situation racontée à l'imparfait par Sabine révèle, comme en négatif, qu'elle n'a plus du tout cours aujourd'hui dans la formation.

> *(Les deux Responsables du Groupe de Référence) ils nous laissaient la responsabilité de beaucoup, beaucoup de choses, de beaucoup de sujets en fait à traiter avec les PE2 (...) et en fait on a énormément travaillé ensemble et on préparait les GR ensemble donc on recherchait de la doc. (....) ça a vraiment été très riche à ce niveau là la formation à l'IUFM et parce qu'on avait l'impression dans notre groupe de six là, de mener la barque. (Sabine, 6ème année)*

Si l'on déplace la focale sur les motivations à travailler ensemble des PEMF, il ressort que tous les PEMF aspirent à se former mais les attentes diffèrent. Celles-ci sont liées à la relation de formation qu'ils construisent avec les PE2.

Les deux PEMF du **profil « enseignant expérimenté** » recherchent les **échanges sur les pratiques de classe**. Ainsi Audrey (3ème année) souhaite conforter et améliorer sa propre pratique de classe. Irène (5ème année) quant à elle avoue, de manière indirecte, vouloir soutenir les échanges avec les PEMF sur le même terrain qu'elle : « *Certains IMF sont plus personnels que d'autres, échangent moins ou parfois tu sens que comme tu n'es pas sur le même terrain et que tu vas pas forcément dans les mêmes directions, t'as pas forcément envie d'échanger avec eux* ».

Les quatre PEMF du **profil « expert de la pratique »** dévoilent des **souhaits de confrontations de pratiques, d'échanges d'expériences, de préparations collectives** d'interventions sur des thématiques professionnelles et **de mutualisations**. Cependant leurs propos demeurent dans la critique. Odile (3ème année) regrette le manque de travail commun de préparation des GR pendant lesquels « *justement quand on prépare nos séances c'est le moment où on confronte vraiment nos points de vue, notre manière d'amener les choses et, ça c'est intéressant, et on l'a pas eu cette année ou très peu* ». Juliette (13ème année) déplore elle aussi le manque de travail commun : « *en GR en fait il y en avait un par cycle mais chacun arrivait avec son truc on s'était pas vu avant donc on a été dans une juxtaposition de trois expériences.* » Sabine (6ème année) critique le déplacement des temps de travail commun sur des thématiques à des temps d'accompagnement non préparés : « *les temps d'accompagnement je les trouve pas riches, pas intéressants parce que pas construits, pas*

préparés. C'est très superficiel parce que t'arrives, tu sais pas sur quoi il va falloir que tu fasses bosser les PE2. » Enfin, Félix (7ème année) explique que : « *c'est pas toujours facile de mutualiser avec des maîtres formateurs (...) je me suis jamais senti dépositaire ou propriétaire de quoi que ce soit, etc., mais nous on sent que ça chez certains.* »

Les PEMF du **profil « formateur de terrain »** dépassent la critique et expriment un **souci de construire pour être plus compétents** dans leur fonction. Xavier (1ère année) apprécie les temps de discussion en GR où « *il y a à la fois un souci d'efficacité mais on est des fois sur de la technique* ». Magalie (10ème année) regrette la seule mutualisation en GR :

> *On a quasiment rien de construit ensemble, si ce n'est des outils que l'on met en commun quand on doit intervenir en groupe de référence, on s'entend sur ce qu'on va amener, par exemple sur la lecture-là je vais voir avec eux, mais on ne construit pas, on travaille ensemble à ramener des outils ensemble, chacun de notre côté et entre guillemets on mutualise donc en fait on se complémente quoi point. (Magalie, 10ème année)*

Elle explique un travail plus constructif ailleurs, avec un autre PEMF ou en groupe de recherche action sur l'entretien de conseil avec d'autres PEMF et un chercheur en Sciences de l'Education : « *j'ai eu l'impression qu'il y a eu vraiment des échanges et qu'on a construit quelque chose, là dans le cadre de la formation.* »

Le tableau ci-dessous synthétise les résultats présentés.

Tableau 17 - Motivations au travail en commun des PEMF en 2009

	« Enseignant expérimenté »	**« Expert de la pratique »**	**« Formateur de terrain »**	**PEMF en fin de carrière**
Dynamiques	Souhait d'échanges avec des PEMF sur le même terrain	Critique du manque	Construction avec d'autres PEMF	Retrait
Obstacles déclarés	1) Diminution décharge de classe 2) Eloignement de l'IUFM	1) Diminution décharge de classe 2) Espace du GR : - temps diminué - organisation	Espace du GR (+ ou -)	Les autres PEMF
Types d'attentes	Echanges sur des pratiques de classe	1) Confrontation de points de vue sur les pratiques 2) Préparations collectives sur thématiques professionnelles 3) Mutualisations	Souci d'efficacité et de développement des compétences professionnelles de formateurs	Aucune apparente

En définitive, les rapports aux autres maîtres formateurs confirment notre deuxième hypothèse d'une dynamique de développement de leur propre pratique quotidienne d'enseignant, excepté pour des PEMF en fin de carrière. Cependant, trois obstacles – la diminution du temps de décharge, l'éloignement géographique et le manque d'espace dans le groupe de référence – tous dus aux dispositifs institutionnel national et régional viennent freiner ou empêcher le travail en commun des PEMF. Ces obstacles abondent dans le sens de notre quatrième hypothèse d'un individualisme contraint. Chaque PEMF, selon son profil relationnel de formation et en fonction d'attentes personnelles, dépasse ou non ces difficultés.

6.5.2 Des rapports ponctuels aux formateurs de centre

Les temps en groupe de référence (GR) et les moments de régulation sur le suivi des stages filé et massés des professeurs stagiaires donnent lieu à des échanges avec les responsables de groupe de référence (RGR)[242]. Hormis ces temps, les seules occasions de travail des PEMF avec les PIUFM « disciplinaires »[243] se situent aux moments des ateliers de suivi du stage filé mis en place à la rentrée 2007 et des interventions dans les modules disciplinaires. Le dispositif de formation sur le site IUFM de Nantes institue deux ateliers de suivi du stage filé *a minima* par formateur et par an, à animer en doublette, prioritairement avec un PIUFM et un PEMF. Cette situation de formation se vit pour la seconde année pour tous les PEMF du corpus. Par ailleurs, seuls deux PEMF (Xavier, Odile) évoquent des échanges – appréciés – lors d'interventions uniques ou ponctuelles dans des modules disciplinaires à la demande de PIUFM « disciplinaires ».

Tous les PEMF du corpus expriment une satisfaction globale à travailler avec les responsables de groupe de référence (RGR) actuels. Mais, là encore, les PEMF du corpus déclarent majoritairement (Audrey, Odile, Irène, Félix, Magalie, Juliette) une insuffisance d'échanges avec les PIUFM « disciplinaires » et de rares occasions de travailler avec eux. Pour expliquer ces faibles relations de travail les PEMF mettent en avant **quatre obstacles**. Ces obstacles **proviennent plus ou moins directement du dispositif institutionnel de formation** en place. Comme dans les relations de travail entre PEMF, le **premier** semble découler de la **diminution en 2008 de la durée de décharge** sur le temps de classe qui ne permet plus une présence physique suffisante à l'IUFM pour des rencontres avec les PIUFM. Cette

[242] Tous les RGR ne sont pas professeurs à l'IUFM à temps plein. Certains sont des enseignants en poste déchargés d'un temps d'enseignement pour exercer à temps partiel en tant que formateur associé à l'IUFM. Par convention, on nommera PIUFM « disciplinaires », les professeurs à l'IUFM employés à temps plein à l'IUFM.

[243] Voir Annexes 6 : Activités déclarées avec les autres formateurs en 2009.

conséquence apparaît de manière visible **dans le travail de préparation des ateliers**. Odile (3ème année) explique une intervention à la manière d'une consultante : « *les deux* (ateliers) *dans lesquels je suis intervenue il y a pas eu préparation en amont donc si tu veux ça a été juste entre guillemets un peu comme une commande* ». Sabine (6ème année) s'étonne d'un fonctionnement avec peu ou sans préparation avec les PIUFM : « *j'ai fait deux ateliers cette année, un avec O.* (un PIUFM) *en sport et un avec V.* (autre PIUFM) *en histoire-géo, ça pourrait être beaucoup plus profitable je pense là aussi si c'était préparé* ». Juliette (13ème année) extériorise un travail de préparation à distance par Internet : « *Le deuxième atelier on l'a préparé par e-mails, on s'est découvert, je ne le* (le PIUFM) *connaissais pas donc on est arrivé dans la salle face à nos six étudiants* ».

Le **second obstacle** est identique à celui évoqué dans le travail entre PEMF. Il porte sur **l'éloignement** du site IUFM par rapport à son domicile ou son école et concerne deux PEMF du corpus (Irène et Félix). Cet éloignement qui ne constitue pas une difficulté particulière pour Félix dans les relations de travail entre PEMF, en devient une dans le travail avec les PIUFM. Félix le justifie par une réticence des PIUFM à se déplacer jusque dans son école :

> *On fait connaissance : « - On pourrait peut-être bosser ensemble, tu fais quoi ? » « - Ben CM2 en ZEP », « - Oh bah ça m'intéresse pourquoi pas et c'est où ? », « - A S. (ville éloignée du site IUFM » « - Ah bon ! ». Bon les choses rentrent voilà, c'est un peu plus compliqué. (Félix, 7ème année)*

Le **troisième obstacle** mis en relief par les PEMF peut se nommer : **le réseau fermé des PIUFM « disciplinaires ».** Malgré l'institutionnalisation des ateliers de suivi du stage filé en doublette PEMF et PIUFM favorisant une connaissance des uns et des autres, quatre PEMF (Irène, Félix, Magalie et Juliette) critiquent clairement une herméticité avec des arguments divers. Irène (5ème année) dénonce une sollicitation des PEMF par **cooptation** : « *Je pense que ça marche beaucoup par affinité et par connaissances enfin c'est mon sentiment pour rentrer dans les cours (...) je ne suis jamais rentrée dans ce réseau.* » Félix (7ème année) rend compte d'une **double face du travail en équipe pluricatégorielle à l'IUFM** :

> *Il y a un discours affiché qui serait le discours de la coopération du travail et puis il y a d'autres choses qui se passent en fait. (...) Alors il y a des doublettes et des machins, ce que je comprends, tout à fait constituées, c'est-à-dire que quand on a bossé une année ou deux années avec quelqu'un les choses se refont plus facilement parce qu'on se connaît, parce qu'on s'est reconnu. (Félix, 7ème année)*

Magalie (10ème année) militante syndicale et membre du conseil de formation et de recherche de l'IUFM se montre plus revendicative :

*D'abord ça **dépend d'une volonté institutionnelle** que vraiment on travaille ensemble (...) ça fait je sais pas combien de temps que je demande à ce qu'on se retrouve tous ensemble, IUFM fermé pour les stagiaires, un stage organisé pour tout le monde, des enseignants qui nous remplacent en début d'année (...) Là tu pourras parler vraiment d'un travail, d'une liaison, d'un travail vraiment d'équipe pluri catégorielle parce que ça j'en parle moi au niveau syndical il faut **qu'on sauve le maintien, il faut le maintien des équipes pluricatégorielles de formateurs** et ça je l'ai écrit x fois mais concrètement c'est difficile. (Magalie, 10ème année)*

Le quatrième et **dernier obstacle**, corollaire du précédent, réside pour les PEMF dans **la culture différente des PIUFM**. Cette perception d'une distance culturelle met en lumière un éloignement dans les relations de travail entre les deux types de formateurs. Deux PEMF expérimentées (Magalie et Juliette) s'en ouvrent sous deux points de vue différents mais convergents. Magalie condamne le manque de connaissance de la réalité du terrain de l'école primaire de certains PIUFM :

*C'est une histoire de culture, c'est vrai que on n'a pas la même culture et, je crois que les disciplinaires n'ont pas compris encore l'enjeu de la pédagogie dans l'acte d'enseigner et de tout ce qui a un côté transversal. Je crois qu'ils en sont à mille lieux, et que il faudrait rendre obligatoire pour tous les formateurs disciplinaires qui vont travailler à l'IUFM, une observation dans au minimum deux classes, de niveaux différents et de milieux différents. Je crois que c'est une aberration de travailler en tant que formateur à l'IUFM sans avoir vu ce que c'était que **la réalité du terrain**, ils ne connaissent pas la réalité du terrain donc ça crée forcément des blocages pour travailler ensemble. (Magalie, 10ème année)*

De son côté, Juliette, nostalgique de « *cette période où les allers et retours étaient permanents* », blâme les PIUFM qui ne communiquent pas en direction des PEMF :

Par exemple j'ai demandé au début d'année, ça fait 3 ans que je demande aux profs de français de nous donner leurs programmations (...) Et ça fait 3 ans que j'ai rien. Donc tu ne sais pas ce qui a été dit avant en cours, tu sais pas la façon dont ils le présentent. Si t'as une idée de comment on parle de la grammaire à l'IUFM moi je suis preneuse parce que moi j'ai aucune idée de ce qui leur (aux PE2) est dit, je sais pas si enfin je sais rien de ce qui est dit sur l'enseignement de la numération, enfin sur des choses vraiment fondamentales pour nous. (...) Il n'y a aucune transparence pour nous. » (Juliette, 13ème année)

L'évocation et la dénonciation de ces obstacles laissent à penser que les PEMF seraient tout à fait favorables à un travail en collaboration avec les PIUFM et qu'ils en seraient empêchés ou contrariés. Le sont-ils réellement ou s'agit-il de prétextes, de mobiles pour justifier de manière avouable leurs actions ? L'analyse des attentes et des manières dont chaque PEMF

vit ses relations de travail avec les PIUFM, notamment en atelier de suivi du stage filé, permet de déterminer si ces obstacles constituent des simples difficultés ou de véritables épreuves.

Les deux PEMF du **profil « enseignant expérimenté »** apprécient nettement le travail avec les PIUFM en atelier de suivi du stage filé **pour les échanges sur la pratique de classe**. Audrey (3ème année) « *trouve que c'est sympa parce que c'est un échange de pratique* » et pour Irène (5ème année) « *c'était vraiment un aller-retour entre leurs cours à eux la théorie et la pratique de classe c'est-à-dire comment mettre en pratique en fait une notion théorique* » Si Irène estime que les apports du PEMF et du PIUFM sont « *justement très complémentaires* », elle se place cependant **dans une posture applicationniste** vis-à-vis du PIUFM : « *ce que moi je vous dis en cours et voilà comment on peut faire dans une classe avec des élèves concrètement* ». Audrey, quant à elle, fait valoir sa connaissance actualisée de la « pratique » :

> *Il (le PIUFM) a le côté expert dans la discipline ou dans la matière que moi je n'ai pas systématiquement. Par contre moi **j'ai le côté pratique** du terrain parce que moi je suis en contact direct avec des élèves que eux n'ont peut être pas ou n'ont peut-être plus depuis pas mal de temps. Moi je pense qu'on apporte en tant que PEMF on apporte quand même un peu la réalité du terrain sur ce qui se passe réellement dans les classes aussi. (Audrey, 3ème année)*

Les quatre PEMF du **profil « expert de la pratique »** montrent des **avis partagés**. A un pôle, Odile dit sa satisfaction parce que les PIUFM la sollicitent : « *on me demande pas mal en anglais parce que c'est un peu mon domaine* ». A l'autre pôle, Juliette exprime une certaine déception du travail avec certains PIUFM : « *je me suis retrouvée comme les stagiaires à pouvoir dire : "oui, oui ce qu'il vous raconte c'est vrai parce que moi je le fais dans ma classe"* ». Ces avis trahissent des positionnements et des attentes divers de la part des PEMF :

> *Ce qu'on attend de toi, c'est que tu apportes l'aspect pratique, mise en œuvre de ton côté. Le côté on va dire disciplinaire, c'est le PIUFM qui le donne (...) et là il y a vraiment échange on va dire entre la partie propre didactique et moi la partie pratique (...) donc là c'est intéressant l'échange et c'est vrai que moi j'apprécie ces moments de travail avec les PIUFM quand il y a si tu veux ce truc. (Odile, 3ème année)*

A l'inverse, Juliette ne souhaite pas travailler avec les PIUFM qu'elle considère comme des « savants » qui, de l'extérieur, portent un jugement de vérité sur son action en classe :

> *Je ne me sens pas du tout formateur, j'ai une nette relation d'infériorité avec les PIUFM mais c'est dans ma tête. Peut-être qu'ils l'induisent, j'en sais rien, mais en tout cas moi je me positionne comme une élève. Eux ils savent et moi je ne sais pas. (...) Intervenir à l'IUFM*

de toute façon moi ça m'empêche de dormir du week-end, donc il vaut mieux que j'essaye de ne pas y être. (Juliette, 13ème année)

Entre les deux pôles, Sabine émet des doutes sur ses compétences de formateur :

Le PIUFM il sait, il a qu'un domaine, il est pointu dans son domaine, il est expert. Toi tu arrives là, t'as cette foutue polyvalence, cette richesse de la polyvalence mais aussi ça fait que t'es pas expert dans un domaine, t'es jamais expert dans un domaine en fait, ça a un côté un petit peu frustrant, t'es à la limite expert sur apprendre à apprendre et t'es pas expert en sciences, t'es pas expert en histoire, t'es pas expert en ..., et du coup quand tu interviens avec le PIUFM tu sais pas trop si ce que tu fais dans ta classe colle vraiment avec la théorie du moment (...) t'as ce doute qui est assez désagréable. (Sabine, 6ème année)

Les PEMF du **profil « formateur de terrain » recherchent le travail avec les formateurs de centre**. Xavier (1ère année), sollicité pour « *intervenir sur un module de français pendant trois heures* » par un professeur « disciplinaire », ne cache pas son plaisir : « *ça m'a titillé, aiguillonné de belle façon, donc j'ai aimé ça. J'ai aimé les échanges que nous avons eu aussi sur les stagiaires* ». Magalie (10ème année) déclare également son intérêt pour ces séances préparées en partenariat : « *je suis intervenue en musique avec le professeur de musique et ça c'était hyper intéressant parce qu'on l'avait quand même pas mal préparé ensemble (...) en mathématiques c'est pareil j'ai fait une intervention en mathématiques.* » Enfin, ils expriment la nécessité de « *faire des liaisons avec la théorie* » (Fabrice) ou, comme Magalie, qu'il est indispensable de maîtriser le vocabulaire didactique :

Ce sont pas des gros mots pédagogiques, c'est quelque chose qu'il est indispensable de maîtriser sur le terrain et maîtriser sur le terrain ça veut dire donc nous que concrètement on peut expliquer ce que cela signifie et ce que cela implique (...) le formateur de terrain c'est quand même quelqu'un qui est capable, qui devrait être capable au moins de lier les apports théoriques avec ce qui se fait sur le terrain. (Magalie, 10ème année)

Nous proposons dans le tableau 18, une synthèse des éléments dégagés dans les rapports de travail aux formateurs de centre.

Tableau 18 - Rapports aux formateurs de centre des PEMF en 2009

	« Enseignant expérimenté »	**« Expert de la pratique »**	**« Formateur de terrain »**	**PEMF en fin de carrière**
Dynamiques	Souhait d'échanges avec des PIUFM sur la pratique de classe	Critique de la fermeture des PIUFM Appréciation des sollicitations des PIUFM	Appréciation des sollicitations des PIUFM	Retrait
Obstacles déclarés	- Diminution décharge de classe - Eloignement de l'IUFM - Réseau fermé des PIUFM - PIUFM expert d'une discipline /PEMF non expert	- Diminution décharge de classe - Manque (de temps) de préparation - Eloignement de l'IUFM - Réseau fermé des PIUFM - Manque de communication des PIUFM (anciens) - Peur du PIUFM qui sait/PEMF ne sait pas (anciens)	- Difficulté du travail en équipe pluridisciplinaire - Culture différente - PIUFM n'ayant pas une connaissance du terrain	Non exprimés
Types d'attentes	Echanges sur les pratiques de classe	Ne pas intervenir à l'IUFM (ancien) Pas d'attente exprimée (certains) Etre sollicité pour son expertise pratique	Travail en partenariat (à parité ?)	Aucune attente apparente

Comparativement au portrait générique du PEMF des années 1990, les PEMF du corpus parlent moins d'une sous information de ce que l'on attend d'eux en tant que formateurs, mais dénoncent plutôt un manque de communication et une fermeture du réseau des formateurs de centre. Nos résultats montrent également des rapports différenciés aux formateurs de centre. Selon le profil relationnel de formation des PEMF, les attentes exprimées apparaissent bien dissemblables. Ce sont principalement les PEMF « experts de la pratique » qui se montrent les plus critiques à travailler avec les formateurs de centre et exposent le plus de difficulté à tirer parti de leur expérience pour intervenir dans la formation des stagiaires. En crise d'identité, le travail avec les formateurs de centre constitue pour ces PEMF une **véritable épreuve professionnelle**. A la différence des autres PEMF, ils ne formalisent pas un projet professionnel ou n'arrivent pas à constituer un « bien commun » à partager avec les formateurs de centre. On note également que seuls les PEMF du profil « formateur de

terrain » revendiquent une position de liaison entre la théorie et la pratique tandis que ceux du profil « enseignant expérimenté » défendent une expertise actualisée de la réalité du terrain. Si la distinction entre les professeurs d'IUFM théoriciens et praticiens perdure, c'est moins en 2009 dans une opposition que dans une complémentarité.

Le rapport des PEMF à leur propre formation devrait nous permettre d'apporter des éclairages sur les manières dont ils perçoivent cette complémentarité théorie-pratique.

6.6 Le rapport problématique à sa « propre » formation

S'intéresser à l'identité professionnelle des maîtres formateurs c'est inévitablement interroger leur « propre » formation. En effet, ceux-ci sont amenés à analyser les situations d'enseignement des professeurs stagiaires, à ajuster les enjeux de développement professionnel de ceux-ci, à réfléchir à leur rôle et ce qui fonde leur identité professionnelle, leur reconnaissance, leur crédibilité et donc leur légitimité. Dans un contexte en évolution constante, il est important pour eux de continuer à se former, d'actualiser leurs connaissances d'enseignant, d'acquérir de nouvelles compétences dans l'accompagnement des stagiaires et dans la formation initiale des enseignants.

On peut caractériser, à l'instar de H. Bézille[244] dans son propos relatif à la logique d'éducation permanente, deux types de processus de formation à prendre en compte dans leur complémentarité : « *les* ***processus*** *conscients,* ***organisés et dirigés par le système de formation institué*** *et les* ***processus*** *inconscients ou* ***associés à des pratiques informelles, liées à la vie quotidienne****, et sans objectif précis.* » (Bézille, 2005, pp. 36-37) Si nous récusons, dans le cas des maîtres formateurs, le degré de (d'in)conscience émis de ce processus, cette distinction a l'intérêt de mettre en évidence une formation imposée par l'institution aux salariés d'une autoformation. Reprenant Gaston Pineau, H. Bézille définit l'autoformation de la manière suivante :

> ***L'autoformation*** *est envisagée comme un processus continu par lequel la personne se donne sa propre forme. Le processus s'organise autour de* ***trois pôles*** *:* ***la formation par soi-même*** *qui convoque la capacité de la personne à prendre son expérience comme objet de réflexion ;* ***la formation avec les autres****, au fil de l'action et dans les échanges de la vie ordinaire (milieu professionnel, familial, associatif) ;* ***la formation par les autres*** *qui fait référence à la formation classique, orientée vers un objectif diplômant. Le processus*

[244] Bezille, H. (2005). Le maître, le formateur et l'autodidacte, *Education permanente, 164*, 27-38.

autoformatif au cours d'une vie est le produit de la dynamique engagée par la mise en tension de ces trois pôles. (Bézille, 2005, p. 37)

Rappelons que la formation prévue pour les maîtres formateurs dans le dispositif institutionnel de l'Education nationale reste mince. Depuis la rentrée 2008, elle s'élève à 6 heures par an au lieu de 18 heures pour les enseignants « de base ». C'est donc par une autoformation que les maîtres formateurs sont contraints de se former puisque aucune formation n'est également proposée aux PEMF par l'inspecteur d'académie pour leur prise de fonction de maître formateur ou pour assurer leur formation continue dans celle-ci. Cette « formation par les autres » est proposée dans le dispositif de formation de formateurs de l'IUFM. Cependant, une seule formation s'adresse spécifiquement aux PEMF, avec un module de formation sur la prise de fonction de maître formateur. Celui-ci n'a pas forcément lieu dans le département et peut concerner les PEMF de plusieurs départements de la région.

Il n'est pas exagéré de dire que **les PEMF se forment de manière autodidacte**[245]. Dans la « formation par soi-même » ou plus précisément dans la formation par l'exercice de la fonction et par l'expérience, il se dégage une unanimité d'avis quant au « retour réflexif » apportée par l'exercice de la fonction chez les PEMF du corpus[246]. Les propos souvent émis dans les mêmes termes présentent un bénéfice net pour la pratique de l'enseignant dans sa classe. Ainsi le fait de recevoir des étudiants et des PE2 dans sa classe et d'avoir des échanges avec eux mais également avec d'autres à l'IUFM permet « *un recul par rapport à sa pratique de classe* », « *ça oblige à réfléchir* », cela provoque une « *remise en question* » qui a pour effet « *d'enrichir* », « *de faire bouger* » et « *progresser sa propre pratique* ».

Ces avis convergents des PEMF du corpus corroborent les traits, dans le rapport à sa « propre » formation, de notre portait générique du PEMF des années 1990 : « *L'exercice auprès des stagiaires questionne leur propre pratique, les renvoie à la recherche d'éléments théoriques pour l'enrichir et la faire progresser.* »

Examinons maintenant, toujours selon les profils relationnels de formation, les manières dont ceux-ci organisent leur autoformation.

Les deux PEMF du **profil « enseignant expérimenté »** expriment un manque de temps pour se « former par les autres ». En ce qui concerne les propositions de formations

[245] **L'autodidaxie** « *est une **manière de se former de façon informelle**, seul, ou en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives. C'est une façon d'acquérir des savoirs qui n'est ni guidée ni structurée de façon externe par des programmes, et n'a pas pour finalité l'acquisition d'un diplôme. C'est une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués. Le cheminement de l'apprentissage autodidacte fait appel aux ressources de la situation et des contextes qui relèvent de **la sphère du proche, du local, du familier, du quotidien**, aux ressources de l'expérience collective, des solidarités locales, des talents et de l'exemplarité des pairs.* » (Bezille, 2005, p. 27)

[246] Voir annexes 6 : Rapports à la « propre » formation en 2009.

institutionnelles pour les enseignants, Irène met en avant un obstacle dû à l'articulation des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants :

> *Je n'ose plus demander de stages (enseignants) parce que ce sont des PE2 qui nous remplacent. Je me dis que je ne peux pas partir en stage parce que je ne pourrai plus être sur le terrain pour aller leur rendre visite. (Irène, 5ème année)*

Quant à la formation de formateurs proposée par l'IUFM, là aussi, l'une comme l'autre avancent une difficulté par rapport à leur emploi du temps de PEMF et expriment leur préférence pour une formation sur une semaine. Elles focalisent clairement aussi sur la journée du mercredi :

> *Le problème du mercredi, c'est que ça peut tomber sur des GR. Ça peut tomber sur des différents moments où nous on peut pas non plus. Si ça tombe sur des jours où il y a des visites qui sont calées ça complique aussi. A la limite je préfère bloquer une semaine. (Audrey, 3ème année)*

> *Les stages de formations de formateurs c'est souvent le mercredi, c'est compliqué à gérer. Puis je trouve que une journée comme ça, moi j'arrive pas, j'ai besoin de m'immerger au moins une semaine dans un stage, d'avoir vraiment l'esprit au stage, de ne pas être à cheval sur ma classe. (Irène, 5ème année)*

Du coup, chacune déclare se « former par soi-même » en lisant des livres.

Les quatre PEMF du **profil « expert de la pratique »** montrent des dynamiques différentes. Odile révèle une « formation par soi-même » par des lectures et par des conférences données dans le cadre de la formation continue des enseignants. Elle ne manifeste pas de souhait pour se « former par les autres » en tant que formateur de terrain. Félix, lui aussi, annonce lire plus sérieusement que lorsqu'il n'était pas PEMF. Et, malgré l'expression d'un intérêt pour des formations dans les didactiques des disciplines, il affiche **une formation impossible** avec la double fonction enseignant-formateur de terrain.

> *Se former ça demande de l'investissement, donc il faut que les conditions soient possibles pour le faire (...) alors peut-être que je me sens un petit peu trop indispensable dans ma classe mais on se bagarre pour que les choses tournent, que ça marche, etc., etc., t'as pas envie qu'on te casse ta baraque (...) j'aimerais bien pouvoir me former d'avantage. Alors il y a une formation de formateurs le 23-24 juin, d'abord le 24 juin j'ai GR et puis le 23 juin j'ai ma classe. Et la fin de l'année c'est pas franchement le moment où je peux partir de ma classe (...) il y a des petites choses comme ça qui rendent les choses pas forcément faciles en terme d'investissement. (Félix, 7ème année)*

Les deux autres PEMF avouent une absence de formation, aucune « formation par les autres », ni même de lectures. Elles font état d'une dynamique cassée. « *J'ai vraiment perdu ce souci de la formation à partir du moment où j'ai perdu le contact avec un certain nombre de profs* », confie Juliette (13ème année). Pour Sabine (7ème année), une rupture s'est opérée depuis que l'Inspecteur d'académie ne l'avait pas reconduite, avec 11 autres PEMF, dans ses fonctions à la rentrée 2007. « *J'avais l'impression sincèrement de bien la gérer jusqu'à ce qu'ils nous virent* ». Elle exprime une certaine souffrance, « *un certain essoufflement qui vient certainement d'une insatisfaction c'est-à-dire que de m'être fait jeter c'est sûr que ça a un peu cassé la dynamique* ». Pour autant, même si elles soulèvent les mêmes problématiques de manque de temps ou d'impossible formation, elles souhaitent être accompagnées dans leurs « formations par les autres ». Juliette aimerait que le professeur d'IUFM soit « *un peu un passeur. Pour moi le rôle du prof PIUFM il est aussi là-dedans par rapport à nous* ». Sabine propose des formations spécifiques de formateurs de terrain : « *il faudrait sur le même principe que les animations pédagogiques, des animations pédagogiques formateurs* ».

En plus de la « formation avec les autres », de la co-formation appréciée avec les PIUFM, les PEMF du **profil « formateur de terrain »** se forment essentiellement **par eux-mêmes**. Ils sont plus précis dans leurs réponses. Xavier (1ère année) explique lire pour se documenter et chercher des ressources pour les jeunes qu'ils ont à former. Juliette (10ème année) déclare lire « *énormément d'articles pédagogiques sur Internet* » : le site « Le café pédagogique », la presse syndicale, des recherches actions, « *des publications qui sont connues de l'OCDE ou des bilans qui sont faits de l'INRP ou enfin des statistiques, des analyses sur la profession, sur son évolution* ». Les attentes en matière de « formation par les autres » sont diverses. Le néo PEMF, à l'instar de Juliette et Sabine souhaiterait « *une réelle formation* » de suivi accompagnement dans la fonction. Magalie, on l'a déjà vu au niveau des rapports avec les formateurs de centre, réclame un travail en équipe pluricatégorielle.

Enfin, le PEMF du **profil « PEMF en fin de carrière »**, si tant est qu'on puisse le nommer ainsi, entretient ses acquis en allant à des conférences organisées par l'IUFM. Il ne prononce aucune attente par rapport à la formation et considère que « *le PDF*[247] *c'est du bricolage* ». Il annonce sans détour : « *maintenant je pense à ma retraite* ».

Le tableau 19, synthétise ces différences selon les profils relationnels de maître formateur.

[247] PDF : Plan départemental de formation continue pour les enseignants du 1er degré.

Tableau 19 - Rapport à la « propre » formation des PEMF en 2009

	« Enseignant expérimenté »	« Expert de la pratique »	« Formateur de terrain »	PEMF en fin de carrière
Dynamiques	Regret de ne pouvoir se former par les autres Formation par la lecture	Critique de la formation impossible Dynamique cassée	Formation par soi-même et avec les autres (PEMF et PIUFM)	Entretien de ses acquis
Obstacles déclarés	- Manque de temps - Dispositif formation initiale/continue incompatible - Formations de formateurs sur le mercredi et temps de visites	- Manque de temps - Dispositif formation initiale/continue incompatible - Non remplacement assuré/assumé dans sa classe - Manque de reconnaissance du temps de formation	- Manque de temps - Formation en alternance - Manque de formation pour les PEMF	Non exprimés
Types d'attentes	- Avoir du temps pour se former - Formations de formateurs sur un temps suffisant d'une semaine	Formations sur un temps possible Formations spécifiques pour PEMF	Formations spécifiques pour PEMF (néoPEMF) Formations avec les PIUFM	Aucune attente apparente

Ces résultats comparés aux traits du portrait générique du PEMF des années 1990 et à nos conclusions sur le rapport à leur propre formation des PEMF du même département en 2007[248] montrent des constantes et des évolutions.

Au niveau des invariances, on relève nettement que les PEMF se forment **de manière autodidacte**. Leur autoformation s'effectue par l'exercice de la fonction. Leur satisfaction s'exprime par rapport à leur pratique d'enseignant. Le dispositif institutionnel national de décharge d'enseignement et leur mission de réception d'étudiants et de PE2 dans leur classe

[248] Nous écrivions : « *Leurs centres d'intérêts personnels dans leur formation continue d'enseignant ne paraissent pas se déplacer par le fait d'être maître formateur, même s'ils regrettent que la fonction ne leur laisse plus la possibilité de participer à des stages longs. Paradoxalement la* ***formation de formateurs*** *est* ***peu investie*** *par l'ensemble des maîtres formateurs. Leur participation a lieu pour l'essentiel dans des* ***formations dédiées à l'accompagnement, au conseil*** *- plus rarement à l'évaluation des stagiaires - et où ils sont expressément invités selon la tradition de la formation continue dans le premier degré.* ***Ils*** *ont une certaine* ***réticence*** *face à ce qui n'apparaît* ***pas suffisamment proche de l'action.*** *C'est donc davantage par* ***l'autodidaxie*** *que les maîtres formateurs déclarent tous se former non seulement par* ***l'autoformation*** *mais surtout par* ***la co-formation.*** *Ils expriment largement leur satisfaction des apports de la fonction de formateur au niveau professionnel notamment par le* ***temps institutionnel*** *de décharge de classe qui leur permet de* ***sortir de la classe*** *et par le caractère formateur des* ***échanges de travail*** *avec les différents partenaires de la formation.* » (Maleyrot, E. (2008). *Les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les maîtres formateurs de Loire Atlantique dans leur fonction de formateur*. Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de Y. Dutercq et T. Perez-Roux, Université de Nantes, Nantes, p. 91).

ainsi que le suivi de ces derniers leur permet de sortir de la routine de la classe. Les échanges pédagogiques et didactiques dans les classes mais également à l'IUFM avec les autres formateurs provoquent en retour un recul, une réflexion qui enrichissent, donnent envie de faire évoluer sa pratique de classe[249]. Ces arguments **valident notre seconde hypothèse** et nous amènent à la reformuler ainsi : « *Hormis ceux en fin de carrière, les maîtres formateurs, praticiens réflexifs, sont engagés dans une dynamique de développement de leur propre pratique quotidienne d'enseignant qui les poussent à chercher des ouvertures vers la formation de leurs futurs pairs.* »

C'est donc essentiellement par **la co-formation** avec les pairs et futurs professeurs que les PEMF se forment. Cependant, si tous les PEMF sont renvoyés à la recherche d'éléments théoriques pour faire progresser leur pratique, **aucun n'investit la formation institutionnelle**. C'est une évolution par rapport aux années 1990 où la demande de formation institutionnelle était variable suivant les PEMF et à l'année 2007 où peu d'entre eux investissaient la formation de formateurs. En 2009, l'imbrication les unes dans les autres des dispositions des dispositifs institutionnels produisent des obstacles à la formation des PEMF. En premier obstacle, la diminution à une journée par semaine de leur temps consacré à la formation et le renvoi sur un temps « libre » des deux heures hebdomadaires dédiées à leur formation personnelle de formateur provoquent un temps moindre de présence physique possible à l'IUFM. Un manque de temps rend bien délicat la participation à une formation institutionnelle. De surcroît, le dispositif de formation de formateurs à l'IUFM propose des formations courtes de deux jours ou des formations filées les mercredis qui ne permettent pas aux PEMF d'y participer, soit parce qu'ils sont pris par des activités de formation, soit parce qu'ils enseignent dans leur classe. En outre, et ceci confirme ce qui était déjà regretté par les PEMF en 2007, la formation initiale et continue des enseignants étant articulée, les PEMF ne peuvent s'inscrivent aux stages proposés au plan départemental de formation. Il émerge donc en 2009 une véritable **épreuve professionnelle à se former en tant que PEMF**. Pour une majorité d'entre eux, est exprimée **une demande d'une formation de formateur spécifique aux PEMF** et sur un temps où ils sont en mesure d'y assister. Ce qui confirmerait une certaine réticence, entrevue en 2007, face à ce qui n'apparaît pas suffisamment proche de leur action sur le terrain.

Il reste donc la « formation par soi-même » dont on a vu qu'elle est grandement fonction du profil relationnel de formateur des PEMF, mais également de la phase professionnelle dans la

[249] Hormis le PEMF du corpus arrivant en fin de carrière.

carrière. Les actions diffèrent entre des lectures et des recherches documentaires actives, des participations à des conférences et une absence totale de formation. Ce renvoi à une démarche personnelle de formation **ne fait que renforcer notre quatrième hypothèse** d'« *un individualisme contraint des maîtres formateurs dans leur travail (qui) ne leur permet pas de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe.* »

Ce qu'il faut retenir, au terme de cette longue présentation des résultats des dispositifs vécus avant les réformes. Nous nous contentons ici simplement de nommer les éléments dégagés, nous y reviendrons au chapitre 8 :

Huit épreuves typiques professionnelles composent **le système standardisé d'épreuves professionnelles des PEMF en 2009**[250] :

- L'épreuve d'écologie pédagogique
- L'épreuve du deuil de la classe en solo ou du partage de la classe
- L'épreuve du seuil à franchir de maître d'accueil à formateur de terrain
- L'épreuve de l'isolement ou de mise à l'écart dans les écoles associées ou « hors structure » ou celle de l'investissement dans une équipe pédagogique dans les écoles d'application
- L'épreuve du stagiaire qui « ne bouge pas »
- L'épreuve de l'évaluation des stagiaires
- L'épreuve du travail en collaboration avec les formateurs de centre
- L'épreuve de sa propre formation

Par ailleurs, **en regard des enseignants lambda** émergent **cinq qualités différentielles** :

- L'esprit d'ouverture
- La pratique réflexive assortie de la capacité à expliciter celle-ci
- La vision plus large des pratiques de classe
- La possession d'outils d'analyse des pratiques
- La lisibilité de sa pratique à travers des outils construits

Vis-à-vis des **formateurs de centre**, **une qualité différentielle** porte sur la connaissance actualisée de la pratique de classe et des terrains d'exercice.

[250] Nous ne comptons pas l'épreuve initiale de passage de l'examen du CAFIPEMF qui conditionne l'accès à la fonction.

Enfin, quatre dynamiques de maîtres formateurs composent le groupe professionnel :

- Une dynamique d'enseignant expérimenté
- Une dynamique d'expert de la pratique
- Une dynamique de « formateur » de terrain
- Une dynamique de fin de carrière

Il est temps maintenant de regarder ce que les réformes de la formation initiale des enseignants ont provoqué comme réactions et changements chez les PEMF en 2010/2011.

Chapitre 7 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs au moment de la réforme

Ce chapitre comprend deux parties. Une première s'intéresse à l'accueil de la réforme de 2010 par les PEMF au moment où les dispositifs de formation initiale des enseignants sont annoncés. Elle s'appuie sur l'observation participante réalisée auprès des PEMF du département au temps T2. La seconde partie reprend l'économie du chapitre précédent en présentant les six rapports professionnels vécus par les PEMF après un an de fonctionnement de ces nouveaux dispositifs. A partir des entretiens réalisés en 2011 auprès des PEMF de notre corpus, il est dégagé les épreuves professionnelles des PEMF à cette période T3.

7.1 L'accueil des nouveaux dispositifs institutionnels de formation initiale

La mise en place de la triple réforme de la formation initiale des enseignants : « masterisation » de la formation des futurs enseignants, recrutement et formation professionnelle post concours instaure une nouvelle situation institutionnelle. Elle cause un changement radical du cadre de formation pour les formateurs assurant la formation initiale des enseignants (Perez-Roux, 2012b)[251]. Le passage au(x) nouveau(x) dispositif(s) de formation est vécu comme une épreuve, voire une crise, provoquant un mouvement collectif d'opposition chez les PEMF de Loire Atlantique[252]. La focalisation sur le moment transitoire de la mise en place du nouveau dispositif de formation des professeurs stagiaires présente une occasion particulièrement propice pour accéder aux valeurs qui composent leur identité professionnelle collective.

Dans un premier temps, à travers les objets critiqués et leurs revendications, sont dégagés les valeurs partagées qui fondent l'identité professionnelle commune des maîtres formateurs à l'orée de la réforme. Dans un second temps, sont exposées les stratégies et les différentes dynamiques identitaires des PEMF qui apparaissent au sein du groupe, suite au choix d'engagement ou non dans ce nouveau dispositif de formation initiale[253]

[251] Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 45,3.

[252] Voir annexes 7 : Historique du mouvement d'opposition de 2010 des PEMF de Loire Atlantique

[253] Ce point 7.1 s'appuie sur / reprend nos travaux relatifs aux identités professionnelles des PEMF au moment transitoire de la mise en place de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants. Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 45,3.

7.1.1 Un mouvement collectif dégageant un horizon de valeurs commun

L'analyse des arguments exprimés dans les courriers et les sélections opérées par les PEMF dans les textes des deux nouvelles circulaires[254] qui affectent leur travail de formateur permettent de mettre en lumière leur projet collectif ou tout au moins un horizon de valeurs commun. Leurs arguments peuvent se résumer sous la formule revendicative : « *Cette formation ne peut contribuer à la construction des compétences professionnelles nécessaires au métier d'enseignant, nous voulons nous inscrire dans une réelle formation professionnelle* ». Sous cette critique d'une « pseudo-formation » les PEMF mettent en valeur trois objets.

Le premier objet concerne la **moins-value de la formation** perçue dans le projet institutionnel **au profit d'une économie budgétaire**. Les PEMF critiquent la déréglementation du cadre national de la formation initiale : « *L'inconcevable est que le cadre de la formation ne sera plus national mais laissé au bon vouloir de chaque académie, la mise en œuvre dépendant des moyens locaux* » (appel à tous les enseignants[255]). Ils condamnent le démantèlement du service public dans une logique d'économie budgétaire : « *Il nous semble inconcevable de confier nos élèves à des stagiaires faisant office de remplaçants pour pallier le manque de postes budgétaires* » (lettre à l'Inspecteur d'Académie[256]).

C'est aussi la diminution du temps de formation qui est dénoncée : « *Comment peut-on accepter que le temps de formation des enseignants stagiaires soit réduit de moitié à la rentrée ? (...) Une année "d'adaptation à l'emploi" ne peut remplacer une année de formation professionnelle à l'IUFM.* » (lettre à l'IA).

Le second objet porte sur l'estimation de la **reconnaissance de la qualité et des compétences** des PEMF dans le nouveau dispositif. Les PEMF critiquent l'alignement des maîtres d'accueil temporaire MAT[257] au niveau des PEMF. Ils mettent en avant un changement de rôle des MAT notamment avec leur implication dans l'évaluation des stagiaires :

---

[254] Une première ciculaire relative au « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires », *Circulaire n°2010-037 du 25 février 2010* parue au Bulletin Officiel n°13 du 1er avril 2010 et une seconde circulaire qui sera publiée avec quelques modifications mineures deux mois plus tard au Bulletin Officiel modifiant les « Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire », *Circulaire n°2010-104 du 13 juillet 2010*, Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

[255] Voir annexes 7 : Motion du collectif des maîtres formateurs de l'académie de Nantes.

[256] Voir annexes 7 : Lettre à l'Inspecteur d'académie.

[257] Rappelons que les maîtres d'accueil temporaire (MAT) sont des enseignants du premier degré volontaires pour accueillir des stagiaires de l'IUFM dans leur classe. Sous couvert de leur inspecteur de circonscription, ils demandent à être inscrits sur la liste départementale des MAT de l'IUFM. Ils ne sont pas déchargés de classe,

> *Nous constatons aussi que les MAT et les PEMF assureront les mêmes fonctions : accueil et accompagnement dans les classes, suivis de stagiaires et participation à la validation. Le CAFIPEMF n'étant plus indispensable, quelle valeur aura demain ce diplôme ? (lettre à l'IA).*

Ils font valoir leur compétence de formateur : « *apprendre à enseigner, ça ne s'improvise pas* » (projet de lettre aux MAT) et craignent la disparition de leur spécificité : « *notre spécificité va disparaître, noyés que nous serons parmi des enseignants dits "expérimentés"* » (projet de lettre de démission collective).

Enfin le troisième objet que les PEMF font valoir c'est **l'alternance nécessaire à une véritable formation** qui consiste à « *avoir une distance réflexive et formative avec une réelle place dans une formation en alternance* » (lettre à l'IA). Non seulement les PEMF veulent « *faire partie d'une équipe pluri-catégorielle dont les compétences aux approches complémentaires tendent à construire chez le stagiaire une solide identité professionnelle* » (lettre à l'IA), mais ils réclament aussi :

> *Une place institutionnelle assurant notre rattachement à l'IUFM intégrée à l'université (sic), cette dernière devant être responsable de l'organisation générale de nos services ; une organisation de notre action permettant un espace réel de formation en lien avec l'université (articulation entre théorie et pratique) (lettre au Recteur[258]).*

Ils veulent ainsi conserver une certaine marge d'indépendance pour « *travailler en collaboration avec les professeurs d'IUFM et les professeurs chercheurs, pas en fonction des critères définis par l'Inspection Académique* » (lettre à l'IA). Ils refusent le fait que « *le PEMF exerce l'ensemble de ses activités de formateur sous l'autorité de l'inspecteur d'académie* » (circulaire n° 2010-104), ne veulent pas être confinés à un rôle d'accompagnateur et se voir « *transformer en brigade de SAPU, Service Pédagogique d'Aide d'Urgence !* » (projet de lettre de démission collective).

Finalement, les valeurs communes revendiquées qui fondent l'identité professionnelle de cette génération de PEMF qui a connu l'ancien dispositif de formation peuvent se résumer de la manière suivante :

Le PEMF est un enseignant en exercice, il a réussi l'examen du CAFIPEMF. Il a un temps de décharge de classe. Ces éléments le légitiment dans la fonction de formateur de terrain et le distinguent des maîtres d'accueil temporaire (MAT) et des conseillers pédagogiques de

n'ont pas de formation supplémentaire mais perçoivent une indemnité pour les temps d'accueil effectif de ces stagiaires.

[258] Voir annexes 7 : Lettre au Recteur.

circonscription[259] (CPC). Il possède une expertise en formation initiale. Sa mission n'est pas limitée au compagnonnage dans un processus d'adaptation à l'emploi sous la seule responsabilité de l'employeur. Il n'œuvre pas dans l'isolement mais fait partie d'une équipe pluri-catégorielle comprenant les formateurs de l'université. Il s'inscrit sur la durée de la formation des enseignants en formation d'où son regard formatif sur les "étudiants enseignants" dans une distance réflexive et formative avec une réelle place dans une formation en alternance.

Le mouvement de résistance des PEMF au projet institutionnel de changement de la formation initiale des enseignants peut être considéré comme une **tentative de transaction objective** (Dubar, 2010) entre les PEMF et l'institution **d'une reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi,** autrement dit d'une **demande de reconnaissance statutaire et sociale de leur spécificité professionnelle,** dans le sens de ce que R. Bourdoncle appelle le « professionnisme ». D'une part, le groupe des PEMF cherche à faire reconnaître une qualité différentielle d'enseignant formateur qu'il est le seul à posséder. Il valorise alors un savoir acquis de praticien ancré quotidiennement au terrain et une capacité réflexive reposant sur une mise en mots de sa/la pratique et une prise de distance par rapport à celle-ci. Il met aussi en avant une certaine expérience de la formation des débutants dans le métier. D'autre part, en critiquant le rabaissement sur les activités d'accompagnement et la non qualification des MAT, il défend, vis-à-vis de ces derniers et des CPC, un territoire où il avait le monopole de la formation terrain-IUFM.

Par ailleurs, cette reconnaissance de leur compétence passe aussi, pour les PEMF, par la conservation d'un espace d'autonomie ou de liberté vis-à-vis des normes ou des bonnes pratiques préconisées par l'Education nationale. Et c'est plus dans la crainte d'une perte de distanciation critique par rapport à ces formes de normalisation qu'ils dénoncent leur rattachement hiérarchique à la seule autorité de l'Inspecteur d'Académie.

Au-delà d'une rhétorique de sauvegarde de leurs marges de manœuvre, de l'entre-deux que leur permet la double position institutionnelle et de reconnaissance d'un statut spécifique, apparaissent deux autres dimensions, non valorisées au premier abord, participant de l'identité professionnelle des PEMF. La première dimension se rapporte à **l'éthique professionnelle de solidarité entre générations**. Par leurs critiques d'une pseudo formation, les PEMF se montrent soucieux d'un temps de formation minimum pour que les jeunes futurs enseignants

[259] Un conseiller pédagogique de circonscription (CPC) est un formateur de terrain. Il possède le CAFIPEMF mais n'exerce pas comme enseignant dans une classe, il conseille les enseignants en poste dans les écoles et est attaché à une équipe de circonscription dont le supérieur hiérarchique est un Inspecteur de l'Education Nationale.

puissent œuvrer suffisamment préparés et armés sur les différents terrains où ils sont susceptibles d'être nommés. En outre, en réclamant une réelle formation professionnelle pour les futurs enseignants, les PEMF revendiquent aussi pour eux-mêmes une formation professionnelle. Cette seconde dimension manifeste la **volonté de leur propre développement professionnel**. La diminution du temps de formation est en effet perçue comme une réduction de leur propre formation. Ils l'expliquent par un cantonnement au compagnonnage, dans la perte de l'espace de formation avec les autres PEMF et la disparition du travail en équipe pluri-catégorielle avec les formateurs de l'université. Ainsi, ce nouveau dispositif ne leur permet plus la distance réflexive nécessaire au développement de leurs compétences professionnelles d'enseignant.

Cette crainte d'une perte de reconnaissance, d'autonomie et de développement professionnel est certainement renforcée quand les responsables hiérarchiques, dans leur silence « institutionnel », refusent la « négociation identitaire » (Dubar, 2010, p. 108) du projet collectif de maintien des PEMF sous la responsabilité du directeur de l'IUFM. Le changement imposé par l'institution est ainsi réduit à une simple réorganisation de l'encadrement de leurs activités sans transformation sensible de leur professionnalité et de leur professionnalisation. La transaction objective est ainsi bloquée. Les PEMF sont alors rendus responsables de leur destin professionnel.

7.1.2 Des orientations marquant des dynamiques individuelles différentes

Vers la fin du mois de juin 2010, chacun des 31 PEMF[260], dans une transaction subjective individuelle (Dubar, 2010), doit faire le choix de s'engager ou non dans le nouveau dispositif de formation. En effet, celui-ci constitue une offre identitaire, à prendre ou à laisser.

Pour éclairer les choix des PEMF du département, nous nous référons aux travaux d'A. Honneth sur les formes de reconnaissance. Pour cet auteur, « *les confrontations sociales obéissent au modèle d'une lutte pour la reconnaissance.* » (Honneth, 1992, p.200). Il distingue deux logiques d'action des personnes, non exclusives l'une de l'autre pour parvenir à la reconnaissance. S'appuyant sur les travaux psychosociologiques de Mead, l'auteur soutient que les exigences du « je » obligent le sujet, dans l'intérêt du « moi », à s'engager[261].

[260] Sur les 34 PEMF en activité en 2009/2010, 3 partent en retraite ou en congé de longue maladie en 2010/2011.

[261] Pour Mead, le « moi » représente l'image que l'autre se fait de moi-sujet. Le « je » désigne l'instance responsable de la résolution des problèmes pratiques. C'est un réservoir d'énergies psychiques qui, sous la pression des sollicitations sociales, rassemble toutes les pulsions intérieures pour réagir spontanément aux modifications de l'environnement.

Mais celles-ci se différencient entre elles par le fait qu'elles peuvent trouver satisfaction, soit dans le domaine de l'autonomie individuelle, soit dans celui de l'autoréalisation personnelle.

Dans la satisfaction par l'autonomie individuelle, le sujet, que nous rapportons au PEMF, ne peut soutenir les exigences de son « je » que s'il se détache, dans une rupture morale avec la collectivité existante, de la perspective du projet institutionnel de professionnalisation tel qu'il le perçoit. Il se transpose alors dans le cadre d'une collectivité élargie qui, hypothétiquement, lui semble accorder de plus grandes libertés que le système de reconnaissance proposé. Tandis que dans la satisfaction par l'autoréalisation personnelle, le PEMF développe des compétences et des qualités au sujet desquelles les réactions de ses partenaires l'amènent à penser qu'il possède une valeur irremplaçable pour son environnement social.

A l'instar des changements radicaux ou des réorientations d'activités dans les entreprises (Kaddouri, 2000, 2005), les choix des PEMF révèlent les mêmes types de stratégies identitaires à l'égard de l'« offre » institutionnelle. Ces stratégies définissent quatre configurations de dynamiques identitaires au sein du groupe.

Dans une logique de la réaction morale pour Honneth, que nous dénommons ici une logique de l'indignation, 8 PEMF refusent de travailler dans le nouveau dispositif de formation. Tenant à leur professionnalité existante, les dispositions annoncées leur paraissent incompatibles avec les valeurs qui soutiennent leur projet professionnel. Ces PEMF titulaires de diplômes universitaires plus élevés ou membres de mouvements pédagogiques ne peuvent faire le deuil de leur identification de PEMF dans « l'ancienne » formation en alternance entre le terrain et l'IUFM. Dans une **dynamique de rupture identitaire**, ils préfèrent se mettre en retrait de la « nouvelle » formation plutôt que la vivre comme une amputation d'une partie d'eux-mêmes. Ils adoptent une **stratégie de résistance** pour défendre une « vraie » formation. Même si cette décision paraît douloureuse, ces PEMF justifient leur choix en s'appuyant sur les valeurs mises en lumière lors du mouvement collectif.

Dans la même logique de l'indignation, mais ne possédant pas les ressources de leurs collègues *supra* (ou le courage et l'énergie nécessaire), 8 PEMF décident néanmoins de travailler dans le nouveau dispositif de formation initiale. Dans une **dynamique de préservation identitaire**, ils conservent leur poste de PEMF dans leur école actuelle. Apparemment dans une situation de blocage, ces PEMF, souvent plus âgés ou militants syndicaux, déclarent mettre alors en oeuvre une **stratégie de résistance à l'intérieur du dispositif**.

Une logique dominante de désir d'autoréalisation professionnelle conduit 13 PEMF à retenir les aspects positifs du nouveau dispositif de formation. Ils adoptent une **stratégie**

d'engagement en appréciant une certaine complémentarité entre les deux projets institutionnel et personnel. Ils vivent le nouveau dispositif institutionnel comme une **confirmation identitaire** de leurs compétences professionnelles. Certains expriment que le recentrage sur les activités d'accompagnement des stagiaires leur convient. Deux PEMF directeurs d'école ont accepté une nouvelle charge de responsable de groupe dans la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires (RGF)[262]. Cette promotion interne, au contraire d'un recentrage, constitue une stratégie d'élargissement du champ de leur fonction de formateur.

Enfin, dans la même logique de désir d'autoréalisation professionnelle deux PEMF plus jeunes décident une **stratégie de mise en oeuvre de leur propre projet** en dehors du nouveau dispositif de formation. Celles-ci insatisfaites de l' « offre » institutionnelle imposée aux PEMF, trouvent là l'opportunité d'une réorientation professionnelle. Cette orientation anticipée correspond à une **dynamique de transformation identitaire**. Tout en restant dans la sphère de la formation, ces PEMF quittent la fonction pour exercer la fonction de CPC, qui leur semble plus attractive.

Ces quatre configurations sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 20 - Stratégies et dynamiques identitaires des PEMF à la rentrée 2010

	A l'extérieur du dispositif de formation initiale	**Dans le dispositif de formation initiale**
Dans une logique de l'indignation	- Stratégie de résistance - Dynamique de rupture identitaire (12) 8 PEMF les plus diplômés et militants pédagogiques → Enseignants ou détachés	- Stratégie de résistance de l'intérieur - Dynamique de préservation identitaire 8 PEMF souvent les plus âgés et militants syndicaux
Dans une logique de désir d'autoréalisation professionnelle	- Stratégie de mise en œuvre de son propre projet professionnel - Dynamique de transformation identitaire 2 PEMF plus jeunes → CPC	- Stratégie d'engagement - Dynamique de confirmation identitaire 13 PEMF dont 2 directeurs → RGF

La flèche signifie « deviennent ».

Ces quatre configurations montrent des déplacements identitaires et un **certain éclatement du vivier de PEMF en 2010**. Sur les 34 PEMF en exercice en 2009/2010, seuls 21 d'entre eux travaillent dans le nouveau dispositif de formation initiale à la rentrée 2010.

[262] Cette fonction, créée avec le nouveau dispositif de formation, consiste à coordonner les actions d'accompagnement d'un groupe de professeurs stagiaires et de PEMF, à assurer les liens avec l'inspection académique et l'IUFM pour les étudiants inscrits en master.

Le fait de rester dans le dispositif de formation n'est pas forcément synonyme d'une cohérence entre un projet professionnel et le dispositif idéel avec ses modalités fonctionnelles. Si, les PEMF ayant la perception d'une reconnaissance par autrui de leurs qualités et compétences particulières y voient le développement possible de leur projet professionnel, à l'inverse, ceux dont les valeurs personnelles diffèrent de celles perçues dans le dispositif institutionnel et manquent de ressources pour en sortir semblent dans une situation de blocage. Dans ce second cas, on peut avancer que la tension entre les valeurs fondant le dispositif idéel et celles personnelles et professionnelles des PEMF créent une **nouvelle épreuve professionnelle.** Déclarés dans une stratégie de résistance de l'intérieur, cette épreuve subjective ne peut être que fortement ressentie par les acteurs puisqu'elle touche au fondement de l'engagement dans la fonction de formateur de terrain. On peut même augurer d'une certaine souffrance au travail si les PEMF ne trouvent pas un espace d'autonomie suffisant pour résister à « l'épreuve de soi ».

La sortie du dispositif de formation initiale met en évidence un écart entre les valeurs politiques et civiques des PEMF et celles du dispositif idéel institutionnel. Toutefois, cette sortie s'inscrit dans deux orientations identitaires radicalement différentes. Soit les PEMF ont déjà mûri un déplacement professionnel vers une autre fonction et, dans ce cas, l'arrivée du nouveau dispositif prend place dans leur projet professionnel comme une anticipation de la réalisation de celui-ci. Soit, les PEMF bien en phase avec l'ancien dispositif de formation voient en l'arrivée du nouveau des valeurs par trop en écart avec leurs valeurs professionnelles. Font-ils preuve d'un manque de flexibilité identitaire ? Toujours est-il que le projet institutionnel constitue une épreuve-événement contrariante irrémédiable, il vient comme un accident faire rupture dans le parcours biographique des acteurs les obligeant à abandonner leur projet professionnel actuel. Il s'agit alors d'une **nouvelle épreuve professionnelle** qui consiste à **faire le deuil de la fonction de PEMF** et à construire une **nouvelle identité professionnelle**. On peut là aussi émettre l'hypothèse d'une certaine souffrance au travail si les ex-PEMF ne trouvent pas d'espace professionnel suffisamment valorisant pour construire un autre projet professionnel.

Ces nouvelles configurations identitaires modulent notre seconde hypothèse d'une dynamique de développement professionnel d'enseignant des PEMF par « *des ouvertures vers la formation de leurs futurs pairs* ». En effet, ce n'est pas seulement le désir d'autoréalisation professionnelle de leur projet personnel qui commande l'engagement des PEMF dans un dispositif de formation initiale. Comme le signale Honneth, les individus réagissent aussi dans une logique morale. Ce n'est pas seulement la reconnaissance « *des identités associées aux*

savoirs, aux compétences et images de soi » (Dubar, 2010, p. 118) qui travaille les PEMF. Ce sont aussi les valeurs politiques, civiques que suscite le projet institutionnel qui orientent les choix et gouvernent les dynamiques identitaires des PEMF. La réalisation du projet professionnel individuel se trouve donc assujettie à des valeurs tout autant personnelles que professionnelles.

Par ailleurs, la focalisation sur le moment transitoire de la mise en place du nouveau dispositif de formation des professeurs stagiaires rend compte d'une capacité des PEMF à se réunir et à parler d'une seule voix. Cet état de fait infirme notre quatrième hypothèse d'une impossibilité « *de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe* ». En effet, les PEMF de ce département en réagissant par ce mouvement d'opposition mettent à jour non seulement l'expression de valeurs communes mais également une intelligence collective en menant seuls, sans l'entremise des syndicats enseignants, et sans dissension le mouvement du début jusqu'à la scène finale de la conférence de presse. Pour autant, ce mouvement unitaire bloque sur le silence « institutionnel » des responsables hiérarchiques. La « négociation identitaire » du nouveau dispositif n'est pas possible pour les PEMF en bout de chaîne hiérarchique. On remarque là une limite nette de la liberté de choix et de l'autonomie dont ils disposent pour organiser un « espace d'effectivité » (Fusulier & Lannoy, 1999) compatible entre l'ancien dispositif idéel de formation initiale qu'ils soutiennent et le nouveau qu'ils critiquent. A nouveau, les PEMF sont renvoyés par l'obligation d'un choix personnel – poursuivre ou quitter la fonction – à « *un individualisme contraint* » par l'institution.

L'observation participante ne permet pas d'approcher plus avant les épreuves subjectives ni d'approfondir les identités professionnelles (re)construites par les PEMF de ce département. C'est pourquoi, nous retournons vers les PEMF du corpus pour en apprendre davantage.

7.2 Les dispositifs vécus un an après la réforme

En souhaitant réinterroger les neuf PEMF du corpus un an après le mouvement (temps T3), notre visée consiste dans un premier temps à comprendre les raisons qui ont motivé leur décision de poursuivre ou de quitter leur fonction. Dans les cinq temps qui suivent, le réexamen des rapports relationnels des PEMF continuant l'exercice de cette fonction, permet de dégager, à partir des épreuves subjectives, les épreuves professionnelles nouvelles et transformées.

7.2.1 Retour sur les raisons du choix d'arrêter ou de poursuivre

Disons-le d'emblée, parmi les neuf PEMF du corpus, cinq exercent encore la fonction, deux d'entre eux sont devenus conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), enfin deux autres ont quitté le monde de la formation des enseignants. Le tableau ci-dessous résume les situations et les stratégies identitaires en 2010 des informateurs du corpus.

Tableau 21 - Situations et stratégies identitaires des PEMF du corpus en 2010

Profil de formateur / Situation et stratégie		Enseignant expérimenté	Expert de la pratique	Formateur de terrain	PEMF en fin de carrière
PEMF	Stratégie d'engagement	Irène	Juliette		
	Stratégie de résistance		Félix Sabine[263]		Fabrice
CPC	Stratégie de réalisation d'un autre projet professionnel	Audrey	Odile[264]		
Enseignant Autre	Stratégie de résistance			Xavier Magalie	

Par rapport à notre corpus, nous observons une poursuite de la fonction par les PEMF dont les profils sont centrés sur la pratique d'enseignant. Les deux PEMF, les plus diplômés, davantage attentifs aux questions de formation à l'IUFM n'exercent plus la fonction (excepté Fabrice arrivant en fin de carrière mais on sait qu'il se trouve dans une phase de désengagement).

Une première focalisation sur les raisons exprimées[265] du désengagement de ces deux ex-PEMF confirme les analyses de l'observation du mouvement d'opposition.

> *Notre rôle de maître formateur était complètement détruit, déstructuré et pour moi devenait inintéressant. (...) C'est que balancer comme ça des stagiaires comme ça sur le terrain sans réelle formation et faire croire qu'ils sont formés parce que t'as quelques IMF qui donnent quelques visites dans l'année je trouve que c'était pipeau, que c'est un leurre complet et*

[263] En souffrance professionnelle, Sabine a refusé le second entretien ne souhaitant pas s'exprimer sur les dispositifs vécus en 2010.

[264] Sollicitée par son inspectrice, Odile est devenue CPC à la rentrée 2009, l'année précédent la mise en place de la réforme. Elle n'a donc pas vécu le mouvement d'opposition des PEMF du département.

[265] Voir annexes 7 : Raisons de l'arrêt ou de la poursuite de la fonction.

j'avais pas du tout envie de cautionner. (...) c'était intéressant de démissionner si c'était un acte fort, si c'était un acte qui était visible. (Magalie)

Comme Magalie, c'est aussi un acte fort que Xavier a voulu donné comme signification à sa démission. : « *Le choix d'arrêter c'est carrément un acte politique* ».

Magalie est aujourd'hui détachée dans une association complémentaire à l'Education nationale qui l'a sollicitée, elle n'entretient plus de lien avec la formation initiale des enseignants. Xavier est redevenu enseignant, il expérimente l'enseignement en école maternelle. Il n'a pas coupé les liens avec les formateurs de l'IUFM, « *là on me demande cette année d'intervenir, d'animer un atelier enfin de faire une conférence sur un travail que j'ai mené* ». L'un et l'autre font appel à leurs ressources et notamment à leur réseau de connaissances pour construire un nouveau projet professionnel.

Un second regard porté sur Audrey, ex-PEMF ayant choisi de devenir CPC conforte notre analyse d'un désir d'autoréalisation professionnelle :

C'est l'occasion qui a fait le larron (...) Donc c'était quelque chose qui m'avais toujours un peu titillé ce poste de CPC (...) j'ai pris ma décision en fin de compte très rapidement. Dès que j'ai entendu dire que c'était la dernière année de formation en tant que telle (...) là ça correspond peut-être pas tout à fait à mes attentes en tant que maître formateur, enfin ce qui était proposé cette année pour les stagiaires. (Audrey)

Enfin, parmi les cinq PEMF poursuivant l'exercice de la fonction, un seul d'entre eux est revenu sur son choix. Exerçant dans une école d'application[266], Félix éclaire la raison qui le contraint à se maintenir dans le nouveau dispositif de formation initiale.

J'étais dans l'impossibilité de résister en partant, en arrêtant (...) je suis dans une école depuis des années parce que j'aime y travailler. Si j'abandonnais les fonctions de maître formateur, je devais quitter cette école. Je n'ai aucune espèce d'envie de quitter cette école, je suis resté maître formateur. (Félix)

Abordons maintenant les rapports professionnels avec les quatre PEMF en exercice en 2010 qui ont bien voulu livrer les manières dont ils ont vécu cette première année de fonctionnement des nouveaux dispositifs institutionnels[267].

[266] Une école d'application est une école qui regroupe prioritairement et majoritairement des enseignants maîtres formateurs.
[267] Voir annexes 5 : Dispostifs de formation initiale des enseignants en Loire Atlantique en 2010.

7.2.2 Un rapport modifié à la classe

C'est avant la rentrée des classes, lors des journées d'accueil des professeurs des écoles stagiaires (PES) que les PEMF commencent leur travail de formateur de terrain. Dès la journée de prérentrée deux PES se trouvent en stage de pratique accompagnée dans la classe de chaque PEMF pour près de deux mois. Cette longue période de stage très tôt dans l'année scolaire instaure un changement radical par rapport à l'ancien et aux anciens dispositifs de formation initiale.

Les PEMF du corpus dévoilent une **pression nouvelle dans le travail en classe en début d'année**, notamment les deux plus âgés. D'une part, le temps de classe doit être géré avec deux objectifs simultanément, celui de démarrer les apprentissages avec les élèves et celui de laisser les stagiaires prendre la classe pour s'exercer à la pratique : « *j'avais d'une part ma classe, pas forcément une bonne classe cette année, à faire marcher et ces deux filles à former. Il fallait les faire pratiquer tout de suite* » (Fabrice, 55 ans). D'autre part, l'espace de la classe est clairement densifié, ce qui alourdit la charge de travail : « *au début d'année, là moi, il m'a été vraiment volé quoi. Le deuxième jour, on a été 29 plus deux AVS*[268] *plus deux stagiaires, 34 dans la classe tout le temps pendant 8 semaines* » (Juliette, 53 ans).

Sans transition, une fois les PES partis en remplacement dans les écoles, les étudiants en master 2 (M2) non admissibles au concours, affectés par binôme, arrivent en novembre dans les classes des PEMF, pour une journée par semaine. Ce second accueil provoque pour tous les PEMF du corpus une **désorganisation de la gestion des apprentissages de la classe**. Les étudiants M2 arrivent avec des commandes de travail émanant de l'IUFM, « *un cahier des charges enfin des choses qu'elles devaient faire, donc on essayait de faire en sorte qu'elles puissent faire ce qu'elles avaient à faire aussi. Donc forcément ça désorganise un certain nombre de choses* » (Félix). N'oublions pas que les PEMF bénéficient d'une journée de décharge de classe, ainsi « *j'avais que deux jours ma classe parce qu'il y avait des commandes très précises aussi pour les M2. Donc il fallait qu'ils prennent la classe. Et à deux, ils prenaient quasiment la journée.* » (Juliette). Dans la mesure où les étudiants M2, en stage filé, ne viennent qu'une journée par semaine « *il fallait anticiper la classe sur du très long terme. Et parfois je trouve ça un petit peu compliqué parce que ça n'autorise plus du tout de liberté d'actions*. » (Irène). Dans un fonctionnement d'école avec des échanges de service entre enseignants ou des décloisonnements de plusieurs classes, les changements

[268] AVS : Auxiliaire de vie scolaire, personne qui s'occupe dans la classe d'un élève handicapé.

d'emploi du temps deviennent alors compliqués à gérer, les PEMF les évitent ces jours-là mais « *c'est un petit peu plus enfermant dans notre fonctionnement de classe* » (Irène, en école maternelle)

Ces temps d'accueil de PES ou d'étudiants M2 nettement plus longs que les années précédentes apparaissent cette première année du nouveau dispositif de formation initiale comme **un cumul de charges sur le temps de classe**. Tous expriment une **tâche double entre le temps de maître et le temps de formateur** qui provoque une certaine fatigue. Parce que « *faire la classe avec des stagiaires au fond de la classe et faire la classe tout seul, c'est pas du tout le même engagement, donc c'est aussi tout bêtement plus fatiguant* » (Félix) et « *c'est fatiguant d'être toujours entre faire ta classe et après prendre le temps pour analyser ce qui a été vu, ce qui a été observé ou ce qu'elles (les stagiaires) ont vu et observé* » (Irène). Juliette vit moins bien cette nouvelle situation, elle extériorise une certaine souffrance : « *ça été une brutalité pour moi cette année vraiment. (...) C'est un déséquilibre fort qui s'est créé entre ma classe et le temps consacré à la fonction de formateur* ».

Dans ces nouvelles conditions d'accueil, tous les PEMF font état d'une satisfaction à se retrouver seuls avec leurs élèves « *j'avoue que de les retrouver à un moment donné sans stagiaires, j'étais contente* » (Irène). Le temps diminué d'apprentissage avec leurs élèves n'a cependant pas modifié leur théorie pratique et leur pratique pédagogique depuis l'entretien de 2009. Deux tactiques non exclusives l'une de l'autre ont été mises en œuvre par les PEMF en école élémentaire pour pallier ce déficit de temps « seuls » avec leurs élèves et « avancer » dans les apprentissages. La première, utilisée par Félix et Juliette même s'ils le regrettent pour les élèves en difficulté, a consisté à **forcer les rythmes d'apprentissage** des élèves : « *j'ai eu l'impression de temps en temps de les bousculer (...) Il y a pas ces moments de répit un petit peu qu'il peut y avoir dans une journée de classe quand on est dans une classe qui tourne* » (Félix). La seconde tactique avouée a conduit à **opérer des sélections dans les programmes** « *il a fallu faire parfois des coupes sombres* » (Fabrice). Quelle que soit la ou les tactiques utilisées, les PEMF montrent qu'ils ont tous cherché à remplir au mieux leur mission d'enseignant : « *C'était pas facile, il fallait bien **rattraper les choses*** » (Fabrice).

Ces dispositifs vécus par les PEMF mettent en évidence l'**épreuve d'écologie pédagogique** que nous avions repérée en 2009. Cette tension, entre rationalisation forte et rationalisation faible, entre le temps de travail diminué pour « faire passer » les notions des programmes aux élèves et la mise en œuvre d'une pédagogie au rythme supportable qui convienne à la fois à l'enseignant et aux besoins des élèves est vécue par tous les PEMF du corpus en 2011. Elle

n'était évoquée que par quatre des neuf PEMF[269] qui, suite à la double diminution de leur temps de décharge de classe et de la semaine scolaire à la rentrée 2008, rencontraient des difficultés à réorganiser leurs temps d'enseignement.

C'est donc **une épreuve renforcée d'écologie pédagogique** qui survient avec l'arrivée de ces nouveaux dispositifs de formation. Il s'opère en réalité pour les PEMF une accumulation de trois dispositifs fonctionnels. Le dispositif fonctionnel d'enseignement chevauche les deux dispositifs de formation des PES et des étudiants M2 ou M1. Ainsi pour laisser les deux stagiaires s'exercer à la pratique de classe, les PEMF sont réduits, quasiment tout au long de l'année, à travailler avec leurs élèves à mi-temps. On comprend l'intensité accrue de cette épreuve lorsqu'ils continuent à avoir la responsabilité de la classe. Cette épreuve confirme une partie de notre première hypothèse : « *Les dispositifs étant mis en place dans les deux mondes de l'enseignement et de la formation initiale, des éléments non prévus ou non pris en compte par les responsables institutionnels rendent les (...) rôles d'enseignant, d'accompagnateur de futurs professeurs (...) difficiles à articuler pour les maîtres formateurs.* » (extrait de l'hypothèse 1)

D'autre part, cette épreuve provoquée par la perte de la maîtrise du temps d'enseignement interroge la professionnalité assignée aux PEMF. Il est clair que la part de l'accompagnement sur le terrain avec des commandes des institutions – adapter rapidement les PES à l'emploi, faire pratiquer des étudiants dans des domaines d'apprentissages imposés – devient plus prégnante et que les PEMF s'en trouvent responsabilisés. La latitude dans l'organisation de leur activité tant d'enseignant que de formateur se réduit. Cette réduction des possibilités d'organiser son travail nous conduit alors à une première confirmation de notre troisième hypothèse : « *L'évolution de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants conduit à une institutionnalisation des activités de formation du maître formateur mais non à la professionnalisation de ces acteurs.* »

Restons dans le lieu de l'école et regardons ce qu'il en est de leurs rapports aux collègues.

7.2.3 Un rapport aux collègues de l'école toujours différencié

Les rapports aux collègues sont dépendants à la fois des dynamiques relationnelles individuelles des PEMF et de celles des enseignants de d'école mais également des dispositifs fonctionnels. Au point 6.2.2, nous avons vu l'influence des différents types d'écoles – application, associée à la formation et « hors structure » – sur les épreuves rencontrées par les

[269] Notamment Juliette, cf. le point 6.1.2 la mise à l'épreuve du projet de l'enseignant avec les élèves.

PEMF. Avec les nouveaux dispositifs fonctionnels de formation initiale, les PES ou les étudiants de master viennent plus longtemps dans les écoles. La présence plus forte de ces stagiaires dans les classes des PEMF a-t-elle une incidence sur les rapports aux collègues de l'école ?

Les quatre PEMF du corpus n'ont pas changé d'école. Pour mémoire, rappelons que Irène montre une dynamique qui facilite le travail collectif, que Félix et Juliette paraissent dans une dynamique neutre alors que Fabrice manifeste une dynamique réfractaire à celui-ci.

Des rapports aux collègues inchangés sont exprimés par Irène et Félix. Malgré des propos d'hostilité politique à la réforme de la formation initiale en début d'année de la part de quelques collègues, « *les PES ont été très très bien accueillis dans l'école (...) les portes des classes étaient ouvertes, c'était plutôt un accueil assez chaleureux même je trouve.* » (Irène).

Fabrice en école associée à la formation évoque **un certain rapprochement** entre les deux PEMF et les collègues non PEMF de l'école. Il en donne deux raisons. D'une part, les collègues non PEMF, « *ils nous ont vu vraiment dans l'exercice de nos fonctions* » alors qu'auparavant l'action de formation des PEMF leur était « *totalement illisible* ». De plus, deux PES suivis par ces PEMF se retrouvent à effectuer un remplacement dans l'école

> *Moi j'en ai une (PES) qui fait un remplacement depuis le mois de janvier, qui a la classe jusqu'à la fin de l'année et chez C. (l'autre PEMF de l'école) il y en a un qui fait un remplacement depuis la rentrée de Pâques. Donc ces stagiaires sont devenus nos collègues. (Fabrice, en école associée)*

A contrario, les rapports aux collègues se voient transformés négativement dans l'école d'application où est affectée Juliette. Elle explique que le nombre important de stagiaires dans l'école produit un effet d'enfermement des PEMF pour contenir la situation :

> *Chacun était avec ses stagiaires, on a bien senti qu'au début de l'année chacun avait besoin de constituer son petit groupe. Donc il y a eu une espèce d'enfermement quand même. Puis l'école elle explosait, il y avait trop de monde. C'était complètement fou donc on a été envahi au début par tout ce monde. (Juliette, en école d'application)*

Ces sensations d'un enfermement et d'un envahissement de l'école causent **un éloignement des PEMF de leurs collègues** non PEMF « *les 3 ou 4 collègues qui n'étaient pas maîtres formateurs du coup s'arrangeaient pour manger ensemble et se retrouver à la récréation.* » (Juliette). Eprouvant déjà des difficultés dans le travail en équipe dans l'école, cet éloignement des collègues et le ressenti d'une charge lourde dans la classe gomment chez Juliette toute velléité d'un investissement pour le collectif : « *j'ai été noyée sous le travail*

donc j'étais épuisée, épuisée. J'avais du coup pas envie de m'investir plus dans ce qui était, dans ce qui aurait pu être de la marche de l'école parce que j'avais pas le temps. »

Les nouveaux dispositifs de formation initiale des enseignants produisent donc des effets dans les rapports aux collègues des PEMF du corpus, allant du statu quo à des améliorations ou des dégradations. Dans les écoles associées ou « hors structure » **l'épreuve de l'isolement ou de la mise à l'écart peut s'en trouver amoindrie** du fait de la visibilité de leur travail de PEMF par les enseignants non formateurs ou encore par la nomination des PES comme remplaçants dans l'école, devenant du coup des collègues. Par contre, dans les écoles d'application où l'engagement dans le travail collectif posait déjà souci, **l'épreuve de l'investissement dans une équipe pédagogique est renforcée**. Ce renforcement peut s'expliquer par l'effet conjugué d'un seuil atteint ou dépassé dans la charge de travail de PEMF et d'un envahissement des stagiaires tout au long de l'année dans l'école.

Etudions maintenant les rapports relatifs au versant formateur de la fonction.

7.2.4 Le rapport aux professeurs des écoles stagiaires

Les PEMF travaillent dorénavant sous l'autorité de l'inspecteur d'académie pour leur activité de formation. Les déclarations des quatre PEMF du corpus font clairement ressortir un recentrage de leurs activités sur le tutorat et le suivi accompagnement des PES. Notons que qu'un premier recentrage des activités de formation des PEMF sur ces activités de suivi accompagnement avait été repéré en 2009 à l'IUFM.

7.2.4.1 Une remise en cause du modèle du praticien réflexif

Tous les PEMF du corpus évoquent leurs rapports de travail en comparaison avec celui dans l'ancien dispositif de formation.

Dans la période de stage de pratique accompagnée de sept semaines en début d'année, malgré la fatigue évoquée, les avis des PEMF sont tous **positifs par rapport à la relation** qu'ils ont pu construire avec les PES.

> *Il y a eu ces quelques semaines là d'accompagnement très serré dans nos classes en début d'année qui ont pu nous permettre d'établir quelque chose, de la confiance. (...) J'ai fait beaucoup plus la classe devant elles et elles ont fait beaucoup plus la classe devant moi que des PE2 auparavant. (Félix)*

Les avis se colorent **négativement** lorsqu'ils évoquent « *un esprit de* ***compagnonnage*** » (Fabrice) dans cette période. Les PES, « *ils étaient peut-être* ***plus dans du modèle que de la***

réflexion » (Irène), « *elles étaient **dans l'imitation**. Il a fallu que tout le temps je recadre sur les quelques façons d'apprendre mais les multiples façons d'enseigner (...) je me suis senti au départ comme un modèle* » (Fabrice).

Dans la période des remplacements des PES dans les écoles, les PEMF déclarent un rôle de formateur qui a changé. Les PES étant focalisés sur la **préparation des séances d'apprentissage et la gestion de la classe**, il s'agit de **les aider** dans ces tâches pour qu'ils soient opérationnels face aux élèves.

> *Ils (les PES) n'ont pas trop le temps c'est-à-dire que c'est un peu dans l'urgence et donc peut-être que là où j'ai changé c'est peut-être par rapport à ça, j'ai apporté de temps en temps des trucs pour que ça tourne, des choses que je ne faisais pas avant ou pas trop, pour que eux-mêmes ne se mettent pas justement en danger (Félix)*

Cette focalisation des PES sur « leur classe » est unanimement regrettée par les PEMF, car même « *le mercredi matin quand ils allaient en formation, leur priorité c'était quand même leur préparation de classe.* » (Irène). PES et PEMF sont pris **dans l'urgence de faire face sans temps réel et d'espace pour une mise à distance réflexive**, « *notre travail avec eux il a beaucoup changé, parce que il n'y avait pas de reprise en cours à l'IUFM aussi de ce qu'on disait, il y avait pas de lieu pour eux, pour se nourrir* » (Juliette). Malgré ces regroupements des PES le mercredi, les rapports de travail s'en trouvent aussi fortement individualisés : « *C'était individuel (...) on a eu des regroupements mais finalement c'était avec nos propres stagiaires* » (Fabrice), « *j'ai une nette impression d'avoir été dans du cas par cas, dans l'accompagnement individuel mais vraiment visite, accompagnement, visite, accompagnement, visite, accompagnement. Il n'y avait pas de temps de mise à distance* » (Juliette).

L'affectation à plein temps des PES dans les classes et cette individualisation du travail a pour effet une **responsabilisation individuelle des PEMF dans l'accompagnement des PES**. « *Ils n'étaient pas en stage, ils étaient en remplacement. Et nous on n'était pas en train de les former, on était en train de faire en sorte que ça marche.* » (Félix). Cette responsabilisation se manifeste par des temps d'accompagnement supplémentaires non prévus dans le dispositif de formation ou, à l'instar de Juliette, par « *des temps de visites, des temps d'entretiens longs, très longs* ». Cette responsabilisation et cette nécessité à « ce que ça marche » rendent **l'épreuve du stagiaire qui « ne bouge pas » plus intense**. C'est ce qu'explique Fabrice pour une PES qu'il voit débordée dès les premiers jours de son premier remplacement : « *Je suis allée la voir tout de suite, c'était catastrophique, cette fille s'est trouvée en CE1 en*

urgence, en urgence sans avoir rien préparé et moi j'ai paniqué (...) on a tout revu ici dans cette pièce » (Fabrice).

Cette individualisation du travail avec les PES et cette responsabilisation du PEMF transforment également la relation du PEMF avec « ses » PES. Les PEMF du corpus font état d'un **soutien psychologique** apporté aux PES.

> *Il y a plus d'affectif qui est rentré là dedans (...) Tu te dis c'est mes élèves. C'est pour ça que en début d'année, pour une, j'ai fait du soutien (...) Pour l'autre, il a fallu lui remonter le moral à un moment. (Fabrice)*

Ce contact prolongé avec les PES rapprocherait les PEMF de la figure du mentor[270] :

> *Je me suis trouvé plus protecteur à un certain moment qu'auparavant parce que j'ai le sentiment que la situation n'était pas facile pour les PES. J'ai passé beaucoup de temps à dire : « on va poser les choses, on s'énerve pas, ça va marcher » (Félix)*

Pour autant, cette relation évolue en cours d'année, les PES en permanence sur le terrain deviennent de véritables collègues effectuant le même travail d'enseignant que les instituteurs ou professeurs titulaires remplaçants : « *j'ai trouvé que plus l'année avançait et plus on avait des relations de collègues*. » (Irène). Cette situation inédite avec le nouveau dispositif de formation ne va pas sans créer de souci pour certains PEMF dont un des PES est nommé dans leur école : « *c'était un petit peu difficile à un moment donné parce que on était collègue, j'étais formateur, j'étais évaluateur* » (Irène). Et c'est là que ressurgit l'épreuve de l'évaluation des stagiaires.

7.2.4.2 Et toujours cette épreuve de l'évaluation ?

Comme pour les PE2 à l'IUFM, l'évaluation des PES se poursuit à travers l'usage d'un référentiel de compétences actualisé avec le nouveau dispositif de formation initiale des enseignants. Le dispositif fonctionnel au niveau de l'académie reprend la même procédure d'évaluation que celle imposée par l'IUFM à la rentrée 2007 en instaurant un « rapport de synthèse intermédiaire du PEIMF référent » à la mi-année et un « rapport de synthèse final du PEIMF » en fin d'année de formation. Nous avons vu qu'en 2009, cette évaluation constituait une épreuve professionnelle par une tension introduite dans leur fonction de conseiller formateur. Toutefois, elle n'était pas éprouvée de la même manière par tous les PEMF. Ceux du profil « enseignant expérimenté », comme Irène, regrettaient un brouillage des rôles,

[270] Pour rappel de la définition donnée en note de bas de page au point 5.3.3, le mentor caractérise un individu plus expérimenté qui a réussi à l'intérieur d'une organisation, qui accompagne moralement, procure un soutien psychologique relatif à l'insertion professionnelle, à un individu moins expérimenté tout en participant au développement de ses compétences socio-professionnelles.

privilégiant celui de conseiller. Les PEMF du profil « expert de la pratique », Félix et Juliette, vivaient un véritable conflit de rôles critiquant des exigences institutionnelles incompatibles avec les valeurs de la formation. Enfin, Fabrice, PEMF « en fin de carrière » ne s'exprimait pas sur cette question.

En 2011, vis-à-vis de l'évaluation des stagiaires deux postures sont repérées. Pour deux d'entre eux, un travail personnel a été mené qui, maintenant, les fait **assumer un rôle de formateur-évaluateur.** « *J'ai essayé d'être le plus longtemps possible dans les conseils, la formation et tout et puis de bien mettre au clair avec eux les critères d'évaluation* », déclare Juliette. « *Je leur ai toujours dit qu'effectivement j'étais formateur mais que j'avais un rôle d'évaluateur vis-à-vis d'eux puisque c'est moi qui faisait les rapports* », affirme Irène qui, néanmoins, rajoute quelques réserves : « *Ce qui me gênerait effectivement c'est s'il y avait de moins en moins de regards sur le stagiaire et qu'on devenait de plus en plus seul à évaluer.* »

On retrouve là l'aspect grandissant du travail individuel des PEMF avec leurs PES et l'expression nouvelle d'une crainte de devoir assumer seul(e) la responsabilité de l'échec à l'épreuve du stagiaire qui « ne bouge pas ».

Une seconde posture est constatée chez les deux autres PEMF masculins. Ils adoptent l'un et l'autre une **posture de formateur de résistance à l'évaluation institutionnelle**. Fabrice avoue une forme de résistance au nouveau dispositif de formation en restant sur la philosophie de formation mise en place à l'IUFM :

> *Moi j'ai une culture de formateur. Ma culture de formateur qui est la culture de l'IUFM. Ne serait-ce que dans mes bilans (...) les bilans officiels entre guillemets fournis par l'inspection académique n'ont été pour moi que des contrôles, des comptes rendus secs. (Fabrice)*

Deux écrits sont ainsi rédigés, l'un pour les PES et l'autre pour l'institution. C'est l'idée de cheminement qui s'avère ainsi mise en valeur avec « *quelqu'un qui a vraiment beaucoup progressé, qui part de plus loin* » (Fabrice). On reconnaît la même théorie formative et la manière dont procédait déjà Félix en 2009[271]. Il n'a transformé ni sa théorie formative ni sa manière de procéder à l'évaluation des PES. Au contraire, le nouveau dispositif institutionnel l'engage dans une posture de formateur en résistance clairement affichée. On retrouve avec les mêmes termes les critiques portées sur l'évaluation institutionnelle[272] mais aussi un discours plus offensif pour la défense de sa philosophie de la formation.

> *Je ne suis pas sûr d'être toujours un maître formateur en fait, (...) on n'est plus dans la formation, on est dans l'adaptation à l'emploi. (...) J'ai l'impression d'avoir passé cette*

[271] Cf. le point 6.4.4 L'épreuve de l'évaluation des professeurs stagiaires.
[272] Voir annexes 7 : Comparaison des postures vis-à-vis des stagiaires entre 2009 et 2011

année à essayer de dégager de l'espace avec les PES pour qu'il puisse y avoir de la formation (...) Je serais presque tenté de dire que c'est de la contrebande (...) Pourquoi pas faire les choses comme ça, pourquoi pas dégager les choses, pourquoi pas résister de cette manière-là (...) la contrebande c'est de ne pas être dans la réponse de la demande, de commande institutionnelle dans son immédiateté, enfin pour moi dans son inefficacité. (Félix)

Finalement, après son institutionnalisation en 2007, l'évaluation des stagiaires semble avoir bien travaillé les PEMF. Il apparaît en 2011 après quatre ans d'usage du référentiel de compétences professionnelles des maîtres que pour les PEMF adoptant une stratégie d'engagement ou une non opposition au nouveau dispositif de formation, cette épreuve soit individuellement surmontée. En tout cas, elle ne pose plus les mêmes tensions entre les aspects de conseiller et d'évaluateur. Par contre, pour les PEMF en opposition avec le dispositif idéel, ayant décidé une stratégie de résistance de l'intérieur du dispositif, l'évaluation des PES demeure une question polémique. Elle constitue aussi (et surtout ?) à la fois un moyen tactique et une mise en récit pour conserver une cohérence de soi, rendre possible son projet d'être et continuer à assurer convenablement sa fonction. L'épreuve de l'évaluation tient alors davantage dans la défense de ses propres valeurs que dans la capacité à mesurer l'acquisition des compétences professionnelles des PES.

Que disent les PEMF du corpus de leurs rapports aux autres formateurs dans les nouveaux dispositifs de formation ?

7.2.5 Les rapports aux autres formateurs

Dans ce sous-chapitre, nous présentons d'abord les rapports aux formateurs avec lesquels les PEMF travaillaient. Ensuite nous nous focalisons sur les rapports qu'ils construisent ou ne construisent pas avec les autres formateurs inscrits dans les nouveaux dispositifs de formation initiale[273].

7.2.5.1 Le travail à l'IUFM : création d'un mythe ou deuil à faire ?

Le volume de parole consacré à évoquer ce qui se passait à l'IUFM dans l'ancien dispositif de formation trahit une forte préoccupation de trois PEMF du corpus sur quatre à la fin de l'année scolaire 2010/2011. On retrouve dans leurs propos le troisième objet que les PEMF mettaient en avant lors de leur mouvement d'opposition en 2010, à savoir la distance réflexive

[273] Voir annexes 7 : Comparaison des rapports aux autres formateurs entre 2009 et 2011.

et formative ainsi que l'alternance nécessaire à la formation. Ce faisant on peut y lire une critique en négatif de ce qu'ils vivent dans les nouveaux dispositifs de formation.

C'est d'abord le regret de la **perte d'un espace de formation** qui apparaît : « *On était, à mon avis, dans un cadre de véritable formation avec des moyens relativement restreints. Mais on arrivait à faire quelque chose de cohérent et une articulation théorique (sic), pratique.* » (Fabrice). Ce sont « *ces allers-retours, ce qu'on faisait avant entre stages et retour* ***à l'IUFM qui a manqué cette année****.* » (Irène). Pour Félix, « *ce qu'il fallait continuer d'améliorer, c'est le lien entre lieu de pratiques et lieu de théorie, de recherches etc., que ça c'est intéressant, c'est là que c'est riche* ».

C'est ensuite la disparition du travail en collectif de formateurs qui est déploré.

> *Ce qui n'est plus c'est tous ces regroupements qu'on avait à l'intérieur du GR où on abordait des thèmes qui nous faisaient quelque part réfléchir, qui nous faisaient amener plusieurs points de vue et qui pouvaient se compléter, qui* ***pouvaient nous apporter quelque chose****. (Fabrice)*

Les anciens groupes de référence et les moments institués de travail avec les autres formateurs autorisaient des échanges, « *quand on a installé le système des ateliers avec* ***certains profs avec lesquels on pouvait travailler****, moi je trouvais ça riche* » (Irène).

De ces arguments tenant de l'ordre du « paradis perdu », il y a de quoi être surpris. D'autant que l'on sait à travers les rapports aux autres PEMF et aux formateurs de centre en 2009[274] que ces PEMF n'étaient pas enclins à venir à l'IUFM pour Irène et Félix et que Fabrice se montrait réfractaire au travail collectif. Par leurs discours, assiste-t-on à la création d'un **mythe de l'articulation théorie pratique et du travail en équipe pluri catégorielle** ? En fait, à y regarder de près les PEMF expriment toujours dans leurs propos **la possibilité qu'offre l'IUFM**, « *il me semblait il y avait un espace possible comme ça* » (Félix). C'est peut-être aussi le **deuil de cette possibilité d'espace pour échanger et se former et de la potentialité de ce lieu pour articuler leur pratique à la théorie** que les PEMF ont à faire. C'est sans doute encore le **deuil d'une certaine reconnaissance par l'IUFM** qui doit s'opérer :

> *Il faut bien reconnaître que entre le moment où je suis rentré en tant que maître formateur à l'IUFM et le moment où on en est sorti, ça avait énormément évolué,* ***on avait une place, on était reconnu****, on était énormément reconnu.* ***Cette reconnaissance on ne l'aura plus jamais****, on ne l'aura plus jamais. (Fabrice, 17ème année)*

[274] Cf. les points 6.5.1 pour les rapports aux autres maîtres formateurs et 6.5.2 pour les rapports aux formateurs de centre.

Que disent ces PEMF plus précisément sur leur travail avec les formateurs de l'IUFM en 2011 ?

7.2.5.2 Un rapport quasi inexistant aux formateurs de l'IUFM

En 2009 une majorité des PEMF du corpus, dont Irène, Félix et Juliette, déclarait une insuffisance d'échanges avec les PIUFM « disciplinaires » et de rares occasions de travailler avec eux. En 2011, les rapports des PEMF aux professeurs de l'IUFM sont inexistants pour Irène et Fabrice qui ne font pas état d'un réel manque, « *ça me manque oui et non (...) on a été très pris quand même cette année* » (Fabrice). Juliette et Félix déclarent une seule intervention avec un PIUFM cette année. Mais là aussi, il n'apparaît pas de recherche active de ce travail en partenariat. Juliette, qui ne souhaitait pas intervenir à l'IUFM, avance à nouveau l'obstacle du réseau fermé des PIUFM « disciplinaires » et, par son inquiétude, avoue indirectement répondre aux sollicitations de l'IUFM par obligation pour effectuer ses heures : « *Oh la, la, on a toujours zéro heure et comment on va faire pour les faire ?* ». L'un et l'autre critiquent des interventions sans réel partenariat et sans intérêt, « *On m'a envoyé la trame par mail et puis je suis venue mais de toute façon tout était fait (...) il (le PIUFM) avait calé son truc* » (Juliette). Félix, quant à lui, parle du « *côté du spectacle* » de son intervention et s'amuse de **la figure du PEMF illustrateur du cours du PIUFM** :

> *O. (un PIUFM) m'a dit : « c'est bien que tu viennes parce que ils (les étudiants M2) voient que quelqu'un de terrain dit la même chose que ce que nous on peut leur raconter théoriquement ». (Félix)*

En définitive, le travail avec les formateurs de l'IUFM n'est clairement pas recherché par les PEMF des profils « enseignant expérimenté » et « expert de la pratique ». En 2011, les rares moments d'un travail commun ont lieu par obligation d'effectuer les heures dues dans la charge de PEMF pour la formation à l'IUFM[275]. Comme en 2009, ce sont les PEMF « expert de la pratique » qui se montrent les plus critiques mais les obstacles évoqués - réseau fermé des PIUFM « disciplinaires », intervention où le PEMF vient en illustrateur du cours – ne révèlent plus une crise d'identité. **L'épreuve du travail en collaboration avec les formateurs de centre semble caduque.** Malgré les obligations de service à l'IUFM, on assiste de la part des PEMF du corpus à une **stratégie d'évitement** de ces actions de formation qui ne les intéressent pas.

[275] Dans sa mission de maître formateur, chaque PEMF du département doit consacrer à la formation à l'IUFM un volume de 90 heures annuelles si il suit 3 PES en accompagnement ou de 70 heures s'il suit 4 PES.

Ces considérations contrastent fortement avec les arguments du point précédent relatif au « paradis perdu » qu'aurait été l'IUFM. Elles viennent confirmer la création du mythe de l'articulation théorie pratique et du travail en équipe pluri catégorielle.
Examinons à présent les modifications apportées par les nouveaux dispositifs de formation dans les rapports aux autres maîtres formateurs

7.2.5.3 Des rapports nécessaires aux autres maîtres formateurs

Dans le dispositif fonctionnel de formation de Loire Atlantique en 2010/2011, les PEMF et les PES sont regroupés en 4 bassins géographiques, sous la coordination d'un responsable de groupe de formation (RGF). Chaque groupe composé du RGF, de 6 à 7 PEMF pour 20 à 23 PES s'est réuni 12 mercredis, le plus souvent le matin seulement, répartis tout au long de l'année pour des actions de formation.

Rappelons qu'en 2009, les PEMF du corpus faisaient globalement état d'un manque d'échanges entre eux et du peu d'occasions de travailler ensemble. A l'époque, trois obstacles – la diminution du temps de décharge, l'éloignement géographique et le manque d'espace dans le groupe de référence – tous dus aux dispositifs institutionnels national et régional venaient freiner ou empêcher le travail en commun des PEMF.

Dans le nouveau dispositif de formation initiale des PES, les PEMF n'émettent pas d'avis négatif relatif à un manque d'échanges ou de moments de travail en commun. Ils sont satisfaits des rencontres régulières avec « *les collègues maîtres formateurs du groupe local de suivi avec lesquels on s'est rencontré régulièrement (...) c'était* ***plutôt intéressant*** » (Félix). L'obstacle de l'éloignement géographique est tombé :

> *j'ai trouvé intéressant c'était pour des raisons de commodité c'était les regroupements géographiques, c'est vrai que habitant sur S. c'est quand même* ***plus pratique*** *de se regrouper sur S. plutôt que d'aller à N. (lieu de l'IUFM) à chaque fois.* ***On a gagné du temps donc de l'énergie****. (Irène).*

Les deux PEMF féminines se montrent, par contre, critiques d'un manque d'anticipation dans l'organisation des regroupements comparativement à ce qu'elles ont connu à l'IUFM :

> *On avait des emplois du temps, on savait exactement avec qui on allait intervenir à peu près combien de temps etc. alors que là* ***on avait l'impression que ça arrivait au fur et à mesure et qu'il y avait pas moyen d'anticiper*** *ce qui allait se passer. Alors c'est peut-être du fait du nouveau dispositif je ne sais pas mais* ***c'était compliqué pour nous.*** *(Irène)*

Dans les rapports de travail entre PEMF, on retrouve les mêmes critiques. Celles-ci tiennent davantage des caractères des PEMF. Ainsi Juliette critique un individualisme des collègues PEMF du groupe ainsi que le manque d'unité du groupe « *Et là c'était quand même lié aux personnalités des RGF* ». Félix dénonce l'ego de certains PEMF qui « *ne semblent contents que lorsqu'ils ont trouvé des trucs à redire dans ce que font les stagiaires. (...) c'est une manière de s'auto justifier, de s'auto promouvoir, ça m'a toujours un peu énervé d'ailleurs chez certains de mes petits camarades.* »

Mais au-delà de ces singularités, les discours des PEMF dévoilent un changement d'orientation dans leurs rapports de travail : « *cette année ce qui a été positif c'est tout le travail d'accompagnement qu'on a pu faire sur les mercredis. On en a fait beaucoup mais c'est vrai qu'on n'a pas pu travailler sur des thématiques particulières* » (Irène). Il apparaît ainsi une nette focalisation sur l'accompagnement des PES, « *on était dans cette optique d'accompagnement*.» (Fabrice). Que selon le point de vue des PEMF, les groupes de formation aient bien ou mal fonctionnés, il ressort un souci, déjà entrevu, de ne pas se trouver seule avec « ses PES » : « *il fallait* ***éviter d'être dans une espèce de colloque comme ça singulier avec des PES****, (qu')il fallait croiser les choses, enfin (qu')****il fallait qu'on soit plusieurs*** » (Félix). Dans chaque groupe, on organise systématiquement des visites croisées[276] avec « *une collègue avec qui j'ai pu un peu travaillé et qui a accepté d'aller en visite croisée avec ceux qui étaient en difficulté* » (Juliette), « *j'en ai eu deux visites croisées. Ca c'est impeccable* » (Fabrice).

A contrario, une césure apparaît avec le dispositif de formation de masterisation des étudiants à l'université. Malgré les sollicitations des responsables IUFM pour des interventions de PEMF dans les modules d'analyse des situations professionnelles (ASP), seuls deux PEMF, Irène et Félix, déclarent être intervenus et ne l'ont fait qu'une fois dans l'année. Ils l'expliquent par une inorganisation de leur venue se retrouvant à devoir animer un temps de formation pour des étudiants M2 : « *j'ai trouvé ça inintéressant en plus. C'est-à-dire que c'était absolument pas préparé. On était 3 maîtres formateurs on n'avait pas eu de contenu avant. Et donc ça été un jeu de questions réponses.* » (Irène). Visiblement ce rôle de formateur là auprès des étudiants n'est pas souhaité par les PEMF des profils « enseignant expérimenté » et « expert de la pratique ».

[276] Une visite croisée est une visite rendue à un(e) PES par un PEMF qui n'est pas son référent (accompagnateur habituel). Ensuite le PEMF référent et celui qui a rendu visite au PES échangent, « croisent » leurs regards sur ce(tte) PES.

Par contraste, le nouveau dispositif de formation a prévu un espace de travail collectif qui devient une nécessité aux yeux des PEMF du corpus. Il s'agit alors d'éloigner l'aspect individuel du compagnonnage et d'éviter son aspect modélisant (la figure du modèle unique) pour des PES enseignants remplaçants. Les visites croisées permettent non seulement de tempérer les excès, les exigences de certains PEMF mais surtout apportent une pluralité des points de vue parce que « *on est différent, on transmet des choses différentes* » (Félix).

Ce faisant, il émerge ainsi un **projet collectif**, même s'il n'est pas forcément conscient, pour **surmonter les épreuves plus prégnantes du stagiaire qui « ne bouge pas » et de l'évaluation** de celui-ci. Cette organisation interne des groupes de formation mettant en œuvre ce projet collectif minore ici notre quatrième hypothèse. En effet, si la responsabilisation des PEMF dans l'accompagnement de trois à quatre PES tout au long de l'année les contraigne à un certain individualisme, il apparaît à travers l'organisation des visites croisées aux PES et des discussions qu'elles suscitent que cet individualisme peut être atténué. Il y a donc dans ce travail collectif entre maîtres formateurs possibilité de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe.

C'est ce que nous allons explorer en analysant leurs regards sur les « nouveaux formateurs » intervenant dans le dispositif de formation initiale des PES.

7.2.5.4 Une distinction déclarée par rapport aux maîtres d'accueil temporaire

Les PEMF du département étant en nombre insuffisant pour accueillir tous les PES pendant le stage de pratique accompagnée en début d'année, l'inspecteur d'académie a donc fait appel à des MAT.

Le regard porté par les PEMF du corpus sur les MAT met en évidence leurs qualités différentielles par rapport à ces derniers. « *On n'est pas dans la même démarche* », déclare Félix qui refuse d'émettre le moindre avis sur les MAT. Les trois autres PEMF expriment une différence d'apport auprès des PES entre MAT et PEMF. C'est d'abord une différence d'expérience par rapport aux attendus de formation, « *on savait quelles étaient les compétences à travailler* » (Juliette). C'est ensuite une différence des demandes de travail adressées aux PES :

> *on sentait que **ils n'avaient pas les mêmes exigences que nous** (...) donc ils travaillaient avec les stagiaires sur la classe mais **sur des points très précis de formation le travail n'était pas forcément fait** et on avait l'impression que c'était un peu la lubie de l'IUFM ou des maîtres formateurs. Donc ça c'était un petit peu gênant parce qu'effectivement les stagiaires qui ont été chez des MAT n'ont pas forcément eu pendant les 8 semaines la même*

> *formation que ceux qui étaient chez les maîtres formateurs**, beaucoup sur la préparation de la classe, notamment, fiches de préparation, objectifs et compétences** *(Irène)*

En outre, c'est principalement au niveau de **l'analyse de la pratique** que la différence paraît la plus sensible. Chez les MAT, « *quand ils (les PES) ont pratiqué, il y avait pas un retour dynamique* » (Fabrice), « *ils sont plus à laisser leur classe, à être observés, à discuter de leur pratique (...) mais peut-être pas suffisamment dans l'analyse de pratique.* » (Irène).

Au contraire d'un masquage observé de leurs qualités différentielles de formateur vis-à-vis de leurs collègues non enseignants, les PEMF affichent ici une nette différence en formation par rapport aux MAT. Ces derniers sont perçus dans une démarche d'accueil avec une centration sur leur pratique, montrant leur façon de faire et discutant de leur pratique de classe. Les PEMF émettent le souci de « *ne pas être dans un côté modélisant* » (Juliette). Ils affirment une prise de distance par rapport à leur pratique et une **centration sur la personne à former**. Bref, ils seraient plus professionnels « *pas dans le copinage* » (Juliette), voire plus professionnalisants :

> *C'est que le professionnel est responsable de ses actes et il a des distances par rapport à ses actes c'est-à-dire qu'il est capable d'analyser ce qu'il a fait, il est capable d'analyser ce qu'il voit et il est capable de faire en sorte que la personne formée puisse se créer une identité professionnelle (Fabrice)*

Ces arguments confirment les traits spécifiques des PEMF déjà marqués dans le portrait générique du PEIMF des années 1990. En exprimant leur capacité à prendre de la distance, non seulement dans la formation des PES mais également vis-à-vis de leur propre pratique de classe, les PEMF affirment bien une claire distinction par rapport à leurs collègues enseignants, fussent-t-ils MAT.

7.2.5.5 Des rapports indirects aux conseillers pédagogiques de circonscription

Avant les réformes, les CPC intervenaient en formation initiale des enseignants auprès des professeurs des écoles titularisés, dans leurs première ou seconde années de titularisation (T1 et T2). Dorénavant avec le nouveau dispositif de formation initiale, dans le département de Loire Atlantique, ils ont la charge d'un certain nombre d'actions de formation spécifiques pour les PES et de deux visites de classe à ceux en remplacement dans leur circonscription. Cette nouveauté amène les CPC à jouer sur le même terrain de formation que les PEMF.

Quelles sont les conséquences sur les rapports de travail des PEMF ? Observe-t-on une concurrence ou une complémentarité de ces professionnels dans la formation des PES ?

Les PEMF n'ont pas vraiment de contact direct avec les CPC. C'est **par l'intermédiaire des rapports de visite et par les dires des PES** sur les CPC que les PEMF ont rapport à eux. Deux critiques sont émises par les PEMF du corpus.

La première a trait au **positionnement institutionnel** des CPC. « *La visite du CPC dans l'ensemble elle n'a pas été vécue très positivement par mes stagiaires. Ils ont senti que c'était vraiment l'œil de l'inspecteur qui arrivait* » (Juliette). Irène rappelle une différence relative aux publics à former : « *on a quand même un public de jeunes à former alors que le conseiller pédagogique il s'adresse à des gens qui sont déjà formés et ils s'inscrivent dans une formation continue* ». Pour Félix, « *auparavant les choses étaient claires, moi j'étais du côté de l'IUFM et ils étaient du côté de l'inspection académique. (...) Là comme il y a* ***une espèce de flou artistique qui s'installe*** ».

Ce « flou artistique qui s'installe » devient pour les PEMF un flou identitaire qu'il s'agit de lever. Derrière ce positionnement institutionnel différent des CPC, les discours des PEMF mettent en évidence une posture distincte de la leur qui se manifeste à travers les traces écrites des CPC laissées à la suite des visites aux PES. Leurs rapports de visite longs et détaillés, sont parfois estimés dans la norme à appliquer pour construire une séance et tenir sa classe :

> *Ils (Les CPC) viennent une fois et ils font un catalogue, moi j'ai eu des rapports qui faisaient six sept pages quand même. Donc ils mettaient un maximum de renseignements, de pistes. (...) il y a des déroulés de séances qui leur (aux PES) ont été donnés. On les amène sur tenir sa classe, ce qu'il faut faire, construire une séance puis une grille (avec) une séance ça comporte ça, ça, ça, ça. (Juliette)*

Cette critique de la ou des bonnes pratiques académiques préconisées par les CPC, représentants l'institution, marque bien une posture et une qualité différentielles des PEMF par rapport aux CPC. Les PEMF se disent là encore plus **centrés sur le formés**, dans les visites « *nous on se fixait peut-être plus sur un ou deux points à travailler* » (Irène), **mettant à distance les canons de la pratique pédagogique**, « *non une séance ça comporte pas toujours* ça » (Juliette).

Ce (re)positionnement identitaire différent des PEMF par rapport aux MAT et aux CPC devrait amener des changements dans le rapport à leur propre formation.

7.2.6 Un rapport toujours problématique à sa « propre » formation

Nous avons dégagé l'existence, en 2009, d'une épreuve professionnelle à se former en tant que PEMF. Il émergeait pour une majorité d'entre eux, une demande d'une formation de formateur spécifique aux PEMF. Qu'en est-il au moment de la réforme ?[277]

En 2011, **aucune formation de formateurs n'est proposée aux PEMF** de Loire Atlantique, ni par l'IUFM, ce qui paraît logique puisqu'ils ne sont plus maintenant sous l'autorité du directeur de l'IUFM, ni par l'inspecteur d'académie, ce qui le semble moins. D'autre part, ils n'ont **plus de formation professionnelle d'enseignant**[278]. « *On n'a plus d'animations pédagogiques, on n'a pas de formation. Moi je trouve que c'est le néant.* » (Irène). Pour autant, les PEMF se montrent peu critiques de cet état de fait. On retrouve même des obstacles émis en 2009 relatif au partage de la classe « *je me suis pas autorisée à le (demander des stages au PDF) faire pour pas laisser ma classe encore à une x^{ème} personne nouvelle dans l'année.* » (Juliette).

C'est donc encore par l'**autoformation** et l'**autodidaxie** que les PEMF sont contraints de se former, « *C'est de l'autoformation. J'essaye de m'auto former mais c'est difficile.* » (Irène). Dans cette « formation par soi-même », la lecture est évoquée par trois des quatre PEMF non encore « en fin de carrière ». Cependant, leurs **lectures sont ou inexistantes** « *j'ai pas eu 5 minutes pour ouvrir un bouquin autre que le minimum vital pour faire tourner la classe* » (Juliette), ou des consultations éparses notamment par Internet, « *je lis, je continue à lire des choses, je continue à chercher… c'est **du picorage**, c'est des trucs comme ça à droite, à gauche* » (Félix).

C'est encore par **la co-formation** avec les pairs que les PEMF sont amenés à se former, par les occasions « *d'échanger avec des collègues mais c'est très limité comme formation* » (Irène) ou comme Juliette qui prend sur son temps libre : « *je suis quand même allée sur mon temps perso à trois animations pédagogiques en fin d'année parce qu'il y avait des sujets qui m'intéressaient, je voulais savoir ce qu'ils disaient et s'il y avait des bibliographies à récupérer.* »

Finalement, en 2011, l'**épreuve de sa propre formation s'avère plus problématique** qu'en 2009. Les PEMF ne se voient plus proposer de « formation par les autres », ni dans la sphère

[277] Voir annexes 7 : Comparaison de la « propre » formation entre 2009 et 2011.

[278] Afin d'alléger le service des PEMF en 2010/2011, l'inspecteur d'académie a transformé, de manière exceptionnelle pour cette année transitoire, les six heures obligatoires de formation continue d'enseignant (animations pédagogiques) en six heures au service de la formation des PES.

de l'enseignement, ni dans celle de la formation. Cela renvoie chaque PEMF à une « formation par soi-même » et donc à une **responsabilisation individuelle de sa propre formation**. Cette responsabilisation est d'autant plus forte que le temps d'activité productive des PEMF se trouve de plus en plus dense et que le temps d'activité constructive – donc pour se former – est différé au temps libre.

Ce renvoi à une démarche personnelle de formation ne fait que renforcer nos troisième et quatrième hypothèses, celle d'une évolution de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants ne conduisant pas à la professionnalisation des PEMF (hypothèse 3) et celle d'un individualisme contraint dans leur travail qui ne permet pas aux PEMF de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe (hypothèse 4).

Plus encore, à travers cette problématique de la formation, c'est la reconnaissance des PEMF par l'institution qui est soulevée. Ils expriment sans ambiguïté **un sentiment de non reconnaissance par leur tutelle hiérarchique** actuelle : « *On a l'impression qu'on était des pions, on a été absolument pas consulté. L'employeur exigeait et on faisait*. » (Irène), « *on a l'impression d'avoir à faire à des fantômes, c'est tout* » (Fabrice). « *On continue à nous passer de la pommade en disant que les maîtres formateurs patati patata, je pense en partie parce qu'on a quand même besoin de notre expérience professionnelle pour faire ça* » (Félix). Expressions d'un changement, ces derniers verbatims expriment également une évolution des identités professionnelles des PEMF.

Il est donc temps de mettre en relief et de comparer les systèmes standardisés d'épreuves avant et au moment des réformes afin de mettre à jour l'évolution des identités professionnelles des PEMF.

Chapitre 8 - Des épreuves professionnelles aux identités professionnelles des PEMF

Ce dernier chapitre synthétise les résultats des analyses présentées dans les trois chapitres précédents. Dans un premier moment il donne à voir l'évolution de la fonction de PEMF. Dans un second moment, il expose et discute l'évolution des identités professionnelles des PEMF.

8.1 L'évolution de la fonction de PEMF

L'évolution de la fonction de PEMF est inférée à partir des dispositifs idéels, fonctionnels et vécus par les acteurs. Si les dispositifs institutionnels forment un cadre fonctionnel à l'exercice de la fonction, les épreuves professionnelles apportent quant à elles le paysage proprement dit de la fonction avec ses zones claires et ses points d'ombre, elles donnent ainsi accès à l'intérieur de la fonction. Dans un premier temps nous exposons les différents types d'épreuves professionnelles des PEMF, puis nous nous attardons, dans un second temps, sur les systèmes standardisés d'épreuves avant les réformes en 2009 (au temps T1) et à la période transitoire en 2011 (au temps T3). Dans un troisième temps, nous revenons sur les quatre hypothèses que nous avons posées au départ de ce travail.

8.1.1 Les types d'épreuves professionnelles des PEMF

Les dispositifs, qu'ils soient fonctionnels au niveau local ou qu'ils soient idéels, institutionnels au niveau national et influencés par le niveau supranational, se comportent comme des **inducteurs d'épreuves** chez les acteurs. Les dispositifs induisent ainsi deux types épreuves professionnelles chez les PEMF.

Un premier type d'épreuves provient des dispositifs institutionnels de niveau national et **décide de l'orientation professionnelle des acteurs**. Nous distinguons deux épreuves de ce type chez les PEMF. C'est d'abord logiquement **l'épreuve initiale de l'examen du CAFIPEMF** pour les PEMF qui, s'il est réussi, autorise une orientation vers double fonction de maître formateur. Cette épreuve instituée constitue une épreuve de grandeur dans le sens où l'enseignant fait la preuve de ses compétences d'enseignant et de ses potentialités de formateur de terrain mais également reçoit la reconnaissance professionnelle de sa hiérarchie. Cette épreuve acceptée et anticipée par un projet du PEMF lui ouvre un seuil à franchir vers le monde de la formation.

La seconde épreuve ne caractérise pas une épreuve instituée mais survient en tant qu'**événement-problème**. Elle n'est pas choisie et n'a pu être anticipée dans un projet professionnel par les PEMF. Il s'agit des **réformes de la formation initiale des enseignants** instituées à la rentrée 2010. Cet événement-problème par l'introduction d'un nouveau dispositif idéel et fonctionnel de formation vient soudain convoquer les valeurs politiques et civiques des PEMF et mettre en question leur projet professionnel de poursuite ou d'arrêt de la fonction de PEMF.

Ces deux épreuves professionnelles forment une ligne de partage entre les PEMF et les autres. Dans l'épreuve initiale choisie, le lauréat du CAFIPEMF se démarque des enseignants « de base », alors que dans l'épreuve imposée provoquée par les réformes de 2010, le PEMF décide ou de rester dans le groupe des PEMF ou de le quitter pour retourner exercer comme enseignant « de base » (Xavier) ou pour s'orienter vers d'autres fonctions (Audrey, Magalie). En marquant un dehors et un dedans, ces épreuves configurent ou reconfigurent le groupe professionnel des PEMF. Ainsi, le groupe avant les réformes au temps T1, n'est plus composé des mêmes individus après celles-ci au temps T3. Malgré tout, ces deux épreuves ne touchent pas l'exercice même de la fonction de PEMF, elles conditionnent l'entrée, le maintien ou la sortie de la fonction. C'est pourquoi, nous appelons ce type d'épreuves, les **épreuves conditionnelles.**

Un second type d'épreuves, que nous dénommons **épreuves situationnelles, colore la vie professionnelle des acteurs**. Elles concernent cette fois le dedans, c'est-à-dire l'exercice même de la fonction. Elles ne sont pas assujetties à un choix des acteurs (s'engager ou non) mais s'imposent à eux dans leurs situations de travail. Nous différencions **deux provenances** des épreuves situationnelles. Une première s'origine **dans les dispositifs institutionnels de niveaux national ou local.** Ceux-ci déterminent – disposent, prévoient – les conditions de travail des acteurs. Chez les PEMF, la réorganisation de la semaine scolaire à la rentrée 2008 avec la conséquence de la diminution du temps de décharge de classe à une journée des PEMF mais également la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation initiale à la rentrée 2010 constituent deux sources d'épreuves. Utilisant la métaphore de deux cours d'eau, le premier venant se jeter dans le second, ces deux sources réunies ne font que renforcer le courant des épreuves. L'implantation départementale des écoles d'application et associées à la formation initiale fonde une autre origine d'épreuves.

Les dispositifs vécus par les acteurs en situation de travail forment la **seconde provenance des épreuves**. Elles n'ont, la plupart du temps, pas été anticipées par les acteurs et n'ont pas

été prévues par les concepteurs, ou tout au moins n'en tiennent-ils pas compte ou les considèrent-ils sans doute comme des difficultés mineures.

Nous déterminons sept épreuves situationnelles ou épreuves professionnelles dans la fonction de PEMF. Précisons ici que ces épreuves professionnelles ne sont pas réalités vécues, certains acteurs n'en ont pas conscience, elles représentent des inférences du chercheur s'appuyant sur les épreuves subjectives vécues par les acteurs (Martuccelli, 2006, p. 13). Le tableau ci-dessous synthétise ces différents types d'épreuves professionnelles.

Tableau 22 - Typologie des épreuves professionnelles chez les PEMF

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Epreuves externes à la fonction d'orientation, conditionnelles choisies ou donnant lieu à un choix</th><th>Epreuves internes à la fonction situationnelles imposées</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Provenance de l'épreuve</td><td colspan="2">Dispositifs idéels et fonctionnels nationaux
prévus par les concepteurs</td><td>1. Dispositifs fonctionnels nationaux et/ou locaux
prévus par les concepteurs
- Réorganisation de la semaine scolaire en 2008
- Dispositif de formation initiale des enseignants en 2010
- Dispositif départemental de localisation des écoles d'application et associées à la formation

2. Dispositifs nationaux et/ou locaux vécus par les PEMF</td></tr>
<tr><td>Examen du CAFIPEMF</td><td>Dispositif de formation initiale des enseignants à la rentrée 2010</td></tr>
<tr><td>Dénomination de l'épreuve</td><td>Epreuve initiale d'entrée dans la fonction (anticipée)</td><td>Epreuve-événement : Réformes 2010 de la formation initiale des enseignants (non anticipée)</td><td>1. Epreuve d'écologie pédagogique
2. Epreuve du partage de la classe
3. Epreuve de l'isolement ou de mise à l'écart dans les écoles associées ou « hors structure » ou de l'investissement dans une équipe pédagogique dans les écoles d'application
4. Epreuve du stagiaire qui « ne bouge pas »
5. Epreuve de l'évaluation des stagiaires
6. Epreuve de la collaboration avec les autres formateurs
7. Epreuve de sa propre formation</td></tr>
</table>

8.1.2 Les systèmes standardisés d'épreuves professionnelles en 2009 et 2011

La focalisation sur les sept épreuves professionnelles internes à la fonction de PEMF permet de caractériser les systèmes standardisés d'épreuves aux deux périodes historiques – 2009 et 2011 – de la vie du groupe des PEMF de Loire Atlantique.

Trois épreuves touchent davantage le côté maître de la double fonction de maître formateur, tandis que trois autres affectent le côté formateur de la fonction et qu'une dernière atteint les deux aspects de la fonction.

Les trois épreuves côté maître travaillent les PEMF dans leur classe et dans leur école. La première, l'**épreuve d'écologie pédagogique** apparaît en 2008/2009. Tension entre un temps collectif d'enseignement moindre que les autres enseignants et l'introduction de nouveaux programmes d'enseignement perçus plus denses. Elle oblige à une réorganisation des temps d'apprentissage avec les élèves et met à l'épreuve la théorie pratique et l'engagement de soi dans le travail. C'est en effet à une certaine rationalisation des temps d'apprentissages et au maintien de rythmes supportables pour les élèves et pour eux-mêmes que sont confrontés les PEMF. Faire plus, ou en tout cas, faire mieux avec moins de temps conduit à une responsabilisation plus forte des PEMF vis-à-vis des acquisitions des élèves, entraînant une culpabilité en cas d'échec. Cette épreuve d'écologie pédagogique se trouve **intensifiée en 2010/2011** par les nouveaux dispositifs de formation initiale des enseignants. L'accueil tout au long de l'année de plusieurs PES puis d'étudiants M2 en stage où ceux-ci doivent s'exercer à la pratique de classe réduit le temps d'enseignement des PEMF. Ceux-ci finissent par ne plus enseigner quasiment à mi-temps à leurs élèves, ce qui augmente alors la tension de l'épreuve mais également la fatigue ressentie par le cumul des charges d'enseignant et de formateur.

A cette première épreuve s'adjoint une seconde qui existe depuis que les PEMF bénéficient d'un temps de décharge d'enseignement. Il s'agit de l'**épreuve du partage de la classe ou du deuil de « la classe en solo »**. Partager sa classe, c'est d'abord arriver à quitter le lieu classe, c'est-à-dire à permettre qu'un maître modulateur s'installe dans « son appartement professionnel » - cette occupation des classes constitue ainsi une spécificité du premier degré par rapport au second. C'est ensuite réussir à déléguer, tout en gardant la responsabilité de la classe, une part des domaines d'apprentissages au maître modulateur au risque d'une différence d'engagement, de théorie pratique et de compétences entre les deux maîtres. C'est encore accepter de se départir de la relation pédagogique unique du maître avec « ses élèves ». C'est enfin, se départager, se fractionner entre les deux fonctions de maître et de formateur. En cela cette épreuve représente une épreuve initiatique ou symbolique de passage, de franchissement d'un seuil entre deux statuts, celui simple de maître unique d'une classe à celui double de maître et de formateur. On aurait tord de penser que cette épreuve ne concerne que les néo-PEMF. En effet, la diminution de la décharge de classe à une journée par semaine conjuguée à des programmes d'enseignement plus lourds à la rentrée 2008/2009 réactive cette

épreuve chez les PEMF expérimentés au niveau de l'organisation des apprentissages. Elle se trouve à nouveau **intensifiée en 2010/2011** par la diminution à presque deux jours par semaine des temps réels d'enseignement des PEMF avec leurs élèves.

Si « *chez les enseignants le travail est vécu comme individuel car l'épreuve de la classe n'est pas facilement partageable tant elle est engagement de soi.* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p.152), il faut aussi noter que les enseignants du premier degré recherchent une école proche de chez eux dans laquelle ils se sentent bien et où ils peuvent s'épanouir professionnellement. Ceci participe d'une épreuve plus générale que tous les enseignants ont à surmonter qui est celle de l'évitement de l'ennui (Barrère, 2002, pp. 280-284). Chez les PEMF, cette troisième épreuve que l'on qualifie d'**épreuve d'épanouissement professionnel** qui se caractérise par une volonté d'évoluer dans son métier d'enseignant ou tout au moins de maintenir le plaisir d'enseigner. Elle déborde de la classe et se déroule aussi dans l'espace de l'école avec les collègues mais ne se manifeste pas de la même manière suivant les types d'écoles.

Dans les écoles d'application regroupant une majorité de PEMF, c'est une **épreuve de l'investissement dans une équipe d'école** qui provient de la tension entre une présence décalée des collègues de l'école et le fait d'un travail en équipe. A la rentrée 2008/2009, l'instauration d'obligations de service différentes entre les PEMF et les autres enseignants, notamment avec les maîtres modulateurs assujettis à l'aide personnalisée auprès des élèves, ne fait que complexifier l'organisation des temps de travail commun mais aussi les relations entre collègues. En 2010/2011, cette épreuve est également **renforcée** par un triple effet. C'est un seuil atteint ou dépassé dans la charge de travail de PEMF qui s'ajoute au sentiment d'envahissement des stagiaires tout au long de l'année dans l'école et se cumule à un éloignement relationnel entre collègues PEMF et non PEMF.

Dans les écoles associées et « hors structure » comportant un(e) seul(e) PEMF ou une minorité dans l'école, l'**épreuve de l'isolement ou de la mise à l'écart** apparaît révélatrice de PEMF qui « dérangent » le collectif d'enseignants. Cette épreuve provient de la tension entre leur souhait de maintien d'appartenance à l'équipe comme collègue de l'école à part entière et la perception de collègues les considérant comme des « savants » ayant la volonté de modifier par trop leur routine pédagogique. En 2010/2011, cette épreuve paraît **amoindrie** par deux phénomènes. Tout d'abord, les PEMF étant plus présents dans l'école par les temps d'accueil des stagiaires dans leur classe, ils rendent leur action de formateur plus visible aux yeux des collègues de l'école. D'autre part, certains PES étant nommés remplaçants dans ces écoles, les PEMF deviennent des médiateurs pédagogiques informels tendant ainsi à un certain rapprochement entre collègues.

Trois autres épreuves touchent le côté formateur de la fonction. La quatrième épreuve que l'on appelle **l'épreuve du stagiaire qui « ne bouge pas »**[279] devient plus forte avec le dispositif vécu à partir de 2007/2008. Le dispositif fonctionnel introduit alors le stage filé sur l'année scolaire pour les PE2 et un suivi-accompagnement de ceux-ci nettement plus conséquent. Cette épreuve correspond à la tension entre le projet de formation du PEMF et sa réalisation auprès des futurs professeurs et la perception d'insuffisances de progrès dans la pratique et dans la posture d'enseignant chez ces derniers. Cette épreuve se trouve encore **intensifiée** en **2010/2011** avec l'affectation quasiment à temps plein des PES dans les classes. Le recentrage sur les activités de suivi accompagnement déjà commencé en 2007 à l'IUFM se formalise clairement par un retour sous la gouverne de l'employeur de leurs activités de formation. Les PEMF sont pris dans l'urgence d'aider les PES à faire face aux réalités des classes sans temps pour une mise à distance réflexive de la pratique. C'est surtout une responsabilisation individuelle des PEMF dans l'accompagnement des PES qui s'accentue avec une attente de l'employeur pour « que ça marche » sur le terrain des écoles. Cette responsabilisation des PEMF, comme des PES d'ailleurs, transforme la relation des PEMF avec « leurs » PES qui deviennent des tuteurs plus protecteurs.

Corollaire à cette quatrième épreuve, l'**épreuve de l'évaluation des stagiaires** prend une dimension plus forte avec l'introduction du « nouveau » référentiel de compétences à la rentrée 2007/2008. C'est, d'une part, dans la dichotomie entre l'aspect formateur de la fonction et l'aspect évaluateur pour l'institution que se situe cette épreuve. Plus précisément, les PEMF ont à surmonter la tension entre l'**injonction à évaluer les compétences** des PES à enseigner au terme d'une année de formation pour une employabilité immédiate et la **valeur qu'ils attribuent à la durée d'une formation initiale** en tant que première étape d'un développement professionnel. D'autre part, et ceci est visible dans le **deuil de la fonction de MAT** que doivent opérer les PEMF ex-MAT, un changement de point de vue sur l'évaluation du travail devient nécessaire. Le référentiel oblige à passer d'un regard centré sur la pratique du métier et les contenus des apprentissages en classe à une vision plus large d'acquisition de compétences par les stagiaires pour l'exercice d'une profession en constante évolution. Cette épreuve a **perdu de son acuité en 2010/2011**. Un travail de genèse instrumentale du référentiel de compétences s'est effectué qui conduit les PEMF à intégrer l'évaluation à leur action de formateur de terrain. Ce n'est plus le contenu de l'évaluation qui pose problème aux PEMF mais la prégnance de l'évaluation institutionnelle dans leur travail de formateur. La

[279] Rappelons que cette expression de stagiaire qui « ne bouge pas » regroupe trois cas de figures : les stagiaires qui ne veulent pas s'investir, ceux qui veulent mais n'évoluent peu ou pas et ceux qui ne peuvent pas.

teneur de l'épreuve change alors de nature. Elle cristallise alors un conflit de valeurs, voire un enjeu politique pour les PEMF entre une adaptation de plus en plus rapide à l'emploi et une formation réflexive à une profession.

L'introduction d'une logique comptable sensible à la rentrée 2007 dans les dispositifs de formation initiale des enseignants et l'augmentation du temps de suivi-accompagnement des stagiaires a pour effet une individualisation de l'exercice de la fonction. Se pose alors de manière plus vive l'**épreuve de la collaboration avec les autres formateurs**. Cette sixième épreuve découle de la tension entre, d'un côté, trois obstacles que sont le temps de décharge moindre pour la formation, l'éloignement géographique et la diminution de l'espace commun de formation et, de l'autre, les sollicitations de l'institution et les souhaits d'échange des PEMF entre formateurs. En 2008/2009, les échanges avec les autres formateurs PEMF et PIUFM sont peu fréquents. L'espace du GR diminue au profit des temps d'accompagnement entraînant la raréfaction des travaux thématiques organisés en commun par les PEMF à l'intention d'un groupe de PE2. Les ateliers de suivi du stage filé en partenariat avec les PIUFM provoquent une épreuve chez certains PEMF, ceux-ci se percevant comme le faire valoir ou l'illustrateur du cours théorique du PIUFM. **En 2010/2011, l'épreuve du travail avec les formateurs de centre devient caduque**. La césure de la formation initiale des enseignants entre deux institutions avec le passage des PEMF sous l'autorité de l'IA entraîne un net relâchement des liens des PEMF avec l'IUFM. Les temps de travail en partenariat deviennent moins encadrés à l'IUFM. Malgré les sollicitations pour les interventions des PEMF, les séances de travail avec un PIUFM se font plus rares, par obligation d'effectuer ses heures de formateur. Tant et si bien que ces séances peuvent friser un certain exotisme pédagogique. Par contre, les temps de regroupements des PEMF par bassin géographique institués par l'IA montrent une organisation collective centrée sur le suivi-accompagnement des PES. Un projet collectif de « croisement des regards » se construit pour aider à surmonter les épreuves intensifiées du stagiaire qui « ne bouge pas » et de son l'évaluation. « *C'est finalement bien le principe de nécessité qui, le plus souvent, justifie le collectif* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p.153). Il est clair qu'en 2010/2011, les lieux d'action de formation des PEMF se trouvent principalement sur le terrain des écoles et que la régulation de la formation des PES se tient en interne au sein de la même institution entre formateurs de terrain, PEMF mais aussi avec les CPC et les MAT.

L'**épreuve de la « propre » formation** touche les deux aspects de la fonction. Cette septième épreuve provient du désir de développement professionnel en tension avec les dispositifs institutionnels. L'imbrication des dispositifs d'enseignement et de formation élève des

obstacles qui rendent très problématique la propre formation des PEMF. En 2008/2009, on ne compte pas moins de quatre obstacles empêchant leur formation : la diminution à une journée par semaine de leur temps consacré à la formation avec le déplacement sur un temps « libre » des deux heures hebdomadaires dédiées à leur formation personnelle de formateur, l'articulation de la formation continue d'enseignant avec le remplacement des enseignants en stage par des PE2, la réduction à 6 heures de la formation obligatoire d'enseignant contre 18 heures pour les enseignants « de base », les formations de formateurs proposées sur des temps où les PEMF sont dans leur classe ou en activités de formateur. C'est donc de façon autodidacte que les PEMF tentent de se former, d'une part par la co-formation dans les échanges entre collègues dont on a vu qu'ils n'étaient pas forcément nombreux, d'autre part, par l'exercice de la fonction et, enfin, dans la formation par soi-même essentiellement par des lectures. **En 2010/2011, l'épreuve de la « propre » formation s'avère plus critique encore**. Séparés de l'IUFM, aucune formation de formateur n'est proposée aux PEMF. Plus encore, aucune formation ni dans le domaine de l'enseignement, ni dans celui de la formation n'est prévue par l'IA. La formation des PEMF est donc laissée pour compte, à la charge et à la responsabilité de ceux-ci. Paradoxalement cette situation n'est pas nouvelle, déjà en 1991, M. Homeyer et D. Villers[280] constataient qu'« *à l'Éducation nationale, les formateurs de terrain, dont on ne cesse de dire l'importance, ne reçoivent aucune formation.* » (Homeyer & Villers, 1991, p. 85) Considère-t-on que leur formation est affaire de volontariat, que l'examen obtenu suffit pour être formé, qu'il suffit d'accumuler de l'expérience auprès des stagiaires pour devenir un formateur compétent, ou encore qu'il ne s'agit que transposer les savoirs acquis dans l'enseignement à des élèves à la formations des futurs enseignants ? Pourtant des études montrent les bénéfices des formations de formateurs sur les maîtres formateurs. Citons une recherche hors de nos frontières, aux Pays-Bas (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008)[281], qui rapporte les effets positifs observables de la formation sur le développement des compétences pour stimuler la réflexion chez les stagiaires.

8.1.3 De retour sur nos hypothèses

Le retour sur nos quatre hypothèses apporte, d'un autre point de vue, un regard complémentaire sur l'évolution de la profession. Nous rappelons, en encadré, chacune d'elles et les discutons tour à tour.

[280] Homeyer, M. & Villers, D. (1991). Formateur de Terrain : Une appellation non contrôlée, *Recherche et Formation, 10*, 73-86.

[281] Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills, *Teaching and Teacher Education, volume 24, Issue 3*, 499-514.

<u>Hypothèse 1</u> : Les dispositifs étant mis en place dans les deux mondes de l'enseignement et de la formation initiale, des éléments non prévus ou non pris en compte par les responsables institutionnels rendent les trois rôles d'enseignant, d'accompagnateur de futurs professeurs et de formateur difficiles à articuler pour les maîtres formateurs.

Valider ou infirmer cette hypothèse revient à mettre en évidence ou non les éléments non prévus ou non pris en compte. Nous affirmons que ce sont la simultanéité et l'accumulation des rôles qui ne sont pas prises en compte ou sont ignorées par les responsables institutionnels. L'épreuve d'écologie pédagogique révèle ainsi la simultanéité du rôle d'enseignant responsable de la bonne organisation des apprentissages et de leur acquisition par les élèves et du rôle d'accompagnateur des apprentissages obligé de réserver un temps d'enseignement pour les séances d'enseignement des PES et des étudiants M2. Cette même épreuve dévoile aussi, en 2010, l'accumulation des rôles sur un temps plus long qu'auparavant avec un temps de compagnonnage des PES à temps plein de plus de sept semaines suivi, sans pause, d'un temps d'un accueil des étudiants M2 un jour par semaine pendant six mois. L'épreuve de la « propre » formation en 2008/2009 éclaire également une simultanéité des rôles. Les formations de formateur à l'IUFM sont prévues sur des temps où les PEMF sont occupés dans leur classe ou dans des activités de formateur, ce qui rend quasi impossible leur participation à ces actions de formation. Apparaît là toute la difficulté du travail en partenariat lorsque l'on appartient à deux institutions différentes. Cette organisation est im-pensée, ou plutôt, elle est régulée de manière uniquement comptable par une addition d'heures sans tenir compte de la charge inhérente au cumul des tâches de travail.

<u>Hypothèse 2</u> : Dans une posture de praticien réflexif, les maîtres formateurs sont engagés dans une dynamique de développement de leur propre pratique quotidienne d'enseignant qui les pousse à chercher des ouvertures vers la formation de leurs futurs pairs.

Une des raisons pour lesquelles les enseignants s'engagent vers la fonction de PEMF se trouve dans le désir d'un développement professionnel au-delà de l'espace de la classe à un moment de la vie professionnelle correspondant à une stabilisation et à une consolidation d'un répertoire pédagogique (Huberman, 1989). Cette orientation peut être accentuée lorsque une tension entre ce désir d'épanouissement professionnel et la cohabitation à l'école de collègues routiniers ou individualistes. La crainte de l'ennui survenant après un sentiment d'aisance dans la classe pousse à aller chercher ailleurs ce que l'on ne trouve pas dans l'école. Un de ces ailleurs réside dans la formations des futurs enseignants, d'abord et parfois dans une fonction de MAT, puis en se risquant à passer l'examen du CAFIPEMF. Les PEMF expriment une

nette satisfaction à échanger avec les autres formateurs de la formation initiale et à s'autoformer avec les futurs professeurs. La prise de recul et la réflexion apportées par l'exercice de la fonction leur donnent envie de faire évoluer leur propre pratique de classe.

Cette seconde hypothèse doit cependant être nuancée. Tout d'abord, lorsque les PEMF arrivent en fin de carrière, dans une phase de retrait ou de désengagement, ils ne se montrent plus orientés vers un développement professionnel mais cherchent davantage à se ménager. D'autre part, le fait de devenir maître formateur n'est pas systématiquement le signe unique d'un désir de développement professionnel. En effet une reconnaissance statutaire est attachée à la fonction, principalement par le fait du passage de l'examen. Alors le diplôme comme la fonction de PEMF deviennent un passeport pour un ailleurs. Tel PEMF obtiendra un poste à l'étranger plus facilement qu'un enseignant lambda, tel autre, MATICE, assurera la stabilité de sa fonction en visant un poste de CPC (Villemonteix, 2011, p. 249)[282].

Enfin, notre hypothèse rencontre une limite. Le désir d'autoréalisation professionnelle par l'ouverture vers la formation initiale des futurs pairs est subordonné chez les PEMF à des valeurs politiques et civiques. On a vu qu'une divergence importante, entre les dispositifs idéels et fonctionnels de formation de 2010 et les valeurs personnelles, enraie la dynamique de développement de formateur de terrain et, parfois même, la casse.

Hypothèse 3 : L'évolution de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants conduit à une institutionnalisation des activités de formation du maître formateur mais non à la professionnalisation de ces acteurs.

L'évolution de la formation initiale des enseignants entraîne en 2007/2008 un temps plus conséquent des PE2 en stage dans les écoles, puis en 2010/2011 des PES et des étudiants M2. La part de l'accompagnement sur le terrain de ces formés avec une exigence affirmée d'évaluation de leurs acquisitions transforme la fonction de PEMF. Dans le dernier dispositif de formation des PES, il revient aux PEMF en premier lieu de montrer comment ils font la classe puis de prêter celle-ci à des PES pour des séances d'enseignement dans un temps de compagnonnage. En second lieu, en tant que tuteur, il leur faut accompagner 3 à 4 PES dans des visites institutionnalisées par leur nombre, leur moment et le format des rapports écrits qui suivent. En troisième lieu, les temps d'accompagnement hors de la classe sont fixées par un calendrier sur des mercredis. Dans le dispositif des étudiants M2, l'accueil en stage est assujetti à des commandes de l'IUFM pour l'exercice des étudiants dans certains domaines disciplinaires et une évaluation de leur implication est demandée aux PEMF en fin de stage.

[282] Villemonteix, F. (2011). *Informatique à l'école primaire, Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*. Paris : L'Harmattan.

On assiste donc à une institutionnalisation des activités de formation des PEMF à la fois par un cadrage de plus en plus serré des activités d'accompagnement sur le terrain et par un contrôle, via le référentiel de compétences, de la nature des activités d'enseignement et des progrès réalisés par les formés. Cette institutionnalisation des activités ne donne pas lieu à concertation avec les autorités hiérarchiques, elle est imposée aux PEMF. Par ailleurs, la raréfaction à l'IUFM puis la disparition à l'IA d'une formation de formateur (et même d'enseignant) permettant un développement professionnel des PEMF confirme notre hypothèse d'une non professionnalisation de ces acteurs. Néanmoins, si l'on constate une dépossession de la latitude de leur temps de travail, peut-on pour autant parler de déprofessionnalisation (Maroy, 2005) ou de prolétarisation (Perrenoud, 1996) ? Ce n'est pas sûr. Une certaine coopération professionnelle a lieu lors des regroupements par bassin des PEMF pour réguler l'accompagnement et les difficultés repérés des PES. L'organisation du contenu de ces regroupements signe une relative autonomie de ces groupes locaux de PEMF.

Hypothèse 4 : Un individualisme contraint des maîtres formateurs dans leur travail ne leur permet pas de développer et d'affirmer une identité professionnelle de groupe.

La multiplication des dispositions contenues dans les dispositifs d'enseignement et de formation dresse une série d'obstacles au travail en commun des PEMF. Du côté formation, les jours de décharge de classe étalés sur la semaine n'autorisent pas les regroupements où tous peuvent être réunis. Un recentrage depuis 2007/2008 sur le suivi accompagnement des PE2 dans les écoles réparties sur tout le département a pour conséquence un éloignement géographique des PEMF sur les temps de formation. L'introduction d'une logique comptable avec les heures HTD[283] et les taux d'encadrement des stagiaires a diminué les temps dans l'espace commun du groupe de référence (GR) au profit de moments de regroupements de 3 à 4 PE2 autour de son PEMF référent. En 2008/2009, la diminution du temps de décharge de classe à une journée vient serrer davantage l'emploi du temps des PEMF. L'accompagnement des PE2 sur les temps « postés » à l'IUFM se déporte sur des temps « périphériques », notamment par un travail d'assistance à distance par courriel, empiétant sur le temps privé. Le déplacement du temps de formation personnelle d'un temps « posté » à un temps « libre » renvoie les PEMF à une démarche autoformation personnelle. En 2010/2011, le travail collectif institué à l'IUFM entre formateurs de catégories différentes disparaît, laissé alors au volontarisme, autrement dit à la responsabilité individuelle de chacun. Du côté enseignement, dans les écoles d'application, les jours de décharge décalés entre PEMF complexifient les

[283] HTD : Heure de travaux dirigés.

moments de travail en équipe favorisant l'excellence individuelle, tandis que dans les écoles associées ou « hors structure » ce sont les collègues non PEMF qui installent une distance « statutaire ».

Pour autant, si ces arguments confirment notre hypothèse d'un individualisme contraint des PEMF dans leur travail, il ne paraît pas que cela entraîne une impossibilité de développement d'une identité professionnelle de groupe. Le mouvement d'opposition en 2010 à la mise en place du nouveau dispositif de formation initiale des professeurs stagiaires ainsi que l'organisation interne des groupes de formation en 2010/2011 mettant en œuvre une régulation collective de l'accompagnement des PES, démontrent, à l'inverse, l'affirmation d'une identité professionnelle de groupe.

Développons cette dimension de l'identité professionnelle dans la seconde partie de ce chapitre.

8.2 L'évolution des identités professionnelles des PEMF

Nous focalisons maintenant sur les acteurs et l'évolution de leur(s) identité(s) professionnelle(s). Ce sont les épreuves, surmontées ou non, qui distinguent les PEMF des autres acteurs. Elles les fabriquent comme acteurs particuliers, tant dans la formation initiale que dans celui des enseignants du premier degré. Elles travaillent leur identité professionnelle. Si l'identité est toujours une transaction – souvent éprouvante – entre soi et les autres (Dubar), il faut aussi comprendre que « *l'identité n'est rien d'autre que la série des différences qu'elle esquisse momentanément autour d'elle* » (Martuccelli, 2008, p. 32)[284]. Dans un premier temps, l'attention est portée sur l'évolution de l'identité professionnelle commune des PEMF c'est-à-dire sur les différences que le groupe professionnel déclare ou revendique vis-à-vis des autres professionnels qu'ils côtoient. Dans un second temps, la focale est orientée vers l'évolution des identités professionnelles construites et/ou transformées au sein du groupe.

8.2.1 Une identité professionnelle de groupe affirmé ?

Il existe bien une identité de groupe même si elle ne s'affiche que dans les moments d'adversité. « *C'est le sentiment de danger et l'épreuve endurée qui forgent les liens de solidarité, en découvrant l'appartenance commune.* » (Fabre, 2003, p. 205)

[284] Martuccelli, M. (2008). L'espace de l'identité. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation : Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (pp.25-34). Paris: L'Harmattan.

Cette épreuve menaçant l'identité des PEMF apparaît clairement au moment de la mise en place de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants. Le mouvement d'opposition rend compte d'une capacité des PEMF à se réunir et à mettre en récit leurs valeurs partagées, preuves d'une appartenance professionnelle commune. Comment se raconte le groupe des PEMF **en 2010 à l'orée de la mise en place de la réforme** ?

Les PEMF s'identifient clairement **au groupe des « instits »**, des professeurs des écoles. C'est cette appartenance au monde des enseignants du premier degré qui fonde leur identité professionnelle « primaire ». Ils **se distinguent** néanmoins **des enseignants de « base »** par la réussite à l'examen du CAFIPEMF qui leur apporte une reconnaissance de la part de la hiérarchie. Ils refusent l'appellation de « super maître » mais font valoir des **qualités différentielles**. Ils affirment un esprit d'ouverture, d'une part, en ouvrant leur classe, dans une éthique de solidarité vis-à-vis des jeunes générations, pour leur permettre de se former au métier. D'autre part, ils se montrent soucieux de ne pas rester enfermés dans leur classe et de travailler en équipe avec leurs collègues d'école – malgré l'aveu de difficultés d'investissement dans cette équipe ou de mise à l'écart – dans la visée de maintenir le plaisir d'enseigner et d'un développement professionnel. Ils avancent également, notamment **vis-à-vis des MAT**, une pratique réflexive assortie de la capacité à expliciter celle-ci et à la rendre lisible à travers des outils construits. Enfin, l'exercice de la fonction leur apporte une vision plus large des pratiques de classe, leur fournit des outils d'analyse des pratiques.

Bénéficiant d'un temps de décharge de classe, ils insistent sur leur position d'enseignant en exercice dans une école. Cette accentuation sur le maintien de cette position les singularise vis-à-vis des autres formateurs. En premier lieu, elle les **sépare des CPC** qui, comme eux, possèdent le CAFIPEMF, mais ne vivent plus l'expérience de la classe. De plus les PEMF disent posséder une expérience, voire une expertise de la formation initiale des étudiants enseignants sur la durée de celle-ci (PE1 et PE2). En second lieu, cette position les **distingue des formateurs de « centre »** par une connaissance actualisée du terrain et des pratiques de classe. Les PEMF ne cachent pas laisser à ces formateurs disciplinaires, le traitement de ce qu'ils appellent la théorie, mais revendiquent un lien théorie-pratique avec eux.

Enfin, c'est aussi, et surtout, **l'espace de l'entre-deux** que les PEMF apprécient entre l'enseignement à l'école et la formation à l'IUFM. Cet espace leur permet une marge de liberté dont ne bénéficient pas les enseignants de « base » et les CPC vis-à-vis de leur hiérarchie. Cette liberté se matérialise par une distance possible, voire critique, par rapport aux normes ou aux bonnes pratiques préconisées par l'Education nationale. Du côté de l'IUFM, en plus d'une **reconnaissance d'enseignant-formateur patenté et unique**, elle leur

donne aussi la possibilité de travailler avec d'autres formateurs, des PEMF et des formateurs universitaires.

En 2011, après la mise en place de la réforme, le groupe professionnel se trouve en phase de transformation ou de reconversion identitaires. Tout d'abord, la population des PEMF se voit recomposer presque de moitié[285] avec l'arrivée de nouveaux PEMF. Ensuite l'espace de l'entre-deux dont ils disposaient n'est plus avec les nouveaux dispositifs de formation. Les liens avec les formateurs de centre à l'IUFM sont distendus. La recomposition du groupe des PEMF laisse voir un affaiblissement « corporatiste ». La **dimension « formateur » de la fonction s'étiole**, si l'on entend par là un travail de formation à distance de l'école avec les formateurs didacticiens ou les enseignants chercheurs dans une liaison marquée théorie-pratique. A l'inverse, la **dimension « accompagnateur » des PES et des étudiants M2 devient quasi exclusive** avec une nette focalisation sur les seules contingences de l'adaptation rapide à l'emploi des PES en situation dans les classes. Précisons que cette adaptation à l'emploi consiste en un apport essentiellement pédagogique et une socialisation professionnelle accompagnée par les PEMF laissant à l'université les aspects proprement didactiques.

Pour les PEMF de notre corpus ayant connu l'ancien dispositif de formation, cette responsabilité accrue dans le rôle d'accompagnateur c'est-à-dire de passeur de la posture d'étudiant à celle d'enseignant dans une classe et plus largement dans le monde professionnel enseignant est vécue comme une tâche très lourde. Ils ne veulent pas avoir à assumer individuellement cette responsabilité de l'évaluation des stagiaires à leur charge, notamment lorsque ceux-ci « ne bougent pas » suffisamment dans la durée de l'année d'adaptation à l'emploi. Dans l'unique espace commun des regroupements par bassin géographique, les PEMF se sont organisés pour assumer collectivement cette tâche. Les échanges qu'elle suscite attestent d'une socialisation professionnelle et, sans doute, de l'**émergence d'une nouvelle identité professionnelle de groupe**.

C'est tout de même **une non reconnaissance de leur tutelle hiérarchique** que les PEMF du corpus expriment unanimement. Cette non reconnaissance s'accompagne d'un sentiment d'utilisation, voire d'exploitation, des compétences professionnelles qu'ils étaient les seuls à posséder en formation initiale. Ils apportent sans contrepartie c'est-à-dire sans gratification du service rendu ou sans valorisation de leur fonction et possibilité de « propre » formation. Plus encore **un flou identitaire s'installe** dans un territoire où ils avaient le monopole de la

[285] La population s'élève à 33 PEMF en 2010/2011. Parmi eux, 19 exerçaient en 2009/2010, 14 viennent d'être nommés, 2 anciens PEMF directeurs sont devenus RGF.

formation terrain-IUFM des jeunes se destinant à la profession de professeur des écoles. En effet, les MAT et les CPC interviennent dorénavant à un degré ou à un autre dans l'accompagnement des PES et même des étudiants M2.

Des mouvements de concurrence ont lieu maintenant au sein des formateurs de terrain de l'Education nationale, là où il existait un partage clair des rôles et où l'on observait une certaine complémentarité des fonctions. S'il n'apparaît pas (encore) chez les PEMF du corpus, d'épreuves ou de querelles de territoire, ceux-ci revendiquent des qualités différentielles, comme autant d'affirmations identitaires, par rapport aux MAT et aux CPC. **Vis-à-vis des MAT**, ils marquent une nette **différence par l'analyse de la pratique.** Capables d'une prise de distance par rapport à leur propre pratique, ils veillent à ne pas se montrer modélisants et **se centrent sur le jeune à former.** Ils perçoivent les MAT dans une démarche d'accueil centrée sur leur pratique, montrant et justifiant leurs manières de faire. **Vis-à-vis des CPC**, la **différence vient du marquage institutionnel**. Les CPC, attachés à l'inspecteur, sont saisis par les PEMF – et les PES – dans leur inscription aux normes à respecter pour construire des séances d'apprentissage et aux bonnes pratiques préconisées par l'institution pour tenir et organiser la classe. Les PEMF, là encore, plus centrés sur le formés, mettent à distance ces règles académiques.

Dans ces nouvelles conditions de rapprochement des MAT et des CPC, les PEMF rencontrent bien du mal à s'affirmer comme groupe professionnel en 2011. Leur tentative au niveau du département pour conserver une marge d'autonomie hors du champ d'autorité de l'employeur a buté en 2010 sur le silence « institutionnel » d'une administration locale régulée par des textes de portée nationale. Rattrapés par une logique budgétaire, récupérés en tant que formateur par l'inspecteur d'académie dans une logique productive d'adaptation à l'emploi des futurs professeurs des écoles, les PEMF ont perdu la position unique qu'ils occupaient dans le premier degré d'une double tutelle.

On peut y voir une manière de mieux contrôler les activités des PEMF. En tout cas, ce rapprochement des formateurs de terrain permet aux responsables institutionnels de constituer un « vivier de formateurs » afin de garder une souplesse de gestion de la formation.

8.2.2 Les dynamiques identitaires des PEMF

Les PEMF ne constituent pas un groupe professionnel uniforme. Ce groupe est composé d'individus qui ont déjà tous construits une identité professionnelle d'enseignant et une identité de PEMF, pour la plupart, depuis plusieurs années. Les épreuves rencontrées dans la

fonction remanient, transforment un « devenu » professionnel en un « devenant » professionnel orienté vers un « devenir » professionnel. Cependant, « *les identités diffèrent dans leur permanence et stabilité en fonction, non pas de leur plénitude interne, mais au gré des résistances externes.* » (Martuccelli, 2008, p. 32) C'est donc de manière dynamique qu'il faut penser les identités professionnelles au niveau des individus. Pour mettre à jour l'évolution des dynamiques identitaires chez les PEMF, nous comparons donc deux moments de l'identité professionnelle des PEMF de notre corpus, avant et après la réforme. Nous discutons, pour finir, de l'incidence de cette évolution sur la fonction de PEMF.

Quatre configurations de dynamiques identitaires segmentent le groupe des PEMF du corpus en 2009[286]**.**

Une première configuration correspond aux dynamiques des PEMF du profil de l'**« enseignant expérimenté »**. Ceux-ci construisent une relation de formation dans laquelle les futurs professeurs sont considérés comme des apprentis qu'il s'agit d'initier et d'instrumenter pour les aider à démarrer dans le métier. Ils expriment un conflit de rôle entre leur fonction de conseil et celle d'évaluateur mais n'émettent pas d'épreuves à surmonter vis-à-vis des PE2 en difficulté ou par rapport à l'évaluation. Dans leur rapports aux autres formateurs, ils recherchent les échanges sur les pratiques de classe, de préférence sur le même terrain qu'eux. Ils souhaiteraient davantage échanger à l'IUFM mais la diminution du temps de décharge de classe, l'éloignement ou le réseau fermé des PIUFM les en empêchent. Ils regrettent de ne pas pouvoir se former dans des stages de formateurs compatibles avec leurs emplois du temps.

La seconde configuration se rapporte aux dynamiques des PEMF du profil de l'**« expert de la pratique »**. Ceux-ci établissent une relation de formation dans laquelle les futurs professeurs sont considérés comme des étudiants qu'il s'agit de conseiller, de surveiller et d'encadrer pour les aider à construire des compétences professionnelles attendues pour l'exercice de la profession. Ils expriment nettement une épreuve non surmontée venant du cadre qu'ils posent avec les stagiaires qui « ne bougent pas ». Les plus anciens émettent également un fort conflit de rôles entre leur fonction de formateur et celle d'évaluateur et développent des stratégies de préservation du temps de formation par séparation de l'évaluation institutionnelle. Dans leur rapports aux autres formateurs, même s'ils apprécient d'être sollicités sur leur expertise pratique, ils sont très majoritairement critiques de manques : de temps pour la formation, de proximité de l'IUFM, d'organisation des temps communs,

[286] Voir annexes 8 : Dynamiques de formateur des PEMF en 2009

d'ouverture et de communication des PIUFM. Par rapport à leur « propre » formation, ils se montrent également très critiques d'une formation impossible. Pour certains la dynamique d'autoformation s'est brisée suite à leur éviction de la fonction en 2007/2008.

Une troisième configuration caractérise les dynamiques des PEMF du profil de **« formateur de terrain »**. Ceux-ci créent une relation de formation dans laquelle les futurs professeurs sont considérés comme des pairs débutants qu'il s'agit de guider, de faire réfléchir et d'émanciper pour les aider à développer une autonomie professionnelle. En tension avec les stagiaires qui n'analysent pas leurs difficultés, ils travaillent avec eux par co-analyse pour que les PE2 dépassent leurs problèmes. Ils intègrent à la fonction le rôle d'évaluateur, valorisant l'intérêt du référentiel de compétences. Dans leurs rapports aux maîtres formateurs, ils se montrent soucieux d'efficacité et de développement des compétences de formateur. Vis-à-vis des formateurs de centre, ils apprécient nettement et souhaitent le travail en partenariat avec les PIUFM à la condition que ceux-ci aient une connaissance du terrain. Enfin, par rapport à leur propre formation, ces PEMF plus diplômés que les autres jugent positivement les temps d'échange avec les autres formateurs mais déplorent le manque de temps et de formations spécifiques ou avec les PIUFM.

La quatrième configuration définit les dynamiques des **« PEMF en fin de carrière ».** Provenant de n'importe quel profil, elle marque un désengagement serein ou amer (Huberman, 1989) de la fonction chez les PEMF plus âgés. Dans leurs rapports avec les autres formateurs, ils se montrent en phase de retrait. Sans attente apparente dans leur « propre » formation, ils adoptent une stratégie d'entretien ou de préservation des acquis.

La comparaison de ces configurations discerne deux dimensions séparatives. La première dimension distingue les PEMF en phase avec le **modèle de l'enseignant professionnel**[287] de ceux qui ne le sont pas ou plus. Ainsi les PEMF « formateur de terrain » et « expert de la pratique » révèlent par leurs actions auprès des PE2 qu'ils sont en phase avec le modèle. Ceux de la configuration « enseignant expérimenté » donnent à voir un décalage par rapport aux savoirs théoriques en se centrant uniquement sur la dimension pratique du métier. Les « PEMF en fin de carrière » quant à eux, se « déphasent » non seulement par leur attitude de retrait vis-à-vis des autres formateurs mais également parce qu'ils entrent dans une déprise progressive de leur travail de maître formateur. La seconde dimension différencie les PEMF par la **reconnaissance qu'ils retirent de leur travail à l'IUFM.** Les PEMF de la configuration « formateur de terrain » sont ceux qui ressentent le plus positivement leur

[287] Pour mémoire ce modèle est présenté au point 5.3.2

engagement à l'IUFM, se considérant comme des partenaires essentiels de la formation des PE2. Ceux de la configuration « enseignant expérimenté » malgré leur décalage avec le modèle préconisé à l'IUFM se montrent également satisfaits des échanges sur la pratique qu'ils peuvent avoir avec les autres formateurs. A l'inverse, les PEMF de la configuration « expert de la pratique » témoignent dans leurs discours d'un sentiment général négatif, voire même d'une certaine souffrance. Leur engagement est contrarié par des conflits sur l'évaluation, des épreuves auprès des stagiaires en difficulté, des obstacles dans leurs relations avec les autres formateurs et leur « propre » formation. Enfin, les « PEMF en fin de carrière » se désengageant petit à petit ne cherchent plus de reconnaissance à l'IUFM.

On peut synthétiser ces différentes configurations identitaires de la manière suivante :

Tableau 23 - Configurations identitaires des PEMF en 2009

	Reconnaissance à l'IUFM Engagement positif	**Non reconnaissance à l'IUFM Engagement contrarié ou désengagement**
En phase avec le modèle de « l'enseignant professionnel »	« Formateur de terrain » *Pairs débutants et partenariat*	« Expert de la pratique » *Etudiants* *Epreuve du stagiaire en difficulté* *Conflit de l'évaluation* *Critique du manque - Souffrance*
En décalage avec le modèle de « l'enseignant professionnel »	« Enseignant expérimenté » *Apprentis* *Gestes et outils* *Pratique de classe*	« PEMF en fin de carrière » *Retrait vers le hors travail*

En 2010, le silence « institutionnel » des responsables hiérarchiques aux revendications des PEMF du département, synonyme de refus de « négociation identitaire » objective (Dubar) a renvoyé les PEMF à une « négociation identitaire » subjective, c'est-à-dire à un choix individuel d'engagement, de résistance ou de rupture avec la fonction. On observe alors un éclatement du groupe des PEMF. Mais cet éclatement n'a pas eu lieu n'importe comment. **En 2011**, on retrouve cinq configurations de dynamiques identitaires chez les PEMF du corpus[288].

Une première configuration correspond aux dynamiques de PEMF du profil de l'**« enseignantexpérimenté »**. Une seule PEMF a choisi de s'engager dans le nouveau dispositif de formation des PES et l'apprécie. Elle regrette le travail avec les PEMF sur des thématiques pédagogiques et les ateliers de stage filé avec les PIUFM. Elle exprime une crainte par rapport aux dispositifs de formation à venir mais se place dans une dynamique de continuité identitaire de la fonction de PEMF.

[288] Voir annexes 8 : Dynamiques et projets des PEMF et exPEMF en 2011.

Une seconde configuration regroupe des PEMF du profil **« expert de la pratique »**. Ceux-ci ont choisi, plus ou moins contraints par leur situation, de s'engager dans le nouveau dispositif de formation des PES mais en résistant de l'intérieur. Ils continuent ou intensifient leur opposition à l'évaluation institutionnelle en la repoussant aux derniers moments. Ils expriment une satisfaction des échanges réguliers entre PEMF en regroupement local et s'inscrivent dans une dynamique de préservation identitaire de leur fonction de PEMF.

Une troisième configuration caractérise les dynamiques des **« PEMF en fin de carrière ».** Pour l'un, il s'agit d'un désengagement déjà amorcé qui se poursuit avec une stratégie de résistance à l'évaluation institutionnelle. Pour l'autre, c'est l'amorce d'un désengagement parce qu'elle ne se sent plus capable de former les jeunes qui arrivent. Ils montrent une dynamique de préservation identitaire avec, pour le premier, un projet avoué de maintien dans la fonction de PEMF et, pour la seconde, un projet à court terme d'arrêt de celle-ci.

Les deux configurations suivantes concernent des PEMF qui ont stoppé leur fonction de PEMF.

Une quatrième configuration définit les dynamiques de PEMF qui ont choisi la **fonction de CPC.** Ils proviennent des profils « enseignant expérimenté » et « expert de la pratique ». Ces deux exPEMF expriment une satisfaction à rester du côté du terrain dans l'aide et le conseil aux enseignants jeunes et plus expérimentés. Leurs discours indiquent une dynamique de continuité identitaire dans la fonction de CPC.

La cinquième configuration concerne les dynamiques des PEMF du profil **« formateur de terrain ».** Ceux-ci ont décidé de stopper leur fonction de PEMF. Un an après leur décision, ils expriment toujours une ferme opposition au dispositif de formation de 2010. Si l'une, détachée de l'Education nationale, s'inscrit dans un projet d'entretien identitaire dans son nouvel emploi, l'autre redevenu enseignant lambda exprime une certaine souffrance professionnelle et donne à voir un flou identitaire qui dénote une dynamique de gestation d'un nouveau projet de soi.

Le tableau *infra* permet de bien visualiser l'évolution des dynamiques identitaires des PEMF du corpus en 2011.

Tableau 24 - Evolution des dynamiques identitaires des PEMF du corpus en 2011

	« Enseignant expérimenté »	**« Expert de la pratique »**	**« Formateur de terrain »**	**« PEMF en fin de carrière »**
PEMF dans la figure du « praticien expert »	Dynamique de continuité *Appréciation du dispositif* *Regret des échanges avec les PIUFM*	Dynamique de préservation *Résistance sur l'évaluation* *Satisfaction des échanges entre PEMF*		Dynamique de préservation *Désengagement lent ou projet d'arrêt*
exPEMF	Dynamique de continuité dans la fonction de CPC *Satisfaction à dans l'aide et le conseil aux enseignants*		Dynamique d'entretien dans nouvel emploi Dynamique de gestation *Ferme opposition au dispositif de formation*	

Cette évolution des dynamiques identitaires des PEMF du corpus conduit à porter un certain nombre de remarques sur le plan identitaire d'abord mais également sur d'autres plans.

Premièrement, sur le plan identitaire, la poursuite de la fonction par les PEMF des profils « enseignant expérimenté » et « expert de la pratique » davantage centrés sur la pratique d'enseignant indique un **recentrage identitaire** de la population des PEMF. Ceux-ci s'identifient alors à la « nouvelle » figure du « praticien expert » développée dans la formation des PES. Même les PEMF « expert de la pratique », en phase avec l'ancien paradigme, et malgré leur résistance plus intense à l'évaluation institutionnelle, se retrouvent finalement mieux dans le nouveau dispositif de formation initiale des PES. A l'inverse, les PEMF « Formateur de terrain » les plus diplômés par l'université, les plus convaincus et impliqués dans la liaison avec les enseignements théoriques et la recherche, en phase avec le modèle de l'« enseignant professionnel » développé à l'IUFM, se retirent de la fonction. Ils ne se reconnaissent pas dans le nouveau modèle et se sentent disqualifiés dans leurs compétences et leur mission de formateur par le nouveau dispositif. Leur auto exclusion participe à la fois du **flou identitaire** et d'un **changement clair de professionnalité** des PEMF. Flou identitaire parce que, dorénavant, les futurs professeurs sont accompagnés par des pairs enseignants expérimentés ou experts de la pratique (MAT, PEMF et CPC) dont on ne fait plus bien la différence entre eux. Changement de professionnalité parce que la formation a lieu uniquement dans un « entre soi », **entre les pairs**, et se trouve ainsi totalement orientée vers l'adaptation aux situations d'enseignement.

Deuxièmement, les PEMF ayant choisi la voie de l'exclusion du groupe des PEMF interrogent. Manqueraient-ils de **flexibilité identitaire** ? Peut-être mais pas seulement. En effet, un nouveau dispositif fonctionnel matérialise un changement relevant de choix « idéels » des concepteurs. Ces choix génèrent des résistances et des tensions d'ordre éthique chez les enseignants et les formateurs dont une des spécificités consiste à travailler avec des collectifs. Ceci étant, **les dispositifs de formation** dont nous parlons ici, imposent leurs dispositions et se comportent comme des **catalyseurs**[289] **d'identités**. D'une part, les dispositifs recèlent la capacité d'accélérer, de modifier, de transformer l'identité professionnelle des individus, ici celle des PEMF (et aussi des PES). D'autre part, de manière moins visible, ils peuvent également anéantir ou dissoudre les identités professionnelles d'individus non adhérents au choix des concepteurs et qui défendent une professionnalité différente. La régulation du système éducatif et de la formation initiale des enseignants par l'introduction de dispositifs qui se succèdent implique une flexibilité identitaire « supplémentaire » de la part des acteurs s'ils veulent rester dans les fonctions qu'ils occupent. Ainsi les dispositifs inducteurs d'épreuves, demandent également une souplesse des acteurs à l'égal de celle qu'ils offrent aux concepteurs.

Troisièmement, est soulevée la question de la **gestion des personnels**. Le fait n'est pas nouveau pour les PEMF du département[290] et se repose à nouveau avec le départ de la fonction des PEMF les plus diplômés et les plus impliqués dans une liaison théorie-pratique. Malgré la RGPP qui instaure la mise en place d'une gestion des ressources humaines, on en reste dans l'Education nationale à une logique administrative essentiellement comptable des moyens humains, en postes et en taux d'encadrement. C'est aussi la **reconnaissance d'une compétence spécifique** des PEMF qui émerge. Reconnus par les responsables dans l'ancien dispositif de formation à l'IUFM pour leur proximité et leur légitimité vis-à-vis du terrain, ils sont devenus des exécutants sollicités par l'employeur sur leur expérience d'accompagnateur de futurs enseignants. L'expression unanime du groupe des PEMF en 2011 d'une non reconnaissance de la part de la hiérarchie en dépit d'un investissement personnel important

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

[290] Dans une étude qualitative réalisée en 2008, sur la fonction de formateur des maîtres formateurs de Loire Atlantique (Maleyrot, 2008), parmi les dix PEMF du corpus, les deux PEMF les plus diplômés et aspirant à une identité professionnelle de formateur dans la formation initiale des professeurs des écoles ont quitté la fonction. Ceux-ci l'ont arrêté non par opportunisme pour devenir formateur mais par dépit et sont redevenus enseignant ou ont pris la fonction de directeur d'école.

dans l'accompagnement des PES abonde dans le sens d'un déficit de prise en compte des aspirations des personnels. En dehors de la détention du diplôme de PEMF, là encore cette reconnaissance reste uniquement comptable en terme de temps de décharge, autrement dit en nombre de poste pour l'IA. Aucune formation institutionnelle de formateur ne leur est maintenant proposée. Au contraire, une mutualisation des tâches est opérée entre les enseignants constituant « le vivier des formateurs ». Il est vrai qu'au niveau du premier degré, les personnels se partagent souvent entre plusieurs fonctions : directeur d'école, MATICE. « *Il ne s'agit pas de véritables spécialistes, mais de personnels d'enseignement déjà en poste, selon une habitude ancienne propre au ministère français de l'éducation : procéder en régime autarcique.* » (Dutercq & Resnik, 2009, p.12)

Quatrièmement, par rapport à la formation initiale des enseignants, l'évolution tant de la fonction de PEMF que des dynamiques identitaires des PEMF révèle une séparation en deux effective de la nouvelle formation initiale des enseignants. Entre 2009 et 2011, du point de vue des PEMF, on est passé d'une formation professionnelle en alternance intégrée à l'IUFM à une formation en deux temps bien différenciés : une formation universitaire s'adressant à des étudiants en master professionnel à l'université puis une formation professionnelle des fonctionnaires stagiaires en postes sous l'autorité de l'IA. Si en 2009 « *il s'agi(ssai)t d'éviter le découplage entre des savoirs théoriques universitaires validés par des enseignants chercheurs et par des examens à l'université et des compétences acquises en contexte d'action évaluées par des enseignants de terrain* » (Etienne, Altet, Lessard, Paquay, & Perrenoud, 2009, p. 222)[291], force est de constater, en 2011, une dichotomie de la formation avec deux modèles de construction de la professionnalité. A l'université sont développés, dans une logique réflexive, une formation de professionnels sachant tirer les leçons de leurs premières expériences et un étayage de leur développement professionnel futur par une initiation à la recherche. De manière contrastée, dans une logique productive, l'objectif de l'employeur consiste à former des enseignants opérationnels en moins d'une année compétents à travers des performances observables. Le seul outil d'articulation entre les deux mondes reste le référentiel de compétences professionnelles. La dichotomie de la formation est également marquée par la séparation entre les formateurs de terrain et les formateurs universitaires. Ce qui déterminait la spécificité des PEMF en tant que formateur de créer et d'entretenir des liens avec les formateurs universitaires semble laisser en friche. Les PEMF du corpus demeurés en fonction expriment peu le souhait de travail en commun avec les

[291] Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.

formateurs universitaires même par rapport à leur propre formation. Là encore, le brouillage identitaire s'amplifie avec une dilution des PEMF parmi les formateurs polyvalents de terrain et l'éloignement des « spécialistes » en sciences de l'éducation.

Il est clair que pour les PEMF du corpus, ainsi que pour les autres, un enjeu identitaire de taille s'élève par rapport à leur devenir professionnel. S'ils souhaitent être reconnus dans leur fonction spécifique, il leur devient nécessaire de redéfinir la distance réflexive et formative qu'ils revendiquent. D'un côté, ils ont à se distinguer des formateurs de terrain, notamment des maîtres d'accueil temporaire (MAT) de plus en plus sollicités et qui reçoivent une formation par l'institution sur cette fonction. De l'autre, ils ont à trouver des modes d'articulation pratique-théorie pertinents s'ils veulent conserver leur légitimité à intervenir à l'université dans des formations à des étudiants en master, bien armés au niveau théorique. Les configurations de dynamiques identitaires ainsi dégagées, si elles constituent de nouvelles formes d'adaptation à un moment transitoire de la réforme de la formation initiale des enseignants chez la génération « ancienne » des PEMF, sont donc amenées à évoluer dans les années à venir.

Conclusion

Deux objectifs pour cette thèse ...

Au terme de cette recherche, il convient de réexaminer les deux objectifs que nous avons assignés à ce travail. L'un porte sur la compréhension de l'évolution de la fonction et des identités professionnelles des maîtres formateurs, l'autre concerne le développement de l'analyse des identités professionnelles.

Tout d'abord, revenons sur la question qui a servi de fil directeur au premier objectif : En quoi les régulations de l'activité des maîtres formateurs font évoluer leur fonction et transforment leurs identités professionnelles ?

De quatre configurations identitaires professionnelles en 2009 ...

L'analyse a mis en évidence quatre configurations identitaires qui traduisent la pluralité des identités professionnelles chez les maîtres formateurs en 2009. La configuration identitaire « enseignant expérimenté » détermine le maître formateur centré sur la classe, initiant les apprentis enseignants à la pratique du métier. Celle d' « expert de la pratique » définit le maître formateur, critique de la formation, encadrant les étudiants dans la construction des compétences professionnelles attendues pour l'exercice de la profession. La configuration identitaire de « formateur de terrain » caractérise le maître formateur diplômé du second cycle universitaire, appréciant le travail à l'IUFM avec les autres formateurs, guidant les pairs débutants dans leur réflexion vers une autonomie professionnelle, tandis que celle de PEMF « en fin de carrière » désigne le maître formateur qui se désengage progressivement.

Cette pluralité de configurations est liée à plusieurs facteurs : les trajectoires socio-biographiques en particulier les modes de socialisation professionnelle antérieure, l'investissement dans la formation subordonné au rapport théorie/pratique, la conception du rôle de formateur par rapport aux stagiaires suivis et les phases du cycle de vie professionnelle ou de la carrière.

... à des dynamiques de maintien et des ruptures identitaires en 2011

La réforme de la formation initiale des enseignants de 2010 a conduit les acteurs à des dynamiques identitaires diverses. La perception de la séparation en deux de la nouvelle formation initiale des enseignants avec une formation universitaire s'adressant à des étudiants en master professionnel puis un accompagnement et une formation professionnelle des

fonctionnaires stagiaires en postes dans les écoles provoque une ligne partage entre les maîtres formateurs.

Les PEMF de la configuration « formateur de terrain », les plus diplômés mais aussi les militants pédagogiques, les plus en phase avec le modèle du praticien réflexif développé à l'IUFM abandonnent la formation initiale des enseignants. Ils quittent la fonction dans une tension politique et éthique trop forte vis-à-vis du nouveau dispositif de formation. En rupture avec le groupe des PEMF, entrés dans des dynamiques de transformation ou de gestation identitaires, ils s'orientent vers une nouvelle fonction ou cherchent un nouveau projet professionnel.

Les PEMF des autres configurations évoluent peu. Un petit nombre d'entre eux file vers la fonction de conseiller pédagogique de circonsciption. La majorité, dans une dynamique de maintien dans la fonction, s'engage dans le nouveau dispositif de formation. Ceux de la configuration « enseignant expérimenté » s'y impliquent plus positivement, tandis que ceux de la configuration « expert de la pratique » s'y investissent de manière plus contrainte avec l'intention d'une résistance. La fonction en tant que promotion professionnelle ne perd pas beaucoup de son attrait, pour la majorité de ces maîtres formateurs qui ne s'aventure pas du côté de la théorie, la nouvelle situation institutionnelle ne change pas foncièrement leur action de formateur et ils n'opèrent pas de transformation identitaire.

D'une affirmation de groupe professionnel ...

Les maîtres formateurs montrent un ancrage identitaire à la culture enseignante du premier degré. Très majoritairement, ils déclarent rechercher le travail d'équipe dans leur école. Peut-être existe-t-il là une culture collective ou une tradition pédagogique propre au premier degré ? Ils s'appuient également fortement, dans leur fonction de formateur, sur leur expertise d'enseignant reconnu du premier degré en exercice sur un terrain particulier. Ils se distinguent cependant des enseignants de « base » par leur statut de maître formateur. Malgré un individualisme contraint dans leur travail, par leur éloignement géographique dans les écoles du département, par la diminution à un seul jour de travail pour la formation, par leur jour de décharge décalé dans la semaine par rapport aux autres, les dispositifs de formation successifs permettent des moments où les PEMF se rencontrent. Ce sont lors de ces moments qu'ils arrivent à construire une identité professionnelle de groupe, notamment par la co-formation avec leurs pairs et par des échanges avec les différents partenaires de la formation. Ainsi, avant la réforme à l'IUFM, clairement mis en évidence lors de leur mouvement d'opposition à

celle-ci, le collectif de cette époque met en avant des valeurs communes qui expriment une identité professionnelle de formateur de terrain travaillant et se formant en équipes pluri-catégorielles. Dans le nouveau dispositif, les PEMF s'organisent entre eux pour assumer une responsabilité collective ou partagée dans l'accompagnement des professeurs stagiaires.

... à une identité de groupe fragile

Cependant, la réforme provoque un éclatement du groupe de PEMF en exercice en 2010. Sur un plan identitaire, la poursuite de la fonction par les PEMF des configurations « enseignant expérimenté » et « expert de la pratique » davantage centrés sur la pratique d'enseignant indique un recentrage identitaire de la population « ancienne » des PEMF. Le nouveau groupe professionnel, composé d'anciens pour plus de la moitié et de nouveaux venus, connaît un changement de professionnalité vers la posture d'enseignant accompagnateur de professeurs des écoles débutants. Il constitue un groupe fragile composé de PEMF ayant un vécu différent et probablement des attentes diverses. Cette fragilité est mise en lumière par les « anciens » PEMF ayant connu le dispositif de formation sous la responsabilité de l'IUFM. Ils expriment une prise en compte seulement utilitaire de leur expérience de formateur de terrain par leur employeur. Face aux urgences du fonctionnement ordinaire, les responsables institutionnels se centrent d'abord sur la mise en place du dispositif fonctionnel d'accompagnement laissant de côté les aspects de l'activité collective. Le groupe des PEMF remet en cause un manque de reconnaissance de leur implication dans la formation et de leurs compétences spécifiques.

D'un groupe professionnel assuré à l'IUFM ... à un flou identitaire à l'inspection académique

Que ce soit dans l'ancienne formation par alternance à l'IUFM ou dans celle, nouvelle à l'inspection académique par accompagnement des futurs maîtres, les dispositifs successifs attribuent un rôle central aux maîtres formateurs dans la formation initiale des enseignants.

Pour autant, les enjeux de professionnalisation des maîtres formateurs se déplacent. D'une professionnalité assurée de formateurs de terrain au sein du monde composite des formateurs de l'IUFM, ils deviennent des formateurs de terrain parmi d'autres sous la gouverne de l'inspecteur d'académie. En effet, les maîtres d'accueil temporaire (MAT) et les conseillers pédagogiques (CPC) sont aussi des personnels sollicités pour intervenir dans l'accompagnement des professeurs stagiaires. Là où les PEMF avaient le monopole de la formation sur le terrain des futurs professeurs des écoles, ils se retrouvent à participer avec d'autres à la même tâche d'accompagnement de ceux-ci. La mission de formation des maîtres

formateurs du premier degré se recentre nettement sur l'accompagnement des futurs professeurs sur le terrain entraînant un flou identitaire du groupe des PEMF. Dans ce nouveau contexte, les maîtres formateurs vont être amenés à redéfinir leur spécificité vis-à-vis de ces autres formateurs de terrain. Sans doute auront-ils à réfléchir à leur « véritable » rôle de formateur au-delà de celui d'accompagnateur. Il se profile donc là de nouveaux enjeux identitaires qui dépassent le cadre purement départemental et qui appellent, de leur part, une réflexion, au minimum, au niveau académique.

Sept épreuves professionnelles ...

Sept épreuves professionnelles internes à la fonction de maître formateur proviennent des dispositifs vécus par les acteurs. Trois épreuves, celle du stagiaire qui « ne bouge pas », celle de son évaluation et celle de la collaboration avec les autres formateurs sont induites par le dispositif de formation initiale. Quatre autres épreuves sont dues à l'accumulation des divers dispositifs mis en place dans les deux mondes de l'enseignement et de la formation initiale. Les trois rôles d'enseignant, d'accompagnateur de futurs professeurs et de formateur demeurent difficiles à articuler pour les maîtres formateurs. C'est ainsi que les PEMF ont à surmonter une épreuve d'écologie pédagogique dans l'organisation de leur enseignement aux élèves, une épreuve du partage de la classe, une épreuve d'épanouissement professionnel dans l'école mais également une épreuve relative à leur propre formation.

L'accompagnement prolongé dans le temps non seulement des professeurs stagiaires mais également des étudiants en master provoque une intensification de la majorité des épreuves. Deux épreuves seulement paraissent résolues ou en sommeil. Le rôle d'évaluateur des stagiaires sur le terrain qui posait problème avant la réforme semble intégré en 2011 pour tous les PEMF, même si certains s'en servent comme moyen de résistance à la logique rationnelle du dispositif fonctionnel. Bien que les PEMF soient aussi sollicités pour la formation dans les modules des masters, ils n'ont plus, au moment de cette transition des dispositifs de formation, la disponibilité temporelle pour le faire. L'épreuve de la collaboration avec les autres formateurs à l'IUFM paraît, pour l'heure, caduque.

... et une fonction alourdie

Etre maître formateur intégré comme formateur à part entière à l'équipe des formateurs à l'IUFM constituait déjà une fonction lourde à assumer. Des glissements et des changements plus radicaux avec la réforme de 2010 se sont opérés dans les activités des maîtres formateurs. L'alourdissement de la fonction, par une suractivité productive en classe pour les élèves et

pour les futurs professeurs dans l'accompagnement, entraîne une indisponibilité des PEMF pour se former. Leur activité constructive est reléguée à un temps privé réduisant la possibilité de formation collective. Globalement, on assiste donc à une institutionnalisation de l'activité professionnelle des PEMF, à la fois par un cadrage des activités d'accompagnement des futurs professeurs mais aussi par un temps plus contraint des activités d'enseignement auprès des élèves. Cette institutionnalisation ne s'accompagne pas d'une intention de professionnalisation des PEMF, comme en témoigne l'absence de proposition de formation.

Une fonction affirmée d'accompagnement ...

L'invariance de la double fonction de maître formateur porte sur les dimensions d'enseignement aux élèves dans une classe et d'accompagnement des futurs professeurs des écoles. Si le rôle de tuteur ou d'accompagnateur de stagiaires dans l'apprentissage du métier d'enseignant par la pratique sur le terrain devient plus fort dans le dernier dispositif de formation, le rôle de formateur devient secondaire, voire optionnel.

C'est sur ce rôle de formateur, part variable de la fonction, que le devenir de la fonction de maître formateur se trouve fortement dépendant du type de formation initiale des enseignants. La dernière évolution de la fonction révèle ainsi une séparation en deux effective de la formation initiale des enseignants. Entre 2009 et 2011, du point de vue des PEMF, on est passé d'une formation professionnelle par alternance intégrée à l'IUFM à une formation en deux temps bien différenciés : une formation universitaire s'adressant à des étudiants en master professionnel à l'université puis une formation professionnelle des fonctionnaires stagiaires en postes sous l'autorité de l'IA.

... assujettie au choix politique du type de formation initiale des enseignants

Dans une alternance politique, le nouveau gouvernement aux affaires publiques indique une refondation de l'école et des « évolutions significatives »[292] à la rentrée 2013 de l'accompagnement et de formation initiale des enseignants. Les termes du débat sont déjà posés : « *l'enjeu ne saurait être de revenir à la situation antérieure, d'autant que le principe de l'intégration de la formation des enseignants dans des cursus universitaires longs est largement partagé* »[293] et il s'agit de définir le « *rôle pour les futures écoles supérieures du*

[292] France, Ministère de l'Education Nationale. (2012). Circulaire 2012-104 du 3 juillet 2012, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation – année scolaire 2012-2013, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°27 du 5 juillet 2012*.

[293] Cette citation et la suivante sont extraites de la page « Une vraie formation initiale et continue » du site « Refondons l'école de la république ». http://www.refondonslecole.gouv.fr/sujet/une-vraie-formation-initiale-et-continue/

professorat et de l'éducation, qui devront proposer des formations alliant enseignements théoriques, pédagogiques, pratiques et stages sur le terrain ».

Pour les maîtres formateurs, on cerne bien les principaux enjeux. Tout d'abord, seront-ils, sur le versant de la fonction de formateur, sous l'autorité du directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation ou de celle de l'inspecteur d'académie ? De cette décision découle l'orientation de leur rôle de formateur : de leur forte association aux actions de d'enseignement et de formation à l'école supérieure dans le premier cas peut leur être attribué un travail secondaire de formation, complémentaire à leur mission première d'accompagnement dans le second cas. Du côté des maîtres formateurs, l'enjeu consiste également, dans le premier cas, à une adaptation rapide à un rôle de formateur ayant des qualifications universitaires suffisantes pour intervenir auprès d'étudiants en master, jusqu'à être capables de prendre en charge certains modules d'enseignement et de formation. Alors, la question de la formation des maîtres formateurs ressurgit, dans une dialectique entre polyvalence de l'enseignant du premier degré et spécialisation disciplinaire universitaire.

Des enjeux identitaires et de professionnalisation se posent également aux maîtres formateurs ayant connu l'ancien dispositif de formation, dont on a vu le recentrage identitaire sur la pratique en classe. S'adressant à des futurs enseignants maintenant titulaires d'un master possédant des savoirs académiques et initiés à la recherche, ces PEMF sont contraints de redéfinir la distance réflexive et formative qu'ils revendiquent pour se distinguer des enseignants et, principalement, des maîtres d'accueil temporaire de plus en plus nombreux.

En transposant aux maîtres formateurs les propos, déjà anciens, de J. Allouche-Benayoun et M. Pariat[294] sur les formateurs, on peut conclure que « *la clarification du rôle du formateur semble donc devoir passer par celle des objectifs qu'il poursuit, et celle de ceux auxquels il adhère ou qu'il rejette, au sein de l'institution ou de la société qui le mandate mais elle passe aussi par les représentations que les divers acteurs sociaux et politiques se font de lui.* » (Allouche-Benayoun & Pariat, 2000, p. 58)

Qu'en est-il du second objectif de développement de l'analyse des identités professionnelles ?

Un cadre théorique à trois dimensions ...

Dans l'analyse des identités professionnelles, il importait de sortir de la « matrice Dubar » et d'élaborer un cadre théorique permettant d'avancer plus avant sur la construction de celles-ci.

[294] Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur : Identités professionnelles - Méthodes pédagogiques - Pratiques de formation*. Paris : Dunod.

L'articulation des trois dimensions du dispositif, de l'épreuve et des transactions et dynamiques identitaires s'avère productive pour accéder aux vécus des acteurs c'est-à-dire aux discours et aux actes qui construisent les identités professionnelles.

Du dispositif en particulier ...

Le dispositif, objet conceptuel composé des trois dimensions idéelle, fonctionnelle et vécue paraît fécond pour rendre compte de l'évolution d'une fonction ou d'une profession et des transformations identitaires professionnelles assignées aux acteurs.

D'une part, la tension entre les dimensions idéelle et fonctionnelle constitue une voie pour explorer les valeurs et les contraintes qui gouvernent les dispositifs fonctionnels. Si, *in fine*, le dispositif fonctionnel (re)définit l'activité et modifie les missions des acteurs, l'étude de la tension entre ces deux dimensions permet de mettre à jour l'orientation de l'évolution de leur activité assignée par l'organisation. D'autre part, la tension entre les dimensions fonctionnelle et vécue met en lumière les épreuves rencontrées par les acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Enfin, la tension entre les dimensions idéelle et vécue rend possible, non seulement l'émergence des valeurs et des modèles des concepteurs et des acteurs usagers, mais également la compréhension de leurs actions. Sur ces deux dernières tensions, le dispositif constitue, nous semble-t-il, un outil conceptuel opérationnel tout à fait complémentaire, à un niveau micro, de la notion de régulation.

Le dispositif, pour le PEMF fonctionnaire de l'Etat, porte un caractère normatif. C'est donc une proposition de normes dont l'acteur ne peut rester indifférent (Peeters & al., 1999). Plus encore, le dispositif détient un fort potentiel sur le plan identitaire. Il a la capacité non seulement d'orienter les conduites des acteurs, de reconfigurer leurs pratiques mais aussi de catalyser c'est-à-dire d'accélérer la construction ou la transformation de leurs identités professionnelles. Le dispositif constitue une espace/temps qui « fabrique » des subjectivations mais aussi des désubjectivations (Agamben, 2007). On l'a vu pour les PEMF qui, contraints ou volontaires, conservent leur fonction, le dispositif forme un espace de formulations et de reformulations identitaires dans un processus de réalisation et de réactualisation de soi (Klein & Brackelaire, 1999). Pour ceux qui quittent la fonction, parce qu'ils n'adhèrent pas au choix des concepteurs et défendent une professionnalité différente de celle prévue ou souhaitée pour eux, le dispositif peut anéantir leur projet identitaire et dissoudre leurs identités professionnelles actuelles.

A travers les différents dispositifs c'est aussi la question de leur articulation que nous avons soulevée. Entre une autonomie de gestion qu'ils autorisent aux concepteurs et une flexibilité

qu'ils obligent aux usagers pour faire face à leur diversité, il y a sans doute une compétence des individus à les accommoder (Berten, 1999) et une capacité à gérer dans l'incertitude une certaine responsabilisation.

... aux épreuves

Situées entre les « dispositions » du dispositif et l'acteur, les épreuves ont la faculté de mettre en relief les condensations ou les fortes tensions entre les situations professionnelles et un projet, ou tout au moins une intention plus ou moins consciente. Le recueil des épreuves vécues constitue ainsi une voie d'accès pertinente aux actes identitaires. Vis-à-vis des transactions objectives et subjectives, les épreuves constituent des analyseurs de la construction ou des transformations des identités professionnelles.

Au niveau de chaque acteur, les épreuves permettent de déterminer et de comprendre les dynamiques identitaires professionnelles entre un devenu et un devenir. L'inférence au niveau du groupe professionnel dégage différents types d'épreuves que les acteurs ont à affronter. Certaines, internes à l'activité professionnelle, sont imposées aux acteurs dans les situations professionnelles, tandis que d'autres, externes, donnent lieu à un choix conditionnel d'entrée ou de sortie de la fonction ou de la profession. Toutes les épreuves ne participent donc pas des mêmes effets identitaires selon leur place intra ou extra fonctionnelle mais également suivant leur anticipation possible ou non, leur répétition ou leur unicité et les traces plus ou moins durables qu'elles laissent dans les mémoires des individus.

D'une question de recherche centrée sur les PEMF ...

Cette recherche longitudinale s'est centrée sur les maîtres formateurs du département de Loire Atlantique. La méthodologie qualitative utilisée a travaillé à partir de deux types de données. L'analyse des textes officiels et de divers rapports commandés par les responsables institutionnels a permis de repérer les éléments stabilisés et les points de friction qui marquent l'évolution de la fonction de maître formateur au niveau du territoire français. Plus largement Les résultats apportent également une compréhension, du point de vue de la fonction de PEMF, du contexte d'évolution du système éducatif du premier degré et de la formation initiale des enseignants.

Les analyses résultant du corpus varié de neuf maîtres formateurs exerçant dans les écoles primaires de Loire Atlantique ont une portée géographique plus limitée. La situation professionnelle de ces maîtres formateurs à l'IUFM et à l'inspection académique se trouve probablement différente d'autres départements voisins ou plus éloignés. Néanmoins, les

résultats donnent à comprendre de manière concrète l'évolution de la fonction et des transformations identitaires de ces maîtres formateurs. Les épreuves professionnelles rencontrées et les dynamiques identitaires construites peuvent, dans une certaine mesure, être transposées à d'autres formateurs de terrain et servir de repères à d'autres recherches.

... à des perspectives de recherche

Ce travail de thèse ouvre des perspectives de recherche dans deux directions.

La première direction concerne le cadre théorique à trois dimensions (dispositif – épreuve – identité). Si l'articulation de ces dimensions a permis de dresser un cadrage cohérent pour saisir les identités professionnelles, il appelle des approfondissements. Premièrement, le concept de dispositif en éducation et en formation demande à être précisé. Il reste notamment à caractériser les différents dispositifs auxquels les acteurs ont affaire et leur visée. De plus, il convient de se pencher davantage sur les différentes temporalités qui agissent au sein de ces dispositifs et d'étudier leurs effets sur les acteurs et les concepteurs. Deuxièmement, l'épreuve nécessite des éclaircissements quant aux tensions qui la commande : Avons-nous davantage à faire à une expérience sociale dans le sens F. Dubet avec trois logiques de l'action à maintenir ou une tension entre deux principes selon D. Martuccelli ? Enfin, troisième perspective, il s'agit également de distinguer ce qui relève du dispositif vécu et des épreuves subjectives et qui, pour l'instant, paraît confondu dans notre modèle d'analyse.

La seconde direction porte sur les divers terrains de recherche à investiguer. Le premier terrain d'enquête, que nous avons commencé à explorer mais laissé de côté pour respecter le volume de production de cette thèse, se préoccupe des conseillers pédagogiques tuteurs du second degré. Un travail de comparaison entre les formateurs de terrain de l'enseignement des premier et second degrés devrait permettre non seulement d'apprécier les similitudes et les disparités relatives aux fonctions et aux dynamiques identitaires professionnelles mais également d'approfondir certaines épreuves. Par exemple, celle d'écologie pédagogique nous semble fonder un espace de recherche pertinent à étudier. Toujours dans le domaine de l'école, les directeurs d'école par la diversité de leurs situations d'exercice, leur double mission et, très probablement, par la prochaine évolution de leur statut fournissent une autre occasion de mettre à l'épreuve et d'optimiser notre cadre théorique. Plus largement, les professionnels exerçant une double fonction ou connaissant des transformations radicales de leur activité professionnelle dans les métiers adressés à autrui suscitent notre intérêt. D'une part ces doubles missions permettent, par différence avec une fonction ou une profession unique exercée « pleinement », d'observer l'amplification des processus de

professionnalisation ou de re-professionnalisation qui peuvent apparaître dans les dispositifs en place et d'accéder aux épreuves qui marquent plus vivement les acteurs dans leurs situations de travail. D'autre part, l'analyse des obstacles et de ces épreuves vécues donne à comprendre les façons dont les dispositifs mais également les publics, intentionnellement ou non, induisent et travaillent les professionnels dans leur développement professionnel, compris comme les transformations cognitives, socio-affectives et identitaires d'un individu au cours de sa vie professionnelle.

Et enfin ... des perspectives de formation

Terminons sur la restitution des travaux de recherche qui demeure pour nous un problème à la fois de disponibilité temporelle et d'éthique vis-à-vis des informateurs qui se prêtent à la communication de leur expérience. Nous pensons coûteuse en temps et en charge affective une restitution individuelle des analyses du chercheur. Plus délicate encore s'avère une restitution collective en dehors d'un cadre institutionnel. Une voie possible réside dans la proposition aux acteurs des métiers adressés à autrui de temps de formation pour réfléchir et penser leur action professionnelle de manière collective et prendre de la distance avec leur activité productive. Il nous semble qu'ils se trouve là une offre pour les professionnels d'une activité constructive où, dans une époque d'évolution rapide des modes de production économiques, techniques, culturels et sociaux, « *l'important n'est pas ce qu'on fait de nous mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous* ». (Sartre, 1952, p. 63)

Bibliographie

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (M. Rueff, Trad.). Paris : Editions Payot & Rivages. (Edition originale, 2006).

Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier, F. Henri, (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010b). De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeu et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas* (pp.67-94). Paris : Editions de la Maison des sciences de l'Homme.

Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? In C. Gaux & I. Vinatier (Eds.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (pp. 59-63). Nantes : Actes du colloque OUFOREP 6 et 7 juin 2011 (mis en ligne le 04/05/2012). http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/IMG/pdf/fascicule_1_colloque_OUFOREP_juin_2011.pdf

Allain, J.-L. (2010). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription: l'incidence d'un système personnel de transaction*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Nantes.

Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur : Identités professionnelles - Méthodes pédagogiques - Pratiques de formation*. Paris : Dunod.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Eds), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp.71-86). Paris : Presses Universitaires de France.

Altet, M. (2011). La construction de la professionnalité des enseignants débutants : La place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question. In J.-Y. Robin & I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner : Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 19-37). Paris : L'Harmattan.

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

Amrani, Y. & Beaud, S. (2004). *Pays de malheur !*. Paris : Editions La Découverte.

Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Première édition. 1938).

Baillat, G. (1996). Au centre ou sur le terrain deux modèles de tutorat en formation des enseignants, *Recherche et formation, 21*, 141-153.

Baillauquès, S., Lavoie, M., Chaix, M.-L., & Hétu, J.-C, (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québecois*. Paris : l'Harmattan.

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial du n° spécial sur « Recherches et développement professionnel », *Recherche et formation, 17*, 5-8

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première édition, 1977).

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au Travail, Routines Incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspectives et débats* (pp. 277-293). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'Etablissement, Les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulations. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 151-171). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Beaud, S. & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Editions La Découverte.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles, L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.

Benaïoun-ramirez, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et formation, 60*, 135-150.

Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales, Intérêts et limites*. Montréal : L'Harmattan.

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès, 25*, 33-47.

Beuscart, J.-S. & Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs, *Terrains & travaux, 11*, 3-15.

Bezille, H. (2005). Le maître, le formateur et l'autodidacte, *Education permanente, 164*, 27-38.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie, 94*, 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie, 105*, 83-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation, 35*,117-132.

Bourdoncle, R., Feneyrou R., & Hédoux J. (2000). *La différenciation des tuteurs : rôle formateur et rôle socialisateur*. Actes du 3ème congrès international de Recherche en Education et Formation (Cédérom). Bordeaux : AECES et Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie, 142*, 131-181.

Bouyssières, P. (2004). Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels. *Dossiers des sciences de l'éducation, 11*, 127 p.

Brau-Anthony, S., Mieusset, C., Lenfant-Corblin, A., & Miot, C. (2011). Analyser le travail de tuteurs d'enseignants débutants. *Education permanente, 186*, 175-185.

Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien, I Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation, 35*, 145-180.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation, 61*, 85-129.

Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche & Formation, 64*, 77-90.

Coculou, S., (2011) *La recherche de la performance dans le système éducatif français : Un nouveau paradigme professionnel pour les enseignants du premier degré ?*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Nantes, Nantes.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills, *Teaching and Teacher Education, volume 24, Issue 3*, 499-514.

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

Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In *Michel Foucault philosophe, Rencontre internationale Paris 9, 10, 11 janvier 1988* (pp. 185-195). Paris : Editions du Seuil.

Demailly, L. (2000). *Evaluer les politiques éducatives : Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 11, n° 2*,157-161. (mis en ligne le 30/03/2008). http://alsic.ustrasbg.fr/v11/demaiziere/alsic_v11_02-poi1.htm

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.

Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation ? *Education et sociétés, 16*, 29-40

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie, 23*, 505-529.

Dubar, C. (2007). *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France. (Edition originale, 2000).

Dubar, C. (2010). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. (Edition originale, 1991).

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

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Editions du seuil.

Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : Editions La Découverte.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Dubet, F, & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Editions du Seuil.

Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dutercq, Y. & van Zanten, A (2001). Présentation du dossier : L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation, *Education et Sociétés, 8*, 5-10.

Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français, *Education et Sociétés, 8*, 49-64.

Dutercq, Y. & Resnik, (2009). Edito : Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation, *Recherches en Education, 7*, 6-13.

Esquieu, N. (2005). Portrait en 2004 des enseignants du premier degré. Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospection, *Note d'information n° 05-20*.

Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (pp.99-124). Paris : ESF.

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

Filâtre, D., (2009). Principes et recommandations pour une reforme réussie de la formation des enseignants. *Contribution du groupe «inter-conférences universitaires» présidé par Daniel Filâtre adressée à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale*.

Fleury, B. & Fabre, M. (2009). Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture. *Recherche et formation, 62*, 51-64.

Foucault, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.

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

France, Conférence des directeurs d'IUFM. (2009). *Lettre ouverte à Monsieur Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale*, 16 février 2009.

France, Conférence des Présidents d'Université. (2009). *Lettre sur la réforme de la formation des maîtres*, 22 janvier 2009.

France, Ministère de l'Education Nationale. (1976). Circulaire n° 76-442 du 13 décembre 1976, Définition des fonctions d'Instituteurs, maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques auprès des écoles normales, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°47, 23 décembre 1976.*

France, Ministère de l'Education Nationale. (1982). Note de service 82-141 du 25 mars 1982, Situation des instituteurs titulaires remplaçants, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°13, 1er avril 1982*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (1992). Circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992, Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°16, 16 avril 1992.*

France, Ministère de l'Education Nationale. (1993). Note de service n° 93-072 du 8 janvier 1993, Situation des instituteurs et des professeurs des écoles maîtres-formateurs des anciennes écoles normales, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°2, 14 janvier 1993.*

France, Ministère de l'Education Nationale. (1995). Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995, Mission des maîtres-formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 2 du 11 janvier 1996*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (1996). Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription. Note de service n°96-107 du 18 avril 1996. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°18 du 2 mai 1996*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2002). Circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002, Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°24 du 13 juin 2002*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2006). Circulaire n° 2006-130 du 23 août 2006, Organisation des stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation - année 2006-2007, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°31 du 31 août 2006*.

France, Ministère de l'Education Nationale (2006). Arrêté du 19 décembre 2006 JO du 28 décembre 2006, Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres incluant les 10 compétences professionnelles des maîtres, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°1 du 4 janvier 2007*.

France, Ministère de l'Education Nationale, (2007). Circulaire n° 2007-045 du 23 février 2007, Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°9 du 1er mars 2007*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2008). Arrêté du 9 juin 2008, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, HS n°3*, 1-40.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2008). Circulaire 2008-105 du 6 août 2008, Obligations de service des personnels enseignants du premier degré, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°32 du 28 août 2008*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Arrêté du 12 mai 2010, Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°29 du 22 juillet 2010*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Circulaire 2010-037 du 25 février 2010, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°13 du 1er avril 2010*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010, Obligations de service des personnels enseignants du premier degré, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°25 du 24 juin 2010*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Circulaire 2010-103 du 13 juillet 2010, Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°29 du 22 juillet 2010*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Circulaire n° 2010-104 du 13 juillet 2010, Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°29 du 22 juillet 2010*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2011). Circulaire 2011-073 du 31 mars 2011, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°20 du 19 mai 2011*.

France, Ministère de l'Education Nationale. (2012). Circulaire 2012-104 du 3 juillet 2012, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation – année scolaire 2012-2013, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°27 du 5 juillet 2012*.

France, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance. (2010). Le personnel du secteur scolaire du ministère de l'Education nationale en janvier 2009, *Note d'information 10-02*.

France, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2009). Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009, Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - rentrée universitaire 2010, *Bulletin Officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n°1 du 7 janvier 2010*.

France, Présidence de la République. (2008). *Discours du Président de la République à l'occasion du bicentenaire des Recteurs le 2 juin 2008*.

Fusulier, B. & Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management », *Hermès, 25*,181-198.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. (J. Grondin, P. Fruchon & G. Merlio, Trad.). Paris : Editions du Seuil (Edition originale, 1986).

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs, Maîtres et partenaires à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gonnin-Bolo, A & Dubar, C. (2002). Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar, *Recherche et formation, 41*, 131-138.

Gravé, P. (2002), *Formateurs et identités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Grosperrin, J. (2011). *Rapport d'information sur la formation initiale et le recrutement des enseignants, Mission d'information sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants, Commission des affaires culturelles et de l'éducation par le Président-Rapporteur, le Député UMP M. Jacques Grosperrin*. Document provisoire du 29 juin 2011 non publié.

Homeyer, M. & Villers, D. (1991). Formateur de Terrain : Une appellation non contrôlée, *Recherche et Formation, 10*, 73-86.

Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Nietslé.

Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's point of View, *The New Educator, 5*, 45-65.

Jacquinot-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (1999). Le dispositif - Entre usage et concept. Avant-propos il était une fois, *Hermès, 25*,9-14.

Jolion, J.-M. (2008). *« Master et formation des maîtres » Avis du Comité de suivi Master du 15 février 2006 actualisé le 22 février 2008*.

Jolion, J.-M. (2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan, Rapport remis à Monsieur Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche le 10 Octobre 2011*.

Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation, *Education permanente, 131*, 109-126.

Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier & C. Alin (Eds), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle* (pp. 195-212). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2002a). Les dynamiques identitaires, considérations épistémologiques, méthodologiques et professionnelles, *Recherche et formation, 41*, 5-9.

Kaddouri, M. (2002b). Le projet de Soi entre assignation et authenticité, *Recherche et formation, 41*, 31-47.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Klein, A. & Brackelaire, J.-L. (1999). Le dispositif : une aide aux identités en crise, *Hermès, 25*, 67-81.

Laker, A., Craig Laker, J. & Lea S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 125-140.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation, *Recherche et formation, 38*, 95-117.

Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : Un monde composite. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formateur(s) d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (pp. 91-111). Bruxelles : De Boeck Université.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Laot, F., Lescure, E. de, & Olry, P. (2005). Que sont les formateurs devenus ? Education *Permanente, 164*, 3-182.

Larousse, (2004). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Le Floch, M.-C. (2004). L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action. In V. Caradec, & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats* (pp. 233-254). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Leblan, C. (1996). *Le conseiller pédagogique du premier degré : un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une professionnalité paradoxale.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy II, Nancy.

Lescure, E. de (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain. Marché du travail et professionnalisation.* Thèse de doctorat en sociologie. Université d'Aix-Marseille 1, Aix-en-Provence.

Lescure, E. de, & Frétigné, C. (2009). *Les métiers de la formation : Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle, *Revue française de pédagogie, 139*, 131-154.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation, *Education Permanente, 152*, 143-155.

Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles, *Hermès, 25*, 143-151.

Maleyrot, E. (2006). *Maîtres formateurs – maîtres modulateurs en école élémentaire : des organisations négociées*. Mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de V. Lang, Université de Nantes, Nantes.

Maleyrot, E. (2008). *Les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les maîtres formateurs de Loire Atlantique dans leur fonction de formateur*. Mémoire de Master 2 en sciences de

l'éducation et de la formation sous la direction de Y. Dutercq et T. Perez-Roux, Université de Nantes, Nantes.

Maleyrot, E. (2011). Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?. In C. Gaux & I. Vinatier (Eds.). *Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation, Actes du colloque OUFOREP, 6 et 7 juin 2011, fascicule II*, (pp. 135-142). Nantes. (en ligne), 25 mai 2012. http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche___pagelibre/

Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere Nouvelle, 45, 3, 81-102.*

Maleyrot, E. (à paraître, 2013). Les épreuves professionnelles dans la fonction de tuteur : une étude comparative sur les formateurs de terrain de l'Education nationale française. *Recherches en Education*.

Marcel, J.-F. (2005). Les « collègues formateurs » dans le métier d'enseignant, *Education permanente, 164*, 119-130.

Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 38,1*,75-92.

Marin, C. (2003). *L'épreuve de soi*. Paris : Armand Colin.

Marois, W. (2009). *Rapport sur le recrutement et la formation des maîtres remis à Monsieur le ministre de l'éducation nationale et à Madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche le 17 juillet 2009.*

Maroy, C. (2005a). Les évolutions du travail en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 42*. (en ligne). http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf

Maroy, C. (2005b) ; Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 51-84). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.

Martuccelli, D. (2005). *La consistance du social, Une sociologie pour la modernité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Martuccelli, M. (2008). L'espace de l'identité. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds), *La question identitaire dans le travail et la formation : Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (pp.25-34). Paris : L'Harmattan.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.

Martuccelli, D. & Singly, F. de (2009). *Sociologies contemporaines. Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

Maubant, P. & Piot, T. (2011). Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere Nouvelle, 44, 2.*

Maulini, O., Mautandon, C., (2005), Introduction, Les formes de l'éducation : Quelles inflexions ? In O. Maulini, & C. Mautandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (pp. 9-36). Bruxelles : De Boeck université.

Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (D. Cifaï & L. Quéré, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Edition originale, 1934).

Mendras, H. & Oberti, M. (2000). *Le sociologue et son terrain, Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France

Paillé, P. (1994).L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologiques, 23*.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives, 14*.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, (Edition originale 2003).

Pair, C. (2001). Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif. In Y. Dutercq, (Ed.), *Comment administrer l'école ?* (pp. 49-61). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique – Presses Universitaires de France.

Pariat, M. (2004). *Les représentations que les formateurs se font de leur rôle professionnel, noyau central d'une identité métier*. Habilitation à diriger des recherches, Université Renée Descartes, Paris.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation, 62*, 91-107

Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, 25*,15-23.

Pelpel, P. (1996). Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation, *Recherche et Formation, 22*, 65-80.

Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*. Paris : L'Harmattan.

Pelpel, P. (2002), Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ?, In M. Altet, L. Paquay &, P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 175 à 191). Bruxelles : De Boeck Université.

Pelpel, P. (2003). *Accueillir ; accompagner ; former des enseignants, Guide de réflexion et d'action*. Lyon : Chronique Sociale.

Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : Editions La Découverte.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires, *Recherches en Education, 11*, 39-54.

Perez-Roux, T. (2012a). Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail. *Notes du CREN, 7*, 6 p.

Perez-Roux, T. (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 45, 3, ??.

Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité, L'épreuve du travail contemporain*. Paris : Desclée de Brouwer.

Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives, volume XXVI, 3*, 543-562.

Peyronie, H. (1998). Instituteurs : *Des maîtres aux professeurs d'école – Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale, 43*, 215-226.

Popkewitz, T. (1994). La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel, *Recherche et formation*, 16, 61-81.

Prosperini, R ; (2010). *Lettre ouverte du SIA (Syndicat des Inspecteurs d'Académie) adressée à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale du 31 mars 2010*.

Raymond, D., & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale, Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Rey, A. & Rey-Debove, J. (2009). *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Reynaud, J.-D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. de Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris : Editions La Découverte.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.

Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation Physique et Sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes, Nantes.

Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Education Physique et Sportive (EPS), *Staps, 72*, 35-47.

Rouillon, M. (2001). *Profession : Conseiller pédagogique du premier degré. Construction d'une identité professionnelle*. Mémoire de DEA, Université de Paris-Est Créteil Val de Marne, Créteil.

Samurçay, R., & Rabardel, P., (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle* (pp.163-187). Toulouse : Octarès Editions.

Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*. Paris : Gallimard.

Sassier, M. (2010). *Rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur « L'incontournable dimension humaine », année 2010*. Paris : La Documentation Française

Schön, D.-A. (1994). Le praticien réflexif : *A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (J. Heynemand & D. Gagnon Trad.). Québec : Les éditions Logiques Inc. (Edition originale, 1983).

Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*. (P.-E. Danzat, Trad.).Paris : Albin Michel. (Edition originale, 1998).

Tap, P. (2009). Marquer sa différence. In C. Halpern (Ed.), *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (pp. 55-59). Auxerre : Editions sciences Humaines. (Edition originale, 1996)

Tardif, M. & Lessard, Cl. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Vanhulle, S., Perréard-Vité, A., Balsley, K., & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois : Plurielle aujourd'hui, normalisée demain ?. *Recherche & Formation, 64*, 63-76.

Vanetti, F. (2007). *La préparation au certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur [CAFIPEMF], un processus de formation de*

formateurs ? : Faire évoluer la professionnalité des formateurs de terrain du 1er degré. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation et sciences sociales, Université Paris-Est Créteil Val de Marne, Créteil.

Vellas, E. (2010). La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques. *Recherches en Education, HS n° 2*, 23-35.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement Professionnel ? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris : De Boeck Université.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

Villemonteix, F. (2011). *Informatique à l'école primaire, Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*. Paris : L'Harmattan.

Villers, D. (1994). *Apprentissage tout terrain. Les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 10, Paris.

Villers, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur, Des conceptions différentes ?. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale, Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. (pp.223-244). Bruxelles : De Boeck Université.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wittorski, R. (2005). *Formations, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation, *Savoirs, 17*, 9-36.

Wittorski, R. (2008b). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (pp. 195-207). Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. Paris : L'Harmattan.

Annexes

Annexes 1 – Portraits du PEIMF (années 90)

Portrait du PEIMF selon Pelpel (1996)

Rapport à la fonction

C’est un choix professionnel validé par la réussite à un concours. L'accès à la fonction s'inscrit ici dans une logique de promotion personnelle et professionnelle.
Des décalages s'introduisent au fil du temps entre leur représentation d'enseignant modèle et leur identité de formateur. Ce malaise renvoie à leur double appartenance d’enseignant et de formateur qui a du mal à se constituer sous la forme d’une identité cohérente.
Accueil des stagiaires dans les classes, visites de stage, formations didactiques, évaluation, participation à l’encadrement des mémoires professionnels, ou à des ateliers d’analyses de pratiques, etc. : ce foisonnement d’activités, dans des lieux et avec des partenaires différents, excède souvent les portions de services régulièrement libérées. La multiplication des tâches finit par atteindre des seuils qui remettent en question à la fois leur travail d’enseignant et de formateur.

Rapport aux élèves

Une représentation d'enseignant modèle, d'enseignant excellent. Valorisés par la réussite à l’examen où la hiérarchie joue un certain rôle. Ils s'identifient d'abord à des modes de relation avec les élèves, à des modes d'organisation des apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires. L'enseignement est structuré à partir d'une logique de l'être

Rapport aux stagiaires

L'idée qu'ils se font de la formation est structurée à partir d'une logique de l'être. Il n’y a plus seulement une différence d’âge et d’expérience mais aussi de formation et de culture de référence. Des incompatibilités de rôles sont perçues entre la fonction formation et la fonction évaluation. Ils sont mal à l’aise pour gérer simultanément, vis-à-vis des stagiaires qui leur sont confiés, la collaboration exigée par la première et la relation de pouvoir qu’implique la seconde.

Rapport aux formateurs de centre

Avant tout des enseignants, c'est aussi ce qui les distingue et constitue leur privilège par rapport à l'ensemble des autres formateurs. Ils sont souvent mal informés de ce que l’on attend d’eux exactement en tant que formateurs.
En crise d'identité : il ne leur suffit plus de montrer, de prescrire ou de partager leur expérience. Ils doivent en tirer parti pour intervenir dans la formation des stagiaires qui leur sont confiés selon des modalités qui débouchent sur l'injonction paradoxale d'avoir à se former eux-mêmes.

Rapport à sa propre formation

La demande de formation est irrégulière.

Portrait du PEIMF selon Villers (1994-1998)

Rapport à la fonction

Les maîtres formateurs se désignent comme des professionnels en recherche, soucieux de la qualité de ce qu'ils sont à même de présenter. C'est ainsi qu'ils refusent massivement l'idée de modèle vis-à-vis des stagiaires. En insistant sur leur position stratégique de liaison entre la théorie et la pratique, leurs discours témoignent d'un désir sous-jacent d'offrir une image positive et modèle de médiateur entre les différentes instances ainsi qu'au niveau des enjeux de la formation.

Rapport aux collègues de l'école

Ils revendiquent plus ou moins explicitement leur positionnement différent par rapport à la masse des « tâcherons » de l'Education nationale et leur singularité.

Rapport aux stagiaires

Le fait de donner à voir leur pratique à des étudiants dans leur classe semble constituer aux yeux des maîtres formateurs l'acte fondateur de l'élaboration d'un futur savoir-faire en donnant aux stagiaires une représentation de la tâche à accomplir. Ils investissent l'imitation comme une source de questionnements potentiels et comme source d'informations, éventuellement réutilisables sous d'autres formes. Ils tentent d'apporter des outils d'élucidation des pratiques et d'inciter à la distanciation critique. Ils se montrent soucieux de susciter chez les étudiants une démarche de réflexion et de recherche visant la compréhension des pratiques existantes, la construction et la mise en œuvre d'une pratique pensée. C'est une capacité d'adaptabilité qui est recherchée et celle-ci va nécessairement de pair avec la faculté d'analyse. Ils se refusent à produire de nouvelles normes d'intervention pédagogique. Ils disent devoir « faire avec » les étudiants dont ils ont la charge et prennent le risque de faire des erreurs sous leurs regards, de montrer qu'ils sont faillibles. Ils tentent aussi de se dégager de leur image de modèle et de l'image du maître imposant ses propres conceptions.

Rapport aux formateurs de centre

Ils revendiquent leur position de liaison entre la théorie et la pratique. La représentation d'une opposition entre théoriciens et praticiens perdure : les professeurs d'IUFM ne sauraient pas répondre aux vraies questions des enseignants ayant déjà une expérience en tant que suppléants.

Rapport à sa propre formation

L'exercice auprès des stagiaires questionne leur propre pratique, les renvoie à la recherche d'éléments théoriques pour l'enrichir et la faire progresser. L'important devient de comprendre ce que l'on produit sur un terrain, et non plus d'être inféodé à la pratique validée par l'institution, ni même d'accepter des résultats de recherche sans les avoir réinterrogés.

Qualités différentielles déclarées

Ils les désignent comme des "conditions extra-pédagogiques". Ils n'ont pas peur de se remettre en question et aussi d'être remis en question Ils estiment posséder un "esprit d'ouverture, parce qu'il faut qu'on ouvre nos classes et ce n'est pas tellement courant dans la profession" et un goût certain pour la communication. Ils déclarent : « nous savons théoriser notre pratique », voire peut-être « nous sommes les seuls à savoir le faire » (ceci excluant d'une certaine façon leur pairs non formateurs, mais aussi et surtout les professeurs d'IUFM).

Portrait du PEIMF générique des années 90

Rapport à la fonction

Les maîtres formateurs se désignent comme des professionnels en recherche. Ils insistent sur leur position stratégique de liaison entre la théorie et la pratique. Des décalages s'introduisent entre leur représentation d'enseignant modèle et leur identité de formateur. Ce malaise renvoie à leur double appartenance d'enseignant et de formateur qui a du mal à se constituer sous la forme d'une identité cohérente. La multiplication des tâches finit par atteindre des seuils qui remettent en question à la fois leur travail d'enseignant et de formateur.

Rapport aux élèves

Une représentation d'enseignant d'excellence. Ils s'identifient à des modes de relation avec les élèves, d'organisation des apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires. L'enseignement est structuré à partir d'une logique de l'être

Rapport aux collègues de l'école

Ils revendiquent plus ou moins explicitement leur singularité et leur positionnement différent par rapport à la masse des « tâcherons » de l'Education nationale.

Rapport aux stagiaires

L'idée qu'ils se font de la formation est structurée à partir d'une logique de l'être. Il n'y a plus seulement une différence d'âge et d'expérience mais aussi de formation et de culture de référence avec les étudiants. Ils disent devoir « faire avec » les stagiaires et prennent le risque de faire des erreurs sous leurs regards, de montrer qu'ils sont faillibles. Ils investissent l'imitation qu'ils suscitent comme une source d'informations et de questionnements potentiels. Ils tentent d'apporter des outils d'élucidation des pratiques et se montrent soucieux de susciter chez les étudiants une démarche de réflexion et de recherche visant la compréhension des pratiques existantes, la construction et la mise en œuvre d'une pratique pensée. Ils sont mal à l'aise vis-à-vis des stagiaires pour gérer simultanément la fonction formation et la fonction évaluation.

Rapport aux formateurs de centre

Avant tout enseignants ils se distinguent ainsi des autres formateurs. Ils sont souvent mal informés de ce que l'on attend d'eux exactement en tant que formateurs. En crise d'identité, ils doivent tirer parti de leur expérience pour intervenir dans la formation des stagiaires. Ils revendiquent leur position de liaison entre la théorie et la pratique. La représentation d'une opposition entre les professeurs d'IUFM théoriciens et eux praticiens perdure.

Rapport à sa propre formation

L'exercice auprès des stagiaires questionne leur propre pratique, les renvoie à la recherche d'éléments théoriques pour l'enrichir et la faire progresser. L'important devient de ne plus d'être inféodé à la pratique validée par l'institution, ni d'accepter des résultats de recherche sans les avoir réinterrogés. La demande de formation « institutionnelle » est irrégulière.

Qualités différentielles déclarées

Ils n'ont pas peur de se remettre en question et aussi d'être remis en question Ils estiment posséder un esprit d'ouverture en ouvrant leurs classes et un goût pour la communication. Ils déclarent savoir théoriser leur pratique et être peut-être les seuls à savoir le faire.

Annexes 2 – Guides d'entretien des PEIMF

Guide du premier entretien de PEIMF

S'interroger : « Pourquoi la personne présente cela comme ça ? ». Eviter « les allant de soi ». Laissez parler la personne, ne pas craindre les blancs, procéder au maximum par relance à partir de ce que dit l'interviewé (tout en essayant de suivre le canevas du guide).

Dimension biographique

☐ 1 – Parle-moi de / raconte-moi ton parcours scolaire et universitaire ?

RP[295] : Cela te fait quel âge ?

☐ 2 – Parle-moi de ton parcours professionnel ?

RP : Explique-moi ton choix d'exercer dans cette école ?

RP : Comment en es-tu arrivé(e) à changer de lieu d'exercice depuis ton entrée dans le métier ?

☐ 3 – Comment en es-tu arrivé(e) à exercer cette fonction de maître formateur ?

RP : Quelles sont tes motivations actuelles à exercer cette fonction ?

Dimension synchronique

☐ 4 – Comment s'organise ton emploi du temps sur une semaine ? (Avec support d'un emploi du temps)

RP : Quel est ton jour de décharge de classe ?

Domaine du travail

Dans l'espace école / enseignant

☐ 5 – Que pourrais-tu me dire de tes relations avec les élèves ?

RP : Quels rapports de travail tu construis avec eux ? Sur quoi tu insistes avec eux ?

RP : Comment tu traites l'hétérogénéité des élèves dans ta classe ?

☐ 6 – Que pourrais-tu me dire de tes relations avec les collègues de l'école ?

RP : A quels moments tu travailles avec les collègues ?

RP : Quels rapports de travail tu as construit/entretiens/défends ?

RP : Comment participes-tu aux travaux collectifs dans ton école ?

RP : Et au niveau des redoublements ou de l'organisation des classes quel avis tu apportes/défends ?

☐ 7 – Dans ta pratique d'enseignant, quels sont les points forts ? Et les points faibles ?

☐ 8 – Dans la profession d'enseignant, qu'est-ce qui a changé depuis que tu exerces ?

Cela a-t-il modifié ta pratique, ta façon d'enseigner ?

Et qu'est-ce qui appelle des changements, des améliorations dans la profession ?

[295] RP : Relance prévue ou possible.

Dans l'espace IUFM / formateur

☐ 9 - A quels moments travailles-tu avec les stagiaires ?

☐ 10 – Quels rapports de travail tu construis / entretiens / défends avec eux ?

RP : Quel est ton rôle ? Que cherches-tu à transmettre aux professeurs stagiaires ?

RP : Dans ton accompagnement avec les stagiaires sur quoi tu insistes ?

RP : Comment utilises-tu le référentiel de compétences professionnelles des maîtres?

☐ 11 – A quelles occasions travailles-tu avec les PEMF ? Et avec les autres formateurs ?

RP : Quels rapports de travail tu as construit/entretiens/défends ?

RP : Comment participes-tu aux travaux collectifs à l'IUFM ?

RP : Quel est ton rôle dans les différents dispositifs de formation à l'IUFM ?

RP : Quelle différence fais-tu entre toi formateur de terrain et un PIUFM ?

☐ 12 – Dans ta pratique de formateur, quels sont les points forts ? Et les points faibles ?

☐ 13 – Dans la fonction, qu'est-ce qui a changé depuis que tu exerces ?

Et dans ta pratique ?

Et qu'est-ce qui appelle des changements, des améliorations dans la fonction ?

☐ 14 - Qu'est-ce que tu as construit de différent par rapport à tes collègues non formateurs ?

Dans l'espace global professionnel

☐ 15 - Es-tu engagé dans des mouvements collectifs associatifs, pédagogiques ou autres ?

RP : L'as-tu été ?

RP : Qu'est-ce que cet engagement t'apporte ?

RP : T'es-tu engagé dans des mouvements de lutte collective ?

☐ 16 - Qu'est ce que cette double fonction t'apporte dans ta vie professionnelle ?

RP : Comment évalues-tu ton travail ?

RP : Quelle (s) satisfaction(s) retires-tu de ton travail ?

☐ 17 – Comment gères-tu ta propre formation ?

RP : A quels stages t'es-tu inscrit ces dernières années ?

RP : T'es-tu inscrit à des formations de formateurs ces dernières années ?

☐ 18 – Que penses-tu des réformes en cours ?

RP : Et plus spécifiquement par rapport à ta fonction de formateur de terrain ?

Articulation domaine professionnel et vie de famille/temps de loisirs

☐ 19 - Comment organises-tu ta vie professionnelle par rapport à ta vie de famille, ton temps libre ?

RP : Comment tu organises ton travail professionnel à la maison ?

RP : Par rapport à tes enfants, quelle éducation leur apportes-tu ?

Domaine « existentiel »

☐ 20 – Qu'est-ce que ton travail t'apporte dans ton existence ?

RP : Quelle place accordes-tu à la sphère professionnelle ?

☐ 21 – Dans la vie, quels sont tes points d'appui ?

RP : Es-tu accompagné ?

Guide du second entretien de PEMF : Irène

Date : 22 juin 2011 Lieu : sa classe dans son école

☐ Qu'est-ce qui a changé dans ta vie professionnelle depuis notre dernier entretien ?

☐ Dans ta fonction de formateur de terrain, qu'est-ce qui a changé ?

Tes rapports de travail se sont-ils transformés avec :

- ☐ les élèves
- ☐ les collègues
- ☐ l'inspecteur/trice
- ☐ les stagiaires
- ☐ les autres formateurs de terrain
- ☐ les autres formateurs
- ☐ l'Inspection/ le nouvel employeur

☐ Qu'est-ce qui est important pour toi dans la formation ?

☐ Qu'est-ce que tu penses du lien que tu avais avec l'IUFM ? Et maintenant ?

☐ Qu'est-ce qu'on attend de toi en formation maintenant ?

☐ Qu'est-ce que te différencie d'un conseiller pédagogique/PEMF ?

☐ Qu'est-ce que te différencie d'un MAT ?

☐ Comment tu te formes ? Qu'est-ce que tu lis d'utile professionnellement ?

☐ Qu'est-ce que tu penses de l'accompagnement des PEMF ?

☐ Quand et comment es-tu passée prof des écoles ?

☐ Comment tu envisages la fin/la suite de ta carrière professionnelle ?

Guide du second entretien de l'ex-PEIMF : Xavier

Date : 27 juin 2011 Lieu : salle des maîtres de son école

☐ Qu'est-ce qui a changé dans ta vie professionnelle depuis notre dernier entretien ?

Tes rapports de travail se sont-ils transformés avec :

- ☐ les élèves
- ☐ les collègues
- ☐ l'inspecteur/trice
- ☐ les autres formateurs de terrain
- ☐ les autres formateurs

☐ Qu'est-ce qui est important pour toi dans la formation ?

☐ Dans la fonction de PEMF, qu'est-ce qui a changé ?

☐ Qu'est-ce que tu penses du lien que tu avais avec l'IUFM ? Et maintenant ?

☐ Comment tu te formes ? Qu'est-ce que tu lis d'utile professionnellement ?

☐ Comment tu envisages la fin/la suite de ta carrière professionnelle ?

Guide du second entretien de la CPC : Odile

Date : 1er juin 2011 Lieu : locaux de la circonscription

☐ Qu'est-ce qui a changé dans ta vie professionnelle depuis notre dernier entretien ?

☐ Dans ta fonction de formateur de terrain, qu'est-ce qui a changé ?

Tes rapports de travail se sont-ils transformés avec :

- ☐ les élèves
- ☐ les collègues (quels sont-ils maintenant ?)
- ☐ l'inspecteur/trice
- ☐ les stagiaires
- ☐ les autres formateurs de terrain
- ☐ les autres formateurs

☐ Qu'est-ce qui est important pour toi dans la formation ?

☐ Qu'est-ce que tu penses du lien que tu avais avec l'IUFM ? Et maintenant ?

☐ Qu'est-ce qu'on attend de toi en formation maintenant ?

☐ Qu'est-ce que te différencie d'un PEMF ?

☐ Qu'est-ce que te différencie d'un MAT ?

☐ Tu exerces cette année une nouvelle fonction, comment tu te formes ?

Qu'est-ce que tu lis d'utile professionnellement ?

☐ Comment tu envisages la suite de ta carrière professionnelle ?

Annexes 3 – Portraits des PEMF du corpus

Portrait collectif des PEMF en 2011

PEMF	Audrey	Magalie	Juliette	Fabrice	Xavier	Irène	Odile	Sabine	Félix
An. naissance	1967	1957	1958	1955	1969	1962	1962	1965	1960
Age en 2011	(44 ans)	(54 ans)	(53 ans)	(55 ans)	(41 ans)	(48 ans)	(48 ans)	(46 ans)	(51 ans)
Enseigne depuis A enseigné	15 ans	32 ans	31 ans	31 ans	12 ans	22 ans	13 ans	29 ans	19 ans
PEMF à	39 ans	42 ans	34 ans	37 ans	39 ans	41 ans	43 ans	38 ans	42 ans
Ancienneté en 2011	5	11	14 ou 15	17	2	7	3	8	9
Fonctions antérieures en 2011	Comptable Maître modulatrice	Institutrice Enseignante spécialisée	Institutrice	Pion Instituteur dans le spécialisé Conseiller pédagogique	Professeur des écoles	Déléguée médicale Institutrice	Agent d'exploitation Contrôleur dans service public	Institutrice Directrice d'école	Infirmier Instituteur
Statut en 2011	CPC	Détachée	PEMF	PEMF	PE maternelle	PEMF	CPC	PEMF	PEMF
Responsabilités particulières en 2009		Déléguée syndicale Siège au CFR de l'IUFM					Trésorière de l'asso. Euro-école		
Engagement	Membre asso cinéma						investie dans milieu asso. d'aide aux personnes		Membre du CA d'une asso de prévention de la délinquance
Durée entretien 1	1 h 36	2 h 17	1 h 37	2 h 13	1 h 24	2 h 05	1 h 51	1 h 53	1 h 46
Durée entretien 2	1 h 07	1 h 13	0 h 47	0 h 48	0 h 56	1 h 00	1 h 04	refus	0 h 51
Durée entretiens	2 h 42	3 h 30	2 h 24	3 h 01	2 h 20	3 h 05	2 h 55	1 h 53	2 h 37

Portrait d'Audrey en 2009

Parcours scolaire initial

Bac B sciences Eco en 1985 – BTS comptabilité et gestion des entreprises (1987 ou 1989)

Concours de l'Ecole Normale : épreuve ratée en 1989

Reprise d'études

Equivalence DEUG et reprise licence sciences de l'éducation (1992-1993)
2 ans IUFM en région parisienne (sept 1993 à juin 1995)

Parcours professionnel

Poste de remplaçante maître modulatrice dans l'école d'application en région parisienne (avec des maîtres formateurs) de sa formation (3 ans)
Poste en école de ZEP en région parisienne (1 an)
Poste dans une école difficile en région parisienne (3 ans). Mutation choisie, attendue 8 ans
Poste dans une école rurale en Loire Atlantique
Poste de maître formateur en école d'application urbaine ZEP depuis septembre 2006 (3 ans)

Rapport aux élèves

Construit un rapport de confiance : « *Tous les élèves ont les mêmes droits et devoirs* » « *Instaurer un fonctionnement de confiance et d'écoute* »

Rapport aux collègues de l'école

Travail d'équipe avec un projet commun entre collègues : la confiance en soi et aux autres, la communication et l'écoute – « *Beaucoup de discussions* »

Rapport aux stagiaires

Conseillère qui « *accompagne* » Se défend d'être un modèle montrant une façon de faire - Propose un travail de réflexion avec les stagiaires - Posture orientée vers la pratique de classe.

Rapport aux autres maîtres formateurs

« *De bonnes relations mais peu fréquentes* » qui lui permettent d'apprendre beaucoup de choses - qui la rassure et la conforte dans sa posture d'enseignante.

Rapport aux formateurs de centre

Échanges jugés insuffisants intéressants parce que sur un échange de pratique - Se « *positionne d'emblée comme une non expert face à un expert de la discipline* ».

Rapport à sa propre formation

Échanges entre collègues formateurs - En lisant des livres - Quelques stages d'enseignants - Manque de temps pour sa formation professionnelle - Absence de connaissance de formations de formateurs

Qualités différentielles et manques déclarés

La bonne humeur - Ecouter et être disponible – Capable d'analyser sa pratique avec un regard objectif - *« J'ai pas ce côté d'expertise dans la discipline ou dans la matière. Par contre moi j'ai le côté pratique du terrain parce que je suis en contact direct avec des élèves. »*
Manque d'assurance personnelle *« Je ne sais pas dire quand les choses ne vont pas. » « Les écrits j'aime pas trop ça »*

Portrait d'Audrey en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

« Je me suis dit bon justement avec la réforme qu'est-ce qui va advenir de nous en tant que maître formateur ? » A quitté sa fonction de PEMF pour exercer la fonction de CPC depuis la rentrée 2010 *« c'était quelque chose qui m'avais toujours un peu titillé ce poste de CPC »* « *c'est une autre ouverture sur le métier de formateur, une vision plus large du travail que l'on que l'on peut effectuer dans une école* » « *Le fait de ne plus enseigner directement ça manque un peu quand même* »

Rapport aux élèves

N'a plus la responsabilité d'une classe d'élèves « *Intervenir sur une séquence du début à la fin pour qu'il y ait une relation qui se crée* » avec les élèves

Rapport aux collègues des écoles

« *Une position où ils me considèrent collègue donc on peut travailler ensemble* » « *une position où ils me considèrent comme l'adjointe de l'inspectrice* (...) *l'œil de Moscou de l'inspection* »

Rapport aux stagiaires

« *Avec les jeunes enseignants, je représente quand même l'institution* » : « *relation de confiance qui se crée mais il y a quand même une distance* » Les PES ont *« besoin d'être rassurés sur leur pratique* »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« *Les relations sont restées les mêmes que l'année dernière* » Un manque du côté relationnel : *« On travaille moins ensemble quand même »*

Rapport aux formateurs de centre

Ne va plus à l'IUFM. « *Un peu dur pour avoir des PIUMF avec nous sur des interventions.* »

Rapport à sa propre formation

Se forme en préparant elle-même les formations *« Par nos discussions on se reforme ou on réactive ce que l'on savait »* Participe à des formations de formateurs pour les CPC.

Différentiation déclarée par rapport aux PEMF

« Moi je suis là dans le cadre de la formation au même titre que le PEMF qui va venir te voir » « *On représente plus quand même le côté institutionnel inspection académique* »

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

« Entre le moment où j'étais MAT et le moment où j'étais maître formateur je peux dire que c'était le Grand Canyon quand même » La fonction de PEMF permet une prise de recul par rapport à sa pratique

Suite envisagée de la carrière

Souhaite poursuivre en tant que CPC mais quitte la circonscription pour une circonscription moins étendue et située en ville.

Portrait d'Irène en 2009

Parcours scolaire initial

Parcours Scientifique : seconde C, 1ère et terminale D (1978 à 1981)
Deug de sciences de la nature et de la vie à Nantes (1981 à 1983)
Licence de biologie végétale : n'est pas allée jusqu'au bout (1983-1984)

Reprise d'études

Réussit l'examen du CAFIPEMF en 2004

Parcours professionnel

Employée comme déléguée médicale (1 an)
Passe le concours de l'entrée à l'Ecole normale (septembre 1988), recrutée sur liste complémentaire (janvier 1989) comme institutrice.
Remplacements avant l'entrée à l'EN dans une école maternelle en ZEP sur Nantes (1 an)
En formation à l'EN de Nantes pendant 2 ans (1989 à 1991)
1er poste d'institutrice dans une école rurale de 3 classes en maternelle (4 ans)
Poste d'institutrice puis de maître formateur en maternelle en ZEP à Nantes (10 ans)
IMF dans une école maternelle hors structure dans une autre ville (1 an)
Poste de PEMF dans une école maternelle hors structure (3 ans)

Rapport aux élèves

« Construire un rapport de confiance » « Venir avec plaisir à l'école » « Les rendre le plus autonome possible » « Construire leurs savoirs » « Oser dire quand ça ne va pas »

Rapport aux collègues de l'école

« Les collègues sont très agréables mais n'ont pas forcément envie d'échanger au niveau pédagogique » « Je suis la seule IMF dans l'école mais ça ne me gêne pas du tout. »

Rapport aux stagiaires

« Être dans le conseil » « Les amener à réfléchir à leur pratique de classe » « Leur transmettre un savoir faire, une façon de faire » « J'axe plus sur le côté pédagogique »

Rapport aux autres maîtres formateurs

Peu d'échanges : *« On en a mais sur des temps très courts » Peut-être parce qu'on a moins de temps de décharge maintenant et qu'on est pris pour d'autres fonctions »*

Rapport aux formateurs de centre

« Moi j'ai jamais été sollicitée » « On les voit qu'en ateliers, c'est vraiment un aller-retour entre leurs cours à eux la théorie et la pratique de classe » « Ça me complétait »

Rapport à sa propre formation

Beaucoup de mal à gérer sa formation : *« Je n'ose plus demander de stages parce que je pourrais plus être sur le terrain pour aller leur* (les PE2) *rendre visite » « J'essaie de lire »*

Qualités différentielles et manques déclarés

« Transmettre le plaisir d'enseigner » « plus attentive à détailler mes outils » « rigoureuse » « L'intégration des enfants handicapés pour moi c'est une faiblesse » « Vouloir trop en faire » « Être trop exigeante » « Je bloque avec les écrits »

Portrait d'Irène en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Poste 2011 : PEMF dans la même école sur les mêmes niveaux MS/GS.
Suit 3 PES et accueille des étudiants M1 les lundis de mai à début juin.

Rapport aux élèves

Pas de changements de rapport avec les élèves : *« J'ai pas eu l'impression de changer ma façon de faire » « Peut-être que j'insiste peut-être plus sur ma propre préparation. »*

Rapport aux collègues des écoles

Pas de changements dans les rapports malgré le fait d'avoir des stagiaires plus souvent dans l'école : *« Il n'y avait pas d'hostilité mais il y avait des remarques* »

Rapport aux stagiaires

« Je suis formateur mais j'ai un rôle d'évaluateur » « Plus des relations de collègues » « On a pu les voir vraiment évoluer dans leur pratique »
Des relations différentes avec la PES *« Je ne l'ai pas vu aussi régulièrement que les autres »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Cette année nous on a eu un groupe qui a très bien fonctionné » « Au niveau des échanges qu'on a pu avoir, c'était assez constructif. »

Rapport aux formateurs de centre

Ne va plus à l'IUFM : *« On n'a pas du tout eu de contact avec les profs d'IUFM » « J'ai trouvé ça un peu regrettable » « Une seule intervention à l'IUFM inintéressante »*

Rapport à sa propre formation

« C'est de l'autoformation » « J'essaye de me documenter, de lire, d'aller sur les sites de l'IA » « Puis d'échanger avec des collègues mais c'est très limité comme formation »

Différentiation déclarée par rapport aux CPC

« On n'a pas du tout le même public. Pour moi c'est la grosse différence. » « On a quand même un public de jeunes à former alors que le conseiller pédagogique il s'adresse à des gens qui sont déjà formés et ils s'inscrivent dans une formation continue »

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

« On sent que ils n'ont pas les mêmes exigences que nous » « Ils sont pas dans l'évaluation » « Ils sont plus dans l'accueil » « Ils n'ont pas ce lien normalement avec l'IUFM ou l'institution pour faire des retours sur de l'analyse de pratique »

Suite envisagée de la carrière

Déjà sollicitée pour être conseillère pédagogique, elle a déjà refusée 2 fois : *« J'ai envie de continuer à travailler avec des élèves, je suis bien dans ma classe » « Je ne suis pas sûre d'avoir les compétences pour apporter des choses nouvelles aux collègues déjà expérimentés » « Vraiment ce qui me gêne c'est le public, le rôle très administratif aussi »*

Portrait d'Odile en 2009

Parcours scolaire initial

Bac A littéraire (1979) - Licence d'anglais à Paris 7 Jussieu
Suit des cours en chinois et en Vietnamien à l'INALCO (Institut des langues orientales)
Réussit le concours à la Poste

Reprise d'études

Reprend ses études par correspondance (1986 - 1992) - Licence d'anglais à Nanterre en 3 ans
Echoue en janvier 1994 au second concours interne de professeur des écoles ouvert aux agents de la fonction publique - Le réussit en 1995 en le préparant avec le CNED

Parcours professionnel

Fonctionnaire à la poste pendant 5 ans (1981-1985)
Arrête de travailler pendant 10 ans pour élever ses enfants (1986-1995)
Rentre en PE2 à l'IUFM de Nantes (après le 2nd concours interne des professeurs des écoles)
Nommée en Maine et Loire sur une classe de PS, MS et GS et la direction de l'école (2 ans)
Poste à temps plein dans une école à Nantes en CM1-CM2 (8 ans)
Passe et obtient le CAFIPEMF en 2004-2005
Poste de PEMF dans une école d'application à Nantes en CM2 (3 ans)

Rapport aux élèves

« Mon fonctionnement c'est la confiance, le relationnel et l'ouverture » « Le droit à l'erreur » « L'épanouissement, l'autonomie » « L'envie d'aller voir ailleurs, de s'ouvrir aux autres »

Rapport aux collègues de l'école

« J'essaie de faire que il n'y ait aucune friction, je déteste les conflits » « Si quelqu'un a envie de travailler avec moi je suis toujours partante » « Mais on n'est jamais là ensemble »

Rapport aux stagiaires

« J'insiste sur l'ambiance de classe, la mise au travail, le rapport à l'apprentissage et sur la préparation des séances » « J'apporte mon expérience »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« On n'a pas ces moments où on peut vraiment échanger sur les stagiaires, ou notre façon de voir » « Je trouve ça dommage » « Je me sens un peu seule par rapport à ça »

Rapport aux formateurs de centre

« On se voit au moins une ou deux fois pour dire comment on travaille pendant la séance et là il y a vraiment échange » « J'apprécie ces moments de travail avec les PIUFM »

Rapport à sa propre formation

C'est par ses lectures et les échanges avec ses collègues formateurs dans les projets qu'elle apprend. En tant que formateur, elle assiste de manière ponctuelle à des conférences.

Qualités différentielles et manques déclarés

« Je lis très vite » « Je suis très optimiste » « J'ai cette faculté d'anticiper » « Mon humanité » « Vouloir tout mener de front » « J'exige quelque part, il faut qu'ils (les élèves) suivent »

Portrait d'Odile en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Odile a quitté sa fonction de PEMF. Depuis 2 ans (2009/2010) elle occupe le poste de CPC sur la demande de son inspectrice qui lui a confié les dossiers langues vivantes et le travail sur la ZEP. Cette année, elle rend visite à 2 PES, suit 3 jeunes enseignants T1 et aide des enseignants expérimentés. Elle effectue quelques projets dans les classes de collègues.

Elle explique son choix : *« pour la qualité de vie et le confort de la famille »*

Rapport aux élèves

N'a plus la responsabilité d'une classe d'élèves *« C'est ces petits moments qui me manquent…de retour avec les gamins » « Toi tu restes toujours la personne extérieure »*

Rapport aux collègues des écoles

« Je suis là pour leur apporter quelque chose, une réflexion, les rassurer, les aider » « Mais avec nos anciens collègues c'est très difficile »

Rapport aux stagiaires

« C'est un collègue qui rentre dans le métier à qui je dois soutien, aide, partage » « Je suis peut-être un peu plus exigeante que quand j'étais avec des PE » Avec les PES *« on a une espèce de casquette en inspection »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

Non exprimé

Rapport aux formateurs de centre

« Il est très difficile de joindre les PIUMF, de travailler avec les gens de l'IUFM parce qu'ils sont surbouqués » « Je ne vois plus personne de l'IUFM » « On se débrouille sans »

Rapport à sa propre formation

« J'ai énormément lu pour préparer les animations » « Il y a des formations CPC faites par une association » « Et on a des formations CRDP et inspection. Mais c'est plus sous forme de conférences, sous forme d'ateliers et rencontre »

Différentiation déclarée par rapport aux PEMF

« Moi je fais aucune différence avec une petite nuance, c'est que tu as sur tes épaules en tant que CPC la demande institutionnelle, plus prégnante que quand on est PEMF. »

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

« Le MAT, lui il va être sur on va dire plus le côté pratique de terrain. Le maître formateur il a un degré de plus, c'est qu'il a la partie réflexive »

Suite envisagée de la carrière

« Je pense que je vais rester CPC » « On me pousse pour être inspectrice mais je pense que non, ça n'est pas du tout un profil qui m'intéresse et puis je perdrais complètement le terrain » « Je reprendrais une classe avant de partir parce que j'ai choisi ce métier pour les gamins »

Portrait de Juliette en 2009

Parcours scolaire initial

Bac L latin grec avec anglais (1976)
2 années de classes préparatoires : Hypokhâgne et khâgne (1976 - 1978)
Réussite au concours d'entrée à l'Ecole normale (septembre 1978)

Reprise d'études

Pas d'études universitaires continuées

Parcours professionnel

Poste dans une école périurbaine (1981 à 1990)
Poste dans une école vraiment difficile sur un CM2 (1990-1991)
Poste dans une école de centre ville (2 ans)
Epreuve réussie du CAFIPEMF (1992)
Poste dans des écoles en zones sensibles et maître formateur hors structure sur des CP/CE1 (8 ans) avec interruption de la fonction de maître formateur pendant 4 ans
PEIMF en école maternelle de ZEP sur Nantes pendant 6 ans
PEIMF en école d'application (2 ans) avec une suspension administrative de 1 an (2007-2008)

Rapport aux élèves

« J'ai deux axes : travailler et venir avec plaisir » « Une relation de confiance » « J'insiste sur l'exigence par rapport à eux-mêmes » « J'ai envie de leur faire découvrir mille choses »

Rapport aux collègues de l'école

« Être toute seule dans une école, c'est pas simple » « Je les dénigre » « Je me défends très mal, non très souvent je baisse les bras » « On travaille seulement le temps obligatoire. C'est hyperdécevant »

Rapport aux stagiaires

« Construire une relation professionnelle : un rapport de confiance » « Je suis pas dans la proximité avec eux » « Les aider à analyser et les accompagner le mieux possible » « Leur transmettre l'exigence » « J'essaye de travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire »

Rapport aux autres maîtres formateurs

Peu de moments de travail : *« Chacun arrivait avec son truc on s'était pas vu avant » « On n'a pas d'échanges » « On s'est retrouvé une fois ensemble mais c'est tout »*

Rapport aux formateurs de centre

Peu de moments de travail : *« L'atelier on l'a préparé par mails » « J'ai vraiment l'impression d'être comme un élève ». « J'ai une nette relation d'infériorité avec les PIUFM » « Mais parce que je sais pas où ils veulent aller »*

Rapport à sa propre formation

Pas de pratiques évoquées de formations continue

Qualités différentielles et manques déclarés

« Spontanément je suis à l'aise avec eux (les élèves) » « Je les assomme pas de conseils ou de certitudes» « Je suis capable de dire quand c'est très bien mais j'ai pas peur de dire quand ça va pas » « L'organisation, je suis assez facilement débordée » « C'est par moments le fossé entre ce que j'aimerais qu'il se passe et ce qui se passe réellement »

Portrait de Juliette en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Poste 2011 : PEMF dans la même école et mêmes niveaux CP/CE1.
Suit 4 PES et accueille 2 M2 les mardis de novembre à avril.

Rapport aux élèves

« J'ai vraiment envie de retrouver le temps » « J'ai vraiment eu l'impression de ne pas être au fond de mes apprentissages » « J'ai été beaucoup moins dans la découverte»

Rapport aux collègues des écoles

« On s'est pas vu quasiment » « Pour les collègues non maîtres formateurs j'ai eu beaucoup d'agressivité » « Les nouveaux collègues ont été transparents pour moi au début d'année »

Rapport aux stagiaires

« Une faiblesse des échanges, du cas par cas, dans l'accompagnement individuel » « La dynamique du groupe elle existait pas » «J'ai essayé d'être dans les conseils, la formation « Mais par moments on leur parlait de choses dont ils n'avaient aucune idée »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Inexistantes parce qu'on a passé beaucoup de temps à lire tous les rapports de tout le monde à chaque fois qu'il y avait un regroupement » « Ça s'est fait par affinité »

Rapport aux formateurs de centre

« Il est clair qu'ils se sont organisés sans nous » « On a construit par mail mais on n'a pas construit » « Chacun fait jouer ses relations » « Par obligation, pour faire ses heures »

Rapport à sa propre formation

Se sent dans l'impossibilité d'aller en formation sur le temps de classe : *« Je voulais pas laisser ma classe, je l'avais tellement peu de temps » « Je suis quand même allée sur mon temps perso à 3 animations pédagogiques »*

Différentiation déclarée par rapport aux CPC

Pas de contact direct avec les CPC *« Une différence dans nos rapports de visite » « Ils viennent une fois et ils font un catalogue » « Deuxième différence c'est vraiment une visite ponctuelle » j'ai trouvé que c'était un peu réducteur leurs visites »*

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

Ils sont *« dans un côté modélisant » « Il y avait aussi un niveau d'exigences »* différent. *« Je suis pas dans le copinage avec le jeune » « Les MAT ils ont été à la fois dans regarder comment on fait mais venez faire tout de suite avec nous. »*

Suite envisagée de la carrière

« Un mi-temps quand je pourrais parce que je pense que physiquement je tiendrais pas le coup » « A très court terme de quitter la formation pour la raison là : retour sur ma classe, ça c'est une chose et la deuxième c'est que je me sens partir en décalage de formation avec les jeunes qui arrivent, c'est-à-dire je ne suis plus assez formée peut-être pour les former au niveau apport didactique, bibliographie »

Portrait de Félix en 2009

Parcours scolaire initial

Bac D (1977) - Echoue au concours d'entrée à l'Ecole Normale (1977)
1ère année de Deug de biologie (1977-1978) - Inscrit en 1ère année de psychologie (1978-1979)
Passe par hasard le concours d'infirmier psychiatrique, 3 ans de formation (1979-1982)

Reprise d'études

Passe le concours de Professeur des Ecoles entre 1995 et 2000
Réussit l'examen du CAFIPEMF en 2002

Parcours professionnel

Infirmier dans le secteur psychiatrie pendant 10 ans
Passe le concours de l'entrée à l'Ecole Normale (septembre 1989), est recruté sur liste complémentaire (1989-1990) comme instituteur suppléant
Effectue des remplacements pendant 1 an puis fait l'Ecole Normale pendant 2 ans
Poste d'instituteur dans une école depuis 16 ans (2ème ville du département)
PEMF dans cette école élémentaire devenue d'application depuis 7 ans

Rapport aux élèves

« Essayer de rendre évident, apparent, explicite (...) les règles du jeu et le métier d'élève »
Acquérir *« une espèce de confiance dans ses rapports à l'adulte »*

Rapport aux collègues de l'école

« Il y a une vraie solidarité, une vraie coopération entre nous, une vraie entraide » « On reste dans des relations de boulot professionnelles » «Honnêtement il y a une bonne ambiance »

Rapport aux stagiaires

« Une partie compagnonnage sans le côté modèle » « Leur annoncer les règles du jeu » « Ce qui m'intéresse c'est de les aider à faire leur chemin à eux, les accompagner » « Il y a des choses incontournables (…) *en terme d'éthique* (…) *des postures face aux élèves »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Des rapports très bons » « C'est pas toujours facile de mutualiser avec des maîtres formateurs » - « un ego démesuré de certains maîtres formateurs »

Rapport aux formateurs de centre

« J'ai des relations avec quelques anciens, avec la nouvelle génération très peu » « L'éloignement géographique rend les choses difficiles » « On n'a pas beaucoup de temps »

Rapport à sa propre formation

« C'est une des choses qui est pas satisfaisante » « J'aimerais bien pouvoir me former d'avantage » « Depuis que je suis formateur je vais avoir plus tendance à lire intégralement, à me documenter plus, à entendre parler aussi de choses »

Qualités différentielles et manques déclarés

« Mon parcours professionnel précédent a des incidences » « Je pense pas être quelqu'un qui se prenne trop au sérieux » « Un petit peu d'humour »
« Je ne vais pas assez loin, je vais me contenter d'un truc dont je sais que ça va marcher »

Portrait de Félix en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Poste 2011 : PEMF dans la même école sur le même niveau CM2.
Suit 3 PES et accueille 2 étudiants M2 les mardis de novembre à d'avril.

Rapport aux élèves

Rapport modifié du fait du temps plus important d'accueil des stagiaires dans la classe : *« Ça déséquilibre à un certain moment la classe » « J'ai eu l'impression de temps en temps de les bousculer et de les instrumentaliser » « Il y a pas ces petits moments de répit »*

Rapport aux collègues des écoles

« Les choses ont pas changé » « C'est une école qui a cette particularité (…) *tous les enseignants qui travaillent ont voulu venir et veulent rester »*

Rapport aux stagiaires

« On s'est rencontré plus souvent » « Je me suis trouvé plus protecteur » « une espèce de mélange de validation, de conseils » - Insister autour *« de faire classe, de la gestion du groupe, des conflits et donc un peu moins des choses autour de la didactique »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

« On s'est rencontré régulièrement » « Une demande (de certains PEMF) *qui me semblait un peu exorbitante et un niveau d'exigence un peu délirant. Et donc ça c'est tempéré quand on est plusieurs quand on croise les regards »*

Rapport aux formateurs de centre

«J'y vais une fois dans l'année » « J'ai jamais fait beaucoup d'interventions avec des PIUMF à l'IUFM » « A chaque fois on est parti grosso modo de la même chose »

Rapport à sa propre formation

« C'est du picorage » « Je passe pas mal de temps sur Internet à droite à gauche » « Je continue à lire des choses »

Différentiation déclarée par rapport aux CPC

Une posture différente : *« Auparavant les choses étaient claires, moi j'étais du côté de l'IUFM et ils étaient du côté de l'inspection académique » « Ils sont de plus en plus coincés dans des choses administratives ou dans de l'institutionnel dans le mauvais sens du terme »*

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

« c'est que le MAT on est venu le chercher pour lui dire voilà on a besoin de vous, et d'ailleurs on lui donne des formations » « On n'est pas dans la même démarche »

Suite envisagée de la carrière

« On m'a proposé cette tâche (devenir CPC) mais j'ai botté en touche » « le plaisir que j'ai c'est à faire la classe, à la préparer, à la faire enfin être en classe, c'est ça qui me botte » « Une direction pourquoi pas donc J. (le directeur de l'école) est un petit peu plus âgé que moi donc s'il part un petit peu à la retraite avant moi peut-être que je prendrais cette direction-là. Mais autrement non »

Portrait de Sabine en 2009

Parcours scolaire initial

Bac C (1982)
Epreuve du passage du concours d'entrée à l'Ecole normale : recalée en 1982 - réussie en 1983
Equivalence Deug avec les 3 ans passés à l'Ecole normale (1986)

Reprise d'études

Epreuve réussie du CAPIPEMF en 2002

Parcours professionnel

Recrutement sur liste supplémentaire en tant qu'institutrice suppléante pour décharge de maître modulateur en école d'application (1982-1983) - Titularisation en tant qu'institutrice (1983)
Premier poste comme directrice dans une petite école rurale de 2 classes (3 ans)
Poste de directrice d'école à 3 classes dans une commune de la côte (1 an)
Poste de directrice d'école à 4 puis 7 classes (12 ans)
Poste d'institutrice adjoint dans la même école à 7 classes (1 an)
Poste de maître formateur dans la même école à 7 classes (4 ans)
Poste de directrice par intérim dans une école élémentaire de la métropole de Nantes (1 an)
Poste de maître formateur dans la même école élémentaire de la métropole de Nantes (2008-2009)

Rapport aux élèves

« Les mettre en situation d'échanges » « apprendre ensemble » « Il faut qu'on s'entraide » « Mettre le paquet aussi sur le respect » « pas de moquerie » « pas de compétition »

Rapport aux collègues de l'école

« Relations avec les collègues difficiles » « Quand c'est des collègues qui font pas plus que leur temps, ça m'horripile » « Ça frite pas, du tout parce qu'en fait ils en ont rien à foutre »

Rapport aux stagiaires

« Pas de recettes » « poser des questions, on réfléchit, on cherche » « Les aider à avancer sur le côté pratique » « mise en place de dispositifs, organisation de classe, rapport aux élèves »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Peu d'occasions de travailler » « Les temps d'accompagnement je les trouve pas riches » « C'est très superficiel » « Tu arrives, tu sais pas sur quoi il va falloir que tu fasses bosser les PE2 »

Rapport aux formateurs de centre

« C'est bizarre comme fonctionnement » « on s'est vu une demi-heure il y a pas eu de lien entre ce qu'elle disait elle et ce que je disais »

Rapport à sa propre formation

« Il y a rien qui m'a fait avancer depuis deux ans » « Un certain essoufflement qui vient d'une insatisfaction » « bosser toute seule, pour continuer à enrichir, c'est pas naturel »

Qualités différentielles et manques déclarés

« Un état d'esprit un petit peu à l'affût » « Ce côté organisé, rigoureux qui convient aux parents »
« Je manque de tolérance et d'ouverture » « De pas forcément réussir à faire passer ce pourquoi je suis convaincue et qui me motive »

Portrait de Sabine en 2011

A refusé le second entretien. Elle a beaucoup (trop) souffert cette année dans la nouvelle formation initiale. Elle a été arrêtée un mois en milieu d'année pour dit-elle « burn out ».

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Poste 2011 : PEMF dans la même école sur le niveau CE1.
Suit 4 PES et accueille 2 étudiants M2 les mardis de novembre à d'avril.

Rapport aux élèves

Rapport aux collègues des écoles

Rapport aux stagiaires

Rapport aux autres maîtres formateurs

Rapport aux formateurs de centre

Rapport à sa propre formation

Différentiation déclarée par rapport aux CPC

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

Suite envisagée de la carrière

Portrait de Magalie en 2009

Parcours scolaire initial

Concours de l'Ecole Normale (niveau 3ème) : épreuve réussie en 1973
Bac D (1975) - Formation à l'Ecole Normale à Nantes pendant 3 ans (sept 1975 – juin 1978)

Reprise d'études

Licence de sociologie
Licence de psychologie (même année que le Capsais)
Formation Capsais réussie en congé formation (1 an)
Maîtrise de sociologie avec mémoire sur les psychologues scolaires

Parcours professionnel

Poste en ZEP (10 ans)
Poste de remplaçante avec remplacements de plus en plus fréquents sur le spécialisé (2 ans)
2 Postes de maître spécialisé en classes de perfectionnement dans 2 écoles (10 ans)
Poste d'instituteur en école ordinaire en ville (1 an)
Poste de maître formateur dans la même école « hors structure » (9 ans)
Poste de maître formateur en école d'application depuis sept 2008

Rapport aux élèves

2 axes de travail : « *Travailler un maximum l'autonomie les élèves, les responsabiliser* » *«Travailler un maximum sur les stratégies (…) qu'il y ait une réflexion, une démarche »*

Rapport aux collègues de l'école

Tensions entre les maîtres formateurs et les autres professeurs - L'aide personnalisé *« crée des tensions dans l'école, évidentes » - « Manque de temps de concertation commune »*

Rapport aux stagiaires

« J'insiste essentiellement sur le sens des apprentissages, (…) aussi sur les phases d'apprentissage » Il faut *« qu'ils essaient d'analyser pourquoi ça n'a pas fonctionné »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

« On a quasiment rien de construit ensemble, si ce n'est des outils que l'on met en commun » « Les échanges sont intéressants par rapport aux stagiaires, par rapport à notre métier »

Rapport aux formateurs de centre

Rapport de travail pauvre : *« Ça dépend avec quels formateurs » « C'est une histoire de culture, c'est vrai que on n'a pas la même culture »*

Rapport à sa propre formation

Lecture de beaucoup d'articles sur Internet « *Je lis énormément « le café pédagogique », - la presse syndicale - des livres - des publications qui sont connues de l'OCDE - des bilans qui sont faits de l'INRP - des statistiques »*

Qualités différentielles et manques déclarés

« Chaleureuse » *« Investie dans son travail » « Je peux transmettre ce en quoi je crois »*
« Une bonne connaissance du terrain » (différence par rapport aux PIUFM)
« L'administratif c'est la catastrophe »

Portrait de Magalie en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

« Suite à cette réforme de la masterisation et à ce qui se mettait en place en 2010 partout en France, sur tous les IUFM, notre rôle de maître formateur était complètement détruit, déstructuré et pour moi devenait inintéressant. Je ne voulais pas servir de caution. » A quitté en juin 2010 *« l'Education nationale pour être employée par un mouvement d'éducation populaire »*

Valeurs de ce mouvement d'éducation en accord avec ses propres valeurs : « *L'Educabilité » « L'importance de la parole, le respect de la parole, des échanges » « la laïcité » « Les apprentissages, ils se construisent » « Etre dans un accompagnement des enfants »*

Ses nouvelles missions : *« Monter et mettre en place des projets »* axé sur *« la citoyenneté » « l'accompagnement à la scolarité »* et *« l'éducation à d'autres choses »*

Rapport aux élèves

N'a plus la responsabilité d'une classe d'élèves

Rapport aux collègues des écoles

N'a plus de rapport avec les collègues des écoles

Rapport aux stagiaires

N'a plus de rapport aux stagiaires

Rapport aux autres maîtres formateurs

Très peu de rapports : *« J'ai des nouvelles mais peu franchement, j'ai gardé peu de contacts »*

Rapport aux formateurs de centre

Travail sur la formation continue donc en lien avec quelques formateurs de l'IUFM

Rapport à sa propre formation

« Le premier c'est la formation par les pairs, le deuxième c'est par la lecture. Enormément de revues ou d'articles » « Une grosse partie de formation c'est Internet aussi »

Différentiation déclarée par rapport aux PEMF

Non exprimé

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

Non exprimé

Suite envisagée de la carrière

« Je m'imagine bien faire encore deux trois ans dans (cette association.) *Après je me vois bien reprendre ma classe. » « Il me faut trois ans encore parce que les projets que j'ai mis en place pour beaucoup de ces projets il faut quatre ans »*
« Ce que j'espère moi c'est qu'il y ait un changement, un changement en 2012 (...) auquel cas je me dirais mince, ça vaut le coup de m'y remettre » à la fonction de PEMF.

Portrait de Xavier en 2009

Parcours scolaire initial

Bac B (1989) - Etudes d'histoire à la Sorbonne, Paris I (1989 à 1992)
Licence et Maîtrise de sciences de l'éducation (1992 à 1995)
Etudes de philosophie par correspondance, licence et maîtrise (1996 à 1997)
Prépare le concours de PE en candidat libre, par le CNED 1998

Reprise d'études

Réussit l'examen du CAFIPEMF (2008)

Parcours professionnel

Une année d'IUFM en région parisienne (1998/1999) avec titularisation en 1999
Poste en région parisienne sur trois écoles et deux niveaux CE1et CM2 (1an)
Poste dans la brigade de remplacement de formation continue : ZEP et un an en CLIN (4 ans)
Poste dans une école de ZEP en CP, CE1 et CM2 (4 ans)
Mutation dans une école sur Nantes en ZEP en CM1/CM2 (1 an)
Poste dans une école sur la circonscription d'une IEN connue pour passer le CAFIPEMF
Poste de professeur des écoles maître formateur dans la même école hors structure (1 an)

Rapport aux élèves

« Voir l'enfant dans sa globalité » « Construire une forme d'autonomie » « Eveiller une curiosité, éveiller le désir de savoir » - Essayer de modifier leur *« rapport aux savoirs »*

Rapport aux collègues de l'école

Bonnes relations avec ses collègues : *« On garde la même direction par rapport à l'enfant » « Ne pas confondre amis et collègues » « Travail d'équipe inexistant »*

Rapport aux stagiaires

« Je suis une personne ressources » « Un partenaire de réflexion » « Je mets en partage aussi mes questionnements » « Je suis dans une démarche de transmission »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« C'est intéressant d'être au contact de personnes professionnellement impliquées » « Il y a un souci d'efficacité » « Plus d'échanges ça aurait été mieux »

Rapport aux formateurs de centre

« De bonnes relations de travail » « J'ai eu le sentiment de me nourrir, d'être à l'affût, toujours à chercher, à bricoler mais de façon un peu plus fournie et étayée »

Rapport à sa propre formation

A part les échanges avec les stagiaires, les RGR et les maîtres formateurs et la découverte du dispositif de formation, il n'a pas eu ou pris de formation ni d'enseignant, ni de formateur.

Qualités différentielles et manques déclarés

« Réactif » « L'ouverture » « L'envie de transmettre » « Le sens que je donne aux apprentissages » « Un désir d'être à la fois à l'écoute des questions, des curiosités du débutant » « Que je sois plus diplomate » « La monotonie me gêne »

Portrait de Xavier en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

2009 – 2010 : Pour continuer la fonction de PEMF, intégration dans l'école d'application à Nantes et enseignement dans une classe de CM2

Rentrée 2010 : Sortie du système de formation. Poste à l'école maternelle à Nantes en pré-petite, petite section. Cette classe n'est pas un choix mais c'est une erreur de la part de l'inspection sans possibilité d'arrangement avec les collègues.

Il explique un choix douloureux de quitter la fonction de PEMF « *C'est carrément un acte politique* ». *« Je fais partie des enseignants en colère désabusés »*

Rapport aux élèves

« Je pense pas avoir changé mes exigences, j'adapte mon discours à la classe d'âge, mes pratiques et tout »

Rapport aux collègues des écoles

« On a de très bons rapports ici » « Mais on n'est là pas là pour se faire des amis » « J'ai aussi beaucoup moins d'exigences par rapport à un fonctionnement d'équipe »

Rapport aux stagiaires

N'a plus de rapport aux stagiaires : *« Ce qui me manque beaucoup, beaucoup c'est tout le travail avec les stagiaires en classe »*

Rapport aux autres maîtres formateurs

Un contact conservé avec les PEMF : *« Je vois plus des maîtres formateurs qui ont quitté mais ceux qui sont restés me confirment dans mon, je pense avoir fait le bon choix »*

Rapport aux formateurs de centre

« J'ai gardé un lien avec l'IUFM » « On est invité dans des modules pour intervenir devant des stagiaires »

Rapport à sa propre formation

« Je trouve que la formation elle est vraiment réduite, réduite » « Mais j'ai eu la chance d'assister à des animations pédagogiques qui étaient très bien »

Différentiation déclarée par rapport aux PEMF

Non exprimé

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

Non exprimé

Suite envisagée de la carrière

« Je me projette pas trop dans l'avenir » « Je vais encore rester une année ici parce que j'ai besoin d'apprendre de la petite section »
« Ca fait longtemps que j'ai envie de faire autre chose » « Je suis un fâché de l'Education Nationale » « Ca pourrait être une direction »

Portrait de Fabrice en 2009

Parcours scolaire initial

Bac B (1974) - Entre en fac de sciences éco à Nantes (1974-1975)
Réussit le concours d'instituteur à l'Ecole normale (1976-1977)
Effectue son service militaire (1977-1978) puis entre à l'Ecole normale (1978-1980)

Reprise d'études

Réussit en 2 sessions (1990 et 1991) l'examen du CAFIMF
Passe professeur des écoles par concours interne (2000)
Master pro (Master FFAST) en Sciences de l'éducation (2004 à 2006)

Parcours professionnel

Surveillant en collège (3 ans) - instituteur dans l'enseignement spécialisé (2 ans)
Instituteur en décharge de mi-temps de directions CP et CM1 puis CM2 à temps plein (3 ans)
Premier poste d'instituteur à titre définitif en CM1 (1 an) puis en école élémentaire (4 ans)
Instituteur maître formateur dans une école d'application à Nantes (1 an)
Poste d'instituteur à l'étranger (3 ans)
Retour comme IMF dans une école d'application à Nantes (5 ans)
Poste de CPC sur Nantes à titre provisoire (1 an)
Poste de PEMF dans une école associée à la formation (8 ans)

Rapport aux élèves

« Développer des démarches d'apprentissage de l'élève » « Comment faire apprendre l'élève » « On est dans la relation humaine, c'est l'affectif »

Rapport aux collègues de l'école

« Je peux pas faire de concession » « Si tu savais toutes les petites réflexions que j'ai entendues quand je suis arrivé » « ne pas se mettre en valeur en tant que maître formateur »

Rapport aux stagiaires

« Accompagner c'est conduire, guider, escorter » « L'articulation pratique-théorique-pratique » « J'essaie d'amener le PE2 à prendre conscience de son parcours de formation »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Des gens quand même assez terre à terre » « Je veux surtout pas rentrer en conflit » « Je me suis toujours tu, j'ai toujours laissé dire »

Rapport aux formateurs de centre

« Avant une très, très bonne articulation chacun avait son rôle bien défini » « cette année c'est un petit peu spécial, un petit peu de tirage, de pression »

Rapport à sa propre formation

« Ce qui m'intéresse c'est l'universitaire » « Le PDF c'est du bricolage ça m'intéresse pas »

Qualités différentielles et manques déclarés

« On est dans l'humain » « Mon truc faire écrire les gosses, ça m'intéresse »
« *Je suis relativement exigeant* » « *me faire embarquer par le PE2 et lui filer la recette* »

Portrait de Fabrice en 2011

Changement déclaré dans la vie professionnelle

Poste 2011 : PEMF dans la même école sur le même niveau CE2.
Suit 3 PES et accueille 2 M2 les mardis de novembre à d'avril.

Rapport aux élèves

Pas de changements *: « J'ai fait en sorte que non » « C'était pas facile, il fallait bien rattraper les choses » « j'ai l'habitude quand même »*

Rapport aux collègues des écoles

Les relations se sont *« peut-être »* améliorées – *« Ils nous ont vu vraiment dans l'exercice de nos fonctions »*

Rapport aux stagiaires

« Je me suis senti au départ comme un modèle » « On est dans le compagnonnage » « Faire comprendre qu'il y avait plein de façons d'enseigner » « Il y a plus d'affectif qui est rentré là dedans » « tenir conseil, pas de donner des conseils »

Rapport aux autres maîtres formateurs

« Au sein de notre groupe, ça s'est très bien passé. On était sur la même longueur d'ondes, on était dans l'optique de formation » - Les autres PEMF *« je les ai pas vus de l'année »*

Rapport aux formateurs de centre

« J'ai pas eu l'occasion de travailler avec les PIUMF moi cette année » « Ça me manque oui et non »

Rapport à sa propre formation

« Je suis à deux ans de la retraite voilà » « J'ai mis en pilote automatique »

Différentiation déclarée par rapport aux CPC

« Les visites de CPC de mes PES ont été formatrices. Voilà ce que je sais. C'est tout »

Différentiation déclarée par rapport aux MAT

« Par rapport à tous ceux qui sont passés chez les MAT, c'était une catastrophe » La différence entre un PEMF et un MAT c'est : *« La professionnalisation » « Nous ce qu'on a constaté c'est que les PES qui étaient passés chez des MAT d'abord ils avaient, ils avaient peu pratiqué »*

Suite envisagée de la carrière

A 2 ans de la retraite, rester PEMF, *« ça m'intéresse parce que moi je trouve que c'est une petite prouesse d'avoir formé ces deux filles. Bon j'en retire un petit peu de satisfaction quand même.»*
Il postule pour être formateur en temps partagé à l'IUFM : *« Je suis à deux ans de la retraite, c'est vachement fatiguant de faire la classe. » « En tant que titulaire d'un master, c'est pour faire en sorte que ce master, que je puisse le pratiquer c'est tout »*
Il aimerait *« Faire la liaison entre la théorie et la pratique et mettre les étudiants dans une voie de professionnalisation. »*

Annexes 4 – Extraits de retranscriptions et d'analyses d'entretiens

Extrait de l'entretien de Fabrice en 2009

JE VAIS T'INTERROGER D'ABORD SUR TON PARCOURS ET ON VA COMMENCER A PARTIR DU DOMAINE SCOLAIRE DONC PARLES-MOI DE TON PARCOURS SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE.
Le parcours scolaire personnel ?
OUI.
En tant qu'élève ?
EN TANT QU'ELEVE OUI, ALORS TU PARS EVIDEMMENT DE L'ENDROIT OU TU VEUX MAIS…
Bon bah si tu veux moi je suis issu, je suis issu de l'école publique et laïque et républicaine dans le fin fond de la V. et ce qui a beaucoup de mé, ce qui représente beaucoup de mérite. Bon je, je viens du haut bocage j'ai fait toute ma scolarité primaire là-bas, j'ai pas fait de maternelle, je suis rentré directement en CP parce que j'habitais loin de l'école, c'était à trois kilomètres, on y allait, on y allait en car le matin et on revenait à pied au départ puis quand il y a eu du transport scolaire bon. Et puis après je suis allé au collège à P. en, en, je suis rentré en 66 ouais, et, et puis en 68, je suis allé dans un collège tout neuf et on était très peu parce que c'était public, on devait être 200 élèves dans le collège et il y avait 600 élèves au collège privé et je me souviens qu'en troisième on était treize élèves dans la classe, treize élèves par classe.
AUJOURD'HUI ÇA FAIT REVER.
C'est dingue hein, c'est dingue. Et après bah moi je suis issu d'un, d'un milieu, mon père est autodidacte hein, il a le certificat d'étude et puis bon il a voulu réussir un peu dans la vie et puis il a, il a fini cadre bah chez M. tu vois, à la grosse boîte de là-bas quoi. Ma mère a arrêté l'école à douze ans et puis bon ils ont voulu nous faire poursuivre des études quand même hein et puis de, après le collège bah je suis rentré au lycée de R. bon, en 70 où j'étais interne et puis bon après 68 hein ce qui veut dire beaucoup de choses. Moi je suis de la génération post-soixante-huitarde quoi. Et puis bon interne tout seul, bon j'ai fait deux terminales et j'ai fini par avoir un bac B, bon et puis après j'ai voulu faire science éco, fac de science éco et, à N. (ville du département), à N. pour, par facilité parce que mes parents ne sont pas v. ils sont de V. (ville du département) et ils avaient une maison à V. et donc ça facilitait le logement donc je suis rentré à la fac de sciences éco à N. avec un niveau de maths extrêmement élevé qui n'était pas de, à ma hauteur et j'aurais jamais dû rentrer dans cette fac, j'aurais dû aller à R. (ville d'un autre département) où il y avait pas de maths mais bon, comme il y avait des facilités je suis, je suis allé à N. Bon je voulais me débrouiller par moi-même, j'ai eu un demi-poste de pion, bah c'était trop quoi bon pour bosser, j'ai fait une première année je me suis planté, j'ai redoublé, il y a eu un mouvement de grève, je me suis foutu dedans, tu vois c'est important ce, cet endroit parce que c'est un tournant dans, dans mon cursus. J'avais de bonnes notes aux exams mais seulement voilà contrôles continus bah, j'avais de mauvaises notes et ça se rattrape pas. Alors ça on était en 76, donc j'ai, bah j'ai échoué en fac de sciences éco alors il fallait que je fasse quelque chose et tout bête, j'ai pu garder mon poste de pion encore une année de plus, donc qu'est-ce qu'il me restait c'était les concours administratifs et bon bah j'ai, je me suis inscrit à un maximum et puis, bon je, j'ai, j'en ai passé trois en fait, concours d'animateur socioculturel des établissements agricoles.

OH OUI.
Et oui bon je vais revenir un petit peu en arrière quand je suis rentré en fac, bon, bon science éco ça m'intéressait, hein l'économie ça m'intéressait et puis bah je me disais tiens je serais bien prof hein parce que j'étais pion parce que j'avais quand même un, un rapport avec l'enseignement, avec les collèges je, bon je ré, j'avais l'intention de faire prof d'économie bon bah voilà les évènements ont fait que bah j'ai pas pu quoi hein donc déjà tu vois j'avais l'intention de m'orienter vers l'enseignement, je vais encore remonter au niveau familial, mes parents avant d'arriver à P., ont passé sept ans à M. (colonie française) tu vois donc c'est important tu vois, toute mon enfance a été bercée là-dedans tu vois dans, dans le voyage, tu vois dans, dans l'évasion et je crois que j'avais moi aussi l'intention de partir à l'étranger tu vois, de faire mon expérience, donc je, j'y reviendrai après parce c'est arrivé. Et donc enseignement, ah oui partir enseigner à l'étranger, bon voilà et puis donc me voilà un petit peu livré à moi-même, concours administratif, je passe ce concours-là donc dont je te parlais, je passe le concours de contrôleur des PTT que j'ai eu et puis bah pour arrondir mes fins de mois en plus de mon demi-poste de pion, une copine instit me propose des garderies à l'école maternelle, à l'école M. à N., c'était le, le, le midi la cantine et puis le soir. Et puis bah je me dis bah après tout pourquoi pas, ma mère souhaitait tellement que je fasse l'école normale, que je fasse normale, que je fasse normale parce que c'était gratuit et j'ai toujours refusé bah me voilà. Allez hop je passe l'école normale et je réussis bon, alors qu'est-ce que je fais bon est-ce que je rentre dans les PTT ? Est-ce que je rentre dans l'Education Nationale ? PTT il y avait des débouchés puisque bon de contrôleur je pouvais passer en concours interne en tant qu'inspecteur, puis la copine me dit « tu vas te faire chier à l'Education Nationale mais on a 4 mois de vacances et c'est vachement bien » et puis bah toujours ce, ce projet de partir de à l'étranger allez hop c'est parti quoi je rentre dans l'Education Nationale donc je rentre à l'école normale, non je pars à l'armée en 77 et j'ai, tu vois, j'ai passé le concours en, ces concours-là en 77, je pars à l'armée, non, oui je pars à l'armée et j'intègre l'école normale en revenant de l'armée.
D'ACCORD DONC EN 78, A LA RENTREE DE 78.
Voilà à la rentrée de 78 hein donc je suis parti à l'armée j'avais déjà du boulot tu vois hein. Ça te, ça te paraît clair ?
OUAIS, OUAIS.
Mon cursus te parait clair là ?
OUI TU AS EU LE CONCOURS, T'ES PARTI A L'ARMEE MAIS BON SI TU VEUX TA PLA, TA PLACE A ETE RESERVEE QUAND, QUAND MEME.
C'est ça, c'est ça.
ET T'AS INTEGRE L'ECOLE NORMALE APRES TON ANNEE D'ARMEE.
En 78. Ouais, ouais et, et si tu veux et j'insiste sur ce noeud pour, parce que bon je me doutais un petit peu ce, ce sur quoi t'allais m'interroger, j'insiste un peu sur ce noeud de 76 si tu veux, bon bah j'étais jeune, j'avais 21 ans et ben ma vie s'est jouée là, c'est là à ce moment là tu vois bon, abandon de la fac, bon il faut faire quelque chose hein bon et voilà quoi, je ne voulais pas rentrer dans le privé, bon pour des raisons politiques, hein je ne voulais pas être à la botte d'un patron, je voulais rentrer dans le service public absolument hein voilà. Donc voilà. Donc j'intègre l'école normale pendant deux ans, deux ans de, de rien, majuscules R I E N, de rien. Je sais pas pourquoi, on foutait rien mais rien, rien, je partais le matin avec une feuille, une feuille et un crayon et le soir elle était vide, c'est fou, c'est fou. Et puis bon tout était mêlé, et je misais entièrement sur les stages, bon pfff, assez dogmatique hein, à cette époque-là tu vois on pensait beaucoup à la pédagogie Freinet tu vois bon, mais sans avoir débat à ce quoi pour les, pour la pratiquer et puis donc à l'époque, à cette époque. Toi t'es pas de, de, de, de cette formation-là toi ?
MOI J'AI FAIT L'ECOLE NORMALE EN DEUX ANS…

Oui, ouais.
MAIS BEAUCOUP PLUS TARD PARCE QUE J'AI FAIT AUTRE CHOSE AVANT, ET JE SUIS ARRIVE ASSEZ TARDIVEMENT DANS L'EDUCATION NATIONALE.
Oui.
UN PEU COMME TOI POUR LES MOIS DE VACANCES.
Oui, bah oui, bah oui, bon une qualité de vie hein.
BAH OUI.
Bon alors mais, mais, mais, mais, mais c'était, c'était affligeant quoi de loin, des, des, des profs dits disciplinaires qui n'y connaissaient strictement rien à l'enseignement primaire et donc tout le peu de formation que j'ai eu, ça, c'était une formation pratique au niveau des stages hein, stage de, de comme on dit maintenant de pratique accompagnée.
DANS LES CLASSES D'APPLICATION ?
Dans les classes d'application. Alors je me souviens, bon à, à, à, de ma promo j'étais le plus âgé, bon ou il y avait une fille qui était un peu plus âgée que moi mais tu vois j'étais dans les plus vieux et bon on n'avait pas la même maturité en fait hein. Et bon je, je me souviens en, en, en rentrant de l'armée l'école normale n'était pas commencée et comme j'étais moi déjà dedans ils m'ont mis pendant un mois en stage à A. (école d'application), donc déjà avant mon entrée à l'école normale, j'avais déjà les pieds dedans quoi hein. Ah je suis passé dans toutes les classes à A., du CP au CM2 bon ça me faisait une petite formation tu vois et puis en deuxième année, la deuxième année, il y a le, il y avait le stage, je sais plus comment on appelait ça, le stage en situation, ça durait trois mois, un trimestre et pff, j'ai gardé mon cahier journal.
DE CETTE EPOQUE LA ?
Ouais. C'est le seul que j'ai gardé, c'est une relique, c'est, ça vaut le coup, ça vaut le coup, c'est, c'est affligeant, c'est affligeant mais bon j'avais un niveau double à gérer, des, c'était à L. (une école à N.) j'avais des, des élèves qui venaient un peu du C. (quartier difficile), une classe qui était pas facile, oh j'ai galéré quoi et puis, donc je sors de l'école normale, je suis nommé sur la ZIL de C. (ville du département), j'avais une bagnole, une 2 CV qui perdait son moteur, on me téléphone une semaine après le début du remplacement, il y a une place de libre à l'hôpital de jour rue de G. à N. C'est O. le directeur de l'é, de l'école…Tu l'as connu ?
JE NE L'AI PAS CONNU EN TANT QUE DIRECTEUR D'ECOLE MAIS JE L'AI CONNU COMME ÇA.
Qui m'a vu, qui, qui a donné mon nom quoi parce qu'il fallait quelqu'un de solide enfin voilà. Et je me retrouve en hôpital de jour, pendant un an, très, très important, là tu vois aussi c'est, c'est un petit peu un nœud là tu vois et je me retrouve sans aucune formation, sans aucune connaissance avec une collègue très compétente qui avait demandé ce poste-là et on se retrouve avec onze enfants très malades en fait, l'hôpital de jour c'est pas rien, c'est l'hôpital psychiatrique hein. Et j'ai beaucoup appris si tu veux au niveau, au niveau humain quoi, je ne pensais pas que le cerveau humain pouvait aller jusque là tu vois, moi qui aime les voyages hein j'ai voyagé dans le cerveau, c'est, c'est, c'est fou quoi. Alors bon on a fait ce qu'on a pu parce que on peut pas beaucoup faire apprendre à ce, ce, ce genre de, de gosses hein. Pendant cette période-là, moi il fallait que je passe mon CAP, il a fallu que je retourne à la E. (école annexe de l'école normale) un stage de 15 jours pour passer mon CAP à l'issu de ce stage. Bon je me souviens c'est O. qui me l'a fait passer ce, ce CAP, bon c'était, c'était limite quoi bon, mais comme O. qui savait que j'étais quand même sérieux bon ils me l'ont filé hein, j'ai eu 11 hein.
AH OUI, OUI, OUI.
C'est juste. Bon, il voyait que j'avais la pêche quand même, bon et puis donc, oui cette année à rue de G. c'était très, très enrichissant et pas facile quoi parce que bon j'étais avec des enfants fous quoi hein.

PUIS PAS FORME POUR ÇA.
Et pas formé pour ça. Alors pour bon tu vois par exemple, je te donne un exemple quand je sortais de la rue de G. je disais j'oublie et je rentrais chez moi, je m'allongeais une demi-heure et jamais je n'ai fait la moindre préparation hein c'était de l'improvisation quoi hein et puis en plus avec la collègue on se concertait beaucoup quoi hein et pour te donner un exemple aussi pendant ce stage-là, pendant que je suis parti en stage moi, l'inspecteur est venu, il est entré, il y a une gamine qui s'est assise sur ses genoux, il est parti, il a eu peur. Bon voilà, deuxième année, c'est important hein, je suis nommé sur la ZIL de X. (ville du département), bon et puis je commence un remplacement, quelques jours après il y a le conseiller péda qui vient me voir et me dit : « dis donc t'étais rue de G. l'année dernière si tu veux, t'as un poste à l'IME ». Bon c'est bon j'accepte. Je me retrouve en IME à X. Alors là, un établissement très sérieux, une sacrée équipe parce qu'attention si on revient en arrière sur la rue de G., c'était un, une institution qui était dirigée par un psychiatre qui avait très mauvaise réputation, qui était un petit peu fou quoi bon et mais nous on a pu bien bosser parce que si tu veux de la rue de G. on emmenait les gosses à Y. (une école proche), hein tu vois.
OUI, IL Y A UNE UPI D'AILLEURS MAINTENANT LA.
Oui, c'est possible ouais. Et on avait une classe-là hein, et pour les socialiser un petit peu tu vois hein et, et donc on était un petit peu à part et puis on était de l'Education Nationale, c'était pas du ministère de la santé, donc le mec il nous respectait beaucoup tu vois et donc bon bref, j'arrive à l'IME de X., une sacrée équipe très très soudée hein mais c'était la première fois qu'ils avaient un instit alors pas facile de faire ma place là-dedans quoi. Bon beaucoup de gens envoyaient leurs gosses à l'école privée, moi j'étais de l'école publique, fff c'était pas très bien vu quoi. Mais bon ils ne m'ont pas donné d'élèves tout de suite pendant un trimestre ils m'ont mis dans les groupes à observer, pas un trimestre non pendant un mois et demi. J'allais une semaine dans un groupe tu vois observer comment ils bossaient, comment étaient les gosses puis au bout d'un mois et demi à la Toussait je me souviens bon bah ils m'ont filé les gosses en individuel seulement quand on est en individuel avec un gosse on va dire handicapé, mental c'est pas évident quoi. Alors j'ai dit bon, moi il m'en faudrait plusieurs parce que pour qu'il y ait une interaction tu vois. Alors bon là, j'étais pas formé non plus hein mais j'ai fait ce que j'ai pu. Bon là aussi très enrichissant tu vois. Mais, mais je ne savais toujours pas ce que c'était qu'une classe d'enfants normaux donc j'ai pas voulu faire une demande de comment on appelait ça à l'époque c'est une CAPSAIS, enfin c'était pas le CAPSAIS, le, le CAEI, c'était le CAEI qu'on appelait ça, j'ai pas voulu faire cette demande. Bon, j'ai voulu réintégrer le circuit normal et puis là bon j'ai eu de la chance je me suis retrouvé avec des mi-temps de direction, j'avais un CP à la C. (petite ville du département) et puis un CM1 tu vois mi-temps, matin, après-midi, bon je suis resté trois ans, oui, trois, trois ans je crois, bon j'ai fini par avoir une classe à plein temps, un regroupement de mi-temps CM2 et puis bon toujours cette idée de, de pédagogie coopérative hein. Bon j'essayais tant bien que mal, hein tant bien que mal de me documenter hein, une velléité de, de, de rentrer dans la théorie mais bon, quand t'es dans, quand t'as démarré là c'est, c'est, c'est difficile quoi de trouver le moment, puis quoi lire, puis quoi lire je sais pas. Donc j'ai eu, oui je me souviens j'avais ce CM2, j'avais fait un stage de pédagogie coopérative avec des gens de la pédagogie Freinet bon j'avais essayé de monter quelque chose tu vois bon, je partais en classe de neige aussi. Et puis voilà mon premier poste à titre définitif à Z. (commune du département), j'avais un CM1 bon bah voilà. Et puis, et puis, et puis qu'est-ce qui s'est passé après je me suis retrouvé sur O. (ville du département) au B. (nom de l'école), hein au B.j'y suis resté quatre ans et puis bon c'est là tu vois je t'ai parlé de nœud universitaire raté quoi, bon quand je suis parti de la fac je me suis débrouillé mais quelque part ça m'est resté quand même hein tu vois.

QUELQUE CHOSE DE, A FINIR, A…
A finir oui, une rancœur tu vois bon.
QUI AVAIT ETE COMMENCE ET…
J'avais beaucoup de respect, j'ai toujours eu beaucoup de respect pour l'université moi, tu vois, l'université c'est l'univers quoi tu vois c'est, bon j'avais vraiment l'impression d'avoir été évincé quoi, vraiment d'avoir fait le con tu vois et donc là je décide de passer le CAFIMF voilà. Bon je bossais pas mal hein bon.
C'ETAIT EN QUELLE ANNEE ÇA ?
C'était en 90.
EN 90.
90, ouais. Je décide de passer le CAFIMF, bon l'épreuve pratique bon ça s'est bien passé hein, la critique c'était pitoyable, pitoyable j'avais pas été formé quoi bon, donc je me suis, j'ai été admissible mais pas admis. Donc je repasse l'année d'après et là l'inspecteur me dit : « il fau, il faudrait que, que, que, que, que le conseiller pédagogique vous prenne en charge vous allez aller en visite avec lui voir comment on fait une critique de leçon quoi ». Bon et puis là ça a marché quoi. Voilà donc je l'ai eu, je l'ai eu effectivement en 91 hein. Et donc toujours aussi cette volonté de partir à l'étranger hein parallèlement hein alors là bon j'ai rencontré ma tendre épouse qui était, qui enseigne aussi hein on s'est rencontré en 83 hein et puis bah moi je lui ai dit moi je veux partir à l'étranger, bon voilà. Et on a commencé à faire de demandes avec la mission laïque, on a eu une proposition pour le N. (pays d'Afrique) avec une école d'entreprise c'était M. (nom de l'entreprise), avec T. (autre entreprise) en E. (pays d'Europe) et on allait passer des entretiens à Paris puis bon ça n'a pas marché quoi et donc je me disais avec ce diplôme le CAFIMF ça va me donner un plus hein. Et puis on faisait toujours des demandes avec le ministère des affaires étrangères mais on était jeune encore donc c'était pas, on n'avait pas le barème suffisant bon. Donc on arrive, je reviens en 90, c'est clair tu me suis ?
OUI.
Ça va ?
T'AS PASSE TON CAFIMF POUR LA DEUXIEME FOIS EN 91.
91 je l'ai et puis bah il y a une opportunité qui se crée il y a un poste de libre à A. (école d'application) et donc je rentre à A. et j'en garde un souvenir affreux, affreux.
A. QUI ETAIT DEJA ECOLE DE…
Ecole d'application.
ECOLE D'APPLICATION.
Je me retrouve maître d'application à A..
DONC EN 92 ?
En 91, 92.
91, 92.
C'était affreux, des gens très imbus de leur personne, des gens m'as-tu vu bon, c'était, oh moi je suis allé manger à l'Ecole Normale ce midi avec tel prof, tu vois. Bon, des, on avait donc une demi, une journée et demie de décharge tu prenais, on prenait ce qu'on voulait comme journée de décharge à l'époque et évidemment c'était le plus ancien qui prenait ce qui l'arrangeait le plus, tu vois c'était bon vendredi, samedi évidemment et moi je prenais ce qui restait bon je me souviens une collègue qui avait dit : « oh bah moi il me faut mon mardi après-midi parce que je, je fais les Francas », bon aller alors moi je me retrouvais avec mais avec un truc affreux quoi bon et puis bon A. c'est un cloître hein bon moi j'arrivais de B., lotissements, espaces verts, gymnase, terrains de foot et vraiment, vraiment j'ai très, très mal vécu cette année à A. alors que bon au B. population assez favorisée, je m'y sentais relativement bien quoi tu vois. Et donc fin de l'année 92, proposition de poste au M. (pays d'Afrique), bon allez on part, on avait deux gosses, bon ils avaient quatre et sept ans et on va

bosser pendant trois ans au M. à la capitale. Bon le rêve se réalise quoi, le rêve se réalise, j'entraîne ma petite famille là-dedans qui est, qui a jamais regretté c'était trois années merveilleuses, on a voyagé, on a appris plein de choses, on a, bon c'était très intense quoi tu vois et puis on avait un contrat de trois ans, renouvelable trois ans de plus par tacite reconduction tu vois mais seulement bon qu'est-ce qui s'est passé on avait acheté avant de partir on a acheté une maison qu'on a jamais occupée, qu'on a louée, bon quand on rentrait en France bah on allait dans la famille, c'était très difficile. Moi mes parents commençaient à vieillir, c'était dur quoi bon on était un petit peu nomade tu vois, c'était difficile et puis bon la vie là-bas commençait à devenir lourde, bon on commençait à ressentir la pesanteur musulmane bon tu vois, la situation des femmes etc., donc et puis nos gosses on s'est dit bah quelles racines ils ont.
QUEL AGE EST-CE QU'ILS AVAIENT ?
Ils avaient 4 et 7 ans.
AH OUI 4 ET 7 ANS.
Et ouais et on s'est dit qu'est-ce qu'on leur donne comme racines, ils vivent dans le, le, presque dans le luxe hein parce que on gagnait de l'argent et on décide de rentrer bon, bon pour la maison, pour les gosses, voilà.
QUAND TU ETAIS LA-BAS, TU ETAIS EN TANT QUE MAITRE FORMATEUR EGALEMENT ?
Non, non, non.
ET EN TANT QU'ENSEIGNANT.
On était en tant qu'enseignants normaux quoi hein, on était dans la même école en plus, à c'était, c'était l'idéal quoi et nos gosses étaient aussi avec nous tu vois bon et donc on décide de rentrer et très vite je me suis dit mais qu'est-ce qu'on a fait là, on aurait du rester un peu plus. Oh là, là, on l'a vite regretté tu vois, on a regretté de pas avoir fait une année de plus tu vois parce que bon ce qu'il y a tu vois pendant ces trois ans on a vécu très intensément et on a eu la sensation d'avoir fait le tour tu vois à tel point que la dernière année on ne passait même plus nos vacances au M., on allait au A, à M., au P. (régions ou pays voisins) tu vois, on était content de retrouver l'Europe hein et donc on rentre et j'obtiens un poste au C. (école d'application dans le département). Bon là je me retrouve dans un CP-CE1 j'avais jamais pratiqué de petits comme ça, pas facile quoi bon. J'y reste au C. cinq ans je crois, jusqu'en 2000, jusqu'en 2000. Bon arrive le ministère Bayrou et qui à mon avis n'était pas un mauvais ministère parce que il a ouvert la porte aux sciences de l'éducation. Alors je reviendrai
ALORS LE MINISTERE BAYROU C'ETAIT EN…
En 95.
95.
95. Tu vois à mon avis j'ai l'impression qu'il a ouvert la porte aux sciences de l'éducation et là on va remonter à ma formation à l'Ecole Normale. On va remonter à ma formation à l'école normale et puis parallèlement à ma formation universitaire. Les sciences de l'éducation, Mialaret 75.
OUI.
T'es d'accord ?
OUI
Donc je suis rentré à l'école normale en 78, les sciences de l'éducation n'avaient que trois ans. Donc c'était extrêmement jeune finalement. Donc on était un peu dans le flou au niveau de la théorie donc ça explique aussi peut-être tu vois hein cette formation, elle est suffisante en Ecole Normale, ça peut expliquer bon mais on était dans le compagnonnage hein totalement hein à l'époque hein, l'école d'application hein tu vois bon. Donc on était en 95, donc je te parlais du ministère Bayrou et avec des nouvelles instructions, on a commencé à parler de savoir, d'apprentissage, de, de la signification des notes, bon moi j'étais dans la

logique des notes même si au fond de moi-même j'étais persuadé que une note bah posait problème, j'étais persuadé que quand même c'était le savoir qui importait. La note en, tout d'un coup elle a, au C. on s'est mis à s'interroger là-dessus. Bon alors au C. j'ai toujours oscillé entre le CP, le CP-CE1, le, j'ai eu un CE2 une fois, une année aussi, au M. j'avais que du CE1, j'avais que des CE1, c'était totalement nouveau pour moi. Parenthèses, le niveau était très, très, extrêmement élevé des élèves hein.
C'ETAIT UNE ECOLE FRANÇAISE ?
Une école française de l'ambassade de, privée hein école de l'ambassade de France hein, privée, c'était payant et un prof pour te donner une idée, un prof m. ne pouvait pas envoyer son, son, son enfant à l'école française, c'était trop cher pour lui, c'était que des professions libérales, des chefs d'entreprises, tu vois dans une vie m. éclairée on va dire. Les femmes n'étaient pas voilées, elles étaient comme, comme les européennes, elles vivaient à l'européenne voilà, parenthèses fermées. Donc là, rupture épistémologique on va dire vers 97 tu vois. En plus là il y avait le, le, le, les professeurs des écoles qui se mettaient en place, donc le concours et donc là obligé de se replonger dans les bouquins, bon bah et moi j'ai beaucoup de mal, beaucoup, beaucoup de mal. Je, je comprenais pas bien quoi et bon, en plus au M. j'étais un petit peu à côté si tu veux même si on était sous les programmes français j'ai pas bien compris l'évolution si tu veux, j'ai mis du temps, j'ai mis du temps et puis bon il a fallu du temps de, pour s'adapter hein, et puis donc je suis resté jusqu'en 2000 ouais et là 2000 aussi un nœud je dis un nœud parce que c'est ça qui va m'amener à, à reprendre mes études. Se trouve un poste de conseiller péda à titre provisoire sur N. X. (une circonscription de N.), et je cite des noms ou pas ?
TU PEUX DE TOUTE FAÇON JE, JE LES ANONYMERAIS. JE VAIS ANONYMER LES NOMS DE LIEUX ET LES NOMS DE PERSONNES.
D'accord.
MEME TOI TU AURAS LE DROIT A UN PSEUDO.
Ah oui, ah oui, ça je connais, ça je connais.
DONC TU PEUX CITER DES NOMS DE LIEUX ET DES NOMS DE PERSONNES CA, CA NE FAIT AUCUNE INCIDENCE.
Et puis là j'ai foutu le pied dans une fourmilière, conseiller péda à titre provisoire sur N. X. avec Mme X.
C'ETAIT MME X. QUI ETAIT IEN LA ?
Qui arrive, non qui arrivait, qui arrivait…
DE C.
De C.. Oh là, là, là, là, là, là, qu'est-ce que j'avais pas fait oh là, là. Ah oui c'est ça non mais attends je me souviens, on a toujours voulu repartir hein. Bon nostalgie quoi bon et on nous propose un poste au G. (pays d'Afrique) et puis débat familial, mon épouse et mon fils ainé voulaient partir et puis notre deuxième fils, bah les copains il voulait pas les lâcher et puis vla, voilà ce poste de conseiller péda qui tombe.
C'EST LE POSTE DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE QUI A FAIT BASCULER LE, LA BALANCE DU CÔTE DU FAIT DE RESTER EN FRANCE ?
C'est ça, ouais, ouais, ouais, donc on obtenait un poste double tu vois, on avait tous les deux du boulot quoi, c'était à L. (la capitale) donc voilà donc. Ah oui je vais remonter encore c'était en oh là, là, c'était en 80, on revient en 95 en France, en 96 je postule pour un poste de conseiller pédagogique au M..Oh putain, la connerie, la connerie, poste de conseiller pédagogique au M. mais dans le système m. tu vois et sous couvert du ministère des affaires étrangères, je passe un entretien à Paris au ministère et puis bon fort de mon expérience je me souviens des mecs qui me disent : « si on vous donne le poste ce soir est-ce que votre épouse consent à partir ? » parce que je dis : « moi ça m'intéresse mais il faut que mon épouse ait du travail » - « Est-ce que votre épouse dit, est-ce que votre épouse consent à partir ? », Fffff en

langage po, j'ai enrobé le truc. Ils me proposent un poste à A. (ville du pays M.) et puis bon bah là on fait une connerie quoi on refuse le poste parce que bon mon épouse avait pas du tout, ma femme avait pas du tout l'assurance de, d'avoir du boulot c'était une connerie parce que bon elle, elle aurait eu du boulot en fait, elle aurait trouvé une poste, un poste à l'école d'A., à l'école française d'A., voilà. Donc tu vois ça se fait, c'était dur, la vie c'est ça quoi.
ON NE CONNAIT PAS, SI ON FAIT LES BONS CHOIX AU BON MOMENT, SI ON LE SAVAIT…
Donc on a fait le mauvais choix quoi, on a fait le mauvais choix. Donc là bon hop le poste au G. refus, je me fous conseiller péda sur N. X. haaa et là, bon c'était un truc de fou quoi, bon moi je, je rentre enfin à l'inspection académique il y avait pas de bureau, il a fallu aller chercher des meubles au rebut, j'étais tout seul, mon collègue n'était pas nommé, ma collègue n'était pas nommée, elle a été nommée 15 jours après, me voilà débordé avec les collègues, les plannings de gymnases et tout le merdier tu vois bon. Une inspectrice très spéciale, très, très spéciale.

Extrait de l'entretien d'Irène en 2011

EM1 : BON BAH ON VA REPARTIR DE CE QUE TU AVAIS DIT LA DERNIERE FOIS, ENFIN ON VA PAS REPARTIR. JE VAIS TE DEMANDER CA COMME PREMIERE QUESTION : QU'EST-CE QUI A CHANGE PAR RAPPORT A LA RENCONTRE DU 7 AVRIL 2009 ? QU'EST-CE QUI A CHANGE DANS TON, DANS TA VIE PROFESSIONNELLE ?
I1 : Mmmm. Alors ce qui a changé c'est le mode de fonctionnement à l'IUFM. Mmmm, le fait d'avoir des PES maintenant au lieu d'avoir des PE. J'ai trouvé le changement important surtout cette année. Donc ne plus aller à l'IUFM, être regroupé par bassins géographiques euh avoir des stagiaires en début d'année longtemps dans une classe, ce qui ne c'était pas vu depuis, enfin moi j'avais jamais connu ça. Enfin voilà tout ce, tout ce, ce nouveau fonctionnement depuis la rentrée 2010. Tu veux que je des, que je détaille plus ?
EM2 : JE VAIS TE…
I2 : Tu vas me questionner ?
EM3 : SI, SI TU PEUX DETAILLER ! SI, SI TU AS ENVIE DE DETAILLER SINON JE VAIS TE… DONC PLUS PARTICULIEREMENT PARCE QUE TU PARLAIS DE LA FONCTION DE MAITRE FORMATEUR-LA, QU'EST-CE QUI A CHANGE PLUS PARTICULIEREMENT ? DONC TU PARLAIS DES STAGES QUI ETAIENT PLUS LONGS EN DEBUT D'ANNEE…
I3 : Oui, de l'accueil différent en fait des stagiaires c'est-à-dire, enfin cette année ça ne sera pas la même chose l'année prochaine mais pour cette année on les a accueilli pendant 8 semaines dans nos classes euh ce que moi j'ai trouvé assez positif comme fonctionnement. Par contre, on n'a pas du tout, quasiment pas mis les pieds à l'IUFM donc on n'a pas du tout eu de contact avec les profs d'IUFM, enfin pour ma part j'en ai pas eu. Donc ça j'ai trouvé ça quand même un peu regrettable. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était pour des raisons de, de commodité c'était les regroupements géographiques pour nous qui sommes, c'est vrai que habitant sur S. c'est quand même plus pratique de, de se regrouper sur S. plutôt que d'aller à N. à chaque fois. On a gagné du temps donc de l'énergie. Voilà.
EM4 : TU DISAIS QUE C'ETAIT DIFFERENT L'ACCUEIL DES 8 SEMAINES DONC C'ETAIT BEAUCOUP PLUS LONG QUE CE QUE TU AVAIS CONNU JUSQU'A PRESENT, QU'EST-CE QUE, VISIBLEMENT TU AS TROUVE CA PLUS POSITIF.
I4 : Oui.
EM5 : QU'EST-CE QUI A, QU'EST-CE QUI EST POSITIF PAR RAPPORT A CE QUE TU N'AVAIS PAS CONNU, PAR RAPPORT A CE QUE TU AVAIS CONNU, ENFIN LES STAGES BEAUCOUP PLUS COURTS
I5 : Avec oui, par rapport à des, des pratiques accompagnées plus courtes. Enfin j'ai trouvé qu'on avait vraiment de travailler avec les stagiaires sur une préparation de classe, un suivi de, de, de séquence c'est-à-dire qu'on pouvait vraiment construire des séquences complètes et voir comment ça pouvait évoluer alors que quand ils viennent en stage filé enfin en stage d'observation, pas filé sur une semaine on a, bon ils ont leur premier jour d'observation, il leur reste en gros deux jours puisqu'on a un jour de décharge pour travailler avec eux et sur deux jours on n'a pas le temps de, de, d'avoir vraiment un suivi donc là on a pu les voir vraiment évoluer dans leur pratique, moi c'est ce que j'ai trouvé intéressant.
EM6 : TU SUIVAIS COMBIEN DE STAGIAIRES CETTE ANNEE ?
I6 : Trois donc j'en avais deux dans ma classe et j'en avais une qui était chez un maître de, maître d'accueil. Donc par contre, je n'ai pas eu les mêmes relations avec cette stagiaire puisque je ne l'ai pas vu aussi régulièrement que les deux autres.

EM7 : QUAND TU DIS QUE T'AS PAS EU LES MEMES RELATIONS CA VEUT DIRE QUE T'AS PAS, T'AS PAS PU CONSTRUIRE AU MOMENT DE, DE LA PERIODE D'ACCOMPAGNEMENT DES 8 SEMAINES-LA DE…
I7 : Ben on n'a pas, on n'a pas construit le même travail parce que tout justement, tout le travail qu'on avait fait autour de la préparation, des fiches de prépa, enfin les fiches de, enfin tout, tout ce qu'on peut faire en fait avec un stagiaire en, en pratique accompagnée ben j'ai pas pu le faire avec cette stagiaire qui elle l'a fait avec un maître d'accueil temporaire. Donc parfois, bah j'ai, j'ai pu observer des, des décalages.
EM8 : DES DECALAGES QUI SE SONT REPERCUTES APRES SUR, AU FIL DE L'ANNEE OU ?
I8 : Non parce que c'était une é, une étudiante assez brillante. Donc je pense que j'ai eu cette chance-là et pour elle aussi.
EM9 : D'ACCORD. TU PARLAIS DE, DU FAIT QU'ON NE RENCONTRAIT PLUS DE, DE FORMATEURS DE L'IUFM, TOI TU TROUVAIS CA REGRETTABLE ? ALORS REGRETTABLE DANS QUEL SENS ?
I9 : Ben c'était
EM10 : HEIN, EN CREUSANT HEIN !
I10 : Oui, oui, oui, oui. Ben c'était par rapport aux échanges qu'on pouvait avoir j'me, quand on, j'me souviens de l'ancien système où il y avait les, les GR. Je trouvais que c'était intéressant parce qu'on pouvait bah travailler sur certains domaines avec les responsables de GR et avec le groupe d'étudiants ou quand on a installé le système des ateliers avec certains profs avec lesquels on pouvait travailler, moi je trouvais ça riche. Donc eux apportaient un côté plus didactique on va dire et nous on était plus sur le versant pédagogique.
EM11 : MMM.
I11 : Je trouvais qu'on se complétait quand même.
EM12 : D'ACCORD PAR RAPPORT A CE QUE TU AS CONNU DANS LES RELATIONS DE TRAVAIL AVEC LES STAGIAIRES DONC ON EST SUR QUELQUE CHOSE QUI EST COMPLETEMENT, QUI ETAIT COMPLETEMENT DIFFERENT CETTE ANNEE…
I12 : Oui.
EM13 : QU'EST-CE QUE, QU'EST-CE QUE CA MODIFIE DANS LA RELATION DE TRAVAIL AVEC LE STAGIAIRE CE, CE NOUVEAU DISPOSITIF DE FORMATION ? EST-CE QUE CA MODIFIE DES CHOSES ET PUIS QU'EST-CE CA MODIFIE DANS TA RELATION DE TRAVAIL AVEC TES STAGIAIRES ?
I13 : Ben au départ, ça n'a rien modifié mais j'ai trouvé que plus l'année avançait et plus on avait des relations de collègues. Alors le fait est que j'ai eu une de mes stagiaires qui a complété, qui a fait mon complément de service donc c'était un petit peu difficile à un moment donné parce que on était collègue, j'étais formateur, j'étais évaluateur, enfin c'est compliqué à gérer en fait. Et bon, c'est vrai que j'ai eu de très bonnes relations avec mes trois stagiaires, euh c'était trois stagiaires qui étaient enfin je vais dire très, très efficaces au niveau de leur travail alors peut-être que ça induit aussi ce comportement. Je, j'aurais été face à un stagiaire en difficulté avec qui les relations auraient été plus compliquées, je n'aurais peut-être pas eu ce même regard. Mais là j'avais cette sensation que on était effectivement formateur mais qu'il y avait quelque chose en plus par rapport aux années précédentes.
EM14 : QUELQUE CHOSE EN PLUS QUI RESSEMBLERAIT A, A ETRE COLLEGUE PLUS TOT ?
I14 : Peut-être oui, oui. Alors peut-être que c'est dû, le fait qu'elles soient restées longtemps dans ma classe qui a créé ça, cette relation. Forcément on les connaissait mieux, tout du moins les deux qui étaient avec moi. Oui, ça serait ce, ce sentiment que j'aurais. Même pour la

troisième en fait. Oui j'ai eu la sensation qu'on basculait plus vite vers des relations de collègues que, que les autres années mais en fait ils n'étaient qu'en stage.
EM15 : PARCE QU'ON LES VOIT PLUS ?
I15 : Peut-être ou parce que eux sont plus sur le terrain. Donc euh à un moment donné moi j'ai senti que vers le mois de, d'avril-mai enfin vers le mois d'avril là on, on basculait c'est-à-dire que ils, ils commençaient à avoir une aisance dans leur classe, à être très à l'aise et à être enfin oui, à se, enfin à se comporter comme des enseignants, ils se comportaient déjà avant comme des enseignants mais de moins en moins élèves de plus en plus enseignants. Moi je l'ai ressenti comme ça.
EM16 : CA C'EST LE COTE POSITIF ON VA DIRE.
I16 : C'est le côté positif.
EM17 : EST-CE QU'IL Y A DE, DES MODIFICATIONS, DES DIFFICULTES QUI SONT APPARUES ?
I17 : Alors les difficultés c'était de parfois d'avoir des, des périodes de stages pour les stagiaires. C'était compliqué à gérer pour eux, voir pour nous parce qu'ils revenaient dans l'école. Donc moi j'ai fait le choix de les accueillir dans la classe quand, enfin si elles le souhaitaient hein. Donc c'était sur la base du volontariat. Donc c'est vrai que ça a chargé un petit peu la classe quand même au niveau du travail d'avoir toujours quelqu'un, souvent on va dire quelqu'un en plus. Euh voilà. Les aspects négatifs c'est que tous les cycles n'ont pas pu être vus. Mais je pense que l'année prochaine ce sera pire. Donc voilà, ça c'était l'aspect négatif. Je reconnais que cette année nous on a eu un groupe qui a très bien fonctionné et finalement moi j'en étais assez satisfaite.
EM18 : LA TU PARLES DU GROUPE ?
I18 : Du groupe d'étudiants qu'on a eu au niveau des regroupements, au niveau des échanges qu'on a pu avoir, c'était assez constructif. Voilà.
EM19 : IL Y A QUELQUE CHOSE QUI REVIENT REGULIEREMENT QUAND ON PARLE AVEC LES MAITRES FORMATEURS HORS MICRO OU COMME CA, C'EST LE COTE EVALUATEUR, FORMATEUR, ON SENT…
I19 : C'est, oui.
EM20 : ALORS QU'EST-CE QUE, QUEL EST TON SENTIMENT PAR RAPPORT A CA ?
I20 : Alors c'est vrai que j'en ai entendu parler dans l'amphi, ça été évoqué. Moi je leur ai toujours dit qu'effectivement ben j'étais formateur mais que j'avais un rôle d'évaluateur vis-à-vis d'eux puisque c'est moi qui faisait, qui faisait les, les rapports. Euh ça m'a pas tant gêné que ça.
EM21 : T'AS PAS TROUVE DE MODIFICATIONS PARTICULIERES PAR RAPPORT A CE QU'ON AVAIT CONNU AVANT ?
I21 : Non. Moi j'ai fonctionné comme je fonctionnais précédemment. C'est-à-dire que je leur disais clairement qu'effectivement euh les rapports de visite me serviraient à établir leur, leur feuille d'évaluation mais qu'on était là avant tout pour, ben pour travailler ensemble, les former, avoir des échanges, ils le savent les étudiants. Donc après c'est peut-être plus dans la présentation qu'on en fait avec eux. Je n'ai pas eu de retour de, de visite pesante comme j'ai pu avoir, enfin j'ai eu des échos de, d'étudiants apparemment qui trouvaient que les visites étaient lourdes et qu'il y en avait eu trop. Ecoute nous on n'a pas été, fin moi j'ai pas été concernée par ce, ce genre de remarques ou je l'ai pas su.
EM22 : MMM.
I22 : Mais apparemment elles étaient toujours demandeuses à chaque fois que je vienne les voir et, et contentes de, de l'échange qui pouvait avoir eu lieu, ceci dit c'était des, des étudiantes qui n'étaient pas en difficulté.

EM23 : CA JOUE, CA TU PARLES DES PES MAIS EST-CE QUE TU AS ACCUEILLI AUSSI DES, DES ETUDIANTS M2 ?
I23 : Non parce que j'étais déchargée le mardi donc euh…
EM24 : AH… C'EST PAS LE JOUR.
I24 : Il n'y avait rien le mardi. (rire). Il n'y avait rien à l'IUFM, les M2 c'était le mardi, donc j'ai accueilli des M1.
EM25 : T'AS ACCUEILLI DES M1.
I25 : Voilà. Sur la dernière période de l'année de, au retour des vacances de Pâques jusque début juin, jusqu'à début juin. Donc je n'ai pas eu du tout de contact avec les M2 si ce n'est une intervention à l'IUFM parce que j'ai échangé mon jour de décharge exceptionnellement. Voilà.
EM26 : TON JOUR DE DECHARGE C'ETAIT DONC LE MARDI ?
I26 : Le mardi.
EM27 : T'AS ECHANGE TON JOUR DE DECHARGE…
I27 : Avec une, bah en fait comme je…
EM28 : JUSTE PONCTUELLEMENT, UNE SEMAINE ?
I28 : Voilà.
EM29 : AH D'ACCORD.
I29 : Voilà. Pour pouvoir intervenir au moins une fois. Parce que tout était visiblement soit le vendredi, soit sur le mar, le jeudi. Donc euh…
EM30 : D'ACCORD.
I30 : Le mardi c'était les M2 moi je pouvais pas non plus, enfin tout, c'est très mal tombé l'année, cette année pour ça.

Extrait de l'analyse de l'entretien en 2009 de Félix

Le rapport aux stagiaires

Pratiques de suivi du stagiaire

Félix : Une annonce aux stagiaires du but de la formation avec le tuteur : « on va être ensemble pendant dix mois et le but c'est qu'au bout de dix mois on soit collègue » donc l'enjeu c'est ça, la relation, elle démarre dissymétrique mais l'objectif c'est qu'elle finisse par être symétrique

une des premières choses que je leur dis c'est que : « Voilà on va être ensemble pendant dix mois et que le but c'est qu'au bout de dix mois on soit collègue quoi enfin voilà » donc l'enjeu c'est ça. Il y a, c'est dissymétrique la relation, elle démarre dissymétrique mais elle va, l'objectif c'est qu'elle finisse par être symétrique

Félix : Une insistance à ne pas être et paraître modélisant : J'ai le sentiment de faire beaucoup d'effort pour ne pas apparaître comme modélisant, jusqu'à parfois souligner quand ils le remarquent pas soient mes incohérences, ou soient mes limites dans ma pratique, je veux surtout pas me mettre dans une position comme ça de maître au bout de - c'est pas quelque chose qui m'intéresse

J'ai le sentiment de faire beaucoup d'effort pour ne pas apparaître comme modélisant, jusqu'à parfois souligner quand ils le remarquent pas soient mes incohérences, ou soient mes limites dans ma pratique quoi enfin il y a des choses que je ne sais pas faire voilà, je veux dire, je veux surtout pas me mettre dans une position comme ça de maître au bout de enfin voilà quoi il y a pas, je crois que c'est, ça m'intéresse pas, c'est pas ça qui me, j'ai toujours été gêné par exemple, il m'est arrivé parfois d'avoir des PE2 comme ça ou des PE1 en stage enfin qui sont un peu comme ça, qui vous qui mettent comme ça dans une espèce de, c'est, j'y suis toujours très mal à l'aise quoi, ça c'est, heureusement que ce métier, que cette fonction-là, n'est pas, c'est pas ça parce que ça je crois que j'aurais pas pu continuer à le faire, c'est pas quelque chose qui m'intéresse

Félix : Une demande de travail à travers le fait de « les voir bouger comme ça et les aider à bouger, de temps en temps en mettant en étant un petit peu brusque »

par contre voilà, les voir bouger comme ça et les aider à bouger, de temps en temps en mettant en étant un petit peu brusque, un petit peu machin, c'est voilà

Félix : Une annonce du contrat de formation : « clairement, j'essaye de leur annoncer les règles du jeu, ce que j'attends d'eux » avec « ce document sur les dix compétences ben on bosse dessus » « il y a des choses qui sont incontournables sur lesquelles, si moi je viens vous chercher là-dessus, là il faut bouger » « Donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux, moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver et donc leurs questionnements et leurs vrais questionnements. Je leur annonce en général très, très vite que c'est pas une année facile puisque je pense pas que ce soit facile l'année de PE2, je leur annonce qu'il y a des choses qui vont bouger dans leur tête et que c'est souvent un peu douloureux, mais que se former c'est ça, je leur dis même que si ça leur fait pas mal à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation, s'il y a pas un truc qui coince à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation.

Je leur annonce clairement, j'essaye de leur annoncer les règles du jeu voilà en fait ce que j'attends d'eux en leur disant voilà donc enfin rien que de classique hein c'est tu sais, ce document sur les dix compétences ben on bosse dessus et puis voilà : « je vais venir vous voir en stage et puis il y a des choses qui sont incontournables sur lesquelles voilà donc, si moi je viens vous chercher là-dessus puis qu'il y a des trucs voilà bon là il faut bouger quoi, puis après ben je vais, je le dis, donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux et puis en disant que moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver et donc leurs questionnements et leurs vrais questionnements. Je leur annonce

en général très, très vite que c'est pas une année facile puisque je pense pas que ce soit facile l'année de PE2, je leur annonce qu'il y a des choses qui vont bouger dans leur tête et que c'est souvent un peu douloureux que voilà quoi, mais que se former c'est ça, je leur dis même que si ça leur fait pas mal à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation, voilà s'il y a pas un truc qui coince à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation.

Félix : des exigences annoncées de formateur et du but de sa fonction : « je vais venir vous voir dans votre classe et il y a des choses que je voudrais bien voir. Si ça pose problème, si vous y arrivez pas, si vous voyez pas, moi je suis là pour vous aider à construire tout ça »

maintenant je vais venir vous voir dans votre classe et puis il y a des choses que je voudrais bien voir et puis si ça pose problème, si vous y arrivez pas, si vous voyez pas et ben moi je suis là pour vous aider à construire tout ça.

Les projets d'accompagnement

Félix : Un projet de formation qui explique son rôle de PEMF à travers l'explication du terme référent : il y a une partie compagnonnage sans le côté modèle, modélisant - ce qui m'intéresse c'est de les aider à faire leur chemin à eux dans cette année de PE2 là, et à bouger - c'est comment à partir de leur truc là, ils partent de leurs représentations de ce métier - et comment en étant bousculé, petit à petit ils se construisent quelque chose, - et les aider, les accompagner dans ce chemin-là

Alors je pense qu'il y a une partie compagnonnage même si le, enfin une partie compagnonnage mais sans je dirais le côté modèle hein, modélisant du truc c'est-à-dire que et c'est ça qui m'intéresse d'ailleurs c'est-à-dire que ce qui m'intéresse c'est de les aider à faire leur chemin à eux en PE2 dans cette année de PE2 là, et à bouger comme ça, c'est ça qui est intéressant c'est comment à partir de leur truc là, ils partent de leurs représentations de ce métier, de comment ça marche, des enfants enfin voilà et comment en étant bousculé, en étant voilà petit à petit ils se construisent quelque chose, ça c'est intéressant et les aider, les accompagner dans ce chemin-là, ça je trouve ça, je trouve ça riche et intéressant.

Félix : Une tension forte formation-évaluation (confusion avec la validation) : « je me bagarre » car « cette place démesurée qu'a pris la validation des stages, dans notre intervention auprès des PE2 et ça vient parasiter énormément de choses, donc il faut vraiment se bagarrer pour essayer de dégager quand même du temps de formation »

et je me bagarre on parlait de l'évaluation là on va parler de la validation, un des grands reculs à mon sens c'est depuis quelques années c'est cette place démesurée qu'a pris la validation des stages, dans notre intervention auprès des PE2 et ça vient parasiter énormément de choses, donc il faut vraiment se bagarrer pour essayer de dégager quand même du temps de formation, quoi.

Félix : L'explicitation des choses incontournables révèle une sensibilité plus forte sur certains points du référentiel avec des attitudes interdites : les dix domaines de compétences, moi il y a des choses, enfin je veux dire des postures face aux élèves par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, je pense qu'on a un devoir de sérieux, essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler, il y a une dose de travail à fournir. Dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournit ce travail-là et cet effort-là. Des choses comme ça autour de la sécurité des gamins, il y a des choses comme ça qui sont dans la conformité aux textes, enfin il y a une espèce de cadre, on doit être dans ce cadre-là, après qu'on soit dans tel ou tel domaine plus ou moins compétent, plus ou moins fragile ou plus ou moins en difficulté ça fait partie des gens mais il y a des domaines on peut pas être hors du cadre, c'est pas possible, on peut pas mal se comporter avec les gamins, on peut pas, c'est pas possible, il y a des choses qu'on peut pas faire.

Ben on pourrait en décliner les compétences, si tu veux les dix domaines de compétences mais bon moi il y a des choses si, enfin je veux dire des postures face aux élèves par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, il y a bon je pense qu'on a un devoir de sérieux et de voilà enfin je

veux dire essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler enfin voilà il y a une dose de travail à fournir donc que dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournisse ce travail-là et cet effort-là et qu'on tend vers ça voilà enfin voilà on essaie de tendre des choses comme ça autour de la sécurité des gamins, autour de la enfin voilà il y a des choses comme ça qui sont dans la conformité aux textes enfin bon voilà, là il y a une espèce de cadre quoi, on doit être dans ce cadre-là, après qu'on soit dans tel ou tel domaine plus ou moins compétent, plus ou moins fragile ou plus ou moins en difficulté ça fait partie des gens enfin voilà on est comme ça mais il y a des domaines on peut pas être hors du cadre quoi c'est pas possible quoi, on peut pas mal se comporter avec les gamins, on peut pas, c'est pas possible, il y a des choses qu'on peut pas faire quoi, donc voilà, c'est là-dessus que…

Félix : Un contrat de formation posé dans un cadre de la contrainte de la validation exposé comme en s'excusant qu'il soit là : « j'essaie d'instaurer ça, tout en leur disant mais moi je suis pas, à un moment donné je vais proposer la validation là aussi j'essaie de rendre les choses transparentes, je vais proposer la validation mais cette validation je la proposerais au regard du chemin que vous avez parcouru donc on va arrêter de penser validation et machin là, je suis pas inspecteur ou je sais pas quoi »

Voilà quoi enfin, donc j'essaie d'instaurer ça, tout en leur disant mais moi je suis pas, à un moment donné je vais proposer la validation là aussi j'essaie de rendre les choses transparentes, je vais proposer la validation mais cette validation je la proposerais au regard du chemin que vous avez parcouru donc on va arrêter de penser validation et machin là, je suis pas inspecteur ou je sais pas quoi

L'épreuve de l'évaluation

Méthodologie d'utilisation du référentiel de compétences

Félix : Une utilisation du référentiel comme un pense-bête, une rampe : « comme une rampe, j'y jette un coup d'œil pour être sûr de n'avoir enfin, d'avoir tout balayé dans l'espèce de petit compte rendu que je leur laisse. (quand je vais en visite), je l'ai dans mon classeur ».

Comme d'une rampe, comme une rampe enfin voilà je veux dire j'y jette un coup d'œil pour être sûr de n'avoir enfin, d'avoir tout balayé dans l'espèce de petit compte rendu que je leur laisse. Je l'ai, je l'ai (quand je vais en visite), je l'ai dans mon classeur.

Félix : Une utilisation d'un autre outil pour observer : « j'ai deux outils, un outil qui est une feuille où je note les choses au fur et à mesure comme elles viennent, où je sépare ce que j'observe et les commentaires que je peux faire ou les questions que je peux poser, c'est l'outil chronologique comme ça me vient en général c'est très mal écrit, et puis au fur et à mesure ben j'ai la grille vierge, avec C1, C2, C3 voilà tout ça, et juste le titre et puis je mets quelques petites notes dans ce truc-là au fur et à mesure de la visite, et puis en fin de visite après l'entretien je termine ça, je photocopie, je leur laisse une copie de ce que j'ai noté là, et puis je leur renvoie quelque chose de plus propre en terme de traitement de texte »

quand je suis en visite, j'ai deux outils, un outil qui est une feuille où je mets des notes où je note les choses au fur et à mesure comme elles viennent, où je sépare ce que j'observe donc voilà et les commentaires que je peux faire ou les questions que je peux poser ou les voilà donc toc, toc, il y a ça, donc ça c'est au fur, voilà c'est l'outil chronologique comme ça me vient en général c'est très mal écrit voilà, et puis au fur et à mesure ben j'ai la grille vierge, avec C1, C2, C3 voilà tout ça, et juste le titre enfin voilà et puis je mets quelques petites notes dans ce truc-là au fur et à mesure de la visite, et puis en fin de visite après l'entretien je termine ça, je photocopie, je leur laisse une copie de ce que j'ai noté là, j'en donne une à, il a une autre, une partie et puis je leur renvoie quelque chose de plus propre en terme de traitement de texte etc., qui est la même chose en fait que ce que je leur ai laissé quoi.

Félix : Une séparation des écrits qui révèle une séparation de l'aspect formation et évaluation : « Je leur laisse également ma fiche d'observation chronologique même mal écrite, en leur disant que ça c'est à eux c'est-à-dire que c'est un outil rela voilà, c'est pas un truc de validation c'est

bon, c'est pour ça que j'ai séparé les deux. Il y a le cadre institutionnel avec les dix compétences etc., avec ma petite synthèse en face, c'est quelque chose de succin, d'assez lapidaire de temps en temps j'essaie pas de faire des voilà. Et puis il y a mon observation chronologique avec des questions, des machins des, voilà que je leur laisse. Ça c'est un outil entre voilà et qui est quelque chose de personnel, (...) c'est un outil de communication entre nous. »

Je leur laisse également ma fiche d'observation chronologique même mal écrite, en leur disant que ça c'est à eux c'est-à-dire que c'est un outil rela voilà, c'est pas un truc de validation c'est bon, c'est pour ça que j'ai séparé les deux. Depuis qu'on a, il y a le côté, il y a le cadre institutionnel avec les dix compétences etc., avec ma petite synthèse en face, c'est quelque chose de succin, d'assez lapidaire de temps en temps j'essaie pas de faire des voilà. Et puis il y a mon observation chronologique avec des questions, des machins des, voilà que je leur laisse. Ça c'est un outil entre voilà et qui est quelque chose de personnel, je leur dis « mais ça c'est pour toi, ça l'autre feuille qu'un autre visiteur peut te le demander éventuellement, celui-là si tu veux pas le machin c'est pas grave, si tu veux le montrer je m'en fiche mais c'est pas, c'est, c'est un outil », c'est un outil de communication entre nous.

Le rapport aux formateurs de terrain

Moments de travail avec les autres maîtres formateurs

Félix : Peu de moments de travail avec les autres PEMF à l'IUFM : « on bosse de temps en temps en GR ensemble » - « on travaille assez peu en commun » « c'est assez rare qu'on puisse travailler vraiment ensemble ».

Bah pas tant que ça finalement, pas tant que ça, non pas tant que ça parce que bon on bosse de temps en temps en GR ensemble, bon en moyenne il y a des choses différentes.
Mais en fait pas tant que ça, on travaille assez peu en commun quoi, on se met d'accord en début d'année sur des choses mais c'est assez rare qu'on puisse travailler vraiment ensemble.

Félix : Des relations particulières des PEMF sur Saint-Nazaire éloignés de l'IUFM parce que « avec ceux de S. suivant les années, on fait souvent la route ensemble donc c'est aussi un moment où on peut échanger sur nos pratiques » et « Un moment, on se réunissait aussi pas mal avec les maîtres formateurs de la région de S. »

c'est que, avec ceux de Saint-Nazaire suivant les années, on fait souvent la route ensemble donc c'est aussi un moment où on peut échanger sur nos pratiques, donc certaines années avec J., avec d'autres années avec R. (une autre PEMF), avec voilà, donc ça. Un moment, on se réunissait aussi pas mal avec les maîtres formateurs de la région de S.

Jugements des moments d'échange entre maîtres formateurs

Félix : De bonnes relations avec les PEMF : a priori j'ai plutôt de bonnes relations - La plupart du temps, j'ai d'excellentes relations

Avec les maîtres formateurs ben je pense que a priori j'ai plutôt de bonnes relations même si, parfois d'excellentes - La plupart du temps, j'ai d'excellentes relations

Félix : Un bon travail entre PEMF quand l'articulation avec les RGR est difficile : « d'excellentes relations ce qui a fait d'ailleurs plusieurs années que à mon sens on a pu continuer à travailler malgré une articulation difficile avec certains RGR. Donc on a pu réussir à bosser ensemble et à bien travailler ensemble »
Ce qui laisserait supposer que le dispositif de formation ne leur laisse pas assez d'espace pour s'épanouir en commun

La plupart du temps, j'ai d'excellentes relations (avec les PEMF) ce qui a fait d'ailleurs plusieurs années que à mon sens on a pu continuer à travailler malgré les rapports difficiles avec les RGR quoi enfin l'articulation difficile, pas dans les rapports difficiles, des rapports très bons mais une

articulation difficile avec certains RGR. Donc on a pu réussir à bosser ensemble et à bien travailler ensemble je pense.

Qualités différentielles entre PEMF

Félix : Une critique de certains PEMF qui sont réfractaires à la mutualisation : « C'est pas toujours facile de mutualiser avec des maîtres formateurs - je me suis jamais senti dépositaire ou propriétaire de quoi que ce soit, etc., mais nous on sent que ça chez certains »

là à en parler, je le (c'est assez rare qu'on puisse travailler vraiment ensemble) réalise quasiment quoi, et je pense que ça serait une piste à creuser qu'il y ait vraiment du travail en commun et comme beaucoup d'autres choses à l'IUFM on est souvent dans : faites ce qu'on dit, mais faites pas ce qu'on fait, et donc voilà. C'est pas toujours facile de mutualiser avec des maîtres formateurs alors pas avec ceux avec qui je, enfin tu vois, Jean-Louis, machin, enfin, je me suis jamais senti dépositaire ou propriétaire de quoi que ce soit, etc., mais nous on sent que ça chez certains c'est voilà, on est un petit peu encore dans ce truc-là.

Félix : Une critique de certains PEMF avec un Ego démesuré : « il y a une typologie du maître formateur qui m'énerve un petit peu » par « l'ego démesuré de certains maîtres formateurs. Le souvenir « d'une pauvre PE2 qui était en stage dans notre école il y a quelques années et qui a été visitée par une bonne femme j'ai pas d'autres mots, qui te l'a cassé » - « Il y a certaines postures comme ça chez certains maîtres formateurs alors j'irai pas jusqu'à dire que c'est une question de génération mais il y a quand même pas loin, qui m'énerve un peu de temps en temps, parce que j'ai du mal à supporter le côté je ne veux pas être un modèle mais quand même je vais vous expliquer ce que je fais dans ma classe et dans mon école qui moi me gêne un peu chez certains, je veux dire c'est loin d'être la majorité. »

enfin voilà, même si il y a certains, on va dire il y a une typologie du maître formateur qui m'énerve un petit peu, je sais plus si c'était avec toi tout à l'heure où on rigolait sur l'ego démesuré de certains maîtres formateurs. Je prends celui que je prends voilà, je me souviens, je crois que j'étais pas encore maître formateur, d'une pauvre PE2 qui était en stage dans notre école il y a quelques années et qui a été visitée par une bonne femme j'ai pas d'autres mots, qui te l'a cassée enfin bon toi, enfin je veux dire c'était, alors que là enfin elle était en ZEP dans un machin, les gamins ils bossaient c'était pas enfin je veux dire ils étaient pas debout sur la table, ils faisaient pas enfin, elle les terrorisait pas enfin bon voilà enfin, on n'était pas dans la catastrophe, et elle s'était fait casser, casser, casser et donc voilà. Il y a certaines postures comme ça chez certains maîtres formateurs alors j'irai pas jusqu'à dire que c'est une question de génération mais il y a quand même pas loin, qui m'énerve un peu de temps en temps, parce que j'ai du mal à supporter le côté je ne veux pas être un modèle mais quand même je vais vous expliquer ce que je fais dans ma classe et dans mon école qui moi me gêne un peu chez certains hein je veux dire c'est loin d'être la majorité.

Le rapport aux autres formateurs

Faits : Moments de travail avec les autres formateurs

Félix : Pas de relations ou très peu avec les PIUFM « avec la nouvelle génération entre guillemets » sauf des relations amicales avec les anciens PIUMF en retraite qu'il a connus à l'Ecole Normale « j'ai des relations alors avec des anciens, avec quelques anciens comme ça »

Très peu, très, très peu, j'ai des relations alors avec des anciens, avec quelques anciens comme ça, je dis ça parce que il y avait H. (un ancien PIUFM en retraite) qui était là… A. (un autre PIUFM en retraite), voilà, enfin tu vois, et puis avec la nouvelle génération entre guillemets très peu, très, très peu

Jugements des moments d'échange avec les autres formateurs

Félix : Un travail avec les RGR qui dépend de la personnalité de chaque RGR : avec un « c'était carrément travailler à côté quoi, on se croisait » avec un autre « c'est pas très facile non plus » avec 4 autres « j'ai travaillé avec ... des gens qui ont une vraie empathie avec les PE2, qui sont pas là pour prendre une posture bizarre »

Ah je suis pas du tout typique hein, je suis même franchement atypique parce que je veux dire j'ai eu le privilège de travailler trois années de suite avec un RGR qui maintenant n'est plus là, D., pour ne pas à le citer et, quand je dis travailler avec lui en fait c'était travailler à la fin c'était carrément travailler à côté quoi, on se croisait et voilà, et puis cette année bon avec JD (un autre RGR) c'est pas très facile non plus, donc non là on est dans, en revanche j'ai travaillé avec LSD. et BOR., travailler avec FB et puis FM. et voilà bon là on est dans, ce voilà.
... des gens qui ont une vraie empathie avec les PE2, qui sont pas là pour prendre une posture enfin bizarre à mon sens ben voilà.

Félix : Un travail impossible avec un RGR « personne voulait trop de la patate chaude » qui aboutit à « on arrivait à des trucs un petit peu limite - on n'était pas trop dans la philosophie, dans le cadrage de la notion de GR » avec un fonctionnement « nous on veut bien continuer, mais on reste ensemble les PEMF parce que on sait comment on bosse » « On avait constitué un groupe de PEMF, et là d'une année sur l'autre on a carrément construit notre GR à côté, donc il y avait les GR et son RGR, qui était là qui faisait son machin, et nous à l'intérieur on avait fait un... GR bis qu'on a géré nous de notre côté. Donc avec nos exigences de temps en temps vis-à-vis de M. (le RGR) auquel il se pliait bien parce que il pouvait quand même pas non plus nous squizzer complètement »

Donc, donc en fait les années où j'ai bossé dans une, à côté des gens, oui c'était vraiment ça enfin on avait fini par accepter, c'était l'année, tu sais personne voulait trop de la patate chaude de voilà, et on avait fini par aller voir DR (le responsable pédagogique) en disant « écoute R. on sait que chaque année c'est difficile de bosser, de trouver des voilà et que » puis c'est une espèce de…
... De rotation machin pour que tout le monde partage, na, na, na et on avait fini par nous dire comme ça, DR avait dû dire quelque chose du style « Vous me le dites mais vous l'écrivez nulle part quand même hein », mais on lui avait dit « ben écoute, nous on veut bien continuer puisque t'as pas d'autres solutions, t'as trouvé qu'il y a une, mais on reste ensemble les PEMF parce que on sait comment on bosse » et donc on est resté..
On avait constitué un groupe de PEMF et, et là ben d'une année sur l'autre on a carrément construit notre GR à côté quoi, donc il y avait les GR et son RGR, qui était là qui faisait son machin, et nous à l'intérieur on avait fait un…
... Un GR bis qu'on a géré nous quoi de notre côté. Donc avec nos exigences de temps en temps vis-à-vis de D. auquel il se pliait bien parce que il pouvait quand même pas non plus nous squizzer complètement, mais bon on arrivait à des trucs un petit peu limite quand même quoi je veux dire tu vois les PEMF qui débarquent à neuf heures et demie ou à dix heures et le RGR qui s'en va, au moment où les PEMF arrivent, c'était comme ça que ça marchait quoi, bon là je pense qu'on n'était pas trop dans la philosophie, dans le cadrage de la notion de GR quoi tu vois, pas, pas tellement là-dedans quoi.

Félix : Une explication du peu de relations avec les PIUFM par la distance entre l'IUFM et son école qui constitue un frein « l'éloignement géographique rend les choses difficiles, c'est un peu plus compliqué »

alors c'est pas, il y a un côté, là aussi l'éloignement géographique rend les choses difficiles, au moins deux fois lors de rencontres, tu vois autour de soutenances de mémoires ou bien mémoires de CAFIPEMF ou un truc comme ça tu vois des rencontres avec un PIUFM et puis bah on fait connaissance, et puis « ben on pourrait peut-être bosser ensemble tu fais quoi », « ben CM2 en ZEP », « oh bah ça m'intéresse pourquoi pas tout ça et c'est où ? », « à Saint-Nazaire » « ah bon ». Bon les choses rentrent voilà hein c'est un peu plus compliqué.

Félix : Une explication aussi par le peu de temps pour la formation « on n'a pas beaucoup de temps, tout bêtement »

alors il y a le fait qu'on n'a pas beaucoup de temps, tout bêtement aussi hein

Félix : Un regret du manque de travail ensemble « je pense que c'est dommage et pour les uns et pour les autres c'est-à-dire que je pense qu'on a quelque chose à apporter aux PIUFM et que évidemment que les PIUFM ont des choses à nous apporter »

donc bon voilà c'est dommage moi franchement je pense que c'est dommage et pour les uns et pour les autres quoi c'est-à-dire que je pense qu'on a quelque chose à apporter aux PIUFM et que évidemment que les PIUFM ont des choses à nous apporter quoi, et que c'est dommage qu'on ne puisse pas avoir un,

Félix : Un constat d'un écart entre le discours et la réalité « il y a un discours affiché qui serait le discours de la coopération du travail et puis il y a d'autres choses qui se passent en fait » « c'est pas possible que depuis toutes ces années les gens disent "on veut travailler ensemble, ça serait bien si on travaillait ensemble etc., etc." et pas plus de choses que ça qui se passent ».

et puis il y a le fait que dans ce domaine-là aussi je dirais il y a un discours affiché qui serait le discours de la coopération du travail voilà hein et puis il y a d'autres choses qui se passent en fait. Je veux dire que c'est pas possible que depuis toutes ces années on dit mais « il faut voilà », ou les gens disent « on veut travailler ensemble, ça serait bien si on travaillait ensemble etc., etc. » et pas plus de choses que ça qui se passent c'est pas possible.

Félix : Un constat d'un dysfonctionnement « problématique pour moi, de ce point de vue-là c'est plutôt un échec » et une critique « Alors il y a des doublettes tout à fait constituées, c'est-à-dire que quand on a bossé une année ou deux années avec quelqu'un les choses se refont plus facilement parce qu'on se connaît, parce qu'on s'est reconnu »

Alors il y a des doublettes et des machins ce que je comprends enfin tout à fait constituées quoi, c'est-à-dire que quand on a bossé une année ou deux années avec quelqu'un les choses se refont plus facilement parce qu'on se connaît, parce qu'on s'est reconnu enfin bon voilà, donc voilà mais problématique pour moi enfin voilà, de ce point de vue-là c'est plutôt un échec enfin ça marche pas bien quoi cette histoire.

Extrait de l'analyse de l'entretien en 2011 de Juliette

Situation professionnelle en 2011

Juliette est toujours en poste à l'école d'application Léon Say à Nantes, sur les mêmes niveaux CP/CE1. Elle a une classe difficile cette année avec une grande hétérogénéité. Cette année 2010/2011, elle suit 4 PES et en accueille 2 en pratique accompagnée dès la rentrée pendant 8 semaines. Ensuite, elle enchaîne l'accueil de 2 M2 non admissibles tous les mardis à partir du mois de novembre jusqu'au mois d'avril.

Dynamique de l'entretien

Juliette2 : Dans la question ouverte de l'entrée d'entretien, Juliette évoque les conditions de la nouvelle formation. Un déséquilibre fort entre le temps de classe et le temps de formateur : « ne plus arriver à me centrer sur ma classe. D'être en permanence préoccupée par les stagiaires, les réunions, de rien oublier, d'écrire un rapport, de retravailler, d'être dans les calendriers qui changeaient tout le temps » « l'impression que, on oubliait qu'on était enseignant et qu'on n'était pas que formateur » « on m'a fait oublier que j'étais d'abord et avant tout au service de mes élèves. » d'où mon souhait d'arrêter parce que vraiment là je me suis vraiment rendue compte que ma classe était passée au second plan cette année. Et c'est vraiment lié à ma fonction de formateur. » « au début d'année-là, il m'a été vraiment volé » « on a vraiment été sur une autre dynamique que quand on était à l'IUFM où on avait notre classe et puis après les choses s'installaient tout doucement. » « ça été une brutalité pour moi cette année vraiment. » « Dès le début on a été en fait sur la fonction formateur, » « Donc, j'ai pas eu du tout le temps…nécessaire pour lancer la classe » « j'ai eu l'impression que dès le début, il fallait rentrer très très vite dans des apprentissages pour que les stagiaires aient du grain à moudre. » Puis avec les M2 « j'avais que deux jours ma classe parce qu'il y avait des commandes très précises aussi pour les M2. » « Et à deux ils prenaient quasiment la journée. » « Je n'avais plus ma classe pour avancer dans les apprentissages que deux jours par semaine. » « et du coup tirer à la fois une nouvelle classe et des stagiaires qui savaient pas trop bien pour certains ce qu'ils venaient faire là… » « recentrer sur ma classe. Parce que mener des projets quand t'es plus que deux jours par semaine dans ta classe… Moi j'ai fait du forcing toute l'année. » « pendant un an là j'ai pas mis le nez dans un bouquin… » « j'ai pas eu le temps de me ressourcer puis j'avais plus de lieu non plus. » « je me suis pas par exemple autorisée à me dire : ben est-ce que je peux aller regarder dans le plan de formation et à partir en formation ? Parce que je voulais pas laisser ma classe, parce que j'avais l'impression que je l'avais tellement peu de temps que j'allais pas en plus » « je me suis pas autorisée à le faire pour pas laisser ma classe encore à une Xième personne nouvelle dans l'année. Parce que je sentais aussi que les parents d'élèves derrière. »
Juliette2 : Vers la moitié de l'entretien : dans le rapport aux collègues « j'ai été noyée sous le travail donc j'étais épuisée » « j'ai lutté contre l'épuisement toute l'année donc j'avais du coup pas envie de m'investir plus dans ce qui était, dans ce qui aurait pu être de la marche de l'école parce que j'avais pas le temps, j'ai rien lancé en direction du cycle 2 » « j'avais besoin de, j'ai besoin de me recentrer sur ma classe parce que là ça été, je me suis complètement fermée vraiment. Ca m'a été reproché beaucoup que j'avais énormément changée en début d'année. » ce qui provoque les pleurs de Juliette qui demande une pause dans l'entretien (dont l'enregistrement est stoppé).
Juliette2 : Vers la fin de l'entretien, elle revient sa propre formation et la formation de formateur indispensable face à un public de stagiaires de niveau M2 « si on veut pas qu'à un moment ça soit très déséquilibré je pense qu'il est temps de donner un petit temps de formation aux formateurs ça me paraît pour moi indispensable parce que je me sentirai réassurée dans ma fonction quand même »

Le rapport aux élèves

Une épreuve d'écologie pédagogique plus intense

Juliette2 : Des rapports de travail avec les élèves qui ont changé à cause du temps contraint J12 « je crois que ça fait aussi partie d'un climat de classe de temps en temps d'être tranquille avec sa classe sur un projet calmement. » « j'ai vraiment envie de retrouver le temps, c'est tout bête hein, mais faire, faire l'aide personnalisée » « j'ai vraiment eu l'impression de ne pas être au fond de mes apprentissages avec mes élèves vraiment hein. Là, en fin, en bilan d'année je me dis « je me suis occupée des très grandes difficultés et deux enfants MDPH, le p'tit gamin tchéchène, il sait à peu près lire. Du, du noyau de la classe qui roule mais des enfants en difficulté mais pas en grande difficulté, j'ai pas eu 5 minutes pour m'occuper d'eux ».

J12 : et **je crois que ça fait aussi partie d'un climat de classe de temps en temps d'être tranquille avec sa classe sur un projet calmement**. Donc j'avais vraiment beaucoup d'enfants en difficulté. Bon bah c'est mal tombé mais c'est comme ça hein. Donc ça faisait partie des raisons, moi **j'ai vraiment envie de retrouver le temps**, c'est tout bête hein, mais faire**, faire l'aide personnalisée**, j'avais vraiment envie d'essayer parce que je me dis ben voilà, j'ai constaté que j'avais beaucoup d'enfants en difficulté et puis sur l'aide personnalisée c'est ma modulatrice qui me l'a fait même si on dit ben dans les textes vous avez droit de le faire, je vois pas quand est-ce que j'aurais pu le faire hein. Et **j'ai vraiment eu l'impression de ne pas être au fond de mes apprentissages avec mes élèves vraiment** hein. Là, **en fin, en bilan d'année je me dis « je me suis occupée des très grandes difficultés et deux enfants MDPH, le p'tit gamin tchéchène, il sait à peu près lire.** Du, du noyau de la classe qui roule mais **des enfants en difficulté mais pas en grande difficulté, j'ai pas eu 5 minutes pour m'occuper d'eux**, c'est clair. C'est sûr, vraiment, je fais un constat : là j'ai, j'ai pas été performante hein pour eux, c'est évident, c'est sûr hein.

Juliette2 : Un temps d'enseignement beaucoup moins dans la découverte pour avancer dans le programme J14 « J'ai été beaucoup plus dans, beaucoup moins dans la découverte par moments parce que j'avais pas le temps et puis beaucoup plus dans les choses où on avance quoi parce que, parce que quand tu, quand t'as une journée où tu te dis « bon bah on n'a pas beaucoup avancé, » « on a un rapport au programme peut-être qui est, qui est pas normal mais il y a quand même des compétences à, il y a un livret de compétences à, on est, on est très ambivalent quand même et très ambigüe sur… D'un côté un respect du rythme et faut pas trop, voilà, les, les pousser, il faut aller a, accompagner et puis de l'autre côté il y a quand même des évaluations qui tombent, il y a quand même, c'est acquis, c'est pas acquis, il y a des choses à valider avec des dates, enfin j'ai du mal à comprendre ce qu'on nous demande actuellement à faire comme grand écart. »

J14 : **J'ai été beaucoup plus dans, beaucoup moins dans la découverte par moments parce que j'avais pas le temps et puis beaucoup plus dans les choses où on avance** quoi parce que, parce que quand tu, **quand t'as une journée où tu te dis « bon bah on n'a pas beaucoup avancé,** une deuxième séance « bon bah il a pas été jusqu'au bout de ce que je voulais », bah du coup il y a un moment où il y a quand même, je sais bien qu'**on a un rapport au programme peut-être** qui est, **qui est pas normal mais il y a quand même des compétences** à, **il y a un livret de compétences** à, on est, **on est très ambivalent** quand même et très ambigüe sur… **D'un côté un respect du rythme et faut pas trop, voilà, les, les pousser, il faut aller a, accompagner et puis de l'autre côté il y a quand même des évaluations qui tombent**, il y a quand même, c'est acquis, c'est pas acquis, **il y a des choses à valider avec des dates**, enfin c'est, moi ça, c'est quelque chose, j'ai du mal à comprendre ce qu'**on nous demande actuellement à faire comme grand écart**.

Juliette2 : Un exemple révélateur d'un manque de temps avec les élèves : l'exercice de copie auquel elle consacre moins de temps (du fait de l'accueil des stagiaires) J15 « ça m'a un petit peu fait un électrochoc sur un exercice très simple que je fais beaucoup dans ma classe, qui est l'exercice de copie » et qui est moins bien réussi aux évaluations de CM2. J15 « et puis bon plus de temps, moins de temps et tout. Arrivent les évaluations de CM2, retour des évaluations de CM2, c'est un des exercices les moins bien réussis » J16 « et là du coup, ça fait trois semaines où j'essaye avec mes élèves alors je

leur ai présenté en forme de jeu euh et puis parce que là ça y est depuis un petit moment on est tranquille, on reprend du temps pour refaire les choses » J16 « Et ça j'ai pas eu le temps de mettre en place des tas de stratégies comme ça pour arriver à se dire « bon l'évaluation finale elle est là mais j'ai du temps pour arriver avec des chemins qui peuvent être différents. Cette année j'ai eu, par moments, utilisé un seul chemin quoi. Donc ça, ça m'a vraiment gêné. » Cette année, par moments, elle a utilisé un seul chemin.

J15 : Ah oui. Mais un truc tout bête hein. **Un exemple** mais vraiment y a, là **ça m'a un petit peu fait un électrochoc sur un exercice très simple que je fais beaucoup dans ma classe, qui est l'exercice de copie** avec une démarche, un apprentissage, parce que on dit copier avec plein de fautes d'orthographe mais on leur apprend pas. Donc vraiment d'habitude je prends beaucoup de temps et puis on différencie. Il y a ceux qui font 4 lignes, 5 lignes **et puis bon plus de temps, moins de temps et tout. Arrivent les évaluations de CM2, retour des évaluations de CM2, c'est un des exercices les moins bien réussis** et on nous dit en tant de temps, ils arrivent pas à faire tant de lignes. Voilà.
J16 : Retour du bâton **et là du coup, ça fait trois semaines où j'essaye avec mes élèves** alors je leur ai présenté en forme de jeu euh et puis parce que **là ça y est depuis un petit moment on est tranquille, on reprend du temps pour refaire les choses**, je leur ai dit « bon bah, ça y est, depuis un certain temps on a appris là maintenant on va un petit peu comme un coureur, il y a un moment où il se dit est-ce que je fais le marathon en moins d'une heure bon, bah on va essayer de se dire est-ce que en dix minutes maintenant est-ce que je vais au bout des 12 lignes ? ». Ben **il y en a certains heureusement que j'ai pas fais ça depuis le début de l'année hein parce que c'est drôlement négatif ce que ça leur renvoie.** Hors pourtant, c'est ce qui va les attendre dans les prochaines évaluations. Voilà. **Et ça j'ai pas eu le temps de mettre en place des tas de stratégies** comme ça pour arriver à se dire « bon l'évaluation finale elle est là mais j'ai du temps **pour arriver avec des chemins qui peuvent être différents. Cette année j'ai eu, par moments, utilisé un seul chemin quoi. Donc ça, ça m'a vraiment gêné.** Voilà.

Le rapport aux collègues

Une épreuve souffrance de l'investissement dans l'équipe d'école

Juliette2 : Des rapports de travail aux collègues de l'école d'application modifiés par l'accueil des stagiaires plus important en temps et en nombre des stagiaires : Avec les collègues PEMF J36 « on s'est pas vu quasiment. On a eu l'impression de courir chacune dans notre coin avec nos jours de décharge et nos réunions et tout. Chacun était avec ses stagiaires, on a bien senti qu'au début de l'année chacun avait besoin de constituer son petit groupe donc il y a eu une espèce d'enfermement quand même. Puis l'école elle explosait quoi, il y avait trop de monde. C'était complètement fou donc on a été envahi au début par tout ce monde ». Avec les collègues non formateurs J36 « pour les collègues non maîtres formateurs du coup, moi j'ai eu beaucoup d'agressivité quand même ». Ce qui entraîne une séparation entre PEMF et non PEMF J38 « les 3 ou 4 collègues qui n'étaient pas maîtres formateurs qui du coup s'arrangeaient pour manger ensemble et se retrouver à la récréation et tout » J38 « je me suis rendue compte que j'avais pas été attentive comme les autres années, j'essaye d'être attentive aux nouveaux collègues » J38 « j'ai une nouvelle collègue mais je suis passée complètement à côté d'elle au début d'année. » J38 « j'ai vraiment sentie que j'étais tellement mangée par mes stagiaires que j'ai pas fait attention aux nouveaux collègues qui étaient arrivés. » J39 « là ils ont été transparents pour moi au début d'année »

J36 : Ben en fait, **on s'est pas vu hein, quasiment**. On a, on a eu **l'impression de courir chacune dans notre coin avec nos jours de décharge et nos réunions** et tout. **Chacun était avec ses stagiaires**, on a bien senti qu'**au début de l'année chacun avait besoin de constituer son petit groupe** donc il y a eu **une espèce d'enfermement quand même**. Puis **l'école elle explosait quoi, il y avait trop de monde.** C'était **complètement fou** donc euh **on a été envahi au début par tout ce monde** et ils étaient quasiment plus nombreux que les, que les autres, que les enseignants quand même. Et puis **pour les collègues non maîtres formateurs du coup, moi j'ai eu beaucoup d'agressivité quand même** hein. Parce que là, ils ont pas bien vécu le début d'année hein.
J37 : Il y avait 10 personnes de plus à table tous les midis hein.

J38 : Ben c'est-à-dire qu'**il y a un moment où on a bien senti qu'il y avait les 3 ou 4 collègues qui n'étaient pas maîtres formateurs qui du coup s'arrangeaient pour manger ensemble et se retrouver à la récréation et tout**, les stagiaires qui ben voilà étaient tout le temps avec nous, avaient toujours des choses à nous demander et tout et puis moi **je me suis rendue compte que j'avais pas été attentive comme les autres années, j'essaye d'être attentive aux nouveaux collègues** par exemple. Là **j'ai une nouvelle collègue mais je suis passée complètement à côté d'elle au début d'année.** Elle s'est arrêtée très vite après et je me suis dis « eh ben voilà on l'a accueilli, enfin on l'a pas accueilli quoi et ça été difficile de remettre les choses après hein. Moi, j'ai, j'aime bien que les gens en plus ça se passe bien quoi. Donc enfin, ça paraît idiot de se dire ça mais j'ai, **j'ai vraiment sentie que j'étais tellement mangée par mes stagiaires que j'ai pas fait attention aux nouveaux collègues qui étaient arrivés.** Or dans notre école en dehors des maîtres formateurs, il y a une autre collègue qui n'est pas maître formateur et qui reste là non, elle était… Une, oui, à temps plein et une à mi-temps donc qui était pas beaucoup là et les autres c'était des nouveaux collègues qui arrivaient : 3 autres.
J39 : Et là alors **là ils ont été transparents pour moi au début d'année** hein. Non, non, ça a pas été, non **ça a pas été positif.**

Juliette2 : Une charge de travail qui ne permet pas un investissement au niveau de l'école qui se traduit par un épuisement personnel, un besoin de se recentrer sur sa classe, un renfermement sur soi J39 « après j'ai été noyée sous le travail donc j'étais épuisée, épuisée. De toute façon, j'ai lutté contre l'épuisement toute l'année donc euh j'avais du coup pas envie de m'investir plus dans ce qui était, dans ce qui aurait pu être de la marche de l'école quoi parce que j'avais pas le temps. J'ai rien lancé en direction du cycle 2 » J39 « j'avais besoin, j'ai besoin de me recentrer sur ma classe hein parce que là ça été, je me suis complètement fermée, vraiment. Ca m'a été reproché beaucoup que j'avais énormément changée en début d'année. »

J39 : Puis après **j'ai été noyée sous le travail donc j'étais épuisée**, épuisée. De toute façon, **j'ai lutté contre l'épuisement toute l'année** donc euh **j'avais du coup pas envie de m'investir plus dans ce qui était, dans ce qui aurait pu être de la marche de l'école quoi parce que j'avais pas le temps** hein. J'ai, **j'ai rien lancé en direction du cycle 2** parce que je me disais oh pffff, j'aurais jamais le temps d'aller faire un défi lecture avec le CE1, enfin pour ça que je dis que **j'avais besoin de, j'ai besoin de me recentrer sur ma classe** hein parce que là ça été, **je me suis complètement fermée** hein, vraiment hein. **Ca m'a été reproché beaucoup hein, que j'avais énormément changée en début d'année.** Tu sais les gens, ils ont été très virulents hein.
J41 : Ouais. (L'interviewée pleure et prend un mouchoir)

Le rapport à l'inspecteur

J42 : Nous, on a changé d'inspecteur, cette année, donc je peux pas te dire en fait. On le, on le connaissait pas, avant c'était Mme S.
J43 : Donc on a cumulé changements d'inspecteurs, changements de conseillers pédagogiques, changements de fonctionnement hein…
J44 : Tu veux bien qu'on s'arrête deux minutes.
J45 : Je suis désolée Eric.
J47 : Non, c'est moi. (l'enregistrement de l'entretien est stoppé)

Juliette2 : Un rapport à l'inspecteur qui a changé et qui lors de l'inspection évoque lors de l'entretien et note sur son rapport les qualités de formatrice, chose qu'il n'y avait pas avant. J49 « je l'ai (rapport de supérieur hiérarchique pour les 2 fonctions) senti dans mon inspection parce qu'il a fait tout un petit volet sur mes qualités de formatrice, chose que je n'avais pas avant, c'est la première fois, ça c'était noté »

J49 : Alors **je l'ai (rapport de supérieur hiérarchique pour les 2 fonctions) senti dans mon inspection parce qu'il a fait tout un petit volet sur mes qualités de formatrice, chose que je n'avais pas avant, c'est la première fois, ça c'était noté**

Juliette2 : Un rapport aux inspecteurs de circonscription via les conseillers pédagogiques pour les PES en difficulté (qui dénotent un souci de bon fonctionnement dans les écoles, du service public) mais pas un souci commun de formation des PES de la part des IEN avec les PEMF J49 « on a eu beaucoup plus à faire aux conseillers pédagogiques. Quand on a eu, moi j'avais un stagiaire en grande difficulté. » « là il a envoyé ses conseillers pédagogiques pour voir un peu ce qui se passait mais par rapport à moi je sais pas il a pas pris, j'ai pas eu l'impression qu'on était dans le même train de formation en tout cas, »

J49 : et puis je l'ai senti aussi parce que du coup **on a eu beaucoup plus à faire aux conseillers pédagogiques. Quand on a eu, moi j'avais un stagiaire en grande difficulté.** Et donc quand il est arrivé dans la, dans ma circonscription, c'est clair que **là il a envoyé ses conseillers pédagogiques pour voir un peu ce qui se passait** mais **par rapport à moi** je sais pas il a pas pris, **j'ai pas eu l'impression qu'on était dans le même train de formation en tout cas**, tu vois. J'aurais pu imaginer qu'il réunisse un moment les maîtres formateurs de sa circo pour dire « ben voilà, est-ce qu'il y a, je sais pas, sur une demi-matinée est-ce qu'on peut réunir les stagiaires, on fait un travail ensemble ? » ben ça on l'a pas eu hein. Non, j'ai pas senti ça si ce n'est que là (une séance plénière RGF-PEMF ayant des PES en difficulté, IEN et CPC) en fin d'année comme ils sentent qu'ils vont peut-être les récupérer un peu plus peut-être de regards pour savoir qui est qui.
J50 : **On verra** ça jeudi prochain **à la plénière pour ceux en difficulté**. Tu penseras à ce que je t'ai dit.

Le rapport aux stagiaires

La période des remplacements

Juliette2 : Un changement dans les rapports individuels : des entretiens très longs.J16 « mon rapport dans la formation aussi ça a bougé, sur mon rôle de formateur pour le coup parce que là moi j'ai eu des temps de visites, des temps d'entretiens longs, très longs, des retours même à d'autres moments mais plus de temps avec un groupe même notre groupe, le groupe RGF on va dire » Un changement de rapport au collectif de stagiaires : une faiblesse des échanges, du cas par cas, dans l'accompagnement individuel, visites accompagnement. Pas de temps de mise à distance, comme ce qui se faisait en GR. J17 « On n'a pas eu de temps de regroupement pour travailler avec eux. » J19 « On était avec nos 4 stagiaires, une visite croisée… Oui, une visite croisée et puis point quoi. T'es loin de, vraiment là j'ai, j'ai une nette impression d'avoir été dans du cas par cas, dans l'accompagnement individuel mais vraiment visite accompagnement, visite accompagnement, visite accompagnement. Il y avait pas de temps de mise à distance, enfin voilà par cycle, un peu le travail qu'on faisait en GR »

J16 : Et puis bon bah c'est vrai que sur **mon rapport** aussi de, **dans la formation** aussi **ça a bougé** quoi, **sur mon rôle de formateur** pour le coup parce que là moi **j'ai eu des temps de visites, des temps d'entretiens longs, très longs,** des retours même à d'autres moments **mais plus de temps avec un groupe même notre groupe, je sais pas comment il s'appelait du coup, le groupe RGF on va dire** hein.
J17 : Je, je me suis rendue compte à la dernière réunion que je ne pouvais mettre le nom que peut-être sur 6 visages. **On n'a pas eu de temps de regroupement pour travailler avec eux.**
J19 : **On était avec nos 4 stagiaires, une visite croisée… Oui, une visite croisée et puis point quoi**. T'es loin de, vraiment là j'ai, **j'ai un, une nette impression d'avoir été dans du cas par cas, dans l'accompagnement individuel mais vraiment visite accompagnement, visite accompagnement, visite accompagnement.** Il y avait **pas de temps de, de mise à distance**, un petit de, fin voilà quoi par cycle, **un peu le travail qu'on faisait en GR** quoi.

Juliette2 : Un rapport uniquement individuel aux stagiaires J51 « ce lien on l'avait mais uniquement individuel et on n'avait pas ce lien avec le groupe » qui pose problème lorsque le PEMF a un stagiaire en difficulté J51 « ça a été écrasant comme une charge et qu'à un moment j'aurais bien aimé qu'il ait

aussi des interactions avec d'autres stagiaires et d'autres formateurs et non pas mes visites ou les 12 visites de CPC. Mais il a toujours été dans une relation individuelle » J52 « ils (les stagiaires) ont connu que ma façon de dire, de parler, de travailler. »

J51 : on n'avait pas ce lien entre les visites, enfin **ce lien on l'avait mais uniquement individuel** et **on n'avait pas ce lien avec le groupe** où un moment t'as des interactions qui se font avec d'autres stagiaires, du coup ton stagiaire, il te découvre aussi des, enfin différemment. Bon globalement moi les 4 stagiaires, enfin ça s'est bien passé même celui en grande difficulté on n'a pas eu de rapport d'animosité personnelle, ça il a vraiment dit et redit si ce n'est que **ça été écrasant comme une charge** hein et que, et qu'**à un moment** ben **j'aurais bien aimé qu'il ait aussi des interactions avec d'autres stagiaires et d'autres formateurs** et non pas, lui il a eu ou mes visites ou les 12 visites de CPC. Mais **il a toujours été dans une relation individuelle** quand même et là je trouve qu'on a changé de façon de travailler avec eux.
J52 : mais **ils (les stagiaires) ont connu que ma façon de dire, de parler, de travailler.**

Juliette2 : Une tâche individuelle rendue plus difficile mais qui oblige à être plus clair J53 « j'ai essayé d'être le plus longtemps possible dans les conseils, la formation et tout et puis de bien mettre au clair avec eux les critères d'évaluation » « et ce qu'il la rend plus difficile c'est que par moments on leur parlait de choses dont ils n'avaient aucune idée : leur demander de faire de l'histoire, même de la grammaire (...) tout ce qui était arts visuels, musique, enfin il y a avait des pans entiers dont ils n'en avaient jamais entendu parler. » « comment ça passe dans une classe ? Quelle démarche on utilise pour ça et ça et ça ? » « Oh moi j'ai trouvé que là-dessus notre travail avec eux il a beaucoup changé hein, parce que il n'y avait pas de reprise en cours à l'IUFM aussi de ce qu'on disait, il y avait pas de lieu pour eux, pour se nourrir »

J53 : **Ca la (notre tâche) rend plus difficile quand tu sens que derrière il y a des évaluations et des bilans à écrire** je pense. Du coup, moi **j'ai essayé d'être le plus longtemps possible dans les conseils, la formation** et tout et puis **de bien mettre au clair avec eux les critères d'évaluation** pour qu'on soit bien à se dire, on est sur un terrain professionnel et sur ça, ça et ça t'as bougé ou t'as pas bougé. Ca, ça la rend un peu plus difficile. Et puis **ce qu'il la rend plus difficile c'est que par moments on leur parlait de choses dont ils n'avaient aucune idée** : leur demander de faire de l'histoire, même de la grammaire, enfin ils, la préparation au concours elle était quand même ciblée alors eux, eux ils avaient en plus pris littérature de jeunesse donc tout ce qui était arts visuels, musique, enfin **il y a avait des pans entiers dont ils n'en avaient jamais entendu parler.** Donc t'avais à la fois à faire de la formation personnelle parce que quand même ils ont par moments des grands vides même s'ils ont un master 1 et, et puis se dire « ben voilà, maintenant comment, comment ça passe dans une classe ? Quelle démarche on utilise pour ça et ça et ça ? » Oh moi j'ai trouvé que là-dessus **notre travail avec eux il a beaucoup changé hein, parce que il n'y avait pas de reprise en cours à l'IUFM aussi de ce qu'on disait, il y avait pas de lieu pour eux, pour se nourrir** hein. Tu sais quand on en a à se demander qu'est-ce que, quelles différences on fait avec, qu'est-ce que c'est qu'un complément d'objet indirect ou des choses comme ça… Et c'est vrai que la terminologie de la grammaire pour certains, ils la redécouvrent en, en revenant en classe hein. Donc… Bon.

Juliette2 : Pas de changement dans le comportement des stagiaires qui dépend des stagiaires J54 « ça dépendait vraiment des individus »

J54 : Ca, là, alors là moi j'ai trouvé que **ça dépendait vraiment des individus** hein. T'as ceux qui étaient prêts à se dire « bon bah voilà, je sais que d'être enseignant ça va me demander une grosse charge de travail et j'y vais », t'as ceux qui restent encore au, sur le bord en se disant « bon un exercice, je le fais au tableau et puis, et puis l'engagement professionnel il doit s'arrêter dans des, enfin ils étaient très borgnés, bornés oui au niveau des heures vraiment. Le week-end, voilà moi j'ai eu des fiches à dix heures et demie parce que visiblement c'était de 20h30 à 22h hein. Et puis est-ce que tu veux bien me la corriger, me la commenter, me la renvoyer quoi ?

Juliette2 : Une dynamique de groupe inexistante J54 « la dynamique du groupe elle existait pas. » « il manque des pans, des pans entiers d'échanges entre stagiaires, c'est clair, moi je m'en suis vraiment rendue compte et le stagiaire qui a pas beaucoup d'idées, il n'avait aucun lieu pour se nourrir. Donc… Si ce n'est Internet. Professeur Fifix » J55 « ça été leur lieu de ressources pour beaucoup Internet » J56

« Sans recul » J60 « ils ont pas ce lieu de regard adulte même s'ils sont un peu adultes mais c'est quand même des grands gamins sur certaines attitudes »

J54 : Donc j'ai eu un, moi j'ai trouvé qu'il y avait pas, pas une dynamique puis **la dynamique du groupe elle existait pas.** Je pense que ça été ça aussi leur rapport au travail parce que quand **en PE2 ils avaient des échanges de pratique**, bah tiens **en rentrant de stage 3 semaines**, moi j'ai monté tel projet, toi t'as monté, enfin ça crée une dynamique et une émulation pas une compétition. Globalement un échange, moi j'avais suggéré qu'ils se fassent des tas de formes de travail mais je suis désolée le mail quand même encore pas la même chose que « j'ai fait ça avec mes élèves et là attention ça peut-être, là c'est bien, là faut revenir dessus » enfin là **il manque des pans, des pans entiers d'échanges entre stagiaires**, c'est clair, moi je m'en suis vraiment rendue compte hein et **le stagiaire qui a pas beaucoup d'idées, il n'avait aucun lieu pour se nourrir.** Donc… Si **ce n'est Internet. Professeur Fifix** parce que quand même hein, j'ai quand même eu un stagiaire qui m'a dit « mais euh », quand j'ai un petit peu contesté sa fiche et ses exercices il dit « mais, mais tu sais Juliette non moi je suis pas d'accord parce que je pense que tu sais je l'ai pris sur un site d'Internet et c'est, c'est fait par quelqu'un il est quand même professeur hein ». « Tu veux dire professeur Fifix ». Ah bah tiens, je connaissais ce site et ben il avait eu aucun recul par rapport à ça en se disant il aurait pu s'appeler maître machin, c'était pareil hein. Il pensait avoir à faire à quelqu'un de très, très haut, hautement diplômé. Ah ouais, non mais c'est, c'est, c'est atterrant hein. Donc du coup moi ça m'a demandé un gros travail parce qu'il y a eu des moments où quand je voyais certaines fiches, je repérai où dans Internet où elles avaient été prises parce que c'était pas possible qu'ils les ai construites mais ça avait pas été annoncé comme tel.

J55 : Non, non **ça a été leur lieu de ressources pour beaucoup Internet** hein et actuellement ils sont très au point sur soutien 67, professeur Fifix, la marelle ou je sais pas quoi, enfin c'est, c'est leur source hein, c'est leur bibliographie actuelle hein. Ca c'est un vrai changement pour moi avec les PE2 que j'avais, j'avais pas eu ça à ce point-là. Et là il y avait rien, ils étaient perdus donc ils sont allés sur Internet hein.

J56 : Wikipédia partout, ça été balancé aux élèves pttt… **Sans recul** quand tu dis mais tu sais que c'est pas vérifié ce qu'il y a dans Wikipédia, « ah bon ? C'est une encyclopédie. » Non. C'est, c'est, ça, ça fait peur hein par rapport aux, aux enseignants que nous allons avoir hein.

J60 : Enfin à quel lieu, quel lieu ils ont eu pour se former ? Quel moment il a pu dire « ben voilà vous allez sur Internet, comment vous interrogez votre source et tout ? ». Tu vois c'est ça ! Ils ont, mais moi ils ont plein de bonne volonté mais **ils ont pas ce lieu j'allais dire de regard adulte même s'ils sont un peu adultes mais c'est quand même des grands gamins hein sur certaines attitudes** hein.

Annexes 5 – Dispositifs de formation initiale et missions des formateurs de terrain

Comparaison des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires 2010 et 2011

Enseignants et personnels d'éducation stagiaires **« Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires »** **circulaire n° 2010-037 du 25-2-2010**	**Enseignants et personnels d'éducation stagiaires** **« Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires »** **circulaire n° 2011-073 du 31-3-2011**
Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale L'année scolaire 2010-2011 sera la première année de la mise en place de la réforme du recrutement des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation. Les lauréats des concours 2010 des premier et second degrés publics seront **nommés fonctionnaires stagiaires** dans l'enseignement public ; les lauréats des concours des établissements d'enseignement privés bénéficieront d'un contrat ou d'un agrément provisoire. Ils auront en **responsabilité une classe (premier degré) ou plusieurs classes (second degré)** dans le cadre de leur année de stage. De même, les conseillers principaux d'éducation (CPE) seront affectés en établissement scolaire pour y exercer leurs fonctions. Cette année de prise de fonction, qui représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ces personnels, doit favoriser leur entrée dans le métier et s'inscrire dans un continuum de formation, en articulation avec celle	*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie-chancelières et chanceliers des universités ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale* L'année scolaire 2011-2012 marquera la consolidation du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. Les orientations qui suivent tiennent compte des bonnes pratiques observées. Les lauréats des concours 2011 des premier et second degrés publics seront **nommés fonctionnaires stagiaires** dans l'enseignement public ; les lauréats des concours des établissements d'enseignement privés bénéficieront d'un contrat ou d'un agrément provisoire. Ces lauréats auront en **responsabilité une classe (premier degré) ou plusieurs classes (second degré)** dans le cadre de leur année de stage. De même, les conseillers principaux d'éducation (CPE) seront affectés en établissement scolaire pour y exercer leurs fonctions. Cette année de prise de fonction, qui représente un enjeu important pour la formation professionnelle de ces personnels, doit favoriser l'entrée dans le

qui leur a été dispensée antérieurement. La formation continuée qui leur sera offerte prendra la forme d'un accompagnement et d'actions de formation dispensées à l'université ou dans les organismes en charge de la formation continue des enseignants du privé. Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation de ces stagiaires, dispositif que vous piloterez, s'inspirera des principes généraux et des orientations nationales suivantes que vous déclinerez dans votre académie et vos départements en tenant compte de vos spécificités.	métier et s'inscrire dans un continuum de formation. Elle enrichit et complète la formation qui a été dispensée aux futurs enseignants et CPE stagiaires jusqu'à la réussite du concours. Une très grande partie d'entre eux a ainsi bénéficié, dans le cadre de leur préparation au concours, de stages en situation de pratique accompagnée et/ou en responsabilité dans une école, un collège ou un lycée. La formation continuée qui sera offerte aux enseignants et CPE stagiaires prendra la forme d'un accompagnement et d'actions de formation dispensées à l'université et dans ses composantes ou dans les organismes en charge de la formation des enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement privés. Le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service (ORS) du corps auquel appartient le stagiaire. Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation que vous piloterez vise à garantir aux stagiaires des conditions favorables à leur entrée dans le métier.
1 - Principes généraux du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation communs aux stagiaires des premier et second degrés pour l'année transitoire 2010-2011 Le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des stagiaires a pour objectif de mieux les accueillir et de mieux les former. Ce dispositif, placé sous votre autorité, comprend trois temps complémentaires : - une période d'intégration et d'accueil ; - une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique ; - une ou des périodes de formation continuée dispensées par l'université ou tout autre structure qualifiée. **1.1 L'accueil des stagiaires** Vous veillerez à mettre en place un accueil pour l'ensemble des stagiaires nommés dans votre académie ou dans votre département. Cet accueil, fondé sur la base du volontariat, pourra être mis en place dans les jours qui précèdent la rentrée scolaire, **au plus tard le 30 août 2010**. Les stagiaires connaissant alors leur affectation, dans une académie que beaucoup découvriront pour la première fois, recevront toutes les informations et	**1 - Choix des supports et affectation des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires** Les fonctionnaires stagiaires seront affectés, dans toute la mesure du possible, sur des postes complets devant élèves correspondant à l'ORS du corps auquel ils appartiennent. Dans le premier degré, les écoles les plus difficiles et les postes spécialisés seront évités de même que l'attribution des classes les plus délicates (cours préparatoire par exemple). Dans le second degré, vous veillerez à ce que l'emploi du temps des fonctionnaires stagiaires corresponde à deux niveaux d'enseignement au maximum afin de limiter le nombre de préparations de cours. En vue de faciliter le déroulement de l'année, vous vous emploierez, sauf contraintes géographiques ou disciplinaires particulières, à ce que les stagiaires soient affectés dans le même établissement que leur tuteur. Concernant les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, vous vous attacherez à ce qu'ils soient affectés dans un établissement, sur des services vacants, de préférence à temps complet. En cas d'affectation sur un poste protégé, vous veillerez à ce que celui-ci permette au stagiaire d'effectuer un remplacement long.

repères utiles pour favoriser leur prise de fonction.
Il est essentiel que vous accueilliez vous-même les lauréats du second degré et que les IA-DSDEN accueillent les lauréats du premier degré, afin de les sensibiliser sur les enjeux de cette première année en tant que stagiaire et de leur présenter les principes d'organisation de leur année de stage.
À l'issue de cette première réception, des regroupements seront utilement organisés dans les écoles et les établissements d'enseignement par des équipes comprenant les corps d'inspection territoriaux (IA-IPR, IEN-ET/EG et IEN du premier degré), les personnels de direction et les enseignants ou CPE tuteurs.
Ces regroupements pourront permettre aux stagiaires de faire connaître, notamment, leurs besoins en formations. Un second regroupement, après que les stagiaires auront eu la responsabilité d'une classe, leur permettra d'exprimer leurs besoins de formations complémentaires.
Dans les établissements d'enseignement privés sous contrat, des regroupements seront organisés dans les écoles et établissements d'accueil des enseignants stagiaires sous la responsabilité des chefs d'établissement.

1.2 L'organisation de l'année de stage

Chaque stagiaire bénéficiera d'un accompagnement et de périodes de formation organisées au cours de l'année scolaire. **Le volume de formation et d'accompagnement dispensé sera équivalent à un tiers de l'obligation réglementaire de service (ORS) du corps auquel appartient le stagiaire.**
Le dispositif de formation continuée des stagiaires, arrêté par vos soins, comprendra des périodes de formation groupées et (ou) filées (une journée ou une demi-journée par semaine) et un accompagnement par des professeurs ou CPE titulaires chevronnés. D'autres formes d'accompagnement que vous jugerez utiles pourront être mises en œuvre en lien avec la formation antérieure des fonctionnaires stagiaires concernés.
La formation continuée répondra aux objectifs principaux suivants :
- améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe,
- acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés : apprentissage de la lecture et du calcul (premier degré), usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication, prise en charge des élèves en situation de handicap, lutte contre les

2 - L'accueil des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires

Un accueil destiné à l'ensemble des stagiaires nommés dans votre académie ou dans votre département sera mis en place.
Cet accueil, fondé sur la base du volontariat, de préférence d'une durée de cinq jours, se déroulera au plus tard la dernière semaine du mois d'août et comprend quatre temps successifs :
- Un accueil institutionnel, par les responsables académiques, permettra de sensibiliser les stagiaires sur les enjeux de cette première année d'exercice et de leur présenter les principes d'organisation de leur année de stage. Un livret du stagiaire sera utilement remis à cette occasion reprenant l'ensemble des éléments qui leur auront été indiqués (présentation de l'académie, du projet académique, des réformes en cours, des plans d'action, des expérimentations (Éclair par exemple), présentation du dispositif de formation, liens ou supports numériques utiles, situation personnelle en matière sociale ou de rémunération, etc.).
- À l'issue de cette réception, des regroupements seront organisés dans les écoles ou les établissements d'enseignement par des équipes comprenant les corps d'inspections territoriales, les personnels de direction ainsi que les tuteurs.
Ces regroupements pourront permettre aux stagiaires, dans le cadre d'entretiens individualisés, de faire connaître leurs besoins en formation concourant ainsi à la personnalisation de la formation qui leur sera dispensée.
Pour les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, cet accueil sera décliné selon des formes adaptées aux spécificités des établissements privés sous contrat.
- **Ce temps d'accueil vous permettra d'organiser pour l'ensemble des fonctionnaires stagiaires des formations théoriques à la tenue de classe (B.O.EN n° 2 du 13 janvier 2011) auxquelles s'ajouteront des formations pratiques dans les premiers jours d'exercice sur leur lieu d'affectation** (Une information sur l'espace en ligne « Tenue de classe, la classe côté professeur » élaboré par le CNDP et sur la plate-forme de formation « neopass@ction » proposée par l'INRP sera faite auprès des stagiaires et des tuteurs. Une « Clé » pour démarrer sera distribuée à l'ensemble des professeurs stagiaires et personnels d'éducation dès les journées d'accueil.)

discriminations, pratique de l'aide personnalisée (premier degré) ou de l'accompagnement personnalisé (second degré), gestion des conflits, etc.
- répondre aux besoins spécifiques exprimés par le professeur stagiaire.
Ces personnels stagiaires ayant en charge des élèves, il est indispensable de veiller à concilier les temps de formation et d'accompagnement avec la nécessaire continuité du service à rendre à l'élève.

1.3 L'accompagnement

L'accompagnement est un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés (dans le premier degré : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques de circonscription, maîtres d'accueil temporaires, etc., et dans le second degré : conseillers pédagogiques tuteurs, CPE tuteurs, etc.). **Il fait partie intégrante de la formation et se décompte ainsi dans le tiers temps.**

Les tuteurs ayant une responsabilité dans la professionnalisation des stagiaires, la constitution et l'animation d'un vivier demandera aux équipes d'encadrement un effort soutenu dans le temps.

L'accompagnement assuré par les tuteurs se déroulera tout au long de l'année scolaire et devra être favorisé par l'ensemble des cadres du système éducatif (inspecteurs et chefs d'établissement).

2. Orientations spécifiques

2.1 Orientations concernant les stagiaires du premier degré

2.1.1 Choix des supports et affectation des stagiaires

Dans toute la mesure du possible, les professeurs des écoles stagiaires qui prendront leurs fonctions à la prochaine rentrée scolaire devront pouvoir faire classe jusqu'aux vacances de la Toussaint en présence d'enseignants expérimentés qui pourront leur apporter aide et conseils. À cette fin ils seront, sauf situation particulière que vous apprécierez, affectés en brigade de remplacement. Les enseignants stagiaires affectés en brigade de remplacement seront, jusqu'aux vacances de la Toussaint, stabilisés dans une école. Après cette période d'immersion, il est vivement souhaitable de leur proposer des remplacements longs ; il est en effet indispensable que ces stagiaires dispensent des enseignements devant élèves afin qu'ils puissent être évalués pendant l'année et validés en fin d'année scolaire 2010-2011.

Votre choix portera sur des remplacements dans des écoles qui seront de

- Le dernier temps de ce dispositif d'accueil pourrait consister en un accueil dans l'école ou l'établissement d'affectation destiné à la présentation de la structure dans laquelle exercera le stagiaire (présentation des équipes, du projet d'établissement ou d'école, du rôle des différents conseils, des locaux, du règlement intérieur, etc.). Il est en effet primordial pour les fonctionnaires stagiaires de prendre la mesure de la dimension collective inhérente à leur métier, des interactions qui existent entre leur action au quotidien et les objectifs du service public d'éducation. L'enseignant est partie prenante de la vie collective de la structure dans laquelle il exerce.

3 - L'accompagnement des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires

Organisé sous votre autorité, l'accompagnement se compose d'un tutorat et de périodes de formation tout au long de l'année. Le tutorat fait partie intégrante de la formation des stagiaires.

3.1 Le choix des tuteurs

Le choix des tuteurs nécessite la plus grande attention car il participe du bon déroulement de l'année de stage. Les tuteurs devront être expérimentés et accompliront leur mission durant toute l'année de stage.

Vous ferez notamment appel aux viviers que vous avez déjà constitués (maîtres formateurs, maîtres d'accueil temporaire dans le premier degré ; enseignants tuteurs, CPE tuteurs dans le second degré) selon des modalités que vous définirez au sein de votre académie ou de votre département (appel à candidature, etc.).

Pour désigner les tuteurs, vous vous appuierez sur le concours des corps d'inspection territoriaux ainsi que sur les chefs d'établissement. Concernant les établissements d'enseignement privés, le choix du tuteur devra se faire en accord avec le chef d'établissement.

Préalablement à l'accueil des stagiaires, des réunions avec les tuteurs sont souhaitables. Ces réunions permettront de présenter aux tuteurs le dispositif retenu ainsi que les éléments sur lesquels leur attention devra être attirée. La remise d'un livret du tuteur leur permettra de disposer des informations qui leur seront nécessaires.

Vous veillerez à élargir et renforcer l'offre de formation offerte aux tuteurs eux-mêmes, dans le cadre des Paf, afin de tendre à leur professionnalisation.

préférence à plusieurs classes où vous disposerez sur place ou à proximité d'enseignants expérimentés et/ou de maîtres formateurs.
Les écoles difficiles (appartenant à un réseau ambition réussite - RAR- par exemple) et les postes spécialisés, notamment, seront évités, de même que l'attribution des classes les plus délicates, de type cours préparatoire ou cours moyen deuxième année.
Concernant les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, vous veillerez à ce qu'ils soient affectés dans un établissement, sur des services vacants, de préférence à temps complet. En cas d'affectation sur un poste protégé, vous veillerez à ce que celui-ci permette au stagiaire d'effectuer un remplacement long.

2.1.2 Formation des stagiaires

Au cours de leur année de stage, les professeurs des écoles stagiaires bénéficient d'un accompagnement et d'une formation organisés sous votre autorité.
L'accompagnement sera organisé dès la rentrée des classes de manière intensive jusqu'aux vacances de la Toussaint sous la forme d'un compagnonnage qui, en fonction des personnels ressources dont vous disposerez, se fera de façon la plus appropriée pour chacun des stagiaires. Après les vacances de la Toussaint, cet accompagnement pourra revêtir une forme plus souple qui répondra aux besoins exprimés par le stagiaire. Ces modalités s'appliquent aux établissements d'enseignement privés sous contrat, dans le respect de leur caractère propre.
Vous aurez, dans la mise en œuvre de ce dispositif, à vous assurer de la continuité du service lorsque le professeur stagiaire sera amené à s'absenter de la classe qu'il aurait en charge pour suivre une formation ou participer à un regroupement. Les modalités du remplacement de ces personnels lors de leur absence en classe devront, dans toute la mesure du possible, être anticipées.
Par ailleurs, des périodes de formation groupées et/ou filées pourront être organisées. Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont groupées, devront faire l'objet, si nécessaire, d'un remplacement dans la classe du stagiaire ; vous pourrez faire appel aux personnels des ZIL ou des brigades de remplacement de votre département ou, pour les établissements d'enseignement privés sous contrat, à des maîtres délégués.
Ces formations et l'accompagnement dispensés aux enseignants stagiaires se

3.2 La formation des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires

La formation, organisée sous votre responsabilité, sera adaptée au parcours antérieur du stagiaire.
Le dispositif de formation que vous arrêterez comprendra des périodes de formation filées et groupées ainsi qu'un accompagnement par des professeurs ou CPE chevronnés.

3.2.1 Objectifs et contenu de la formation

Dans le cadre de l'arrêté du 12 mai 2010 définissant les compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, la formation répondra aux objectifs principaux suivants :
- **Améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations pouvant être vécues en classe** (séquences de prise en main et de gestion de la classe, préparation de séquences de cours, élèves à besoins particuliers, évaluation des acquis des élèves, etc.).
- **Acquérir des connaissances dans des domaines non maîtrisés** (programmes, socle commun, orientation des élèves, réforme du premier degré, du lycée et de la voie professionnelle, aide ou accompagnement personnalisé, apports des recherches récentes en sciences cognitives, etc.).
- **Répondre aux besoins spécifiques exprimés par le stagiaire** (approfondissement disciplinaire et didactique ; utilisation des Tice, etc.).
- **Favoriser l'échange de pratiques professionnelles et le travail collectif des équipes.**

3.2.2 L'organisation de la formation

L'organisation de la formation in situ ou dans le cadre de la circonscription (premier degré) ou du bassin (second degré) sera privilégiée.
Pour les fonctionnaires stagiaires du premier degré, la formation comportera, de préférence, des stages ou des modalités d'accompagnement filés le premier mois et sera suivie d'un ou de deux stages groupés qui se dérouleront pendant l'année scolaire. Quelles que soient les formules retenues, on veillera tout particulièrement à renforcer l'accompagnement des stagiaires durant le premier mois d'exercice. Les stages mettront l'accent sur la prise en charge de la classe et la personnalisation du suivi des élèves. La mise en place d'un binôme remplaçant/stagiaire facilitera le déroulement de ces formations ; particulièrement la première semaine, en continuité du module de tenue de

déclineront sous des formes adaptées aux spécificités de votre académie, de vos départements, celles des établissements d'enseignement privés sous contrat, ainsi qu'au parcours de formation des stagiaires.

2.1.3 Choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage

Le choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage doit revêtir la plus grande attention.

Vous définirez dans votre département, et dans le cadre de ces orientations, les modalités de choix de ces tuteurs (appel à candidatures, vivier à privilégier, etc.). Vous vous appuierez, bien entendu, sur le réseau des professeurs des écoles-maîtres formateurs (PE-MF) qui ont vocation à constituer le vivier principal des tuteurs. Vous pourrez aussi faire appel utilement à d'autres enseignants aptes à aider les stagiaires de leurs conseils et, en particulier, aux maîtres d'accueil temporaire (MAT).

Concernant les établissements d'enseignement privés, le choix du tuteur devra se faire en accord avec le chef d'établissement.

2.1.4 Modalités d'évaluation de l'année de stage

À l'issue de leur année de stage, vous procéderez à l'examen de la titularisation des professeurs stagiaires relevant de votre compétence sur proposition du jury prévu à l'article10 du décret n°90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.

Les modalités précises de titularisation feront l'objet d'un arrêté qui sera publié ultérieurement.

2.2 Orientations concernant les stagiaires du second degré

2.2.1 Choix des supports et affectation des stagiaires

Le rôle du chef d'établissement dans l'accueil, l'organisation et le déroulement du stage est essentiel.

Les personnels stagiaires du second degré seront affectés dans les collèges et lycées sur des supports vacants et/ou des blocs de moyens provisoires (BMP).

La quotité de ces supports sera équivalente à l'ORS des enseignants stagiaires qui y seront affectés. Cette ORS constitue un maximum. Dans le second degré, il ne sera pas possible de la compléter par des heures supplémentaires à seule fin d'aligner temps de service et répartition des heures de cours.

Réservant ces supports en amont de la rentrée scolaire, vous éviterez, autant

classe proposé avant la rentrée.

La formation des fonctionnaires stagiaires du second degré comprendra des stages filés et groupés d'une à deux semaines. Afin de faciliter l'organisation des stages filés, il convient de prévoir la libération, par discipline, d'une journée ou d'une demi-journée dans l'emploi du temps. La constitution pendant les premières semaines de cours d'un binôme TZR/stagiaire devrait favoriser la mise en place de ces formations et notamment la formation pratique à la tenue de classe.

L'accompagnement via le tutorat et la formation dispensés aux fonctionnaires stagiaires seront déclinés sous des formes adaptées aux spécificités des établissements privés sous contrat.

4 - L'évaluation des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires

Les modalités d'évaluation et de titularisation des fonctionnaires stagiaires sont fixées par les arrêtés du 12 mai 2010. L'arrêté du 19 octobre 2010 fixe les modalités d'évaluation des maîtres contractuels ou agréés à titre provisoire.

La titularisation constituant un moment clé dans le parcours professionnel d'un fonctionnaire et reposant sur un processus d'évaluation qui s'étend sur toute l'année scolaire, ces modalités doivent être portées à la connaissance des fonctionnaires stagiaires dès leur accueil en académie.

que faire se peut, les établissements les plus difficiles, notamment ceux situés en RAR, et ceux qui sont les plus isolés et éloignés des lieux de formation.
Dans toute la mesure du possible, l'emploi du temps du professeur stagiaire devra correspondre à deux niveaux maximum d'enseignement afin de limiter le nombre de préparations de cours. L'emploi du temps pourra toutefois correspondre à plus de deux niveaux dans le cas des disciplines à quotité horaire réduite (arts, musique, etc.) ou quand la taille de l'établissement conduirait à confier au stagiaire toutes les classes d'un même niveau de l'établissement.
Concernant les stagiaires des établissements d'enseignement privés sous contrat, vous veillerez à ce qu'ils soient affectés dans un établissement, sur des services vacants, de préférence à temps complet. En cas d'affectation sur un poste protégé, vous veillerez à ce que celui-ci permette au stagiaire d'effectuer un remplacement long.

2.2.2 Formation des stagiaires

Au cours de leur année de stage, les professeurs stagiaires bénéficient d'une formation organisée sous votre autorité, d'un tutorat, ainsi que le cas échéant d'autres types d'actions d'accompagnement.
Les formations et l'accompagnement dispensés aux enseignants et CPE stagiaires se déclineront sous diverses formes adaptées aux spécificités de chacune des académies, des établissements d'enseignement privés sous contrat et au parcours de formation des stagiaires.
Elles comprendront :
- Un accompagnement par un tuteur tout au long de l'année scolaire ; accompagnement étroit et fort en début d'année scolaire (mois de septembre et octobre) et plus souple par la suite ; le tuteur assistera le stagiaire au sein et hors de la classe. Le tuteur qui accompagnera le stagiaire hors de son temps de service sera rétribué en conséquence.
- Aux second et troisième trimestres, des périodes de formation groupées et/ou lissées (1 jour ou une demi-journée par semaine).

Les formations pourront porter sur des thématiques transversales et disciplinaires qui répondront à la demande des stagiaires et aux besoins repérés par les tuteurs et les corps d'inspection.
Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont groupées, devront faire l'objet d'un remplacement dans les classes du stagiaire ; vous pourrez

vous appuyer sur votre potentiel de remplacement que vous vous appliquerez à diversifier (titulaires de zone de remplacement dans l'enseignement public, contractuels, étudiants de deuxième année de master ayant déjà effectué des stages ou des remplacements, etc.). - Une offre de formation complémentaire. Les stagiaires pourront, à titre individuel, s'inscrire à des stages offerts dans le cadre du plan académique de formation (PAF) ; ces stages viendront utilement compléter leur formation professionnelle et consolider leurs premiers acquis. Concernant les établissements d'enseignement privés sous contrat, il appartiendra aux enseignants stagiaires de se rapprocher des organismes en charge de la formation continue des enseignants du privé. **2.2.3 Choix des tuteurs intervenant dans le compagnonnage** Les collèges et lycées qui accueilleront des personnels stagiaires disposeront en leur sein ou à proximité d'enseignants expérimentés et volontaires qui s'engageront dans le tutorat. Vous vous appuierez, pour disposer d'un réseau de tuteurs confirmés, sur vos chefs d'établissement et vos corps d'inspection. Concernant les établissements d'enseignement privés, le choix du tuteur devra se faire en accord avec le chef d'établissement. Afin de faciliter le compagnonnage, le stagiaire et son tuteur devront, sauf contraintes liées à la taille de l'établissement ou à la discipline enseignée, être affectés dans le même établissement. Si ce n'est pas le cas, le tuteur devra être dans l'établissement le plus proche possible. Les emplois du temps du stagiaire et de son tuteur devront, dans toute la mesure du possible, être compatibles. **2.2.4 Modalités d'évaluation de l'année de stage** À l'issue de leur année de stage, vous procéderez à l'examen de la titularisation des professeurs stagiaires relevant de votre compétence selon des modalités qui feront l'objet d'un arrêté qui sera publié ultérieurement.	
Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation, Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	La circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010 relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires est **abrogée** à compter du 1er septembre 2011, date d'entrée en vigueur de la présente circulaire. Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative

	et par délégation, Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer

Occurrences de mots

	Dispostif 2010	**Dispositif 2011**
IUFM	0	0
stagiaires	44	36
étudiants	1	0
professeurs stagiaires	3	1
formation initiale	0	0
formation professionnelle	2	1
accompagnement	23	13
compagnonnage	6	0
tuteur*	20	14
tutorat	2	3
université	3	2
évaluation	2	5
fonctionnaires stagiaires	2	10
vivier	3	1
remplacement	13	1
accueil	12	16

Dispositifs de formation initiale des enseignants en Loire Atlantique en 2010

Le dispositif de formation initiale des PES[296] de la Loire Atlantique en 2010

En totale conformité avec le cadre national du dispositif 2010 d'accueil, d'accompagnement et de formation des PES, le dispositif départemental est piloté par l'inspecteur d'académie ou son adjoint.

Sur une période de 7 semaines de la rentrée aux vacances de la Toussaint les PES sont en accompagnement (stage de pratique accompagnée) dans les classes des PEMF (2 PES par classe) ou de MAT (1 PES par classe).

De novembre à la fin de l'année scolaire, les PES sont en remplacement (15 jours minimum) dans les écoles du département. Les PEMF sont chargés du suivi de 3 à 4 PES. 5 visites de PEMF et 2 visites des CPC sont officiellement prévues au cours de cette période.

Une formation des PES a lieu le mercredi, elle est assurée par les CPC et les PEMF.

Les PEMF et les PES sont regroupés en 4 bassins géographiques au sein du département sous la coordination d'un responsable de groupe de formation (RGF) directeur d'école PEMF.

Une formation didactique sur différentes disciplines d'une durée de 2 semaines a lieu à l'IUFM à partir de janvier ou avril suivant les bassins géographiques.

Le dispositif du master en sciences de l'éducation, mention Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation du premier degré à l'IUFM des Pays de la Loire (pour ce qui concerne les PEMF)

Pour les étudiants de master 2

Accueil des étudiants de master 2 non admissibles au concours tous les mardis de novembre à avril pendant 18 semaines. Les étudiants viennent dans les classes avec des commandes[297] de l'IUFM.

Sollicitation des responsables IUFM pour des interventions de PEMF à l'IUFM sur le module analyse des situations professionnelles (ASP)

Pour les étudiants de master 1

Accueil des étudiants de master 1 tous les lundis de mai à juin pendant 6 semaines. Les étudiants viennent dans les classes avec des commandes de l'IUFM.

L'accueil des étudiants de master 1 se fait dans les classes des MAT. Les PEMF accueillent aussi ces étudiants lorsqu'ils n'accueillent pas d'étudiants de master 2 (en raison de leur décharge de classe le mardi).

[296] Pour rappel, PES signifie Professeur des Ecoles Stagiaires.

[297] Les commandes, passées par les professeurs à l'IUFM aux étudiants, consistent à réaliser des séances d'apprentissage dans des domaines ou des disciplines données puis à les analyser.

Comparaison des missions des PEMF, MAT et CP(T) en 2010

Circulaire 2010-104 du 13 juillet 2010 « Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire »	**Circulaire 2010-103 du 13 juillet 2010 « Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires »**	**Circulaire 2010-104 du 13 juillet 2010 « Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire »**
Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux présidentes et présidents d'université ; aux directrices et directeurs des établissements d'enseignement supérieur ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école **La réforme de la formation des enseignants au niveau master impose plus que jamais une connaissance des terrains d'exercice.** **Ce rapport direct et personnel de chaque étudiant avec la réalité professionnelle du métier de professeur doit être assuré progressivement, tout au long de la formation initiale à l'université. Il se poursuit tout au long de l'année de fonctionnaire stagiaire.** Les maîtres formateurs, instituteurs et professeurs des écoles, **par leur double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, garantissent la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages.**	*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux présidentes et présidents d'université ; aux directrices et directeurs des établissements d'enseignement supérieur ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux* **La réforme de la formation des enseignants au niveau master impose plus que jamais une connaissance des terrains d'exercice.** **Ce rapport direct et personnel de chaque étudiant avec la réalité professionnelle du métier de professeur doit être assuré progressivement, tout au long de la formation initiale à l'université. Il se poursuit pendant l'année de fonctionnaire stagiaire.** Les professeurs conseillers pédagogiques, **par leur double mission d'enseignement dans une classe et de formateur d'adultes, garantissent la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages.**	L'exigence d'ancrage de la formation professionnelle des futurs professeurs des écoles sur des situations concrètes d'enseignement, les effectifs d'étudiants à former, et l'intérêt de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), rendent nécessaire la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir des stagiaires.
1 - Les missions du maître formateur	**1 - Missions du professeur conseiller pédagogique**	**3 - Le rôle du maître d'accueil temporaire**

Le maître formateur contribue à la formation initiale des professeurs des écoles, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires. Il est également susceptible de participer à la formation continue des maîtres du premier degré. Il exerce l'ensemble de ses activités de formateur sous l'autorité de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale. Ces deux fonctions font de lui un acteur essentiel de la formation des enseignants du premier degré **à la fois** comme **expert de la pratique de la classe** et de la polyvalence du métier, et comme **garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets.** C'est avec cette spécificité qu'il fait partie intégrante des équipes de formateurs. Il contribue à la construction progressive des compétences profes-sionnelles, analyse les pratiques de classe, intègre les exigences et les contraintes de la polyvalence. Le maître formateur a vocation à intervenir à plusieurs niveaux : **- l'accueil dans les classes d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée ou, le cas échéant, de professeurs stagiaires ;** **- l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité ;** **- le tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires ;** - l'élaboration et la réalisation de certaines activités entrant dans le cadre de la formation initiale en vertu	Le professeur conseiller pédagogique du second degré **contribue à la formation initiale des professeurs, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires.** Il est **à la fois expert de la pratique de la classe et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets.** Sa contribution peut revêtir trois formes : **- l'accueil dans les classes d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée, ou, le cas échéant, de professeurs stagiaires ;** **- l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité ;** **- le tutorat des professeurs stagiaires.**	C'est pourquoi, au-delà des maîtres formateurs, il est fait appel à des enseignants volontaires pour accueillir à titre temporaire dans leur classe des étudiants pour des stages d'observation et de pratique accompagnée, voire pour assurer l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité. Ces maîtres, sensibilisés aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, sont choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'expliciter les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe et de l'école dans laquelle ils exercent. Ils exercent leur fonction d'accueil en relation avec les maîtres formateurs qu'ils rencontrent, notamment à l'occasion des visites conseils faites aux étudiants stagiaires par ces derniers.

de conventions passées entre le recteur et l'université, comme dans celui de la formation des professeurs des écoles stagiaires et de la formation continue. **2 - Les activités de formation** **Les activités d'accueil** **Le maître formateur accueille dans sa classe des étudiants effectuant un stage d'observation et de pratique accompagnée. Il assure ainsi une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive** de séquences, puis de l'ensemble des activités d'une classe. Il effectue des visites conseils, aux étudiants en stage de pratique accompagnée dans la classe d'un maître d'accueil temporaire, et aux étudiants en stage en responsabilité dont il est référent. **Il participe au processus d'évaluation de la formation**. **Les activités de tutorat et d'accompagnement** Lors de son année de stage, le professeur stagiaire bénéficie de l'appui de l'équipe pédagogique de l'école d'affectation et d'un tuteur. Dans ses fonctions de tuteur, le maître formateur **conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur** chargé de circonscription. **Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à l'évaluation** de son parcours de formation. Il peut également participer ou animer des périodes de formation continuée dispensée par l'inspecteur d'académie ou organisée dans le cadre de la	1.1 **Les activités d'accueil** et d'accompagnement Le professeur conseiller pédagogique **accueille dans ses classes des étudiants en stage d'observation et de pratique accompagnée. Il assure ainsi une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive** des cours. Il exerce des fonctions de référent auprès des étudiants accomplissant des stages en responsabilité. Il guide et conseille l'étudiant stagiaire à son arrivée dans l'établissement et procède à un suivi régulier pendant toute la durée du stage. **Il participe au processus d'évaluation de la formation** de ces stagiaires. 1.2 **Les activités de tutorat** Le professeur conseiller pédagogique assure la fonction de tuteur auprès d'un ou plusieurs professeurs stagiaires. Il **participe à l'accueil des professeurs stagiaires organisé par les académies dans les établissements avant la rentrée scolaire. Il concourt, à cette occasion, à l'expression de leurs besoins de formation.** Il **conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur** d'académie-inspecteur pédagogique régional. **Il rend compte, notamment par des rapports de**	

convention avec l'université. Le maître formateur **participe aux actions d'accueil des professeurs stagiaires organisées par les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, avant la rentrée scolaire. Il concourt, à cette occasion, au recensement de leurs besoins de formation** Les activités de formation continue En formation continue, il peut participer à la conduite de certaines actions du plan départemental de formation, notamment celles concernant l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, sous la responsabilité des inspecteurs de l'Éducation nationale. Les activités de formation initiale Outre ses activités d'accueil et d'accompagnement, de tutorat et de formation continue, le maître formateur peut être appelé à intervenir, de manière ponctuelle ou régulière, auprès de groupes d'étudiants dans le cadre d'activités de formation initiale. Lorsqu'il est amené à intervenir en formation initiale, notamment au niveau des masters, ses activités s'inscrivent dans le cadre d'une convention passée entre le recteur et l'université.	**visite, du parcours du stagiaire. Il participe à son évaluation** dans les conditions définies par l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation.	
Le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (Cafi-PEMF). Il est titulaire d'un poste d'enseignant dans une école. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur.	**2 - Désignation des professeurs conseillers pédagogiques** Les professeurs conseillers pédagogiques **sont désignés par** le recteur, sur proposition des corps d'inspection et des chefs d'établissement concernés, parmi les enseignants en activité dans les établissements. **Des réunions d'information et des actions de formation pour préparer** les professeurs conseillers pédagogiques **à leur fonction d'accueil,**	Ces maîtres d'accueil temporaire **sont désignés** pour l'année **par** l'inspecteur d'académie, sur proposition de l'inspecteur chargé de circonscription. La commission administrative paritaire départementale est informée de ces désignations. **Des réunions d'information et des actions de formation pour** les **préparer à leur fonction d'accueil** ou de tutorat et **les sensibiliser aux enjeux**

	d'accompagnement, de référent ou de tuteur et **les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale sont organisées à leur intention, en liaison avec** les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, les chefs d'établissement **et les responsables pédagogiques des universités**.	**de la formation initiale sont organisées à leur intention, en liaison avec l'inspecteur** chargé de circonscription **et l'équipe pédagogique de l'université.**
La note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 est **abrogée**. Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye	La circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992 est **abrogée**. Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye	

Occurrences de mots

	PEMF	CP	MAT
tuteur	2	2	0
tutorat	3	2	1
accompagnement	4	3	1
accompagne*	0	0	0
conseil	2	2	1
accueil*	6	6	4
aide	1	1	0
évaluation	2	3	0

Annexes 6 – Rapports des PEMF du corpus en 2009

Comparaison des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves

Gestion de l'hétérogénéité

Audrey (42 ans) en ZEP
(je fais des groupes dans ma classe, donc il y a toujours un groupe autonome, un groupe en travail semi dirigé puis un groupe qui travaille avec moi.) (on fait un travail plus de compréhension, de sens (...) et les exercices du coup sont pas du tout les mêmes. (...) au niveau de la lecture, au niveau de tout ce qui est maîtrise de la langue aussi, production d'écrit et en mathématiques.)
(Tout ce qui est sciences, EPS, arts visuels, tout ça, là, c'est en commun.)

Félix (49 ans) en ZEP
(j'interviens énormément en terme d'outils, d'aides et de recours plus ou moins importants aux outils d'aide, d'étayage. Je fais partie de ces outils mais j'en suis qu'un parmi d'autres et donc j'ai de plus en plus l'impression de concevoir là une séance d'apprentissage, les machins, la classe en fait et mon boulot de préparation comme un boulot où j'essaie d'anticiper sur un certain nombre de difficultés, d'obstacles) (pour réussir telle ou telle chose, et ben on va avoir besoin pendant un moment encore de tel ou tel outil et puis qu'à un moment on en aura plus besoin et que le but c'est de ne plus en avoir besoin donc en fait, et je pense que c'est vraiment comme ça que j'interviens le plus en fait et que l'idée de différenciation a le plus de sens pour moi parce que en fait c'est comme ça que ça marche.)

Magalie (52 ans)
3 (techniques de gestion de classe avec du matériel etc.,) (la première différenciation. Tous les après-midi, il y a un groupe de besoin que ce soit en mathématiques ou en français.) (La deuxième différenciation, il y a donc le travail type de la classe et chaque élève a un travail personnel, c'est un fichier que je constitue de 6 fiches, trois de mathématiques et trois de lecture - en général à des moments qu'ils veulent et il y a un temps qui est institué pour faire ce temps de travail personnel). (Et la troisième chose que je fais pour ces enfants en difficulté c'est le matin en séance de lecture par exemple quand on fait une découverte de texte, les élèves sont en train par exemple de faire là autre chose pendant que je prends un petit groupe d'élèves et que je travaille avec eux sur le texte - sur le travail de code, là aussi il y a un travail qui est spécifique qui est fait avec eux, le matin, c'est un décrochage je passe d'un groupe à l'autre.)
(c'est pour un **enfant allophone** qui est arrivé fin janvier. J'ai quand même mis du **temps avant d'organiser des apprentissages spécifiques** pour lui et là aussi la course après le temps elle a influé dans cette prise en charge assez tardive. Il y a une **responsabilité qui est la mienne**. Je ne me suis peut-être pas posée à un moment pour lui aménager à chaque fois un temps pour lui.) (un élève dans ma classe qui est **très performant**, dans son **travail personnel**, il a fait tous les exercices et ça faisait un moment qu'il me demandait d'avoir le suivant mais moi je ne l'ai **pas préparé**, j'avais pas prévu. A Pâques, il demande et puis je ne lui ai rien donné encore donc insatisfaction.)

Juliette (51 ans)
(du coup cette année, je l'ai plus géré par un temps de travail personnel où du coup les fiches qui leur étaient proposées étaient différentes) (Là j'ai plus géré par des exercices de longueur différente, (...) (pour telle ou telle notion) (je le gère aussi beaucoup en diversifiant les entrées) (oral/écrit - travail individuel/travail de groupe - supports et projets) (parce que j'ai pas le temps pour diversifier autrement)

Odile (46 ans)
(je n'ai plus qu'une petite plage complète (d'atelier) et je fais une mini plage de 20 minutes autrement en tutorat) (**des gamins qui arrivent d'ailleurs**, l'année dernière un brésilien, cette année un kosovar donc il ne parlait pas la langue, donc il **fallait que je sois disponible** pour le gamin, pour lui apprendre trouver une plage horaire, et tout pour faire vraiment **un travail individuel**)

Fabrice (53 ans)
(Le cours magistral, il en faut hein, le travail de groupe il en faut ou alors c'est, ça peut être un travail individuel et puis après on compare ses résultats bon c'est du tutorat, c'est à moi aussi de présenter plusieurs manières d'apprendre hein, ça peut être de l'oral, ça peut être de l'écrit, chacun va aussi à son rythme, à moi après d'ajuster les choses globalement) (j'en vois la couleur du soutien, c'est net) (au niveau pédagogique et didactique c'est efficace) (j'ai mon idée, si j'ai une urgence je le fais, si j'ai pas d'urgence c'est une négociation)

Xavier (39 ans)
(être le plus précis possible dans mon observation pendant l'activité, après, en dehors chez moi, regarder ça, quand ils vont au tableau etc, prendre le maximum d'observation, noter ça, je note toujours beaucoup) (je suis un grand bricoleur en fait, un grand, grand bricoleur donc je ne sais pas travailler avec un manuel, je bricole, je crois que je suis quelqu'un de réactif en fait et je me sers énormément, énormément de ce qu'apportent les élèves pour tout.) (pour la question de l'hétérogénéité, j'emprunte beaucoup en fait à Freinet et à la PI en fait. Freinet pour tout ce qui est support, outils pédagogiques donc ça va être quand j'ai travaillé avec une classe de CP, j'aimais bien les fichiers de lecture, je les trouvais vraiment bien fait parce que ça permet aux élèves de travailler de façon autonome à leur rythme.) (j'aime bien cette différenciation-là mais je m'implique pas plus dans la PI et dans la pratique freinétique)

Irène (46 ans) en maternelle
(d'abord je mélange les tranches d'âges entre elles je travaille toujours même quand j'avais les petits moyens grands dans ma classe, dans les ateliers il y a les trois tranches d'âges la plupart du temps ce qui me permettait de proposer en fonction des compétences des enfants différentes ben différentes, différents travaux sur le même contenu avec le même objectif) (j'essaie d'être plus proche des enfants qui ont des difficultés, ce qui permet de les aider par ma présence, j'essaie d'adapter le niveau de difficultés, en fonction des enfants, selon objectif et bien, si on doit manipuler faire des partages et ben par exemple je mettrais moins de cubes à certains et à d'autres j'en mettrais plus, voilà je vais essayer de jouer sur ce versant là, ça va être des outils qui vont pouvoir être mis plus à disposition d'enfants plus en difficulté que d'autres) (je travaille pas mal notamment l'après-midi sur des fichiers ce qui permet aux enfants d'avancer chacun à leur rythme avec des degrés de difficulté encore différents et puis à des moments je travaille notamment en mathématiques peut-être parfois par niveau en disant je prends un groupe qui est en difficulté sur telle notion, je travaille avec moi et puis je prendrais un autre groupe qui a un niveau différent, peut-être sur la même notion mais de

façon plus difficile mais à un autre moment de la journée donc j'essaie de varier les dispositifs au maximum pour les aider.)

Sabine (44 ans)
(Ça dépend des moments, c'est extrêmement fluctuant quoi c'est-à-dire que rien est figé et l'organisation de la classe c'est extrêmement mobile) (une organisation de la classe en trois paquets de tables parce qu'ils étaient sur trois albums différents et je jonglais de l'un à l'autre et là aussi c'est vicieux mais en fait j'avais recrée un triple niveau parce que c'est comme ça que je me sentais bien) (Depuis Pâques ils sont sur un système de binôme donc je leur ai pas prédit un bon, un mauvais, je leur ai dit quelqu'un qui est rapide avec quelqu'un qui va moins vite et en disant à celui qui est rapide, t'es un petit peu sa roue de secours donc ton boulot c'est de le débloquer quand il est bloqué. Il te demande de l'aide et tu l'aides, alors c'est quelque chose qu'ils font depuis le début de l'année très facilement c'est-à-dire qu'ils ont bien pigé qu'ils restaient jamais bloqués, que je pouvais être occupée avec quelqu'un)

Recensement des modalités de gestion de l'hétérogénéité
Gestion de l'hétérogénéité intégrée au fonctionnement de la classe
1) différenciation des apprentissages fondamentaux par travail en groupes de besoin, de niveau d'autonomie/soutien avec l'enseignant en mathématiques ou en français (Audrey – Magalie – Irène – Sabine)
- présence auprès des enfants ayant des difficultés (Irène - Félix)
- anticipation des difficultés, d'obstacles (Félix)
2) techniques de gestion de classe avec du matériel/supports (Magalie – Odile – Xavier – Irène) outils d'aide, d'étayage (Félix) travail personnel sur fichier individuel personnalisé en mathématiques et français (Magalie – Juliette – Irène) à des moments choisis par les élèves (Magalie) à des temps fixés par l'enseignant (Juliette – Irène) en ateliers tournants en maths, français, jeux de logiques, ordinateur (Odile)
3) diversification des entrées : oral/écrit - travail individuel/travail de groupe/cours magistral (Juliette – Fabrice) projets (Juliette)
4) mélange des tranches d'âges (Irène) création d'un triple niveau (Sabine)
5) tutorat (Fabrice – Odile) système de binôme (Sabine)

Gestion de l'hétérogénéité à l'extérieur du temps commun de classe
6) soutien en aide personnalisée (Fabrice)

Epreuve de la gestion de la « grande » hétérogénéité
7) soutien individualisé pour élève allophone (Juliette – Odile – Magalie)
soutien individualisé pour élève handicapé (Irène en maternelle)
individualisation du travail pour un élève très performant (Magalie)

Qualités différentielles par rapport à un enseignant non formateur

Verbatim des qualités différentielles des PEMF	Analyse des qualités différentielles des PEMF
Audrey (42 ans) en école d'application ZEP (Alors du **recul par rapport à ma pratique** essentiellement, me posant d'autant plus des **questions de savoir pourquoi je fais ça** comme ça, **réfléchissant à des modèles pédagogiques** aussi, ne mettant pas **la tête dans le guidon** comme on pourrait le dire quoi, essayant vraiment de, mais c'est pas parce moi je connais **des gens qui sont pas maîtres formateurs et qui ont exactement les mêmes réflexions que moi**.) (Cette réflexion, cette analyse aussi) (Ben, j'avais enfin je veux dire l'un ne va pas sans l'autre c'est-à-dire que je trouve aussi que le fait de, c'est pas parce que je suis maître formateur que j'ai commencé à avoir ça, je crois que **c'est un processus qui s'est fait tout au long de ma carrière d'enseignante**. Dire ah ben j'ai commencé très très vite à me poser des questions tout ça et puis donc ben l'aboutissement ça a été…) (Une analyse, une **analyse de ma pratique,** essayant d'avoir un regard objectif, de ces… Et puis aussi **être deux sur la classe** moi je trouve ça top quoi parce que ça permet d'avoir **un autre regard** ce qui peut conforter le regard de l'une ou de l'autre.) (et personnellement c'est, si ça c'est vraiment un travail d'analyse de réflexion de recul par rapport à ça.)	**Audrey** (42 ans) en école d'application ZEP Réflexion sur la pratique : recul par rapport à ma pratique - me poser des questions de savoir pourquoi je fais ça - réfléchir à des modèles pédagogiques - analyse de ma pratique - sortir pas la tête dans le guidon Un autre regard sur sa pratique : être deux sur la classe - avoir un autre regard ce qui peut conforter Refus de la différence : des gens qui sont pas maîtres formateurs et qui ont exactement les mêmes réflexions que moi. - c'est un processus qui s'est fait tout au long de ma carrière d'enseignante.
Juliette (51 ans) en école d'application Question non posée	**Juliette** (51 ans) en école d'application
Félix (49 ans) en école d'application ZEP La seule chose qui me différencie de l'instit lambda c'est le fait que **j'ai passé le CAFIPMF hein, c'est tout.** Alors bon bah effectivement quand il s'agit de ZEP cycle trois ou cycle deux voilà mais si on s'approche de la **maternelle moi mon expérience c'est zéro**, alors il y a des choses que je peux voilà, des domaines où je peux les aider même en maternelle et puis il y a des domaines où je, bah je veux pas essayer de leur raconter des histoires sur le fait que, **le fait d'être maître formateur ne me donne aucune espèce de compétences par rapport à ça** donc, c'est que il y a **des domaines entiers où je me sens pas particulièrement compétent.**) (Ben classiquement **du recul par rapport à ça** c'est-à-dire que je revois de	**Félix** (49 ans) en école d'application ZEP Refus de la différence : j'ai passé le CAFIPMF c'est tout. - la maternelle moi mon expérience c'est zéro - le fait d'être maître formateur ne me donne aucune espèce de compétences par rapport à ça - des domaines entiers où je me sens pas particulièrement compétent. - on sait pas plus que vous Réflexion sur la pratique : du recul par rapport à ça - petit demi pas de recul Ouverture à d'autres terrains : je vais dans d'autres écoles et je vois d'autres manières de faire Des lectures : je lis des choses que je lirais pas forcément Situation de formation : - être en situation de formation Un statut d'expert par rapport aux collègues : qu'est-ce que tu penses de ça ?

jeunes collègues en difficulté ou enfin voilà se confronter à des problèmes qu'on peut avoir oublié aussi quand on a un petit peu d'expérience, **je vais dans d'autres écoles et je vois d'autres manières de faire** de se et je voilà**, je lis des choses que je lirais pas forcément** si j'étais seul à avoir ma classe, je, voilà tu vois c'est tout un ensemble de choses qui font que, et ben on a ce **petit demi pas de recul** même quand on est dans sa classe qu'on n'a pas forcément quand on est à plein temps dans sa classe et pas **en situation de formation** et je pense que c'est enfin, c'est oui, je crois que c'est ça qui est intéressant et c'est ça que viennent chercher les collègues d'ailleurs non formateurs de l'école. Alors au début les premières années c'était « ouais toi qui est formateur et qui sait », je dis « stop, c'est, non moi je sais **on sait pas plus que vous** », **maintenant c'est plus « alors toi qui fait l'évaluation et voilà, et qui voit d'autres classes et machin qu'est-ce que tu penses de ça ? Ou comment est-ce que ? Voilà, et comment est-ce que tu fais toi ? Et moi je fais comme ça » et voilà on est plus dans un espèce de rapport comme ça et ça ce petit pas de recul c'est intéressant, d'avoir ça**, je crois que c'est vraiment le, enfin le truc ouais, le truc le plus important que j'ai pu construire un peu à ce niveau là.) **Irène** (46 ans) en maternelle hors structure (De différent hum, hum, hum, peut-être **des outils auxquels peuvent se référer les étudiants** bien que des enseignants les construisent aussi. J'essaie quand je construis des outils de **les rendre lisibles** puisque je sais qu'ils vont être lus et discutés donc je suis peut-être plus attentive à **détailler mes outils**, à les rendre plus lisibles. Peut-être que si j'étais pas formateur, mes outils seraient peut-être effectivement écrits mais moins que je peux le faire actuellement ou plus dans ma tête. Bon c'est vrai que même avant d'être IMF j'ai toujours pas mal écrit et détaillé mes outils. Qu'est-ce que j'ai construit de différent ? J'ai peut-être construit **des dossiers petit à petit par thématique pour pouvoir leur montrer**, je garde aussi **des traces** par exemple quand on travaille sur la correspondance scolaire ou autre, au fil des années je garde des dossiers que je constitue pour garder des traces, pour pouvoir après échanger avec les stagiaires. Et je suis peut-être plus vigilante à garder en fait **des traces d'enfants et des traces de productions** par rapport à avant pour pouvoir discuter avec les stagiaires ou apporter je dirais **de la matière dans le cadre d'atelier** ou autre.)	Ou comment est-ce que tu fais toi ? Et moi je fais comme ça » **Irène** (46 ans) en maternelle hors structure Construction d'outils : détailler des outils rendus lisibles auxquels les étudiants peuvent se référer - des dossiers petit à petit par thématique pour pouvoir leur montrer - des traces d'enfants et des traces de productions - de la matière dans le cadre d'atelier : des regards ou des notions théoriques – Réflexion sur la pratique : réfléchir sur ma pratique et à modifier certaines choses dans ma classe, certaines façons de procéder. - progresser dans ma pratique plus vite Situation de formation : réfléchir à ma façon de faire pour pouvoir l'expliciter, Un autre regard sur sa pratique : pouvoir échanger avec les stagiaires - le regard des stagiaires aussi quand ils viennent dans la classe Obligation de rigueur : obligation peut-être de me tenir à des idées que je peux transmettre - ça m'oblige peut-être à être plus rigoureuse.

(l'IUFM m'a apporté **des regards** ou **des notions théoriques** que je n'avais pas forcément donc en échangeant avec les stagiaires ou les profs, d'autres IMF, ça m'a amené aussi moi à **réfléchir sur ma pratique** et à **modifier certaines choses dans ma classe, certaines façons de procéde**r. C'est pour ça que je disais au début que c'était aussi ce qu'il me plaisait dans le fait d'être maître formateur, c'était que justement, c'était **un aller retour** et que moi ça me permettait de **progresser dans ma pratique**, donc oui, il y a pas mal de choses qui ont évolué alors est-ce que elles auraient évolué même si j'avais pas été maître formateur, je sais pas, je peux pas le dire, peut-être, est-ce que c'est le fait que je sois maître formateur qui ait fait qu'elles aient évoluées ? Je ne sais pas.) (Je pense quand même, peut-être **plus vite** disons) (forcément quand **je réfléchis à ma façon de faire pour pouvoir l'expliciter**, pouvoir l'**échanger avec les stagiaires**, je pense que ça me permet d'évoluer puis **le regard des stagiaires aussi quand ils viennent dans la classe** moi j'ai le devoir en tant que formateur d'être le plus près de ce qu'on peut leur dire eux en tant que, en tant que formateur donc si je leur fais un discours sur l'autonomie en classe et que les élèves ne sont absolument pas autonomes bon là ça n'irait pas je ne serais absolument pas cohérente, donc je me sens d'autant plus l'**obligation peut-être de me tenir à des idées que je peux transmettre** forcément, peut-être être plus rigoureuse on va dire, **ça m'oblige peut-être à être plus rigoureuse**.) **Magalie** (52 ans) en école d'application (Non ça je peux pas te répondre, personne ne peut répondre à ça, au nom de quoi. Parce que tu as **des enseignants qui sont excellents dans leur classe, qui sont pas maîtres formateurs et qui construisent des outils qui sont remarquables.** Tu vas des fois sur, tu vois je me suis mise sur Internet pour les ce1, ce2 là, pour classe de ce1, ce2 par curiosité, j'ai trouvé des programmations enfin des productions qui ont été faites par des instits qui sont pas maîtres formateurs, qui sont très bons. Donc non je ne construis pas ce que, **les maîtres formateurs ne construisent pas autres choses que d'autres enseignants.** L'intérêt quand même c'est qu'ils ont la référence à cette grille de compétences, tu vois, **ils ont quand même des outils, forcément d'analyse**, **le fait d'analyser les autres normalement je pense doit avoir une répercussion sur ta classe**, mais je connais des maîtres formateurs excuse-moi mais. Donc pour moi je ne te réponds pas d'accord, et	**Magalie** (52 ans) en école d'application Refus de la différence : des enseignants qui sont excellents dans leur classe, qui sont pas maîtres formateurs et qui construisent des outils qui sont remarquables - les maîtres formateurs ne construisent pas autres choses que d'autres enseignants. - des maîtres formateurs qui ont une façon de fonctionner qui n'est pas du tout formatrice pour des stagiaires et qui ne construisent pas - je ne construis rien de plus, ni rien de moins. Je suis instit. Seule concession d'une différence par : Utilisation d'outils : ils ont quand même des outils, forcément d'analyse Réflexion sur la pratique : par rapport aux grilles de compétences c'est d'abord un recul par rapport à ce que tu mets en place et d'améliorer tout le temps ton enseignement - la seule construction c'est le recul par rapport à la pratique - le fait d'être maître formateur m'apporte des outils d'analyse qui sont plus faciles pour avoir ce recul Situation de formation : le fait d'analyser les autres normalement je pense

je peux te dire **que je connais des maîtres formateurs qui ont une façon de fonctionner qui n'est pas du tout formatrice pour des stagiaires et qui ne construisent pas**, où la grille de compétences n'a aucune implication sur leur travail tu vois, aucun impact sur leur travail de terrain. Donc non **je ne construis rien de plus, ni rien de moins. Je suis instit quoi.** Tu vois ça, ça voudrait dire que tu es super maître, tu comprends ce que je veux dire, c'est la valeur ajoutée du maître formateur quoi. La seule chose c'est justement ben c'est ce que je te dis **par rapport aux grilles de compétences** c'est te dire ah tiens il y a ça, c'est d'abord **un recul par rapport à ce que tu mets en place** et d'améliorer tout le temps ton enseignement mais comme beaucoup d'enseignants le font quoi sans être maître formateur. T'es d'accord oui ou non ? Non. (Non, non je maintiens ouais. Je maintiens. Je maintiens parce que je pourrais te dire **la seule construction c'est le recul** ce que je t'ai dit tout à l'heure, donc oui **par rapport à la pratique** mais tu as des tas d'enseignants sur le terrain qui ont le recul sur leur pratique sans avoir de, sans être maître formateur par contre **le fait d'être maître formateur m'apporte des outils d'analyse qui sont plus faciles pour avoir ce recul** parce que les autres ne l'ont pas tout simplement.) **Odile** (46 ans) en école d'application (je trouve que on a c'est **l'anticipation des choses**, on a cette faculté **d'anticiper par rapport à la conception de la mise en œuvre des choses on anticipe les difficultés des gamins et donc on anticipe les réactions des gamins** et comment tu peux **résoudre tu vois les obstacles** qui arrivent voilà. Et là si tu veux je trouve que c'est l'ancienneté et le recul tu vois des choses qui fait que on a ça, qu'ils n'ont pas les jeunes justement, c'est qu'ils n'anticipent pas assez ce qui fait que paf ils sont confrontés aux choses, ils préparent sur le papier, ils anticipent pas assez et quand ils sont en heurt et truc bah ils craquent) (Je crois que c'est l'ouverture, **l'ouverture**, encore une fois l'ouverture, si tu veux je trouve qu'il y a rien de plus terrible que de s'enfermer dans sa classe et de ne laisser personne rentrer dans ta classe donc et là tu vois je trouve que c'est ça, c'est mon ouverture je suis prête à **faire un projet avec n'importe qui, n'importe quoi, ouvrir ma classe**, je n'ai pas même si tu veux quelque part tu sais comme je dis toujours ce truc où je suis pas sûre toujours de ce que je fais, je peux avoir des doutes par rapport à	doit avoir une répercussion sur ta classe **Odile** (46 ans) en école d'application Une compétence : l'anticipation des choses, on a cette faculté d'anticiper par rapport à la conception de la mise en œuvre des choses, on anticipe les difficultés des gamins et donc on anticipe les réactions des gamins et comment tu peux résoudre les obstacles. Ouverture à d'autres : l'ouverture - faire un projet avec n'importe qui, n'importe quoi, ouvrir ma classe. Une qualité : pas peur du regard des autres - pas me sentir dévalorisée - je vais essayer d'améliorer

ce que je fais bah j'ai pas **peur du regard des autres** c'est-à-dire que je vais **pas me sentir dévalorisée**, tu vois au contraire je veux dire bon voilà **il faut que j'améliore ça**, et, je vais me sentir si tu veux, je vais avoir des complexes par rapport à un collègue expérimenté mais je vais pas me sentir dévalorisée tu vois en disant je suis nulle, tu vois au contraire **je vais essayer d'améliorer** ça tu vois voilà tout en, même si j'ai des complexes d'infériorité par rapport à un collègue qui va avoir plus d'expérience, j'aurais toujours ça, ça j'ai toujours eu, j'aurais toujours je crois ce complexe d'infériorité par rapport à certains, que je vais trouver qui ont une aura ou une personnalité, quelque chose tu vois, voilà mais je vais pas avoir peur du regard de quelqu'un, au contraire je vais dire qu'est-ce que tu penses et comment je pourrais faire ?).	
Fabrice (53 ans) en école associée (Il y a des gens qui bossent, c'est tout ce que je peux te dire, c'est pas parce qu'on est maîtres formateurs mais justement bah, je vais pas rentrer dans le penchant dont je parlais tout à l'heure quoi bon, **c'est pas parce qu'on est maître formateur qu'on en connaît plus**, bon moi je suis le mari de prof des écoles bon quelqu'un qui bosse, quelqu'un qui a 20, tu vois. C'est quelqu'un qui m'apporte moi aussi des choses et à qui j'apporte des choses, bon dans le travail on en parle à la maison, hein c'est tout à fait réciproque bon. C'est quelqu'un qui connaît bien son métier bon, qui a beaucoup de valeur et j'ai pas de prétentions. Voilà tu vois **c'est justement, je pense que ce que je lui apporte c'est cette articulation théorie-pratique** tu vois. Bon c'est quelqu'un qui n'a pas fait l'école normale tu vois, rentrée directement sur le terrain et qui bosse très, très, très bien mais bon moi je peux apporter tu vois justement cette, cette théorie tu vois le constructivisme qu'elle connaissait pas tu vois, mais elle m'apporte de la rigueur dans le boulot, tout le côté pratique tu vois. Et là dans l'école c'est pareil hein bon, **la différence entre les collègues non formateurs et les collègues formateurs c'est qu'on a un examen, voilà on a eu le courage de passer un examen. Et puis c'est tout** voilà, je veux pas aller critiquer ce que font un certain nombre de collègues qui bossent vachement ici hein, et voilà et d'ailleurs je sais pas trop ce qu'ils font mais, bon c'est des gens sérieux quoi.)	**Fabrice** (53 ans) en école associée Refus de la différence : c'est pas parce qu'on est maître formateur qu'on en connaît plus - la différence entre les collègues non formateurs et les collègues formateurs c'est qu'on a un examen, on a eu le courage de passer un examen. Et puis c'est tout Mais quand même Une compétence : ce que je lui apporte c'est cette articulation théorie-pratique
Xavier (39 ans) en école hors structure (Bah c'est cette **position de recul** que je me permets d'avoir moi j'ai	**Xavier** (39 ans) en école hors structure Réflexion sur la pratique : position de recul - moins le nez dans le guidon - je

certainement voilà je suis **moins le nez dans le guidon**. Position de recul dans ce que je disais tout à l'heure voilà je vais présenter, je vais proposer aux élèves pour une séance de maths on va dire le scénario un je sais qu'il y en a trois autres possibles et que du coup si le scénario un sur une chose en particulier ça dysfonctionne parce que tatata, après l'analyse que j'ai pu en faire je dis bah oui tiens si j'avais fait ça etc, donc c'est cette position de recul qui me permet d'être beaucoup plus en, donc j'ai une palette pédagogique plus large, **je sais plus pourquoi je fais les choses, je sais plus comment je peux les faire donc je vais aussi plus vite pour aller chercher de la ressource etc et je suis plus en mesure aujourd'hui de mette un discours sur ma pratique, plus en capacité de l'analyser quoi.** **Sabine** (44 ans) en école hors structure Question non posée	sais plus pourquoi je fais les choses, je sais plus comment je peux les faire donc je vais aussi plus vite pour aller chercher de la ressource etc et je suis plus en mesure aujourd'hui de mette un discours sur ma pratique, plus en capacité que d'analyser. **Sabine** (44 ans) en école hors structure

Motivations à exercer la fonction

Motivations à passer l'examen :

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

« c'est **un projet** qui mûrissait déjà depuis pas mal d'années, puisque les **maîtres formateurs avec qui je travaillais** dans la première école d'application m'avaient dit mais pourquoi tu le passes » « ce qui me **freinait** dans cet examen c'était **le mémoire** parce que moi les écrits j'aime pas trop ça. »

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

- **maître d'accueil** « j'ai trouvé ça **intéressant d'échanger sur ma pratique** parce qu'en fait elle me posait beaucoup de questions (...) j'ai trouvé ça intéressant et riche »
- « B. (**une collègue de l'école) a passé son CAFIPEMF** quand j'étais à U. et c'est vrai que ça m'a, on en discutait beaucoup toutes les deux, on échangeait et puis **beaucoup de gens me disaient tu devrais le faire**, tu devrais le passer et puis un jour je me suis lancée, **mes enfants étaient un petit peu plus grands** »
- « ça m'intéressait de pouvoir **partager ce que je savais avec des jeunes** et puis ça m'intéressait aussi pour moi de recevoir des jeunes, je trouvais que ça me motivait pour avancer, ça me **stimulait dans mon travail** »

Odile (46 ans) en école d'application

- « **je suis arrivée à la fonction en fait d'accueil de stagiaires** »
- C'est l'IEN « **qui m'a poussé à faire le CAFIPEMF**

Juliette (51 ans) en école d'application

Si **l'IEN** ne l'avait pas « **fortement poussée** je crois que je l'aurais jamais fait. »

Félix (49 ans) en école d'application ZEP

- C'est l'époque où il commençait à être possible d'envisager d'être **maître formateur ailleurs que dans une école d'application** », par un « besoin de maîtres formateurs qui viennent de ZEP, qui viennent de maternelles. Donc ça m'a motivé ça je me suis dit, je peux » « j'avais pas tellement envie de quitter l'école où j'étais et de quitter la ZEP, me retrouver à J. (l'école d'application) »
- Ce qui « m'a aidé sans doute à m'y lancer c'est **l'inspection sur un IEN** »
- « dans la fonction d'infirmier on a de fait une fonction de formation (...) on est forcément amené à un moment ou à un autre dans une posture de formation, dans la capacité de **transmettre des choses** (...) ça me semblait quand même manquer terriblement au métier d'enseignant »
- « ce qui **me retenait** à l'époque c'était l'espèce de **barrage** important que représentait **le CAFIMF** (...) il y a un vrai enjeu puisque qu'on le veuille ou non de toute façon il y a aussi une espèce de **validation comme ça de reconnaissance des pairs**. »

Sabine (44 ans) en école hors structure

« **la direction** et tout ce qui était administratif **m'intéressait plus trop** je trouvais les problèmes extrêmement récurrents. On n'était pas maître des solutions qu'on pouvait apporter, donc **assez frustrant.** Donc au bout de douze ans de direction à S., j'ai passé **le CAFIPEMF pour aller voir ailleurs** »

Magalie (52 ans) en école d'application

« **des copains** qui m'ont dit : « c'est idiot, tu reçois des stagiaires déjà, tu reçois des instits **passe donc ton CAFIPEMF** »

Xavier (39 ans) en école hors structure

« **grâce à quelques formateurs de l'IUFM** que j'avais rencontré lors d'un stage de littérature de trois semaines organisé par F. et elles m'ont convaincu à quelques unes L., A. (IEN et formatrices), **de devenir maître formateur**. **C'était pas dans mes projets** »

Fabrice (53 ans) en école associée

« cette volonté de partir à l'étranger » « on a commencé à faire de demandes avec la mission laïque » « puis ça n'a pas marché et donc je me disais **avec ce diplôme le CAFIMF ça va me donner un plus**. »

Choix d'école :

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

Contrainte de changer d'école pour une école d'application et choix de l'école la plus proche dont elle connaît le directeur

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

- Nommée la même année qu'une autre collègue dans leur école hors structure en ZEP
- Déménagement et choix géographique proche de chez elle de l'école hors structure
- **Suspension administrative de PEMF pendant un an** « dans la mesure où tu te sens bien dans une école » « c'était mon école avant tout, je pense que j'aurais fait passer en priorité mon école ». « Donc j'avais **pas du tout envie de changer pour rester IMF**. Alors le fait est que pendant un an, je n'ai pas eu de poste, j'ai été maître d'accueil »

Odile (46 ans) en école d'application

« j'ai demandé à rester à la C. et l'IEN avait dit non puisque j'avais le CAFIPEMF il fallait que j'aille en école d'application » Contrainte de changer d'école et choix d'une école d'application mais pas d'obtention de celle qu'elle a demandée

Juliette (51 ans) en hors structure puis école d'application

Suspension administrative de PEMF pendant un an, contrainte de changer d'école et non choix de l'école d'application dont elle connaît la directrice

Félix (49 ans) en école devenue d'application ZEP

Choix géographique proche de chez lui d'une école ZEP devenue d'application. Aucune envie d'aller voir ailleurs, j'ai **envie de rester dans cette école** parce que j'y bosse avec des gens avec qui je me sens bien.

Sabine (44 ans) en école hors structure

Devenue PEMF dans une école hors structure de milieu favorisé dont elle était directrice puis choix d'une **école hors structure toujours proche de chez elle** dans un milieu mixte

Magalie (52 ans) en école d'application

« le jour où je l'ai eu on m'a dit, **vous devez quitter le spécialisé.** (...) je reste dans le spécialisé » « finalement **j'ai quitté le spécialisé deux, trois ans après** et donc j'ai demandé un poste de maître formateur.» « j'étais vraiment **vidée littéralement quand je quittais les enfants du spécialisé** »

- « **je voulais être maître formateur hors structure**, alors ce que je te dis c'est **pas du tout syndical** là parce que je pense que les maîtres formateurs doivent être partout **sur tous les terrains** quels qu'ils soient et non regroupés dans des écoles d'application encore moins des écoles d'application qui sont en centre ville »

Menace de suspension administrative de PEMF, contrainte de changer d'école et choix de l'école d'application la plus proche « **je voulais rester maître formateur** donc j'ai demandé une école d'application. Donc tu vois je te précise quand même que être dans **une école d'application ce n'est pas un choix de ma part** »

Xavier (39 ans) en école hors structure

« le travail d'équipe inexistant, donc **des collègues avec qui, des personnes avec qui je m'entends bien,** avec qui j'ai de bonnes relations mais **professionnellement je n'y trouve pas mon compte** voilà donc c'est vraiment pour cette raison que je quitte ce lieu. » « donc **choisir S. (école d'application) c'est travailler avec d'autres formateurs** qui je le suppose, on verra l'an prochain, ont comme moi ou j'ai comme eux un souci enfin, l'intention de **réfléchir au métier, de fouiller, d'expérimenter, de revenir sur les choses, une forme d'exigence professionnelle** »

Fabrice (53 ans) en école associée

- « une opportunité qui se crée il y a **un poste de libre à A. (école d'application**) et donc je rentre à A. et j'en garde un souvenir affreux »
- Choix géographique proche de chez lui de l'école devenue associée. « c'est **totalement matériel.** Bon on habite V. (une commune autour de N.) et je me payais la ligne des ponts tous les matins pour aller à A. (école d'application à N.) » « **c'est devenu une école rattachée** un truc comme ça, **école associée et donc c'est tout à fait matériel, pour moi c'était d'accès facile et j'en avais marre de me payer des bouchons tous les matins.** »

Motivations par rapport à la classe :

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

« l'intérêt de **sortir un peu de sa classe** pour mieux y revenir après »

« quand on discute avec des stagiaires on prend conscience ou on prend d'autant plus de **recul par rapport** avec ce que nous on fait en **classe** - ça **améliore** d'autant plus **ma pratique** - ça nous **oblige à réfléchir** des choses qu'on faisait quasiment par automatisme - j'y réfléchis beaucoup plus j'essaie d'améliorer des dispositifs qu'on faisait pas par habitude »

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

« ça **m'apporte beaucoup dans ma pratique**, j'ai l'impression d'avoir **beaucoup évolué dans la pratique** » « J'ai la sensation que j'aurais peut-être pas évolué de la même manière si j'étais restée toute seule dans ma classe sans regard extérieur on va dire. »

Odile (46 ans) en école d'application

« c'est d'**avoir le regard de quelqu'un d'autre mais un recul par rapport à ce que tu fais** (...) **tu reviens vraiment sur le choix de ce que tu fais et pourquoi tu le fais et comment tu le fais**, **expliquer à quelqu'un ça clarifie les choses** et moi ça m'a permis aussi tu vois de prendre un peu du recul par rapport à ce que je faisais en classe d'autant plus tu vois que ça faisait sept ans que je faisais le même niveau j'avais l'impression **un peu de tourner en rond sur mes CM** » « Le recul, **le recul par rapport à ma pratique** » « donc du coup si tu veux **une rupture avec ta routine** que tu peux installer »

Juliette (51 ans) en école d'application

- « je mettrai **ma classe en premier** à chaque fois »
- « Ça m'aide vraiment à être **beaucoup plus au clair dans mon analyse** et encore un peu plus exigeante avec moi quand je suis dans ma classe »
- « ça m'oblige à être beaucoup plus au clair **sur ce que je fais** dans ma classe »

Félix (49 ans) en école d'application ZEP

- « qu'on le veuille ou non de toute façon il y a aussi une espèce de **validation comme ça de reconnaissance des pairs** »
- « le fait d'être en position de **recevoir des gens dans sa classe**, d'**être questionné**, qu'on te renvoie des trucs sur ce que tu fais, sur ce que tu fais pas, pourquoi tu le fais comme ci, comme ça, etc., ça nous **force à bouger** »
- « **soutenir l'intérêt** (...), parfois c'est **mon activité de classe** qui va venir questionner, et de temps en temps c'est **les actions de formation qui viennent questionner la classe** »

Sabine (44 ans) en école hors structure

« je n'ai **plus envie d'être dans ma classe à plein temps et que dans ma classe,** je crois que ça c'est clair. » « c'est pas d'être dans ma classe à plein temps qui me gêne, **c'est de ne pas avoir autre chose à côté de la classe.** » « **je ne peux pas m'occuper que de ma classe. Ça m'ennuie au bout d'un moment** et puis je me rends compte que **si j'ai pas de centre d'intérêt autre que ma classe s'appauvrie »**

Cette double fonction m'apporte « Un état d'esprit un petit peu à l'affût, c'est-à-dire plus je pense que **ça entretient la curiosité, l'envie de d'enrichir sa pratique**, je pense que **c'est une lutte contre la monotonie, l'essoufflement, la routine**. » « Elle **permettait de se rapprocher du pédagogique** qui est ce qui m'intéressait dans la direction en fait.»

Magalie (52 ans) en école d'application

« Ce qui est **intéressant aussi c'est d'avoir une modulatrice dans ta classe**, je vois les personnes qui proposent d'autres choses aussi. Donc là aussi **c'est un autre regard tu vois sur ce que tu fais**, sur une façon de fonctionner. »

Xavier (39 ans) en école hors structure

Non exprimée

Fabrice (53 ans) en école associée

Non exprimée

Motivations par rapport à la formation :

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

« d'être avec des adultes de participer à la formation des adultes, ça change d'être toujours qu'avec des élèves, ça permet d'élever un peu le débat »

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

« une richesse. Ça évite je dirais peut-être une routine d'être tout le temps dans ma classe à tourner sur moi-même en fait, je trouve que avoir un public de jeunes élèves et puis être avec après des étudiants c'est complètement différent et que ça apporte de la richesse en fait, c'est toujours sur l'idée des échanges ->

-> parce que c'est un métier où on peut être assez vite seul, parfois tu te retrouves dans une école ou les collègues sont très agréables mais n'ont pas forcément envie d'**échanger au niveau pédagogique** »

- Le fait de pouvoir justement **sortir de, d'être à l'IUFM de pouvoir échanger avec d'autres,** je trouve que c'est une richesse. **Je m'ennuierais peut-être si j'étais tout le temps dans ma classe** actuellement avec le contexte de l'école, je pense. » « Oui, parce que je trouve que tu peux vite **tourner en rond** parce que **c'est par les échanges que tu apprends** enfin je trouve. Et si à un moment donné **il y a pas d'échanges, tu peux vite stagner** »

Odile (46 ans) en école d'application

« **aider, essayer tu vois, beaucoup dans la discussion de ce qu'on pouvait apporter l'un à l'autre et pas uniquement moi à l'autre personne**, je trouve que **on s'enrichit beaucoup à aller voir les jeunes**, je trouve qu'ils sont plein d'idées, souvent **je pioche pas mal d'idées »** « et puis l'enrichissement, je trouve que ça enrichit d'aller voir ailleurs, ça enrichit de partager, je trouve qu'ils nous apportent pas mal de choses du sang neuf »

Juliette (51 ans) en école d'application

- « pas sûre d'avoir envie de continuer très longtemps. »

- « **ça se réduit quand même beaucoup sur le temps d'accompagnement, sur le temps où on peut les avoir dans la classe**, j'ai quand même connu un temps où on les avait trois semaines en stage en classe » « ce que je fais actuellement c'est du plâtrage, ça a plus rien à voir. **Ma motivation elle se réduit au fur et à mesure des temps de présence des PE.** Actuellement il faut que je me remotive chaque année pour y retourner »

- « j'ai quand même été suspendue pendant un an parce qu'ils ont gelé douze postes cette année-là. Donc l'année dernière, suspension administrative. »

Félix (49 ans) en école d'application ZEP

- **transmettre des choses**

- une espèce de passation qui se fait avec les PE2 » « c'est cette espèce de bascule-là qui m'intéresse » « il y a une partie compagnonnage même si le, enfin **une partie compagnonnage** mais **sans** je dirais **le côté modèle, modélisant** du truc et c'est ça qui m'intéresse d'ailleurs c'est de les aider à faire leur chemin à eux » « les aider, les accompagner dans ce chemin-là, je trouve ça riche et intéressant. J'ai le sentiment de faire beaucoup d'effort pour ne pas apparaître comme modélisant » « les voir bouger comme ça et les aider à bouger, de temps en temps en mettant en étant un petit peu brusque »

Sabine (44 ans) en école hors structure

« quand je suis rentrée à l'IUFM, je me suis retrouvée trois ans de suite, non deux ans de suite ou trois ans de suite je sais plus, **dans le fameux** groupe G, **le groupe international** avec M. et S. » « alors ça **je me suis régalée** (...) **ils nous laissaient la responsabilité de beaucoup, beaucoup de choses, de beaucoup, beaucoup de sujets en fait à traiter avec les PE2** (...) en fait **on a énormément travaillé ensemble et on préparait les GR ensemble** donc on recherchait de la doc, on se disait qu'est-ce qu'on va leur dire, qu'est-ce qu'on va faire etc, et ça, **ça a été vachement riche, une certaine dynamique où j'avais l'impression de continuer à me triturer un peu les méninges avec ce groupe-là, un petit peu comme j'avais fait pour préparer le CAFIPMF** » « **elle m'intéresse cette formation à l'IUFM** quand même **ce contact avec les PE2 ça m'intéresse** »

- « je trouvais intéressant mais la je **l'ai plus trop**, **l'échange avec les autres maîtres formateurs sur des sujets plus pointus et sans dire plus théoriques quand même moins matériels et moins concrets** »

Magalie (52 ans) en école d'application
« comme je suis **passionnée de pédagogie** et que j'y crois au moins **je peux transmettre ce en quoi je crois**. »
« c'est **l'intérêt de quitter sa classe une journée pour être en contact avec des jeunes adultes**, ça c'est intéressant aussi. Tu vois. Et puis **l'intérêt c'est aussi de rencontrer justement des formateurs** qui peuvent être passionnés avec qui tu peux avoir **des discussions**. »
Xavier (39 ans) en école hors structure
« par ailleurs la possibilité puis même l'exigence presque parfois **l'obligation de continuer à se former**, c'est avec les stagiaires, c'est forcément **des remises en cause**, c'est forcément des moments où si on est utilisé **en tant que personne ressources et ben ces ressources-là** si on les a pas il faut **aller les chercher** »
« **l'envie de transmettre »** « il y a un désir quoi, un désir d'être à la fois à l'écoute des questions des curiosités du débutant pourquoi on fait ça et comment on le fait etc, être réactif par rapport à leur question et puis fournir aussi des pistes à la fois des pistes de réflexion sur lesquelles je peux avoir des réponses parfois sur lesquelles j'en n'ai pas, **je mets en partage aussi mes questionnements** »
« **Donc à la fois personne ressource mais aussi partenaire j'ai envie de dire de réflexion »**
Fabrice (53 ans) en école associée
Non exprimée

Motivations par rapport aux 2 versants :
Audrey (42 ans) en école d'application ZEP
« quand je discute avec des PE2 ou quand ils viennent dans nos écoles ou quand moi je vais les voir sur leur lieux de stage, il y a une réflexion commune qui me permet moi vraiment de reprendre encore d'autant plus de recul par rapport à ce que je fais. »
Irène (46 ans) en maternelle hors structure
« j'ai l'impression que c'est vraiment un aller-retour entre donner aux étudiants, leur apporter une formation et j'ai l'impression que le fait d'échanger avec des maîtres formateurs, des profs de l'IUFM et des étudiants m'apporte également beaucoup pour me faire progresser dans ma propre pratique. »
« Et ce qui me fait continuer aujourd'hui c'est ce côté aller-retour terrain-IUFM et IUFM-terrain. » « c'est de faire l'aller-retour entre la pratique et la théorie, de faire du lien entre ce qu'ils apprennent à l'IUFM et ce qu'on fait dans les classes. »
« Je trouvais que c'était intéressant cet échange qui était vraiment sur des pratiques de classe mais où le prof de math pouvait ramener à la théorie quand il y en avait besoin et confronter les différents points de vue, et je trouvais ça très intéressant. »
Odile (46 ans) en école d'application
« aussi **ça me remet en question parfois** ça fait un rapport avec les miens et donc du coup tu vois un changement de rapport avec ben tu vois par exemple l'EPR c'était plus sur comment faire progresser un gamin individuellement dans un projet collectif ben tu vois ça m'a aussi si tu veux remis des trucs par rapport à ma pratique parce que moi c'est ce que je fais tu vois. Je suis beaucoup dans le projet collectif mais justement dans le collectif comment je fais pour que chaque gamin progresse ? Et ça me remet si tu veux en voilà, **je m'interroge aussi en même temps**. »
Juliette (51 ans) en école d'application
« ça m'oblige à en avoir une analyse du côté formateur. En fait je me rends compte que j'ai très souvent le double regard même quand ils sont pas là. »
Félix (49 ans) en école d'application ZEP
« les choses se réactivent l'une l'autre… »
Sabine (44 ans) en école hors structure
« je pense qu'il y a **sortir de la classe, aller voir ailleurs. Moi je trouve ça intéressant pour moi d'aller voir des stagiaires dans leur classe**, c'est-à-dire que j'ai le sentiment que **ça enrichit ma propre réflexion et ma pratique. Je trouve ça intéressant de recevoir des gens dans sa classe parce que là aussi ça oblige à pousser la réflexion sur ce qu'on fait, pourquoi on le fait, comment on le fait.** »
Magalie (52 ans) en école d'application

« ça me fait bouger quand même, tu vois bien tu as un stagiaire qui vient dans ta classe, mine de rien, toi-même même sans que le stagiaire te parle, **tu as un autre regard sur ce que tu mets en place. »**

Xavier (39 ans) en école hors structure

« alors il y a **deux côtés**, il y a à la fois le **sentiment d'être beaucoup plus expert de travailler beaucoup mieux, beaucoup plus efficacement** (...) **et puis la conscience aussi que je peux apporter des choses, donc l'envie de transmettre**

Fabrice (53 ans) en école associée

« **je ne forme plus depuis que j'ai mon master** comme je formais avant, j'ai **beaucoup plus de recul,** dans la mesure du possible j'évite le compagnonnage, dans la mesure du possible, je mets en application tout ce que j'ai appris **dans l'articulation théorie-pratique »**

Autres motivations :

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

Non exprimée

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

Non exprimée

Odile (46 ans) en école d'application

Non exprimée

Juliette (51 ans) en école d'application

« mes motivations elles sont aussi juste bêtement financières »

Félix (49 ans) en école d'application ZEP

« j'ai le sentiment d'être utile, de servir à quelque chose »

Sabine (44 ans) en école hors structure

« le fait d'avoir été suspendue de sa fonction de PEMF), **un certain essoufflement qui vient certainement d'une insatisfaction** c'est-à-dire que de m'être fait jeter c'est sûr que **ça a un peu cassé la dynamique** et puis de pas s'y retrouver dans cette formation je crois que c'est pas très motivant de pas comprendre comment elle fonctionne cette boutique **Nos missions elles sont vachement floues** »

Magalie (52 ans) en école d'application

« ça m'apporte une reconnaissance sociale. »

« Tu vois le jour où tu ne te formes plus c'est plus la peine d'être formateur quoi, **si tu restes sur des certitudes, des acquis et puis tu vis pas à côté, si t'as pas des trucs qui te dérangent c'est quand même dommage quoi. »**

Xavier (39 ans) en école hors structure

« pouvoir transmettre. L'institution l'a confirmé enfin le CAFIPEMF »

« il est intéressant un moment de confronter, enfin d'**être au contact de personnes professionnellement impliquées** (...) en rencontrant des formateurs de l'IUFM, des PIUFM et puis des maîtres formateurs j'ai eu le sentiment de **me nourrir** d'être à l'affût quoi toujours à **chercher, à bricoler mais de façon un peu plus fournie et étayée** »

Fabrice (53 ans) en école associée

« **Rien. Rien, gagner ma vie, gagner ma vie.** » « Donc voilà, pourquoi je suis resté maître formateur et pourquoi je suis **pas redevenu conseiller pédagogique**, je t'ai parlé de panier de crabes, je t'ai parlé de vassalité, bon moi **ça m'intéresse pas**, j'ai beaucoup de respect pour **l'université,** je te le répète encore hein et **c'est ça qui m'intéresse** »

« Et **cette liberté intellectuelle tu l'as pas à l'inspection académique, t'es là pour appliquer la bonne parole ou la mauvaise parole** »

Activités déclarées avec les stagiaires en 2009

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)	5ème et suivantes
Xavier 1ère année	**voir le stagiaire dans une classe** *valeur : ça m'a interrogé sur donc alors ma fonction c'est quoi ?*	**le suivi accompagnement** *valeur : personne ressource mais aussi partenaire j'ai envie de dire de réflexion*	**dans ma classe** *valeur : montrer quelque chose et puis on aura un échange après et je vais apprendre sur moi, je vais apprendre sur ma pratique*	**le GR** ***valeur :*** *intéressant un moment de confronter, enfin d'être au contact de personnes professionnellement impliquées*	**intervention sur un module de français** *valeur : j'ai aimé ça.* **un suivi d'écrit professionnel réflexif**
Audrey 3ème année	**Lorsqu'ils viennent dans ma classe** *Valeur : c'est tout un échange qui se fait, déjà je réponds à leurs questions puis après j'explique pourquoi je fais ça de telle façon. - transmettre un peu mon expérience*	**les visites** Observation dans leur classe – discussion post observation avec (répondre aussi à leurs questions à leurs demandes)	**temps d'accompagnement, lors des GR et par mails** Envoi de préparations ou de questions par les stagiaires et commentaires de la PEMF	**Préparations de GR, régulations entre PEMF** *Valeur : je trouve ça difficile - De bonnes relations (amicales) peu fréquentes qui permettent d'apprendre (des idées sur des pratiques de classe) et qui rassure et conforte dans sa posture d'enseignant*	**les ateliers** ***valeurs :*** *Les échanges sont jugés insuffisants mais sympas et intéressants parce que sur un échange de pratique, la PEMF se positionne d'emblée comme une non expert face à un expert de la discipline.*
Odile 3ème année	**En stage dans ma classe** ***valeur :*** *je trouve ça assez privilégié le midi, juste à la fin des cours quand on a ce petit moment de dialogue sur ce qui s'est passé*	**Le temps d'accompagnement** *valeur : j'aime bien prendre le temps quant on peut, c'est une matinée ou une après-midi à l'école quand je suis toute seule avec eux - c'est très profitable*	**En GR** *valeur : dès qu'il y a une plage qu'on nous donne les GR - Un regret du manque ou du moins de rencontres entre PEMF cette année sans doute à cause de la diminution des journées ou demi journées allouées*	**2 ateliers** ***valeur :*** *j'interviens on me demande pas mal en anglais parce que c'est un peu mon domaine - tu apportes l'aspect pratique, mise en œuvre - le côté disciplinaire, c'est le PIUFM qui le donne*	**Suivi d'écrit professionnel réflexif (EPR)** pour la première fois cette année, suivi de 2 PE2 *valeur : c'était intéressant*

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)	5ème et suivantes
Irène 5ème année	**Le travail avec les stagiaires dans ma classe** *valeur : sans être forcément dans le modèle mais c'est-à-dire je vois, je reproduis, je m'approprie et après je le modifie et je m'en sers*	**Le suivi des étudiants** sur leur stage filé ou stage massé.	**Les interventions en GR** tout ce qui est interdisciplinarité, règles de vie, sur l'évaluation ... *valeur : on a peu de temps pour travailler ensemble*	**Les ateliers** *valeur : permettent de connaître les profs - très porteur autant pour moi que pour les étudiants*	pas d'intervention avec les PE1 cette année 2008, dans le cadre de la préparation des stages maternelle. *valeur : C'était plus mon expérience là de la maternelle - pour répondre à des questions assez pratiques, côté pédagogique*
Sabine 6ème année	**Dans ma classe les voir sur le terrain** *valeur : venez voir, poser des questions, on réfléchit, on cherche.* **et par mails ponctuellement**	**L'accompagnement des PE2** *valeur : impression d'être cantonnée au suivi de terrain et aux temps d'accompagnement*	**En GR** *valeur : Peu d'occasions de travailler avec les autres PEMF- Une impression actuelle de ne pas avoir d'espace de travail commun (jugés pas riches, pas intéressants parce que pas construits, pas préparés) donc un travail superficiel assez insatisfaisant*	**Les ateliers** *Valeur : profitable pour tous quand l'atelier est préparé avec répartition du travail et recensement des demandes des PE2, perte de temps pour tous quand l'atelier est peu ou pas préparé, sans lien entre le PEMF et le PIUFM et que les PE2 n'ont pas de demandes*	
Félix 7ème année	**Quand ils sont en stage**	**Les séances d'accompagnement** *valeur : classique* **par mails** *valeur : je travaille beaucoup par mails*	**En GR** *valeur : je travaille avec des RGR qui me donnent du travail ou qui me donnent des indications - « on bosse de temps en temps en GR ensemble » - « on travaille assez peu en commun » « c'est assez rare qu'on puisse travailler vraiment ensemble ».*	**Dans ma classe** quand ils peuvent venir. *valeur : Le fait d'être à S., ça facilite pas forcément toujours les choses.*	

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)	5ème et suivantes
Magalie 10ème année	**Les stages le rapport de visite** : c'est un travail avec le stagiaire - un contact qui n'est pas physique, là c'est par Internet mais **par téléphone ou par mails**	**L'avant stage, l'après stage** **Echange de mails** sur échange de mail notamment une stagiaire au départ en difficulté	**Les GR** interventions sur des thématiques transversales *valeur : échanges intéressants avec les PEMF par rapport aux stagiaires, à notre métier on ne construit pas, on travaille ensemble à ramener des outils, chacun de notre côté, on mutualise, on se complémente*	**2 ateliers** avec d'autres stagiaires *valeur : hyper intéressant parce que préparé ensemble - Une histoire de culture différente et une critique des profs disciplinaires ne connaissant l'enjeu de la pédagogie dans l'acte d'enseigner et de tout ce qui un côté transversal*	**Suivi d'écrit professionnel réflexif (EPR)** 3 PE2
Juliette 13ème année	**En stage** ***valeur :*** *je suis là pour avoir un regard sur votre pratique*	**Les stages de pratique accompagnée** **Les visites dans ma classe** très souvent avant leur stage massé ***valeur :*** *formateur quand je suis dans ma classe et mon école par l'apport de la pratique*	**En accompagnement par mails** *valeur : beaucoup d'échanges par mails même entre 2 visites* *- une transmission de l'exigence et de l'inévitable travail normal important de préparation et d'analyse*	**En GR** *valeur : Quand on nous a demandé d'intervenir* *Peu de moments de travail actuellement entre PEMF*	**En atelier** *valeur : Vaguement autour des ateliers cette année- en position de confirmation des dires du PIUFM – apportant sa caution de légitimité ou de crédibilité au cours du PIUFM pardonnée par le PEMF si le PIUFM est sur le versant pratique*
Fabrice 15ème année	**L'accompagnement des PE2** *valeur : je suis assez conscient du penchant qu'on peut avoir vers le compagnonnage, c'est un peu une facilité de notre part et de la part des PE2.*	**En GR** *valeur : un côté très positif c'est au niveau des RGR*	**Suivi d'écrit professionnel réflexif (EPR)** 3 PE2		

Postures, rôles et épreuves devant les stagiaires en 2009

Xavier (1ère année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper.

→ Une posture déclarée de personne ressource mais aussi partenaire de réflexion

Une posture de formateur interrogée : « Quelle est ma place de formateur ? Moi je suis pas un inspecteur je ne suis pas non plus un copain, je suis pas un collègue donc voilà dans cette nouvelle fonction-là quelle est ma place ? » « Sur quoi j'insiste ? » « Qu'est-ce qui est saillant pour moi ? » « Qu'est-ce que je cherche à construire comme rapport de travail ? »

Valeurs, modèles et intentions de formation

« Une autre démarche de transmission » que celle d'enseigner à des élèves où il se pose en « personne ressources donc de référence, je suis le maître référent » et « un partenaire de réflexion » « essayer de faire avec eux le tour de la question » pour construire avec les stagiaires « des pistes » « c'est pas donner une recette toute cuite c'est vraiment construire avec eux »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

« il y a un désir d'être à la fois à l'écoute des questions, des curiosités du débutant » « je vais lui - à un stagiaire - montrer quelque chose et puis on aura un échange après et je vais apprendre sur moi, je vais apprendre sur ma pratique etc. et puis j'espère que lui trouvera deux ou trois pistes pour construire son bagage » « pourquoi on fait ça et comment on le fait etc. être réactif par rapport à leurs questions et puis fournir aussi des pistes à la fois des pistes de réflexion sur lesquelles je peux avoir des réponses parfois sur lesquelles j'en n'ai pas, je mets en partage aussi mes questionnements » « et de mettre ça en partage avec les stagiaires ça, ça me plaît énormément ».

Epreuve du stagiaire « qui ne bouge pas »

« Ce que j'ai découvert cette année c'est aussi une vraie hétérogénéité, que les demandes, les questions formulées des stagiaires sont très, très, très diverses. Certains stagiaires dès le début de l'année ont des questions paf, importantes qui posent sur l'essentiel, la question du sens ou autre chose et d'autres sont sur des choses qui m'ont semblées d'emblée accessoires. Donc ça, ça m'a surpris en début » « j'avais le sentiment que certains par exemple tout bêtement enfin c'est assez classique se réfugiaient d'emblée dans des recettes, Xavier comment tu ferais ça ? Bah moi je ferais ça mais je peux le faire de quinze façons, oui mais comment toi tu fais ça ? Alors ça, ça m'a interrogé sur donc alors ma fonction c'est quoi ? Alors est-ce que c'est juste donner des recettes ou est-ce que c'est essayer avec le stagiaire de travailler la question, l'aider à la formuler si c'est encore flou essayer de voir comment lui la formule ? D'où cette question elle lui vient ? D'essayer de faire la part des choses entre l'aspect personnel et l'aspect professionnel (...) Et de voir comment eux se posent la question et quelles sont déjà leurs pistes, s'ils n'en ont pas d'en donner quelques unes mais pour moi c'est pas donner une recette toute cuite c'est vraiment construire voilà, construire avec eux, l'idée c'est ouais construire avec eux, avec quand même une position oui de oui de personne ressources donc de référence, je suis le maître référent, le PEMF référent » « et il y a un stagiaire pour lequel ça a été autre chose que ça, ça a été de dire bon S. maintenant tu te mets au travail et je savais pas que j'aurais un jour à faire ça, à dire ça à un adulte mais il y a un moment où voilà, tu vois S. il vient dans la classe mais il y a pas de feuilles de prép. et tout et il y a rien de lisible donc tu fais quelque chose mais sur quoi tu t'appuies pour faire construire des choses. Donc là c'est passer aussi au côté plus, plus comment, ça fait partie de la formation il y a un côté un peu, je sais pas comment dire ça, j'ai été surpris qu'un étudiant ayant obtenu le concours donc il s'est engagé là-dedans soit si peu impliqué quoi. Là j'étais face à, pour moi c'est un cas d'école qu'est-ce que je fais là ? Bon si il donne pas plus, parfois je me dis mais quelles garanties j'ai que cet enseignant-là demain puisse travailler toute une année dans une classe? Là ce qu'il donne à voir c'est pas, là voilà, donc là je me suis posé ces questions là. »

Epreuve de l'évaluation

Pas d'épreuve apparente

Audrey (3ème année) « enseignant expérimenté » sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter.

→ Une posture déclarée de conseiller qui accompagne, pas un modèle

Valeurs, modèles et intentions de formation

« Conseillère. Conseillère, accompagnement, pas modèle. Je suis pas un modèle, leur montrant une façon de faire mais pouvant en montrer d'autres aussi, montrant un fonctionnement de classe, un travail de réflexion aussi avec eux, mais conseillère le premier »

Elle insiste sur « le goût et l'envie d'enseigner. Enfin j'essaie de leur transmettre peut être aussi des billes pour rentrer dans le métier sans que ça soit pas une catastrophe au départ. J'essaie de leur transmettre un peu mon expérience. En plus à part la maternelle, j'ai fait tous les niveaux de classe. Et puis aussi le goût de s'améliorer, le goût d'aller au fond ces choses, de prendre du recul. J'aime bien travailler avec eux aussi sur l'analyse de ce qu'ils ont fait et du pourquoi, aussi même par rapport à leur posture. »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

« Les premières choses que j'observe c'est la gestion du groupe classe et sa posture et que ça aille ou que ça n'aille pas, à chaque fois j'ai besoin de me réimprégner de sa posture, la façon dont elle est avec les élèves comment elle leur parle, pour moi je suis peut-être un peu mono tâche mais si j'ai les yeux braqués sur le référentiel j'ai peur de louper des choses par rapport au côté relationnel qui peut se créer. Après comment elle lance la séance le moment de l'accroche les explications tout ça et puis avant je regarde aussi beaucoup les fiches de préparation qu'ils nous mettent enfin qu'ils nous proposent donc voilà pour regarder tout ce qui est important. »

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

Pas d'épreuve apparente

Epreuve de l'évaluation

« des fois je ne sais pas dire quand les choses ne vont pas, c'est une chose que j'ai beaucoup de mal à dire quand ça ne va pas, ça j'ai, il va falloir que je travaille là-dessus. C'est vraiment quand il y a des gros manques, des gros défauts, je sais pas comment tourner ma phrase pour que la personne le prenne bien et entende ce que j'ai à dire. Ce qui fait que des fois j'enrobe tellement les choses que la personne finit par ne pas entendre du tout ou ne pas comprendre ce que je voulais lui dire. Et ça je crois que c'est mon plus gros défaut. » « par exemple si on reprend l'exemple du stagiaire qui était en difficulté l'année dernière. Ben j'avais, je voyais bien ce qui n'allait pas, je savais mais je crois qu'avec certaines personnes il faut leur dire franchement et moi je ne, j'avais peur de le blesser de lui faire mal enfin c'est exagéré ce que je dis mais du coup je dis les choses qu'à demi mot et donc certaines personnes entendent bien les demi mots mais d'autres n'entendent pas » « oser dire aux stagiaires quand il y a des grands manques quand ça va pas du tout et puis le dire franchement. Je crois que c'est vraiment là-dessus que là j'ai à évoluer. »

« on reste toujours sur le rôle du conseil mine de rien on évalue quand même les compétences par derrière. Donc moi je trouve que ça ils en ont conscience du coup ils ne se lâchent pas ils n'osent pas donc ça reste très, et puis des fois ils n'osent pas nous demander des choses parce qu'ils ont peur que ce soit le retour du boomerang direct en disant "ouais mais si il me demande ça c'est qu'il sait pas faire ça donc ceci" donc c'est un peu délicat. Bon après ça dépend de la relation qu'on crée avec, je sais comme avec ma classe j'essaie de construire des relations de confiance mais bon n'empêche qu'ils se, je les trouve quand même un peu tendus hein. Avec tous les écrits qu'ils ont à pondre là, voilà. »

Odile (3ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer.

→ Une posture déclarée de formateur qui incite à faire par essais et erreurs

Valeurs, modèles et intentions de formation

« Moi c'est vraiment dans le dialogue et puis ce que je peux leur apporter avec mon expérience et surtout on va dire le bon sens et le recul des choses, je dis toujours : "vous essayez, je n'ai pas la science infuse, je ne vous donne pas la recette j'en sais rien mais il faut essayer d'arriver à ça, faire d'abord comme tu le sens, comme tu sens que c'est, tu vas y arriver (...) tu vas piocher un peu à

gauche à droite ce que tu vois, ce que tu sens mais après c'est faire à ta sauce, c'est toi comment tu sens par rapport à ta personnalité" » « je dis toujours de ne pas prendre les fameuses fiches de prep qui sont prêtes (...) parce que des fois ça peut pas correspondre à ta manière, il faut que tu sentes, d'abord tu le sens à ta séance que ça correspond à toi ta manière de comprendre et d'amener les choses et que tu sois à l'aise par rapport à ça, tu peux pas appliquer quelque chose que tu ne sens pas » « donc je dis toujours : "on va te donner des tuyaux, je vais te donner des tuyaux, te donner des pistes mais après c'est à toi de faire comme tu le sens ta séance c'est pour ça qu'il est important de". J'insiste beaucoup sur la préparation des séances parce que je dis : "quand vous mettez le détail de ce que vous dîtes, de ce que vous faites, vous voyez bien si ça correspond ou pas à ce que vous sentez et puis que ça va avec votre manière de fonctionner" » « je suis honnête avec eux, si tu veux, je suis vraiment sur la transparence, l'honnêteté et l'échange, s'ils comprennent pas quelque chose qu'ils le disent dans la manière de dire j'explique pourquoi etc. (...) "je ne vous cache pas, vous travaillerez comme des fous les premières années" je dis : "c'est après avec l'ancienneté et l'habitude qu'on a un certain confort". (...) je leur dis et je leur cache pas le boulot que ça demande, je dis : "même moi après tant d'années, je bosse", je dis : "je prends énormément, je passe beaucoup de temps à corriger les cahiers, à vérifier les choses, moins de temps en prep, mais beaucoup en suivi des gamins parce que maintenant j'ai le temps" mais je dis : « quand vous avez la préparation, plus les cahiers, plus les machins, vous allez bosser comme des fous", je dis ça : "il faut pas se leurrer c'est un boulot qui demande et que vous ne coupez jamais de l'école à part les grandes vacances" » « des fois je me dis je suis peut-être pas un bon exemple, peut-être que je suis pas assez rigoureuse quand ils viennent en classe je sais pas, parce comme je fonctionne d'habitude c'est-à-dire moi mon cahier journal il est succin, je ne fais pas autant de prep qu'ils font, je ne fais pas tu vois alors quelque part je dis : "c'est un peu fait ce que je te dis mais ne fait pas ce que je fais" (...) Mais quand ils regardent le cahier journal je n'ai pas ça. Je sais ce que je fais, où je vais, où je prends (...) mais je l'ai dans ma tête bon ça fait des années en plus si tu veux ça fait bon douze ans de CM »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

arriver à ça : « Donc j'insiste beaucoup sur le relationnel, l'ambiance de classe je trouve. Je leur dis toujours que c'est important d'avoir une bonne ambiance pour faire un bon travail » « je mets beaucoup plaisir et apprentissage ensemble. Il faut qu'on ait le plaisir d'apprendre ensemble, si on n'a plus plaisir à être ensemble c'est foutu » « j'insiste pareil beaucoup sur l'ambiance de classe et la mise au travail, le rapport à l'apprentissage » « Et toujours mettre le plus possible le gamin en avant. »

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

Une interrogation par rapport à ses exigences : « eux ils sont tellement submergés (...) Je peux pas non plus tu vois bon. Alors quelque part je me dis : "est-ce que c'est parce que je ne suis pas assez exigeante avec eux ? Est-ce que quelque part je suis pas trop indulgente ? " Tu vois en étant compréhensive, du travail qu'ils ont, de la pression qu'ils ont, est-ce que c'est pas mon boulot aussi de leur mettre la pression ? (...) donc est-ce que j'ai la bonne attitude ? Je n'en sais rien. (...) Par exemple A. (un PE2) tu vois il devait travailler une séance de grammaire, il devait me l'envoyer, il me l'a jamais envoyé, je l'ai relancé (...) Il m'a pas renvoyé bon ça va quoi, bon je veux dire après tout je dis, je ne vais pas te courir après ou tu fais ça pour toi ou c'est pas pour moi (...) je trouve que ces jeunes-là ils sont, tu vois très vite submergés, très vite désorientés, très vite stressés, tu vois une pression qu'ils n'arrivent pas à supporter et qui est dure pour eux quoi. Je trouve que ça, c'est dû à l'âge quoi, c'est la jeunesse, le manque d'inexpérience qui fait ça, je trouve ça dur, je trouve ils n'ont pas la vie facile. Quand je vois certains dans l'état de stress où ils sont, c'est pas facile pour eux »

Epreuve de l'évaluation

« dans ma vision des choses c'est pas ça que j'attendais, je voyais tu vois ce que j'appréciais dans le truc, c'était l'accueil des stagiaires, l'échange avec eux et encore une fois me sentir utile dans l'échange, dans ce que je leur apportais, pas un rapport de jugement, je n'aime pas juger. » « La première année on va dire que ça m'a déconcerté ce truc parce que le saucissonnage en pédagogique, en didactique, en machin, en truc et tout ça j'ai un peu de mal avec ça) (au départ j'ai eu l'impression que c'était une espèce de charabia IUFM, une espèce de décortiquer, saucissonner ça, dire que c'est pédagogique, c'est machin parce que je voyais plus une séance globale dans le fonctionnement que par rapport au référentiel, si là ça va pas c'est parce que c'est la conception, la mise en œuvre donc le côté machin, si là ça va pas, plus c'est le côté didactique, si là ça va pas c'est plus en tant que fonctionnaire c'est-à-dire que je ne saucissonnais pas comme ça, je voyais si tu veux la séance, mon apport en tant

que tu vois fonctionnement global de la classe ou en pointant un point exprès sur une séance bah comment je peux faire pour faire comprendre aux gamins ce que j'ai voulu leur apprendre ? C'était plus basé sur la matière à enseigner, sur l'apprentissage que sur la compétence. » « le fait d'avoir cette grille ça m'a permis d'être plus claire, pertinente, et plus rigoureuse dans mon observation. Je veux dire tu vois ça aide quand même je trouve à être rigoureuse (...) finalement je me rends compte que ça te permets d'avoir un regard beaucoup plus pertinent et beaucoup plus constructif »

Irène (5ème année) **« enseignant expérimenté »** sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter.

→ Une posture déclarée de conseiller qui montre son travail d'enseignant

Une posture de formateur interrogée : « c'est difficile de doser. Jusqu'où il faut aller dans ce que je leur donne et jusqu'où il faut aller dans le fait de les laisser réfléchir » « je me suis toujours posée la question » sur le fait de « les laisser chercher certains ils pourraient chercher pendant longtemps. Donc sans tomber dans le modèle je suis quand même dans le conseil »

Valeurs, modèles et intentions de formation

« j'essaie de les amener à réfléchir à leur pratique de classe, j'essaie d'être dans le conseil aussi » « quand je sens que il y a pas de questionnement, j'essaie quand même de les orienter ». Le conseil est conçu sur le « voir comment faire » « Alors peut-être sans être forcément dans le modèle mais c'est-à-dire je vois, je reproduis, je m'approprie et après je le modifie et je m'en sers. Donc moi je j'aurais quand même tendance à leur montrer comment je fais, à leur montrer aussi mes outils de travail, parce que je me dis que ça peut leur donner des pistes » « programmation - progression - des préparations » « je leur montre assez facilement mes documents, mon cahier journal, en leur disant que c'est pas un modèle, que il y a plein de façons de faire mais que ça peut-être une base pour eux d'appui si vraiment, ils n'ont pas d'eux-mêmes trouver quelque chose.» « je cherche à leur transmettre le plaisir d'enseigner, leur donner envie », en second « leur transmettre peut-être un savoir faire, une façon de faire, la didactique ils la trouveront à l'IUFM, effectivement j'axe plus peut-être sur le côté pédagogique »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

« J'insiste beaucoup sur la gestion du groupe - tout ce qui est gestion de groupe, autonomie, organisation, préparation » Une insistance sur « le rapport entre les élèves et l'enseignant en fait » « le comportement que tu dois avoir avec des élèves, si tu veux qu'en retour les élèves aient un comportement correct avec toi » « le respect des enfants, la façon de s'adresser à eux »

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

Pas d'épreuve apparente

Epreuve de l'évaluation

Pas d'épreuve apparente

Sabine (6ème année) **« enseignant expérimenté »** sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter.

« expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer.

→ Une posture déclarée de praticien réflexif qui aide à mettre en place son organisation de classe

Valeurs, modèles et intentions de formation

Un projet de formation « pas plus ambitieux que ça » j'insiste « sur le fait que j'en sais pas forcément plus qu'eux, que j'aurais pas de réponses à leurs questions, pas de recettes mais je veux bien prendre du temps pour réfléchir avec eux » dans un premier temps, puis dans une seconde partie de sa réponse : « vous aider à avancer sur le côté pratique, très mise en place de dispositifs, organisation de classe, rapport aux élèves parce qu'il y a ces 20 ans derrière qui peuvent apporter des éclairages pour vous qui n'avez pas d'expérience. Donc le rapport il est pas un rapport de je sais, je vais vous dire comment on va faire mais venez voir, poser des questions, on réfléchit, on cherche. »

Qualités (d'enseignant) mises en avant
« je respecte beaucoup mes élèves a priori c'est comme ça que je me vois, en retour j'attends la même chose d'eux, c'est-à-dire que j'accepte pas que il y ait un manque de respect ni entre eux, ni envers moi, ni moi envers eux enfin voilà, j'accorde beaucoup d'importance au climat de classe, qu'il y ait un climat détendu, donc qu'il y ait pas de moquerie, qu'il y ait pas de compétition. »
Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas
C'est peut-être pour ça (voir ci-dessus le respect des élèves) que je suis si terrible avec A. (une PE2) où je retrouve tout le contraire de ce que j'aime. »
Epreuve de l'évaluation
« Et c'est pour ça que j'avais envoyé un mail à J. (le DEA du GR) en lui expliquant ça, et moi je suis sensible à ces points-là mais est-ce que je le suis pas trop du coup. Oh s'il faut changer la synthèse c'est peut-être parce que je suis trop sensible à ça. Je n'accepte pas qu'un instit rembarre un gamin. » « je continue à utiliser mais c'est ce qui m'a bien gêné cette année, c'est que je continuais aussi à utiliser une grille qu'on avait élaborée par groupe international là, et qui était pas les dix compétences qui était plus axée pédagogie que les dix compétences quoi, donc c'était un grand tableau et à chaque fois il y avait, satisfaisant, en progrès ou insatisfaisant et on remplissait des cases donc il y avait une plus grande partie sur écoute, respect, il y avait une plus grande partie sur la différenciation, il y avait une plus grande partie sur tout ce qui était retour aux élèves, traces écrites, retour sur leur travail et tout ce qui était correction, ce qui était mise en commun, ce qui était synthèse enfin voilà, est-ce qu'il y avait tous ces points-là plus le déroulement enfin plus axé sur le déroulement des séances que ce qu'on peut avoir là dans le référentiel des dix compétences (...) Ben je suis repartie là-dessus en début d'année et puis après il m'embrouillait parce qu'il me permettait pas de reporter tout ce que j'avais ana, observé dans la séance, de le reporter dans les fameuses dix compétences, je me rendais compte que oh mince ça j'ai rien regardé, j'ai rien noté, on n'avait pas les TICE par exemple du tout dans notre truc, là faut regarder ça. Donc voilà, j'ai laissé tomber au bout d'un moment puis je suis rentrée dans les 10 cases-là »

Félix (7ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer.
→ Une posture déclarée de compagnon qui accompagne pour construire sa pédagogie
Valeurs, modèles et intentions de formation
« on va être ensemble pendant dix mois et le but c'est qu'au bout de dix mois on soit collègue » « donc l'enjeu c'est ça, la relation, elle démarre dissymétrique mais l'objectif c'est qu'elle finisse par être symétrique » « J'ai le sentiment de faire beaucoup d'effort pour ne pas apparaître comme modélisant, jusqu'à parfois souligner quand ils le remarquent pas soient mes incohérences, ou soient mes limites dans ma pratique, enfin il y a des choses que je ne sais pas faire » « je veux surtout pas me mettre dans une position comme ça de maître au bout de - c'est pas quelque chose qui m'intéresse par contre, les voir bouger comme ça et les aider à bouger, de temps en temps en mettant en étant un petit peu brusque »» « clairement, j'essaye de leur annoncer les règles du jeu, ce que j'attends d'eux » avec « ce document sur les dix compétences ben on bosse dessus » « il y a des choses qui sont incontournables sur lesquelles, si moi je viens vous chercher là-dessus, là il faut bouger » « Donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux, moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver et donc leurs questionnements et leurs vrais questionnements. » « je leur annonce qu'il y a des choses qui vont bouger dans leur tête et que c'est souvent un peu douloureux, mais que se former c'est ça, je leur dis même que si ça leur fait pas mal à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation, s'il y a pas un truc qui coince à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation. » « je vais venir vous voir dans votre classe et puis il y a des choses que je voudrais bien voir. Si ça pose problème, si vous y arrivez pas, si vous voyez pas, et ben moi je suis là pour vous aider à construire tout ça » « je pense qu'il y a une partie compagnonnage mais sans le côté modèle, modélisant » « ce qui m'intéresse c'est de les aider à faire leur chemin à eux dans cette année de PE2 là, et à bouger » « c'est comment à partir de leur truc là, ils partent de leurs représentations de ce métier (...) et comment en étant

bousculé, petit à petit ils se construisent quelque chose, (...) et les aider, les accompagner dans ce chemin-là, ça je trouve ça, je trouve ça riche et intéressant. »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

« moi il y a des choses, enfin je veux dire des postures face aux élèves par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, je pense qu'on a un devoir de sérieux, essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler, enfin il y a une dose de travail à fournir. Dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournit ce travail-là et cet effort-là. Des choses comme ça autour de la sécurité des gamins, il y a des choses comme ça qui sont dans la conformité aux textes, enfin il y a une espèce de cadre, on doit être dans ce cadre-là, après qu'on soit dans tel ou tel domaine plus ou moins compétent, plus ou moins fragile ou plus ou moins en difficulté ça fait partie des gens mais il y a des domaines on peut pas être hors du cadre, c'est pas possible, on peut pas mal se comporter avec les gamins, on peut pas, c'est pas possible, il y a des choses qu'on peut pas faire. »

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

Pas d'épreuve apparente

Epreuve de l'évaluation : une tension forte formation-évaluation (confusion avec la validation)

« à un moment donné je vais proposer la validation là aussi j'essaie de rendre les choses transparentes, je vais proposer la validation mais cette validation je la proposerai au regard du chemin que vous avez parcouru donc on va arrêter de penser validation et machin là, je suis pas inspecteur ou je sais pas quoi » « sur validation, mélange validation formation, à mon sens, il y a des éclaircissements à mettre en place pour dégager de l'espace pour la formation tout bêtement, et que si on arrive avec notre étiquette de valideur, forcément les choses sont biaisées au départ. » « j'ai vraiment le sentiment que c'est devenu beaucoup plus fort, beaucoup plus fort alors que c'était déjà le cas les premières années enfin déjà on proposait voilà, mais là j'ai l'impression que c'est devenu vraiment bon et puis avec une espèce d'inflation à mon sens délirante » « un des grands reculs à mon sens c'est depuis quelques années c'est cette place démesurée qu'a pris la validation des stages, dans notre intervention auprès des PE2 et ça vient parasiter énormément de choses, donc il faut vraiment se bagarrer pour essayer de dégager quand même du temps de formation »

Magalie (10ème année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper.

→ Une posture déclarée de formateur analyseur de l'activité et des phases d'apprentissage

Valeurs, modèles et intentions de formation

Elle insiste « essentiellement sur le sens des apprentissages, sur pourquoi est-ce qu'ils font ça, un peu d'ailleurs comme avec les élèves en fait » « j'insiste beaucoup sur la partie bilan qu'ils sont pas obligés de me montrer mais je crois que c'est vraiment important qu'à un moment ils gardent une trace écrite de ce qui n'a pas fonctionné dans leur classe et qu'ils essaient d'analyser pourquoi ça n'a pas fonctionné » qui s'articule à un principe tenu pour vrai « un bon enseignant c'est vraiment celui qui a du recul, qui a une analyse réflexive sur ce qu'il fait »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

« Ce sur quoi j'insiste aussi c'est sur les phases d'apprentissage, sur comment la séance elle est organisée, est-ce qu'ils ont pensé à faire des alternances entre oral écrit ? Est-ce qu'ils ont trop parlé ou pas ? Est-ce que, comment ça s'articule entre le travail tout le monde ensemble et puis le travail individuel des élèves ? Quels outils l'élève a utilisé ? » « j'insiste beaucoup sur les phases qui manquent, deux phases qui manquent très souvent c'est la phase intermédiaire où on fait stop un moment, on fait le point pour voir si tout le monde a compris, on redémarre, on réimpulse, et puis sur la phase conclusive où quelques mots de clôture de la séance »

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

« j'ai eu notamment une stagiaire qui au départ était entre guillemets en difficulté quoi avec les, qui n'avait pas de posture d'enseignante vraiment quoi, alors qui n'avait pas de posture d'enseignante, qui ne mettait pas de sens aux apprentissages si tu veux donc c'était des exercices à se suivre tu vois c'était du mécanique quoi mais ne comprenant pas ce que c'était que l'enjeu d'enseigner tu vois et c'est quand même embêtant quand même et donc j'avais tout un travail à faire avec elle là-dessus, tu vois sur les objectifs, pour elle c'était une obligation institutionnelle point. Elle voyait pas pourquoi on en avait besoin, pourquoi elle en avait besoin donc il y a eu un gros boulot et ça c'était en contact

direct mais c'était aussi par Internet, les échanges de mails sur échanges de mails. Mais bon positif parce qu'au bout du compte quand on fait le point avec la stagiaire entre le début et la fin, ça a énormément bougé puis elle-même elle le dit, enfin elle me dit : "c'est incroyable quoi quand je vois ce que je faisais au départ quoi", donc une certaine satisfaction de sa part quand même. »

Epreuve de l'évaluation

« au départ quand je voyais les stagiaires, il y avait la confiance qui était installée dès le départ donc les stagiaires expliquaient leurs difficultés, on travaillait à plat sans aucune méfiance. Ça, ça a sacrément changé, je vois là que les deux premières visites, je dois restaurer la confiance, c'est-à-dire que en fait ils sont tellement bouffés par l'évaluation que la fonction de conseil, la fonction d'accompagnement et bien ils ont du mal à l'apercevoir au départ, donc ça c'est quelque chose que je trouve très grave et c'est embêtant parce qu'en même temps effectivement qui peut les évaluer, tu vois on est, on est un peu le cul entre deux chaises quoi. On a deux fonctions à la fois on est évaluateur et à la fois on est conseil et accompagnateur quoi et ça c'est quelque chose qui est un peu pervers quoi. » « les stagiaires la voient comme plus prégnante, tu comprends. Parce que moi j'estime que mon boulot d'accompagnement et de conseil est toujours aussi important mais ce que je te dis c'est que les stagiaires pour que ils en arrivent à effectivement me percevoir comme dans l'accompagnement et dans le conseil, il faut beaucoup plus de temps qu'avant, donc c'est embêtant parce que dans la formation ben si tu dis pas ce qui ne fonctionne pas, si tu n'es pas dans l'échange, dans le recul, l'analyse » « si les personnes ne disent pas, ça retarde d'autant tu vois la formation. » « Voilà ce qui a changé et puis c'est dommage et j'aimerais vraiment qu'on travaille là-dessus, c'est pour ça aussi que je trouve ça aussi important de leur montrer avant envoi au rgr ou dans le temps de donner les comptes-rendus de visite mais c'est pas de la démagogie, c'est-à-dire que : "quand je vous fais ce compte-rendu de visite maintenant, vous me dîtes ce que vous en pensez. S'il y a des choses où effectivement je suis d'accord ça se discute etc, il y a aucun problème pour le changer par contre il peut y avoir quelque chose d'incontournable et je vous dis non ça je ne peux pas parce que en tant que formatrice, je me dois de le signaler" » « il y en avait une qui était franchement difficile et en fait ce n'était pas ma stagiaire au départ, c'était la stagiaire d'un autre formateur mais ça c'est très mal passé et elle a demandé à m'avoir comme maître formateur et avec réunion bien sur de l'équipe de maîtres formateurs qui était d'accord, et moi j'étais d'accord, ça a été très difficile parce que c'est quelqu'un qui était extrêmement sur la défensive, il a fallu faire un sacré travail avec elle. Donc il fallait que alors là les rapports de visite j'étais mais extrêmement vigilante sur ce que je notais et je tenais bon parce que j'ai retiré un ou deux trucs tu vois où j'étais d'accord mais là c'était une contestation permanente donc c'est vrai que le maître formateur qui l'avait eu avant c'était plus possible, c'était très conflictuel quoi. »

Juliette (13ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer.

→ Une posture déclarée d'évaluateur des normes du métier à appliquer

Valeurs, modèles et intentions de formation

« vraiment une relation professionnelle en tout cas de les installer dans : je suis là pour avoir un regard sur votre pratique, vous êtes là pour venir dans ma classe, poser des questions mais on est là sur un terrain de formation. » « Je pars du principe que dès le début d'année il est quasiment normal qu'ils sachent pas faire grand-chose et donc je leur fais confiance pour travailler et s'y mettre. Et puis une grande lisibilité c'est-à-dire que ce que je leur dis c'est ce qu'ils vont retrouver écrits sur les nombreux rapports que nous leur faisons mais il y a pas d'entourloupe de ma part et ils savent que si il y a un jour où ça a été catastrophique je leur dirais et je leur écrirais de la même façon. Je cherche pas au 100% de réussite, j'essaie de les aider à analyser pour savoir si vraiment ils sont faits pour ce métier » « et puis les accompagner le mieux possible dans cette formation » « d'être sur un terrain professionnel » « je suis pas du tout dans la proximité avec eux » « Je cherche à leur transmettre l'exigence et leur dire que c'est normal de bosser beaucoup. » « en tout cas il y a pas d'autres solutions que de se mettre à travailler. Le temps de préparation est inévitable et le temps d'analyse est inévitable et que le relationnel dans leur classe, sans être négative, c'est pas se dire qu'il faut se méfier du relationnel inné mais que ça suffit pas » « j'essaye de travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire c'est-à-dire on est fonctionnaire, on a des choses qu'on doit faire, qu'on n'a pas des

choix à faire dans les programmes et ça je crois qu'il faut qu'ils l'entendent à un moment. » « je les assomme pas de conseils ou de certitudes, je leur donne ce que moi je pense des pistes enfin, en tout cas par exemple il y a des stagiaires qui parlent de visites de maîtres formateurs en tant qu'inspections : « quand j'ai été inspecté par » et ça je crois que c'est quelque chose qu'ils ne diront jamais quand je viens les voir. Tu vois, en même temps je me sens formateur et évaluateur ça, ça me gêne pas du tout mais je pense dans un rapport de construction de leur formation quoi vraiment. Je crois que je suis capable de les accompagner au mieux quand je sens qu'ils bossent. »
Une évolution dans ses intentions : « là c'est parce que il y a eu les problèmes autour du soutien, il y a eu les nouveaux programmes, ils entendaient parfois des discours dans les écoles où du coup ils étaient un peu perdus. C'est une des premières années où j'ai été amenée à en parler, quand elles m'ont demandé mon positionnement. Et c'est ce qu'on disait tout à l'heure avant de commencer, je leur ai dit que moi j'avais pas tellement d'état d'âme. » « j'avais jamais été amené à en parler et c'est au fur et à mesure que, pour eux c'est pas intégré et il y a des pratiques qui sont même pas remises en cause donc du coup toi t'es obligée de te dire où j'en suis moi par rapport à ça »

Qualités d'enseignant mises en avant

Non évoquées

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

« Par contre là quand je sens qu'ils bossent pas j'ai plus de mal à garder cette distance professionnelle. » « Tu sens bien enfin le truc qui est préparé que le jour où tu viens ou des choses comme ça quoi, vraiment là je tire fort la sonnette d'alarme et je crois que je serai capable de vraiment de marquer d'une insuffisance une compétence qu'est pas travaillée quoi. C'est-à-dire que j'hésite pas à le dire (...) je suis capable de dire quand c'est très bien mais j'ai pas peur de dire quand ça va pas. »
« Je suis toujours très inquiète pour les gens que je sens fragiles à l'extérieur mais même dans nos stagiaires parce que la classe ne peut pas être ton point d'appui je pense. Il faut pas se tromper de terrain, la classe c'est pas une thérapie. Tu vois là on suivait un stagiaire qui est en dépression et qui est bien que dans la classe, moi je suis inquiète quand même, je pense qu'il se trompe de terrain. Il faudrait mieux qu'il aille voir quelqu'un pour l'aider. »

Epreuve de l'évaluation

« Et du coup je trouve que cet outil il est, enfin il n'a que la visée de l'IUFM mais si on se cantonne à ça je sais ce que le PE pourrait ressortir de notre temps de visite si en plus il a pas pris de notes pendant le temps où on analyse sa séance, il en reste pas grand-chose quand même quand tu lis ça. Donc je leur fais toujours 2 écrits en fait. »
« Je suis pas dans cette espèce de : "Tout le monde doit être pris, tout le monde va être enseignant, tout le monde est gentil". Ben non, il y a quand même des gens qui ont déjà compris que le système on peut en profiter et ça je crois qu'il faut leur dire qu'on n'est pas dupe. » « On n'est pas encore payé au pourcentage de réussite, il vaut peut-être mieux dire à un jeune : "Attention, là t'es sur une pente savonneuse, si tu continues à ne pas bosser" que de lui faire croire que tout va bien. » « Je pense que il y a un moment où il faudrait que l'IUFM soit plus crédible, les gens qu'on sent vraiment pas faits avant qu'ils rentrent pour 40 ans, il faudrait qu'on soit capable de leur dire : "Je crois que vous vous êtes trompés de métier" Vraiment parce que je pense qu'on leur rend vraiment pas service en les prolongeant d'une année, en les mettant dans une classe à l'année avec un accompagnement renforcé ben est-ce qu'ils seront meilleurs ? Et pourquoi d'un seul coup ils deviendraient meilleurs ? Il y a des gens qu'on sent qui, ... »

Fabrice (15ème année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper.

→ Une posture déclarée de praticien réflexif porté sur l'articulation pratique-théorie-pratique.

Une posture de formateur interrogée : « je suis assez conscient du penchant qu'on peut avoir vers le compagnonnage, c'est un peu une facilité de notre part et de la part des PE2. » « c'est-à-dire que on est dans la recette, tu vas donner des billes, tu vas donner des solutions concrètes, tu vas donner du matériel et on est dans un métier professionnalisant. C'est une profession, professeur des écoles, ce n'est plus un métier, comme moi j'ai pu le vivre dans ma formation. Donc il y a quand même une forme d'accompagnement c'est vrai mais qu'est-ce que c'est qu'accompagner ? (...) accompagner c'est conduire, guider, escorter »

Valeurs, modèles et intentions de formation

« Donc il y a une forme de guidage mais en fonction du contexte, j'essaie d'amener le PE2 à prendre conscience de son parcours de formation » « là, moi, dans la mesure du possible je m'en remets à la théorie, je pars de la pratique pour aller vers la théorie, pour revenir dans la pratique, c'est l'articulation pratique-théorique-pratique. Bon, si je peux introduire un petit peu de constructivisme, un petit peu de situations problèmes, d'objectifs obstacles, je le fais » « au bout d'un certain temps, j'essaye de leur faire prendre conscience des schèmes qu'ils ont développés et des invariants opératoires qu'ils ont développés, analyse de pratique tu vois, t'étais comme ça au début de l'année maintenant, tu développes ça, tu t'en rends même pas compte. »

Une évolution dans sa façon d'accompagner « et il y a rupture épistémologique en ce sens que avant ma formation universitaire je disais : "A l'IUFM, ils sont contre les recettes de cuisine, moi je suis pour, on est là pour leur donner des choses" et bien non. » « C'est à partir d'une pratique, à partir d'une pratique qu'ils ont, essayer de les raccrocher à la théorie parce que eux disent : "oh bah nos cours didactiques c'est beaucoup trop théorique" Alors là moi je dis à chaque fois : "bah la théorie il en faut". Et puis comme nous on est praticien, ils pensent qu'on va abonder dans leur sens et moi j'abonde jamais dans ce sens là, depuis trois ans. »

Qualités (d'enseignant) mises en avant

Non évoquées

Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas

Pas d'épreuve apparente

Epreuve de l'évaluation

Pas d'épreuve apparente

Comparaison des valeurs mises en avant dans l'enseignement et la formation

Valeurs dans l'enseignement	Qualités d'enseignant mises en valeur dans la formation
Audrey (42 ans) en ZEP « rapport de **confiance** » « tout mettre en œuvre pour que les élèves **soient bien** dans la classe ». « tous les élèves ont les mêmes **droits et devoirs** en entrant dans la classe à eux de les conserver. » « j'essaie d'instaurer un fonctionnement de confiance et d'écoute dans la classe. Que les élèves s'**écoutent**, qu'ils se parlent entre eux, qu'ils essaient de **communiquer**, s'expliquer sans en venir aux insultes et aux violences physiques. » **Félix** (49 ans) en ZEP « ce qu'il leur manque c'est-à-dire **les règles du jeu et le métier d'élève** quoi voilà, et donc plus ça va, ça a une place importante dans ce que je fais en classe et dans mes rapports avec les élèves, je crois que c'est vraiment, c'est devenu quelque chose de centrale ». « je travaille quotidiennement à essayer de rendre évident, apparent, explicite ça pour eux » « ça va être des **outils de gestion** de mes rapports avec les élèves » « des **entretiens individuels** trois fois dans l'année avec les gamins par exemple » « le gamin qui a intégré un certain nombre de **limites** acquiert une espèce de **confiance en lui**, dans ses **rapports à l'adulte** ». « le sentiment que j'ai c'est que les gamins-là ils ont tellement, il y a tellement d'autres choses qui se jouent, ils sont en train d'apprendre tellement d'autres choses aussi dans leur **rapport aux autres** etc., à l'école que du coup un certain nombre d'apprentissages de l'école passe, passe à la trappe »	**Audrey (3ème année)** Qualités (d'enseignant) mises en avant « Les premières choses que j'observe c'est la **gestion du groupe** classe et sa posture et que ça aille ou que ça n'aille pas, à chaque fois j'ai besoin de me réimprégner de sa posture, la façon dont elle est **avec les élèves comment elle leur parle**, pour moi je suis peut-être un peu mono tâche mais si j'ai les yeux braqués sur le référentiel j'ai peur de louper des choses par rapport au **côté relationnel** qui peut se créer. Après comment elle lance la séance le moment de l'accroche les explications tout ça» **Félix (7ème année)** Valeurs, modèles et intentions de formation « clairement, j'essaye de leur annoncer **les règles du jeu**, ce que j'attends d'eux » avec « **ce document sur les dix compétences** ben on bosse dessus » « il y a des choses qui sont **incontournables** sur lesquelles, si moi je viens vous chercher là-dessus, là **il faut bouger** » « Donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux, moi ce qui m'importe c'est **le chemin qu'ils parcourent**, c'est pas là où ils en sont » « je vais venir vous voir dans votre classe et puis il y a des choses que je voudrais bien voir. Si ça pose problème, si vous y arrivez pas, si vous voyez pas, et ben moi je suis là pour vous **aider à construire tout ça** » Qualités (d'enseignant) mises en avant « moi il y a des choses, enfin je veux dire des **postures face aux élèves** par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, je pense qu'on a un devoir de sérieux, essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler, enfin il y a une **dose de travail à fournir**. Dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournit ce travail-là et cet effort-là. Des choses comme ça autour de la sécurité des gamins, il y a des choses comme ça qui sont dans la **conformité aux textes** » « on peut pas être hors du cadre, c'est pas possible, on peut pas **mal se comporter avec les**

Magalie (52 ans) « relativiser, dédramatiser la scolarité pour ceux qui ont du mal et leur donner du **plaisir à être à l'école** » « Le premier axe c'est travailler un maximum **l'autonomie** les élèves, c'est les **responsabiliser** de façon à ce qu'ils soient vraiment partie prenante de ce qu'ils font. (...) le deuxième axe c'est travailler un maximum sur **les stratégies** (...) à chaque fois que l'enfant propose quelque chose, qu'il ait **une réflexion**, qu'il ait **une démarche** ».	**gamins**, on peut pas, c'est pas possible, il y a **des choses qu'on peut pas faire.** » **Magalie (10ème année)** Valeurs, modèles et intentions de formation Elle insiste « essentiellement sur **le sens des apprentissages,** sur pourquoi est-ce qu'ils font ça, un peu d'ailleurs comme avec les élèves en fait » « j'insiste beaucoup sur la partie bilan qu'ils sont **pas obligés de me montrer** mais je crois que c'est vraiment important qu'à un moment ils gardent une trace écrite de **ce qui n'a pas fonctionné** dans leur classe et qu'ils essaient d'**analyser** pourquoi ça n'a pas fonctionné » qui s'articule à un principe tenu pour vrai « un bon enseignant c'est vraiment celui qui a du recul, qui a une **analyse réflexive** sur ce qu'il fait »
Juliette (51 ans) « j'aurais deux axes si je devais dire ce que j'ai envie qu'ils vivent dans ma classe : **travailler et venir avec plaisir**. et j'ai envie de leur **faire découvrir** que ils ont mille choses à apprendre et que c'est passionnant quoi. » « J'insiste sur l'idée que chacun a des choses à faire et le mieux possible. Donc, et que ça passe par des exigences et que pour eux aussi d'être exigeant avec eux-mêmes va faire qu'au bout d'un moment ils vont être super contents de ce qu'ils produisent. Voilà donc en fait j'insiste vraiment sur **l'exigence** par rapport à eux-mêmes, leurs tenues, leur envie d'être, leur régularité à venir, le respect des autres » « Je ne leur cache pas que par moments c'est exigeant, il y a des trucs qui sont **casse-pieds à faire**, casse pieds à apprendre et ça je leur annonce comme tel, je ne fais pas semblant qu'on joue ou qu'on s'amuse, il y a des moments où le travail il passe aussi par **l'effort** et par des moments où c'est **pas très drôle**. »	**Juliette (13ème année)** Valeurs, modèles et intentions de formation « Je pars du principe que dès le début d'année il est quasiment normal qu'ils sachent pas faire grand-chose et donc je leur **fais confiance** pour **travailler et s'y mettre**. Et puis une grande lisibilité c'est-à-dire que ce que je leur dis c'est ce qu'ils vont retrouver écrits sur les nombreux rapports que nous leur faisons mais il y a pas d'entourloupe de ma part et ils savent que si il y a un jour où ça a été catastrophique je leur dirais et je leur écrirais de la même façon.» « Je cherche à leur transmettre **l'exigence** et leur dire que c'est normal de **bosser beaucoup**. » « en tout cas il y a pas d'autres solutions que de se mettre à travailler. Le temps de **préparation est inévitable** et le temps d'analyse est inévitable et que le relationnel dans leur classe, sans être négative, c'est pas se dire qu'il faut **se méfier du relationnel inné** mais que ça suffit pas » « j'essaye de **travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire** c'est-à-dire on est fonctionnaire, on a des choses qu'on doit faire, qu'on n'a **pas des choix à faire dans les programmes** et ça je crois qu'il faut qu'ils l'entendent à un moment. »
Odile (46 ans) « le mot clé de mon fonctionnement c'est d'abord la **confiance**, le **relationnel** dans la classe et **l'ouverture**, je suis vraiment pour faire le plus	**Odile (3ème année)** Qualités (d'enseignant) mises en avant « Donc j'insiste beaucoup sur **le relationnel**, l'ambiance de classe je trouve.

possible dans l'école avec une autre classe ou avec un autre pays » « et j'insiste sur le **droit à l'erreur**. » « c'est un projet tellement soudeur et fédérateur et motivant pour les gamins » « parce que je bâtis énormément par rapport à ça tout mon travail » « ce que je cherche chez les gamins, c'est **l'épanouissement**, **l'autonomie** et cette envie d'aller **voir ailleurs**, de **s'ouvrir aux autres**, d'aller à la rencontre de l'autre » « je ne veux pas qu'on fonctionne par le "je", c'est on fonctionne avec le nous, c'est nous faisons quelque chose, nous apportons mutuellement, nous faisons, je déteste le "je". Je n'aime pas les gamins qui fonctionnent par le "je" » « c'est je dois faire de mon mieux pour arriver mais c'est dans un **esprit collectif**, c'est dans un **esprit d'équipe** »	Je leur dis toujours que c'est important d'avoir une **bonne ambiance** pour faire un bon travail » « je mets beaucoup **plaisir et apprentissage ensemble**. Il faut qu'on ait le plaisir d'apprendre ensemble, si on n'a plus plaisir à être ensemble c'est foutu » « j'insiste pareil beaucoup sur l'ambiance de classe et la **mise au travail**, le **rapport à l'apprentissage** » « Et toujours **mettre** le plus possible **le gamin en avant**. »
Fabrice (53 ans) « **les apprentissages** et je suis encore là-dedans, c'est comment faire apprendre l'élève » « il y a quelque chose qui est inévitable parce qu'on est dans la relation humaine, c'est **l'affectif** » « c'est les apprentissages mais automatiquement t'es en relation humaine donc il faut en tenir compte ».	**Fabrice (15ème année)** Une posture de formateur interrogée : « je suis assez conscient du **penchant** qu'on peut avoir **vers le compagnonnage**, c'est un peu une **facilité de notre part** et de la part des PE2. » « c'est-à-dire que on est dans la recette, tu vas donner des billes, tu vas donner des solutions concrètes, tu vas donner du matériel »
Xavier (39 ans) « ce qui m'importe c'est l'enfant que j'ai en face de moi » « mes priorités c'est l'enfant » « je vois **l'enfant dans sa globalité**, ce que je cherche à construire c'est y être un peu pour quelque chose dans une modification du **rapport aux savoirs** » « c'est quelque chose de l'ordre d'**éveiller une curiosité**, **éveiller le désir de savoir**, nourrir, étayer » « ce que j'essaie de construire c'est une forme d'**autonomie**, un enfant qui soit plus ou qui soit pas dans le désir de l'adulte mais qui soit dans une curiosité, qui soit dans un éveil aux choses ».	**Xavier (1ère année)** Qualités (d'enseignant) mises en avant « il y a un désir d'être à la fois à l'**écoute des questions, des curiosités du débutant** » « je vais lui - à un stagiaire - montrer quelque chose et puis on aura un échange après et je vais **apprendre** sur moi, je vais apprendre sur ma pratique etc. et puis j'espère que lui trouvera deux ou trois pistes pour **construire son bagage** » « pourquoi on fait ça et comment on le fait etc. être réactif par rapport à leurs questions et puis fournir aussi des pistes à la fois des **pistes de réflexion** sur lesquelles je peux avoir des réponses parfois sur lesquelles j'en n'ai pas, je mets en **partage aussi mes questionnements** » « et de mettre ça en partage avec les stagiaires ça, ça me plaît énormément ».
Irène (46 ans) en maternelle « Avec mes élèves j'essaie de construire un rapport de **confiance** déjà avec eux, d'abord qu'ils viennent aussi avec **plaisir** à l'école déjà, leur faire	**Irène (5ème année)** Qualités (d'enseignant) mises en avant « J'insiste beaucoup sur la **gestion du groupe** - tout ce qui est gestion de

prendre conscience aussi de leur travail d'élève c'est-à-dire que je viens à l'école pour **travailler pour moi** mais pas pour faire plaisir à la maîtresse ». « un rapport quand même **détaché de l'affectif** » « les rendre le plus **autonome** possible par rapport à leurs apprentissages et les aider au maximum à **construire leurs savoirs**. ». Elle insiste sur le fait d'« être capable d'**oser dire** quand ça ne va pas, être capable de dire quand on s'est trompé, de ne pas avoir peur de **l'erreur** » « c'est par **les échanges** que tu apprends » « je travaille **beaucoup en collectif**, je m'inspire beaucoup de la pédagogie Freinet et institutionnelle, bon j'ai fait plusieurs années de la pédagogie institutionnelle où on est beaucoup sur des productions collectives, on **travaille ensemble**, on est beaucoup dans la **coopération** » **<u>Sabine</u>** (44 ans) « apprendre ça repose forcément sur un **travail ensemble** c'est-à-dire que le plus souvent possible je vais les mettre en situation d'échanges je vais développer les **projets communs**, toutes sortes de projets et à tout moment je souhaite qu'ils s'**entraident**.» « en classe on n'est pas tout seul sur sa table parce que là on peut pas apprendre, on est là pour **apprendre ensemble** ». « il faut qu'il y ait des personnes ressources et pas que le maître » « donc mettre le paquet là-dessus en début d'année, le fait que tout ne passe pas par moi, qu'ils apprennent ente eux. » « je n'accepte pas que il y ait un manque de **respect** ni entre eux, ni envers moi, ni moi envers eux ». Elle exprime aussi une sorte d'idéal en accordant « beaucoup d'importance au climat de classe qu'il y ait un climat détendu, qu'il n'y ait pas de moquerie, qu'il n'y ait **pas de compétition** ».	groupe, **autonomie, organisation, préparation** » Une insistance sur « **le rapport entre les élèves et l'enseignant** en fait » « le comportement que tu dois avoir avec des élèves, si tu veux qu'en retour les élèves aient un comportement correct avec toi » « le **respect des enfants**, la façon de s'adresser à eux » **<u>Sabine</u> (6ème année)** <u>Qualités (d'enseignant) mises en avant</u> « vous aider à avancer sur le côté pratique, très mise en place de **dispositifs**, **organisation de classe**, **rapport aux élèves**

Mots clés :	**Mots clés :**
Audrey (42 ans) rapport de confiance - bien être - droits et devoirs - écoute - communiquer **Félix** (49 ans) règles du jeu - métier d'élève - outils de gestion - entretiens individuels - limites - confiance en lui - rapports à l'adulte - rapport aux autres **Magalie** (52 ans) dédramatiser la scolarité - donner du plaisir à être à l'école - autonomie - responsabiliser - travailler - stratégies - réflexion - démarche **Juliette** (51 ans) travailler - venir avec plaisir - faire découvrir - exigence - effort **Odile** (46 ans) confiance - relationnel - ouverture - droit à l'erreur - épanouissement - autonomie - voir ailleurs - s'ouvrir aux autres - échanges - esprit collectif - esprit d'équipe **Fabrice** (53 ans) apprentissages - affectif **Xavier** (39 ans) enfant dans sa globalité - rapport aux savoirs - éveiller une curiosité - éveiller désir de savoir - autonomie - curiosité - éveil aux choses **Irène** (46 ans) rapport de confiance - plaisir à l'école - prendre conscience - travailler pour soi - détaché de l'affectif - autonome - construire leurs savoirs - oser dire – droit à l'erreur - échanges - collectif - ensemble - coopération. **Sabine** (44 ans) travail ensemble - projets communs - entraide - apprendre ensemble - respect - pas de moquerie - pas de compétition	**Audrey (3ème année)** gestion du groupe classe - est avec les élèves - comment elle leur parle - côté relationnel **Félix (7ème année)** règles du jeu - document sur les dix compétences - incontournables – bouger - chemin qu'ils parcourent - aider à construire tout ça - postures face aux élèves - dose de travail à fournir - conformité aux textes - pas mal se comporter avec les gamins **Magalie (10ème année)** sens des apprentissages - pas obligés de me montrer pourquoi ça n'a pas fonctionné - essayer d'analyser - analyse réflexive **Juliette (13ème année)** faire confiance - travailler et s'y mettre - exigence - bosser beaucoup - préparation inévitable - analyse inévitable - se méfier du relationnel inné - travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire - pas des choix à faire dans les programmes **Odile (3ème année)** Relationnel - ambiance de classe - plaisir et apprentissage ensemble - mise au travail - rapport à l'apprentissage - mettre le gamin en avant **Fabrice (15ème année)** conscience du penchant vers le compagnonnage - facilité de notre part **Xavier (1ère année)** écoute des questions, des curiosités du débutant - montrer quelque chose - apprendre sur moi - construire son bagage - pistes de réflexion - partage des questionnements **Irène (5ème année)** gestion du groupe - autonomie - organisation - préparation - rapport entre les élèves et l'enseignant - respect des enfants **Sabine (6ème année)** dispositifs - organisation de classe - rapport aux élèves

Comparaison de l'usage du référentiel lors des visites aux PE2

Usage de grilles d'observation

Tous se servent d'abord de grilles d'observation, plus ou moins préétablies. De manière générale, ils y inscrivent précisément et chronologiquement les contenus des activités, les dires et agissements du PE2, les réactions et remarques des élèves, les interactions du PE2 et des élèves, etc.

Usage du référentiel pendant l'observation

5 PEMF commencent à mettre en forme les éléments notés au bout d'un certain temps d'observation du stagiaire en action.

- Magalie (10ème année), Irène (5ème année) et Xavier (1ère année) utilisent une grille « intermédiaire » regroupant les dix compétences du référentiel en trois versants : didactique, pédagogique et « être professionnel ».
- Félix (7ème année), ajoute à sa grille d'observation une seconde grille avec les titres des dix compétences dans laquelle il inscrit quelques notes au fur et à mesure de l'observation.

Usage du référentiel pendant l'entretien qui suit l'observation de classe

2 PEMF

- Odile (3ème année) utilise le référentiel comme un catalogue en puisant une ou deux compétences clefs qui manquent au PE2 pour le bon déroulement de la classe.
- Sabine (6ème année) emploie le référentiel comme une feuille de route avec « *ses fenêtres* » qu'elle ouvre pour faire le point avec le PE2 sur l'acquisition de chacune des compétences et fixer avec lui de nouveaux objectifs à atteindre.

Usage du référentiel au moment de la rédaction du rapport de visite et son envoi au PE2

- 6 PEMF transmettent un rapport de visite rédigé *a posteriori* de l'entretien de conseil en intégrant leurs observations et analyses au niveau des compétences du référentiel.
- 3 PEMF Fabrice (15ème année), Juliette (13ème année) et Félix (7ème année) renvoient deux rapports de visite : une « fiche conseils » qui reprend les éléments observés et discutés des séances analysées et une fiche institutionnelle plus succincte qui synthétise l'acquisition des 10 compétences par le PE2. → Il apparaît des **difficultés ou des réticences** à intégrer le référentiel à leurs manières de faire habituelles.

Activités déclarées avec les autres formateurs en 2009

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)
Xavier 1ère année	**le GR** interventions faites à deux ou à trois donc sur des sujets précis : la discipline, relations avec les parents, l'interdisciplinarité... soit en groupe, soit en GR entier. ***valeur :*** *intéressant un moment de confronter, enfin d'être au contact de personnes professionnellement impliquées*	**Des réunions de régulation** avant la CUF où on discute tour à tour de nos stagiaires pour les bilans fin janvier et début juin.	**Les ateliers** Non évoqué	**1 intervention sur un module de français** pendant trois heures *valeur : j'ai aimé ça.*
Audrey 3ème année	**Préparations et interventions en GR** de manière assez régulière	**Moments de régulations entre PEMF** (visites croisées - rapports intermédiaires et rapports de fin) *Valeur : je trouve ça difficile - De bonnes relations (amicales) peu fréquentes qui permettent d'apprendre (des idées sur des pratiques de classe) et qui rassure et conforte dans sa posture d'enseignant*	**les ateliers** ***valeur :*** *Les échanges sont jugés insuffisants mais sympas et intéressants parce que sur un échange de pratique, la PEMF se positionne d'emblée comme une non expert face à un expert de la discipline.*	

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)
Odile 3ème année	**En GR** pour préparer et prendre ensemble des séances ou pour travailler “quelque chose” *valeur : dès qu’il y a une plage qu’on nous donne les GR - Un regret du manque ou du moins de rencontres entre PEMF cette année sans doute à cause de la diminution des journées ou demi journées allouées*	**2 ateliers** ***valeur :*** *tu apportes l’aspect pratique, mise en œuvre - le côté disciplinaire, c’est le PIUFM qui le donne*	**intervention sur module disciplinaire** *valeur : on me demande pas mal en anglais parce que c’est un peu mon domaine*	
Irène 5ème année	**Les interventions en GR** tout ce qui est interdisciplinarité, règles de vie, sur l’évaluation … *valeur : on a peu de temps pour travailler ensemble*	**le suivi des étudiants sur leur stage filé ou stage massé.**	**Les ateliers** *valeur : permettent de connaître les profs - très porteur autant pour moi que pour les étudiants - assez pratiques, côté pédagogique*	
Sabine 6ème année	**En GR** *valeur : Peu d’occasions de travailler avec les autres PEMF- Une impression actuelle de ne pas avoir d’espace de travail commun (jugés pas riches, pas intéressants parce que pas construits, pas préparés) donc un travail superficiel assez insatisfaisant*	**Les ateliers** *Valeur : profitable pour tous quand l’atelier est préparé avec répartition du travail et recensement des demandes des PE2, perte de temps pour tous quand l’atelier est peu ou pas préparé, sans lien entre le PEMF et le PIUFM et que les PE2 n’ont pas de demandes*		
Félix 7ème année	**En GR** *valeur : je travaille avec des RGR qui me donnent du travail ou qui me donnent des indications - « on bosse de temps en temps en GR ensemble » - « on travaille assez peu en commun » « c’est assez rare qu’on puisse travailler vraiment ensemble ».*	**Echanges informels** *avec ceux de Saint-Nazaire suivant les années, on fait souvent la route ensemble donc c’est aussi un moment où on peut échanger sur nos pratiques.*	**2 ateliers** Non évoqué	**Réunions sur le bassin entre PEMF** Un moment, on se réunissait aussi pas mal avec les maîtres formateurs de la région de Saint-Nazaire

	1ère activité(s)	2ème activité(s)	3ème activité(s)	4ème activité(s)
Magalie 10ème année	**Les GR** interventions sur des thématiques transversales de manière assez régulière *valeur : échanges intéressants avec les PEMF par rapport aux stagiaires, à notre métier on ne construit pas, on travaille ensemble à ramener des outils, chacun de notre côté, on mutualise, on se complémente*	**moments de régulation** (visites croisées - rapports intermédiaires et rapports de fin)	**2 ateliers** avec d'autres stagiaires *valeur : hyper intéressant parce que préparé ensemble - Une histoire de culture différente et une critique des profs disciplinaires ne connaissant l'enjeu de la pédagogie dans l'acte d'enseigner et de tout ce qui un côté transversal*	**Participation à un GRA** sur des entretiens avec le stagiaire après visite avec un enseignant chercheur *valeur : épiphénomène* **Travail ponctuel avec un PEMF** *valeur : épiphénomène*
Juliette 13ème année	**En GR** *valeur : Quand on nous a demandé d'intervenir Peu de moments de travail actuellement entre PEMF*	**En régulation** *valeur : quand on travaille sur les visites croisées et sur les rapports intermédiaires et rapports de fin mais c'est tout*.	**En atelier** construit à 2 PEMF lorsque pas de PIUFM prévu *valeur : Vaguement autour des ateliers cette année- en position de confirmation des dires du PIUFM – apportant sa caution de légitimité ou de crédibilité au cours du PIUFM pardonnée par le PEMF si le PIUFM est sur le versant pratique*	
Fabrice 15ème année	**En GR** *valeur : un côté très positif c'est au niveau des RGR*	**En régulation** Non évoqué	**En atelier** Non évoqué	

Rapports à la « propre » formation en 2009

Moyens de gérer sa propre formation

Dispositif institutionnel national

Un jour et demi de décharge avant l'année scolaire 2008/2009 et sur cette demi-journée, deux heures étaient dédiées à la documentation personnelle et aux questions de formation. Depuis 2008/2009, ce temps est relégué sur un temps personnel dans les heures correspondant à l'aide personnalisée pour les enseignants lambda (30 x 2 heures = 60 heures).

Dispositif de formation de formateurs régional

Certaines formations ne se font pas forcément à l'IUFM de Nantes, elles peuvent avoir lieu sur d'autres sites et des formations. Certaines sont placées le mercredi mais pas toujours et donc se déroulent les jours de classe. Elles ne tombent pas forcément sur un des jours de décharge de classe ou sur le jour de décharge de classe.

Souvent ce sont des formations de 2 jours. Si la formation a lieu le mercredi et le jeudi et que le PEMF est déchargé le mardi, il ne peut suivre la formation que le mercredi. S'il veut suivre cette formation – même partiellement – que le mercredi, il faut qu'il n'ait pas de GR ce matin-là. Sinon, il ne lui reste plus qu'une demi journée de formation. Alors cela ne vaut pas la peine d'y aller.

Audrey (42 ans) en école d'application ZEP

Formation par l'exercice de la fonction :

« on prend conscience ou on prend d'autant plus de recul par rapport avec ce que nous on fait en classe, enfin moi je trouve que ça améliore d'autant plus ma pratique de classe auprès des élèves et c'est vrai que ça nous oblige à réfléchir des choses qu'on faisait quasiment par automatisme »

« le côté IUFM permet aussi de se poser des questions sur soi »

« il y a un travail de réflexion qu'on est obligé de mener qui se répercute sur le travail que l'on fait avec les élèves. L'un va pas sans l'autre pour moi. »

« Par les différents échanges que je peux avoir à l'IUFM, avec les discussions, lors des discussions avec les collègues »

« quand je discute avec des PE2 ou quand ils viennent dans nos écoles ou quand moi je vais les voir sur leur lieux de stage, il y a une réflexion commune qui me permet moi vraiment de reprendre encore d'autant plus de recul par rapport à ce que je fais. »

« du recul par rapport à ma pratique essentiellement, me posant d'autant plus des questions de savoir pourquoi je fais ça comme ça, réfléchissant à des modèles pédagogiques » « Une analyse, une analyse de ma pratique, essayant d'avoir un regard objectif »

Formation autonome :

« en lisant des bouquins, des livres »

Formation par des formations instituées orientées enseignante :

« j'en ai fait quelques uns (stages du PDF) mais pas tant que ça et puis là un peu par manque de temps j'aimerais bien enfin m'améliorer sur certains, comme les TICE tout ça. Je voulais passer le C2I cette année puis par manque de temps » « pour l'instant je n'en ai pas redemandé. »

Formation par des formations instituées orientées formateur :

(Les stages de formation de formateurs) « je ne savais pas que ça existait. »

« le problème du mercredi c'est que ça peut tomber sur des GR, ça peut tomber sur des différents moments où nous on peut pas non plus. Donc après le mardi, ben si ça tombe sur des jours où il y a des visites qui sont calées ben ça complique aussi, à la limite je préfère bloquer une semaine »

Irène (46 ans) en maternelle hors structure

Formation par l'exercice de la fonction :

« ça m'apporte beaucoup dans ma pratique » « d'être à l'IUFM de pouvoir échanger avec d'autres » « j'ai l'impression que c'est vraiment un aller-retour entre donner aux étudiants, leur apporter une formation et j'ai l'impression que le fait d'échanger avec des maîtres formateurs, des profs de l'IUFM

et des étudiants m'apporte également beaucoup pour me faire progresser dans ma propre pratique. »
Formation autonome :
« Donc j'ai du mal à me former alors j'essaie de lire mais c'est pareil on n'a pas beaucoup de temps puis lire c'est une chose mais il manque l'échange, t'as pas de retour, t'as pas de discussion autour du livre donc je trouve ça très difficile)
Formation par des formations instituées orientées enseignante :
« Alors j'ai beaucoup de mal à gérer ma propre formation parce que je n'ose pas demander, je n'ose plus demander de stages (enseignants) parce que comme ce sont des PE2 qui nous remplacent, je me dis je peux pas partir en stage parce que je pourrais plus être sur le terrain pour aller leur rendre visite, alors je sais qu'il y a des IMF qui demandent quand même, mais du coup moi ça me gêne beaucoup dans ma fonction de formateur de me dire je pars en stage alors qu'on a besoin de moi à ce moment-là donc je ne demande pas de stages ».
Formation par des formations instituées orientées formateur :
« Et puis les stages de formations de formateurs c'est souvent le mercredi, c'est souvent enfin c'est compliqué à gérer puis je trouve que une journée comme ça moi j'arrive pas, j'ai besoin de m'immerger au moins une semaine dans un stage, de penser, d'avoir vraiment l'esprit au stage, de dire, ne pas être à cheval sur ma classe. » *Que penser alors des stagiaires avec leur stage filé ?*
« et je trouve que je ne me forme pas assez. Donc j'essaie de me documenter mais je regrette qu'on n'ait pas des périodes de stages de formateurs où on pourrait vraiment échanger mais une semaine pas un jour à droite à gauche. Mais je vois pas de solutions là.) »

Odile (46 ans) en école d'application
Formation par l'exercice de la fonction :
« Le recul, le recul par rapport à ma pratique » « on s'enrichit beaucoup à aller voir les jeunes, je trouve qu'ils sont plein d'idées, souvent je pioche pas mal d'idées » « « aussi ça me remet en question parfois (...) par exemple l'EPR (...) ça m'a aussi si tu veux remis des trucs par rapport à ma pratique (...) je m'interroge aussi en même temps. »
Formation autonome :
« Je lis très vite, j'ai la capacité de lire vite »**,** procède par vague et lit énormément de livres sur un thème, 10 à 15 livres pendant 3 semaines, choisis en fonction de ses projets ou de sa curiosité, puis passe à autre chose.
Formation par des formations instituées orientées enseignante :
« il y a une qui était pas mal une conférence qu'on avait eu sur la difficulté scolaire que j'avais trouvée intéressante et puis la fois où on a eu tu sais le truc sur, le retour sur les éval CM2, j'ai trouvé pas inintéressant d'avoir le regard critique de certains professeurs par rapport à ces éval du point de vue si tu veux on va dire disciplinaire, tu sais quand ils ont décortiqué les pôles de machins, les pôles de, tu vois décortiqué au point de vue on va dire didactique tu vois, j'ai trouvé ça intéressant parce que ça m'a permis de mieux comprendre les évaluations données aux gamins, tu vois je n'avais cette histoire, tu vois cette compréhension de comment se font les trucs de compréhension de lecture et je me suis dit tiens ça ce sera ma prochaine lecture, j'essayerai de comprendre justement comment fonctionne les îlots de compréhension dans la lecture chez les gamins »
Formation par des formations instituées orientées formateur :

Juliette (51 ans) en école d'application
Formation par l'exercice de la fonction :
« Ça m'aide vraiment à être beaucoup plus au clair dans mon analyse » « ça m'oblige à être beaucoup plus au clair sur ce que je fais dans ma classe »
« Comme j'ai croisé aucun prof, enfin moi je sais pas comment ils font les gens qui bossent avec les profs ici mais j'ai l'impression qu'on roule beaucoup sur des habitudes. »
Formation autonome :
« Et ben ça cette année j'ai pas eu le temps de la gérer je peux te dire vraiment » « Mais attends on n'a pas une journée là. Moi j'ai quasiment pas eu une journée. » « zéro cette année, zéro, et en même temps je faisais le constat zéro parce que je sais pas vers où aller.
Formation par des formations instituées orientées enseignante :

Formation par des formations instituées orientées formateur :
« moi j'aimerais qu'on ait des temps de formation pour nous, tu vois des journées qui nous soient proposées (elle est de celle qui va aux journées académiques de PEMF) avec mais même sur le volontariat enfin je veux dire je suis pas pour rallonger le temps de travail si, il faut pas y toucher mais des, je sais pas des temps d'échanges de pratiques, des temps d'échange avec les profs je sais pas on pourrait imaginer des ateliers pour nous aussi quand même, qu'est-ce que vous en dites ? Et nous qu'est-ce qu'on en fait dans les classes ? Ah moi je trouve vraiment. »
« j'ai vraiment perdu ce souci de la formation à partir du moment où j'ai perdu le contact avec un certain nombre de profs **» «** c'est parce que j'avais perdu cet aller-retour avec les profs qui pour étaient un peu un passeur. Pour moi le rôle du prof PIUFM il est aussi là-dedans par rapport à nous, c'est de se dire ben tiens, il y a l'INRP qui vient de publier ça, alors après t'es sur l'appétence personnelle des uns et des autres » **«** il y a beaucoup de maîtres formateurs qui sont inscrits en maîtrise de sciences de l'éduc enfin j'en sais rien en master bon. Moi je sais que je le ferai pas mais en même temps j'ai bien envie de continuer à lire des choses. Et ben je suis devant un truc et je me dis qu'est-ce que je lis en ce moment ? Je sais pas. Tu vois ça peut te paraître bête mais pour moi c'est vraiment un questionnement ça. »

Félix (49 ans) en école d'application ZEP
Formation par l'exercice de la fonction :
« c'est les actions de formation qui viennent questionner la classe » « les choses se réactivent l'une l'autre… »
Formation autonome :
Une restriction apportée d'emblée « Alors comme dans les moments où je peux dégager du temps déjà, donc ce qui est voilà. » « depuis que je suis formateur je vais avoir plus tendance à aller, à lire intégralement et pas seulement en diagonale un certain nombre de trucs qui sortent enfin voilà, à me documenter plus, à voilà, à entendre parler tout bêtement aussi de choses alors que quand t'es tout seul dans le fond de l'école de ton quartier tu vas pas forcément en entendre parler. Donc ça, ça me permet de rester en contact avec un certain nombre de choses comme ça, de lire des choses voilà. »
Formation par des formations instituées orientées enseignante :
Une critique de la formation continue des enseignants
« mais bon c'est la question de la formation enfin aussi continue dans ce métier enfin je veux dire, je trouve pas ça formidable la formation continue des enseignants hein, c'est le moins qu'on puisse dire. »
Une tension entre le fait de se former et des « interdits » ou des « conditions impossibles » pour un enseignant en ZEP pour s'y investir « « Se former ça demande de l'investissement, donc il faut que les conditions soient possibles pour le faire quoi enfin voilà, c'est vrai qu'il y a des tas de domaines qui m'intéressent quoi, mais voilà pendant des années il y avait pas d'autres solutions pour se former dans des domaines intéressants que de partir trois semaines en stage, moi je me voyais franchement pas partir avant d'être PEMF, je me voyais franchement pas partir trois semaines ou quatre semaines en stage, bon alors peut-être que je me sens un petit peu trop indispensable dans ma classe mais je ne me voyais pas, peut-être que je ne m'autorisais pas à le faire avant, mais voilà.
et puis on se bagarre pour que les choses tournent, que ça marche, etc., etc., t'as pas envie qu'on te casse ta baraque pendant trois semaines, donc voilà c'est des choses comme ça qui sont pas faciles c'est pas une question facile mais bon voilà, »
Formation par des formations instituées orientées formateur :
Une insatisfaction et un regret d'une formation difficile ou impossible avec la double fonction enseignant-formateur de terrain « même si c'est une des choses qui est pas satisfaisante à mon sens quoi c'est-à-dire que moi j'aimerais bien pouvoir me former d'avantage. Alors voilà je pense tu vois le 23-24 juin une formation de formateur, il y a des formations de formateurs voilà, le 23-24 juin, d'abord le 24 juin j'ai GR et puis le 23 juin j'ai ma classe et la fin de l'année c'est pas franchement le moment où je peux partir de ma classe enfin tu vois il y a des petites choses comme ça qui rendent les choses pas forcément faciles en terme d'investissement quoi mais et donc ça c'est un de mes trucs bon. »

Un souhait ou un intérêt pour se former « Je souhaiterais, je pense qu'il y a énormément de domaines qui m'intéressent en fait à vrai dire, là tu vois j'ai été sollicité par une IEN pour faire partie de la commission mathématiques départementale là tu vois parce que les choses m'intéressent mais on se disait ça l'autre jour, je veux dire si ça avait été commission de français, lecture, littérature ou je sais pas quoique ce soit, il y a des tas de domaines alors je serais plutôt intéressé moi dans des domaines qui touchent vraiment les disciplines, la didactique voilà, là ça, ça m'intéresserait franchement, me former de manière de plus en plus pointue là-dedans dans ces domaines-là, ».
Un souhait de propositions de formations possibles pour les PEMF «
Ben déjà en changeant pas grand-chose et en proposant des formations de formateurs à des moments qui sont des moments enfin je dirais réalistes quoi parce que des formations de formateurs pendant les stages de PE2 ça marche pas non plus enfin tu vois il y a des moments ou comme ça où, donc déjà ça quoi, alors il y a une reconnaissance en temps enfin voilà quoi, c'est pas le, là moi la condition sine qua non à mon engagement dans la commission mathématiques c'était le fait que c'était pas énormément de temps voilà et que quand ce serait sur du temps de classe je serais remplacé point, c'était le deal au départ quoi. donc là ça marche quoi
si déjà il y a une reconnaissance du temps de formation de formateurs. »

Sabine (44 ans) en école hors structure

Le fait de devoir quitter les relations avec l'IUFM (parce que évincée de la formation) et de ne plus avoir de temps de recherche personnelle provoque une rupture de la dynamique de sa propre formation. Ce sont bien les dispositifs par la régulation situationnelle qui forcent ainsi les PEMF à se former.

Ce qui montre une emprise réelle du travail sur la vie de famille et la préservation d'un équilibre à trouver ou à maintenir

Une rupture dans sa propre formation « Ouais un certain essoufflement qui vient certainement d'une insatisfaction quoi c'est-à-dire que de m'être fait jeter c'est sûr que ça a un peu cassé la dynamique »

Formation par l'exercice de la fonction :

« ça entretient la curiosité, l'envie de d'enrichir sa pratique » « ça enrichit ma propre réflexion et ma pratique. Je trouve ça intéressant de recevoir des gens dans sa classe parce que là aussi ça oblige à pousser la réflexion sur ce qu'on fait, pourquoi on le fait, comment on le fait. »

Formation autonome :

Une gestion de sa propre formation « C'est problématique » « Mal, très très mal »
« j'avais l'impression sincèrement de bien la gérer jusqu'à ce qu'ils nous virent c'est-à-dire je me, enfin bien la gérer non, je m'astreignais à des lectures, je m'astreignais à approfondir des domaines, je m'astreignais à lire le Monde de l'éducation et puis voilà maintenant il n'existe plus, et puis c'est vrai que là depuis deux ans, c'est le grand vide, je pense qu'il y a rien qui m'a fait avancer depuis deux ans, là c'est en train de se figer. »
« cette année je n'ai pas lu un seul bouquin tu vois sur un petit peu théorique ou approfondir un domaine ou voilà, donc je me dis ça cet appauvrissement forcément il a des retentissements sur le travail que tu peux faire avec les PE2. »
« L'explication c'est qu'en fait ça, ça peut marcher que si il y a une dynamique donc la dynamique c'est ou parce que tu prépares un examen qui fait qu'il faut que tu approfondisses ou parce que tu travailles dans une équipe et puis que bah voilà pour avoir ta place dans l'équipe et bah il faut que toi aussi tu prennes part à la préparation, aux recherches, aux lectures etc. ou parce que t'es obligé mais moi je suis, n'étant pas issue de cette filière universitaire, c'est pas quelque chose qui est naturelle pour moi de bosser toute seule, pour continuer à enrichir, c'est pas naturel. » les autres t'obligent ?. – « Ouais, c'est terrible hein »
« Et puis aussi parce que il y a aussi des paramètres plus personnelles, plus familiaux etc. qui font que le temps que tu te bloquais pour bouquiner en faisant abstraction de tout le reste, il y a des moments où tu peux le faire plus facilement que d'autres quoi, où tu t'autorises à le faire plus facilement qu'à d'autres, où tu te rends compte que bah que l'équilibre est plus maintenu si tu continues à te donner tant à ton boulot, et que oh bah merde à côté ça se casse la figure, il faut que je rattrape tout ça et tout le monde »

Formation par des formations instituées orientées enseignante :

Formation par des formations instituées orientées formateur :
Un appauvrissement de sa formation d'année en année expliquée par un manque de dynamique « un souhait d'un temps de formation pour les PEMF « Oh, qu'on est nous aussi un temps de formation et là c'est un peu, ouais t'as ton CAFIPEMF après allez roule, on s'occupe plus de toi »
Cette impression d'un abandon exprimé par les PEMF donne à penser qu'ils ne trouvent pas d'interlocuteur valable à l'IUFM – dans le sens à leur écoute et à leurs problèmes - ou qu'ils restent cantonnés à une formation pédagogique, en attente d'une formation académique c-à-d descendante ou bureaucratique
Une formation de formateurs pas simple et jugée impossible « c'est des formations qui sont pas forcément là ou qui ne sont pas forcément ou qui se font sur du temps » « je m'étais penchée là-dessus. Ah ben non c'est pas possible, ah ben non c'est pas possible, ah ben non c'est pas possible et puis aller faire 2 jours de formation à R. (site sur une autre département) ou à A. c'est pas possible non plus quoi.) (j'ai pas regardé - sur le site les journées d'étude proposées en juin - . C'est pareil les journées littérature là c'était vachement intéressant ça les 2 jours là. Mais t'en fais qu'un morceau parce que t'es pas déchargé l'autre jour, si et puis bien sûr l'IEN même si il a un remplaçant de toute façon, il te le mettra pas pour que t'aille suivre ton truc. »
« On peut pas dire qu'elle soit favorisée la formation des formateurs de terrain, Encore c'est bien depuis cette année on nous impose plus les animations pédagogiques mortelles. Oh bah on va rien dire, non c'est pas vrai parce que avec T. (le CPC) elles sont pas mortelles non mais il faudrait que sur le même principe que les animations pédagogiques, mais des animations pédagogiques formateurs quoi, des formations de formateurs. »

Magalie (52 ans) en école d'application
Formation par l'exercice de la fonction :
« des discussions. » « « ça me fait bouger quand même, tu vois bien tu as un stagiaire qui vient dans ta classe, mine de rien, toi-même même sans que le stagiaire te parle, tu as un autre regard sur ce que tu mets en place. » « « Tu vois le jour où tu ne te formes plus c'est plus la peine d'être formateur »
Formation autonome :
« et puis sur ces deux heures, bah je lis énormément « le café pédagogique » « il y a énormément d'articles pédagogiques sur Internet, vraiment beaucoup, beaucoup, bah attends c'est bien plus que deux, enfin c'est énorme quoi.» « Ouais Internet, beaucoup d'articles par Internet. Ben non tu vois bien avec tout ça et puis la presse syndicale. La presse syndicale il y a des articles qui sont intéressants quoi, non, non. Non il y a, je te dis il y a toutes ces recherches, ben des livres aussi que tu lis hein, et puis des recherches actions qui sont intéressantes, tu tombes sur des recherches actions. Il y a d'autres choses aussi qui sont intéressantes toujours sur Internet, c'est des publications qui sont connues de l'ocde, tu vois ou des bilans qui sont faits de l'inrp ou enfin des statistiques tu vois des analyses sur la profession, sur son évolution sur, c'est passionnant. »
Formation par des formations instituées orientées enseignante :
Formation par des formations instituées orientées formateur :
« Précision c'est plus comme maintenant, on avait un an entier de formation, là ils sont en alternance, (pour la formation CAPASH) Maintenant c'est à la mode tu vois, formation en alternance on fait tout passer. »

Xavier (39 ans) en école hors structure
Formation par l'exercice de la fonction :
« l'obligation de continuer à se former, c'est avec les stagiaires, c'est forcément des remises en cause, c'est forcément des moments où si on est utilisé en tant que personne ressources et ben ces ressources-là si on les a pas il faut aller les chercher » « Donc à la fois personne ressource mais aussi partenaire j'ai envie de dire de réflexion » « être au contact de personnes professionnellement impliquées (...) en rencontrant des formateurs de l'IUFM, des PIUFM et puis des maîtres formateurs j'ai eu le sentiment de me nourrir d'être à l'affût quoi toujours à chercher, à bricoler mais de façon un peu plus fournie et étayée » « « c'est cette position de recul qui me permet d'être beaucoup plus en, donc j'ai une palette pédagogique plus large, je sais plus pourquoi je fais les choses, je sais plus comment je peux les faire

donc je vais aussi plus vite pour aller chercher de la ressource etc et je suis plus en mesure aujourd'hui de mettre un discours sur ma pratique, plus en capacité que d'analyser »

Formation autonome :

Formation par des formations instituées orientées enseignante :

Formation par des formations instituées orientées formateur :

Un regret « pour les maîtres formateurs moi je trouve que c'est quand même pas suffisant parce que l'année de l'examen on prépare surtout l'examen c'est-à-dire qu'on se prépare aux trois épreuves parce qu'il y en à trois, si on a la chance de passer les trois mais j'ai pas le sentiment qu'on travaille vraiment le, voilà, comme on a la classe qui demande du temps, on prépare l'examen, bien qu'on se projette quand même formateur voilà, moi j'aurais aimer cette année oui vraiment il y a un suivi accompagnement c'est-à-dire qu'il y ait une réelle formation alors peut-être pas voilà une fois toutes les trois semaines, tous les mois on se retrouve et on va travailler sur comment on prend en compte un débutant de maternelle toc et puis on pose les choses comment on aide un stagiaire à poser une problématique paf on pose les choses voilà. Ça et puis j'aurais aussi aimé avoir quelques, échanger sur les conséquences que ça a pour la classe »

Fabrice (53 ans) en école associée

« Bon autrement si tu veux je, comme, pour refaire référence à Dubar bon bah tu sais moi maintenant je pense à ma retraite hein voilà. »

Formation par l'exercice de la fonction :

Formation autonome :

Un entretien de sa formation universitaire « Alors bon, si, si c'est possible, je vais à des conférences. Oui si je peux aller à une conférence j'y vais quoi bon pour essayer de, de maintenir un niveau par rapport à la recherche quoi. » « si je devais m'inscrire quelque part et bah je m'inscrirais à un cursus de 18 heures à la fac, voilà c'est tout ce qui m'intéresse » « ce qui m'intéresse c'est, c'est l'universitaire »

Formation par des formations instituées orientées enseignante :

aucune participation à des stages du PDF **«** Oh bah non. Non ça m'intéresse pas, ça m'intéresse pas moi » « le PDF moi c'est du bricolage, c'est du bricolage mais qu'est-ce, qu'est-ce que tu veux que ça m'apporte »

Formation par des formations instituées orientées formateur :

Pas de valeur accordée à sa formation professionnelle

Annexes 7 – Rapports des PEMF en 2010 et 2011

Historique du mouvement d'opposition de 2010 des PEMF de Loire Atlantique

L'observation participante du groupe professionnel des 34 PEMF du département alors en exercice s'est réalisée en observation directe par immersion dans le milieu. Elle a permis un suivi continu du mouvement collectif de mars à juin 2010 et un repérage de deux phases.

Le démarrage du mouvement d'opposition est déclenché par la parution d'un premier texte officiel en février 2010. Il s'agit de la circulaire[298] adressée aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie (IA) en leur demandant de piloter et de mettre en place le « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires ». Un groupe de huit PEMF composé de femmes, dont deux militantes syndicales et une du mouvement Freinet, initie le mouvement d'opposition. Elles lancent, par mail, une enquête auprès des PEMF du département leur proposant de « constituer un collectif académique IUFM Pays de Loire » et des actions auprès des enseignants dans les écoles, des responsables institutionnels, des parents d'élèves et de la presse. Un taux de réponses de plus de 80% et des scores positifs aux propositions d'actions supérieurs à 85% montrent que les PEMF du département s'inquiètent de leur devenir professionnel en tant que formateurs. Les différentes actions décidées sont réalisées, lettres adressées aux responsables institutionnels de l'Education nationale, demande d'audience auprès du recteur, appel à tous les enseignants des écoles. Une première tentative d'élargissement a lieu auprès des PEMF des autres départements de la région lors de journée académique d'étude des formateurs intervenant dans le premier degré à l'IUFM.

La seconde phase débute avec la fuite début mai 2010 du projet de circulaire[299] sur les nouvelles « Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire ». Suite à une réunion d'information de l'inspecteur d'académie, une audience auprès de celui-ci est demandée. Elle est suivie d'un second courrier destiné à lui annoncer une certain nombre de démissions de PEMF. Le mouvement se clôture par une conférence de presse organisée par le collectif des PEMF du département à l'IUFM à la fin juin 2010. Y participent les trois principaux syndicats d'enseignants du premier degré et une fédération de parents d'élèves.

---

[298] France, Ministère de l'Education Nationale. (2010). Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. *Circulaire n°2010-037 du 25 février 2010*. Bulletin Officiel n°13 du 1er avril 2010.

[299] Circulaire qui sera publiée avec quelques modifications mineures deux mois plus tard au Bulletin Officiel : France, Ministère de l'Education Nationale. Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire. *Circulaire n°2010-104 du 13 juillet 2010*. Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

Motion du collectif des Maitres Formateurs de l'académie de Nantes

Appel à tous les enseignants des écoles

Dès la rentrée prochaine, nous serons tous responsables de la formation des enseignants stagiaires.
Voici donc ce qui nous attend, avec le BO n° 13 du 1er avril 2010 :

- Après une formation réduite d'un an, nos jeunes collègues stagiaires vont se retrouver à temps plein face aux élèves.
- La plupart n'auront jamais été mis en situation d'enseigner, n'auront jamais appris à préparer une classe, à gérer un groupe d'élèves….

Et nos élèves dans tout ça et particulièrement ceux en difficulté ?

Aussi, dans l'urgence, les enseignants des écoles devront, sans temps dégagé, assurer la pseudo-formation des futurs enseignants en faisant du compagnonnage, c'est-à-dire :

- leur venir en aide face à toutes les situations,
- répondre à leurs besoins (et ils seront nombreux compte tenu du manque de formation initiale !)

De plus, lors d'hypothétiques temps de regroupement de formation, les enseignants stagiaires seront remplacés au mieux par des remplaçants, au pire par des étudiants en Master. Les élèves de ces classes seront donc doublement perturbés avec des conséquences sur l'ensemble de l'école.
Quel manque de considération pour les élèves ! Quelle incohérence pour les apprentissages ! Quel mépris pour les enseignants !
Nous ne pouvons accepter un tel dispositif qui dégrade encore plus notre métier et les valeurs auxquelles nous sommes tous attachés :

Enseigner est un métier qui s'apprend.

L'inconcevable est que le cadre de la formation ne sera plus national mais laissé au bon vouloir de chaque académie, la mise en œuvre dépendant des moyens locaux… Chaque recteur pilotera le dispositif de formation que les inspecteurs nous demanderont de mettre en place.
Peut-on accepter cette « formation » sous forme d'un compagnonnage tronqué dépendant des personnels ressources que nous serons bon gré, mal gré ? (BO n°13 du 1/04/10)
Le collectif académique des maitres formateurs propose de compléter la motion suivante et de la renvoyer à l'Inspecteur d'Académie :

Nous, enseignants de l'école ……souhaitons une véritable formation professionnelle et refusons d'assurer les fonctions de MAITRES D'ACCUEIL TEMPORAIRE (MAT).

PS : Notre constat d'une formation au rabais est partagé par le Syndicat des Inspecteurs d'académie ! Dans un courrier adressé à Luc Chatel et transmis à la presse vendredi 2 avril 2010, le SIA souhaite « alerter le ministre sur les conséquences » qu'il pressent « négatives » des « décisions prises actuellement quant à l'affectation, le service et les modalités de formation des futurs professeurs stagiaires ». « Les IA-IPR, acteurs de la gestion de la ressource humaine et éducative dans les académies, expriment de très fortes réserves quant à la pertinence de mesures qui conduiraient à une entrée périlleuse dans un métier difficile pour de jeunes collègues sans expérience »

Lettre au Recteur

Nantes, le 7 avril 2010

Collectif PEIMF de l'Académie de Nantes
A
Monsieur le Recteur de l'Académie de Nantes
s/c de Monsieur l'Inspecteur d'Académie

Objet : demande d'audience

Monsieur le Recteur

Depuis de nombreuses années, nous contribuons activement à la formation des nouveaux enseignants. Si nous avons passé le CAFIPEMF et avons fait le choix d'être formateurs, c'est parce qu'il nous semble important de contribuer à construire l'identité professionnelle, avec toutes les compétences requises, de nos futurs collègues.

Cela suppose un cadre clairement défini, à savoir :

- Une place institutionnelle assurant notre rattachement à l'IUFM intégrée à l'université, cette dernière devant être responsable de l'organisation générale de nos services.

- Une organisation de notre action permettant un espace réel de formation en lien avec l'université (articulation entre théorie et pratique)

- Une décharge de service hebdomadaire en conformité au Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008

- Une stabilité sur l'année du complément de service par respect pour les élèves et pour continuer à rendre possible un réel travail d'équipe pédagogique.

Nous demandons une clarification des missions respectives d'un MAT et d'un PEIMF, nos missions ne se limitant ni à des accueils au sein des classes, ni à des visites auprès des stagiaires.

Nous souhaitons des réponses précises à chacune de ces questions avant la commission paritaire du 17/05/10, le BO n° 13 du 1er avril 2010 ne permettant pas de nous inscrire dans une réelle formation professionnelle et de nous positionner sur notre devenir professionnel individuel en connaissance de cause.

En conséquence, nous souhaitons qu'une délégation soit reçue, accompagnée d'un responsable syndical.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Recteur, à notre profond attachement au service public de l'éducation nationale.

Collectif des PEIMF

Copie IUFM/ IA/Rectorat/ministère/université/région.

Lettre à l'Inspecteur d'Académie

Nantes le 9/06/2010

A Monsieur l'Inspecteur de l'Académie de Nantes

Nous tenons à vous remercier des informations communiquées mercredi 2 juin matin.
Suite à cette réunion, vous avez pris le temps de recevoir et d'écouter avec une grande attention la délégation du collectif des maîtres formateurs de la Loire Atlantique, ce dont nous vous savons gré.
Néanmoins, les informations n'ont fait que confirmer ce que nous dénonçons depuis le lancement de la réforme dite de la mastérisation et qui se concrétise dans la mise en place académique du dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des professeurs des écoles stagiaires.

- Tout d'abord, comment peut-on accepter que le temps de formation des enseignants stagiaires soit réduit de moitié à la rentrée ? Une année « d'adaptation à l'emploi » ne peut remplacer une année de formation professionnelle à l'IUFM. Cette année dite « transitoire » n'est que le prélude à une situation qui ne peut que se dégrader, si on n'arrête pas ce démantèlement. Il nous semble inconcevable de confier nos élèves à des stagiaires faisant office de remplaçants pour pallier le manque de postes budgétaires.
- Enseigner est un métier qui s'apprend, surtout au regard des exigences des 10 compétences. Il ne nous apparaît pas que les dispositifs mis en place, correspondant à des besoins de formation d'urgence et conjoncturels, constituent le socle d'une véritable formation par alternance qui a montré ses effets positifs, même si certains points auraient mérité d'être améliorés.
- Ensuite, lorsque nous avons passé le CAFIPEMF et fait le choix d'être PEMF, nous devenions « maitres formateurs auprès des IUFM », ce qui nous permettait d'avoir une distance réflexive et formative avec une réelle place dans une formation en alternance. Nous faisions partie d'une équipe pluri-catégorielle dont les compétences aux approches complémentaires tendaient à construire chez le stagiaire une solide identité professionnelle. De fait, ce n'est plus le cas. Bien que vous nous ayez assuré que le partenariat avec l'IUFM serait contractualisé, seuls certains d'entre nous seront appelés à travailler en collaboration avec les professeurs d'IUFM et les professeurs chercheurs, en fonction des critères définis par l'Inspection Académique. Nous constatons aussi que les MAT et les PEMF assureront les mêmes fonctions : accueil et accompagnement dans les classes, suivis de stagiaires et participation à la validation. Sans remettre en cause les compétences de nos collègues MAT, le CAFIPEMF n'étant plus indispensable, quelle valeur aura demain ce diplôme ?
- Enfin, sans préjuger des compétences d'adaptabilité et de réactivité de nos jeunes collègues, leur entrée dans le métier risque d'être problématique, tant pour eux que pour les élèves dont ils auront la charge. Dans de nombreuses écoles, les enseignants, les familles et surtout les élèves subiront, malgré eux, les manques ou les difficultés des stagiaires. Il est évident que le manque en formation va alourdir considérablement les charges de travail de toutes les équipes, notamment dans les milieux socioprofessionnels défavorisés. Nos jeunes collègues s'en trouveront d'autant plus fragilisés.

Aussi le collectif des maîtres formateurs de Loire Atlantique vous sollicite pour qu'avec lui, vous interpeliez le ministre sur la nécessité d'une autre formation professionnelle basée sur

une véritable alternance. Elle doit correspondre aux besoins de l'école du 21° siècle : acquisition par tous les élèves des compétences du socle commun, gestion de la diversité des élèves, travail avec les familles et l'ensemble des partenaires de l'équipe éducative, accompagnement de chaque élève dans ses apprentissages.

En dépit des réactions négatives de toutes les catégories des personnels impliqués dans la formation des professeurs des écoles, le ministre a pris ses responsabilités en entérinant cette réforme contre l'intérêt des jeunes stagiaires, des élèves, des enseignants et plus généralement contre celui de l'école publique.

Nous prenons les nôtres en vous informant que certains d'entre nous ne seront plus maîtres formateurs l'an prochain, dans l'état actuel du projet de formation, et que les autres s'engagent d'ores et déjà à inverser le cours des choses par toute action qu'ils jugeront servir la formation et plus généralement l'école publique à laquelle nous sommes tous tant attachés !

Nous vous prions de croire, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, à notre profond attachement au service public de l'éducation nationale.

Le collectif de PEMF de Loire-Atlantique

Raisons de l'arrêt ou de la poursuite de la fonction

Choix d'arrêter

Magalie2 : M2 : « ce qui a changé **pour moi de très important c'est que suite à cette réforme de la masterisation et à ce qui se mettait en place en 2010 partout en France, sur tous les IUFM en fait notre rôle de maître formateur était complètement détruit, déstructuré et pour moi devenait inintéressant.** C'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure c'est **suivre les stagiaires sur le terrain, qui sont balancés sur le terrain sans qu'il y ait un travail en amont, en profondeur, de réflexion, de rencontre de tous les stagiaires ensemble** euh c'est intéressant, pour moi ça l'était plus aussi bien pour moi que pour les stagiaires et surtout pour les stagiaires. Il y avait aussi **autre chose c'est que balancer comme ça des stagiaires comme ça sur le terrain sans réelle formation et faire croire qu'ils sont formés parce que t'as quelques IMF qui donnent quelques visites dans l'année** je trouve que c'était pipeau, que c'est un leurre complet et **j'avais pas du tout envie de cautionner**. Donc en fait si j'ai quitté, donc **j'ai quitté mon poste de maître formateur à ce moment-là mais essentiellement c'était une raison de caution. Je ne voulais pas servir de caution.** J'avais de toute façon décidé de démissionner individuellement au départ. De toute façon je démissionnais mais je trouvais que **c'était intéressant de démissionner si c'était un acte fort, si c'était un acte qui était visible.** Donc on est une dizaine sur le département à avoir posé une démission collective avec un collectif qui s'est constitué et avec une information auprès de l'inspection académique, auprès du rectorat et une conférence de presse. Donc je trouvais ça intéressant **que ce soit quelque chose de collectif qui soit le plus fort possible**. »

Xavier2 : X12 « mon choix de quitter les maîtres formateurs ça a été très, très, **très douloureux pour moi.** » « le choix d'arrêter **c'est carrément un acte politique quoi** »
X12 « c'est en restant maître formateur que s'il y a à modifier, s'il y a à améliorer le système de formation, si on peut encore l'appeler comme ça, c'est en restant dedans qu'on sera le plus efficace, un argument qui s'entendait, que je comprends bien » « je crois pas qu'il pouvait y avoir d'embellie possible et puis je vois pas comment ça peut changer et moi **je me suis dit non, moi je pose un acte, je pose un acte, un acte politique** » « **si on est plusieurs ça peut avoir des conséquences sinon, sinon tant pis mais ça, ça a été pour moi très douloureux** »
X12 « et **aujourd'hui ça me manque. Aujourd'hui ça me manque.** » « je fais partie des **enseignants en colère désabusés** » « pour moi c'est un cassage, une casse monstrueuse, enfin moi je trouve qu'on mesure pas du tout les dégâts de ça et que aujourd'hui je vois pas ce que j'irai faire là-dedans. » **malgré les sollicitations de l'inspecteur « je sais pourquoi vous êtes parti, je comprends bien et tout mais reprenez vos fonctions, ça vous va bien** machin etc »
X13 « **c'est cette triangulation-là IUFM, institution donc l'inspection, stagiaires, qui moi me semblait tout à fait intéressante** c'est-à-dire que on laisse la place à la formation et la place de la formation c'est la place des incertitudes, au rythme de chacun, c'est une année pour se former et on sait très bien même qu'au bout d'un an on n'est pas complètement formé.»
X15 « j'ai gardé du coup un lien avec l'IUFM et cette année **on m'a proposé de participer à une journée de littérature et puis l'année se termine on me propose de faire la même chose l'an prochain.**. » X18 « **j'ai fait le choix de ne plus être maître formateur mais je veux rester en lien**, **(...) Donc là on me demande cette année d'intervenir, d'animer un atelier enfin de faire une conférence quoi sur un travail que j'ai mené justement à S. l'an dernier sur Don Quichotte** donc faire lire Don Quichotte à des CM2 » « je fais un travail, il se passe comme il se passe et puis revenir dessus parce que **préparer une conférence, préparer une intervention** c'est du coup, tu me diras c'est remettre des mots là-dessus donc c'est organiser, réorganiser les choses etc, ça pose de nouvelles questions, les stagiaires ont réagi à des choses et pas à d'autres »

Audrey2 : A2 : « **c'est l'occasion qui a fait le larron** » « je connaissais très bien les conseillers pédagogiques et je savais que F. (l'ancienne CPC), pour pas la nommer, partait en retraite puis je me suis dit bon justement avec la réforme qu'est-ce qui va advenir de nous en tant que maître formateur ? Est-ce que le rôle qu'on peut avoir maintenant auprès des étudiants est-ce que ça va vraiment me

convenir par rapport à ce que j'ai connu durant les 4 ans où j'étais PEMF ? Donc moi **c'était quelque chose qui m'avais toujours un peu titillé ce poste de CPC** » « **j'ai pris ma décision en fin de compte très rapidement**. **Dès que j'ai entendu dire voilà dernière année de formation en tant que telle**, qui avait ses avantages et aussi ses inconvénients mais au moins on avait je pense un cadre qui permettait aux jeunes enseignants d'être formés au mieux et là je trouve que **là ça correspond peut-être pas tout à fait à mes attentes en tant que maître formateur, enfin ce qui était proposé cette année pour les stagiaires.** »

Odile2 : O2 : Donc depuis deux ans, donc **ça fait deux ans que j'occupe le poste de CPC à N.** (Nom de la circonscription) euh **sur la demande de mon inspectrice notamment pour me confier le dossier langues vivantes et le travail sur la ZEP.** Ca c'est mon, **mes deux grands domaines, de, donc on va dire les dossiers dont j'ai la charge sur N. depuis deux ans.** Donc **j'ai fait la première année normalement à titre provisoire** et j'avais dit je fais ça un an d'essai parce que **je n'étais pas sûre de vouloir euh faire ce travail, de quitter ma classe donc j'ai eu beaucoup de mal puisque que ça s'est fait 3 jours avant la rentrée.** J'avais déjà fait ma classe, mes cahiers étaient prêts, tout était prêt. Donc **ça a été un grand dilemme donc euh j'ai pris donc la décision de tenter** ça en me disant voilà « je ne prends aucun risque puisque **si ça ne me convient pas, j'ai, je suis titulaire de ma classe donc je reviens dans ma classe** » donc c'est ça qui m'a fait ce, franchir le pas, de dire « bon j'essaye, je verrai bien » « Et puis la, **finalement ça s'est, j'ai trouvé ça très intéressant, ça s'est très très bien passé euh et puis donc j'avais redemandé à garder mon poste** « « et ça y est **ouf cette année je vais être à titre définitif ça y est. J'ai mon poste sur N. à titre définitif.**
1. O2 « **est-ce que je prenais ma retraite ou pas ?** » O3 « **avec trois enfants et quinze ans de service** » « un moment ils disaient que on prenait maintenant parce que sinon c'était fichu, on pouvait plus partir et donc du coup on tombait dans la décote. » « à 48 ans m'arrêter alors que je viens de commencer un nouveau truc » « j'en avais pas marre de mon métier, ni marre de ce que je faisais, j'étais pas fatiguée » « ils ont dit qu'on pouvait partir quand on voulait, qu'on gardait le bénéfice de partir quand on voulait quand on était mère de famille de trois enfants. Donc j'ai dit « je rempile le temps » puisque **mon mari il lui reste 4 ans donc je dis je fais 4 ans** et puis on verra dans 4 ans. »
2. O3 « **est-ce que je reste sur N. ou je reprends ma classe ?** » « **finalement je reste CPC mais en gardant, ayant toujours en moi un tout petit regret de ne pas retourner en classe**. Mais disons que au point de vue familial, on va dire, confort de vie ça n'a rien à voir entre mon travail d'enseignante et mon travail de CPC. Même si c'est un travail qui demande, c'est une autre forme de travail, ce n'est pas du tout la même fatigue »

Choix de poursuivre

Irène2 : Non exprimée
Juliette2 : Non exprimée
Félix2 : Une impossibilité d'arrêter sa fonction de PEMF parce qu'il est dans une école d'application et avec des collègues qu'il ne veut pas quitter : Fé3 « puisque **j'étais dans l'impossibilité** enfin je l'ai vécu comme ça, **de résister en partant, en arrêtant** » « je suis dans une école depuis des années parce que j'aime y travailler et **que j'aime travailler avec l'équipe de l'école. si j'abandonne les fonctions de maître formateur, je dois quitter cette école** » Fé4 « **j'ai aucune espèce d'envie de quitter cette école** je suis resté maître formateur. Je pense que **je ne serais plus maître formateur ou je ne serais en train de ne plus le devenir si j'avais été dans une école lambda** »
Sabine2 : Refus d'entretien
Fabrice2 : Non exprimée

Comparaison des postures vis-à-vis des stagiaires entre 2009 et 2011

Postures en 2009	Postures en 2011
Irène (5ème année) « enseignant expérimenté » sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter. → Une posture déclarée de conseiller qui montre son travail d'enseignant Une posture de formateur interrogée : « c'est difficile de doser. Jusqu'où il faut aller dans ce que je leur donne et jusqu'où il faut aller dans le fait de les laisser réfléchir » « je me suis toujours posée la question » sur le fait de « les laisser chercher certains ils pourraient chercher pendant longtemps. Donc sans tomber dans le modèle je suis quand même dans le conseil » Valeurs, modèles et intentions de formation « j'essaie de les amener à réfléchir à leur pratique de classe, j'essaie d'être dans le conseil aussi » « quand je sens que il y a pas de questionnement, j'essaie quand même de les orienter ». Le conseil est conçu sur le « voir comment faire » « Alors peut-être sans être forcément dans le modèle mais c'est-à-dire je vois, je reproduis, je m'approprie et après je le modifie et je m'en sers. Donc moi je j'aurais quand même tendance à leur montrer comment je fais, à leur montrer aussi mes outils de travail, parce que je me dis que ça peut leur donner des pistes » « programmation - progression - des préparations » « je leur montre assez facilement mes documents, mon cahier journal, en leur disant que c'est pas un modèle, que il y a plein de façons de faire mais que ça peut-être une base pour eux d'appui si vraiment, ils n'ont pas d'eux-mêmes trouver quelque chose.» « je cherche à leur transmettre le plaisir d'enseigner, leur donner envie », en second « leur transmettre peut-être un savoir faire, une façon de faire, la didactique ils la trouveront à l'IUFM, effectivement j'axe plus peut-être sur le côté pédagogique » Qualités (d'enseignant) mises en avant « J'insiste beaucoup sur la gestion du groupe - tout ce qui est gestion de groupe, autonomie, organisation, préparation » Une insistance sur « le rapport entre les élèves et l'enseignant en fait » « le comportement que tu	**Irène (7ème année)** Profil **« enseignant expérimenté »** confirmé Dans une dynamique d'engagement dans le nouveau dispositif de formation Période de pratique accompagnée en début d'année I1 « **avoir des stagiaires en début d'année longtemps dans une classe**, ce qui ne c'était pas vu depuis, enfin moi j'avais jamais connu ça. » I133 « Donc les points positifs c'était ce côté donc ce que j'ai dit en début d'année **pratique accompagnée sur du long terme** » Période des remplacements I3 « moi j'ai trouvé assez positif comme fonctionnement. » c'est-à-dire I5 « j'ai trouvé qu'**on avait vraiment de travailler avec les stagiaires sur une préparation de classe**, un suivi de séquence c'est-à-dire qu'**on pouvait vraiment construire des séquences complètes et voir comment ça pouvait** évoluer donc là on a pu les voir vraiment évoluer dans leur pratique, moi c'est ce que j'ai trouvé intéressant. » I133 « Le point négatif c'était pas suffisamment d'aller-retour entre pratique et théorie parce qu'ils étaient pris par leur pratique de classe et que ils avaient énormément de mal à prendre du recul, ils n'avaient pas le temps. Puis **la priorité c'était faire tourner la classe, la faire fonctionner** et donc c'était un petit peu je pense difficile de prendre du recul pour eux. Et c'est justement je pense ces allers-retours, ce qu'on faisait avant entre stages euh retour à l'IUFM qui a manqué cette année. Donc du coup, ils étaient peut-être **plus dans du modèle que de la réflexion**. » I13 « **plus l'année avançait et plus on avait des relations de collègues**. » I14 « j'ai eu la sensation qu'on basculait plus vite vers des relations de collègues que les autres années mais en fait ils n'étaient qu'en stage. » I15 « parce que **eux sont plus sur le terrain.** Donc à un moment donné moi j'ai senti que vers le mois de, d'avril-mai enfin **vers le mois d'avril là on basculait** c'est-à-dire que ils commençaient à avoir une aisance dans leur classe, à être très à l'aise et à se comporter comme des enseignants, ils se comportaient déjà avant comme des enseignants mais **de moins en moins**

dois avoir avec des élèves, si tu veux qu'en retour les élèves aient un comportement correct avec toi » « le respect des enfants, la façon de s'adresser à eux » <u>Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas</u> Pas d'épreuve apparente <u>Epreuve de l'évaluation</u> Pas d'épreuve apparente	**élèves de plus en plus enseignants.** » I13 « le fait est que j'ai eu une de mes stagiaires qui a complété, qui a fait mon complément de service » <u>Epreuve de l'évaluation</u> **[A comparer avec les CPT]** I13 « donc **c'était un petit peu difficile à un moment donné parce que on était collègue, j'étais formateur, j'étais évaluateur,** enfin c'est compliqué à gérer en fait. » Pas de modification dans l'évaluation par rapport à l'ancien dispositif. I21 « j'ai **fonctionné comme je fonctionnais précédemment.** » I20 « je leur ai toujours dit qu'effectivement j'étais formateur mais que j'avais un rôle d'évaluateur vis-à-vis d'eux puisque c'est moi qui faisait les rapports. ça m'a pas tant gêné que ça. » I152 « **je ne souhaitais pas suivre un PES dans mon école**. » 1. pour une raison de collusion ou de confusion des rôles I153 « j'étais défavorable à ce système c'est-à-dire pour un stagiaire, pour lequel ça va bien se passer on va être formateur, collègue, évaluateur, ça va fonctionner. S'il y a une difficulté ça va être compliqué à gérer parce qu'on est collègue. Moi en même temps je suis là, enfin je viens le voir, je suis formateur, j'évalue, je trouve que c'est une position compliquée. » 2.I154 « Il a toujours mon regard en fait. » 3. I161 « (il faut qu'il y ait une…) **Une distance** je trouve. » I164 « c'est ce rôle-là qui me gêne là. » I165 « (cette proximité, cette présence) Oui et en fait qui fonctionne » **[à comparer des CPT]** : I166 « Dans les collèges les profs ont un emploi du temps différent, ils sont pas toujours présents sur l'école alors que nous on est tout le temps là. Et ça je pense que ça change beaucoup la donne. » I160 « tant que le rôle d'évaluateur est je vais voir des stagiaires en visite par rapport au travail qu'on a fait, par rapport aux dix compétences. Je suis un maillon de la chaîne dans l'évaluation. Je ne suis pas toute seule à évaluer. Avant il y avait les profs d'IUFM qui évaluaient, il y avait donc nous, il y avait plusieurs personnes à évaluer » « j'assume d'évaluer. **Je forme mais j'assume d'évaluer** puisque c'est moi qui vient faire les visites. » **mais** un rôle d'évaluateur qui paraît être dévolu au seul PEMF I160 « là on a l'impression que ça se réduit un petit peu » « **Ce qui me gênerait** effectivement c'est s'il y avait **de moins en moins de regards sur le stagiaire et qu'on devenait de plus en plus seul à évaluer**. »
Félix (7ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la	**Félix (9ème année)** Profil **« expert de la pratique »** confirmé

compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. → Une posture déclarée de compagnon qui accompagne pour construire sa pédagogie Valeurs, modèles et intentions de formation « on va être ensemble pendant dix mois et le but c'est qu'au bout de dix mois on soit collègue » « donc l'enjeu c'est ça, la relation, elle démarre dissymétrique mais l'objectif c'est qu'elle finisse par être symétrique » « J'ai le sentiment de faire beaucoup d'effort pour ne pas apparaître comme modélisant, jusqu'à parfois souligner quand ils le remarquent pas soient mes incohérences, ou soient mes limites dans ma pratique, enfin il y a des choses que je ne sais pas faire » « je veux surtout pas me mettre dans une position comme ça de maître au bout de - c'est pas quelque chose qui m'intéresse par contre, les voir bouger comme ça et les aider à bouger, de temps en temps en mettant en étant un petit peu brusque »» « clairement, j'essaye de leur annoncer les règles du jeu, ce que j'attends d'eux » avec « ce document sur les dix compétences ben on bosse dessus » « il y a des choses qui sont incontournables sur lesquelles, si moi je viens vous chercher là-dessus, là il faut bouger » « Donc j'essaye d'annoncer les seuils, les choses à, les objectifs en fait pour eux, moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver et donc leurs questionnements et leurs vrais questionnements. » « je leur annonce qu'il y a des choses qui vont bouger dans leur tête et que c'est souvent un peu douloureux, mais que se former c'est ça, je leur dis même que si ça leur fait pas mal à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation, s'il y a pas un truc qui coince à un moment c'est sans doute qu'il y a pas de formation. » « je vais venir vous voir dans votre classe et puis il y a des choses que je voudrais bien voir. Si ça pose problème, si vous y arrivez pas, si vous voyez pas, et ben moi je suis là pour vous aider à construire tout ça » « je pense qu'il y a une partie compagnonnage mais sans le côté modèle, modélisant » « ce qui m'intéresse c'est de les aider à faire leur chemin à eux dans cette année de PE2 là, et à bouger » « c'est comment à partir de leur truc là, ils partent de leurs représentations de ce métier (...) et comment en étant bousculé, petit à petit ils se construisent quelque chose, (...) et les aider, les accompagner dans ce chemin-là, ça je trouve ça, je trouve ça riche et	Dans une dynamique de résistance de l'intérieur du nouveau dispositif de formation Période de pratique accompagnée en début d'année Fé5 « heureusement qu'il y a eu ces quelques semaines là d'accompagnement très serré dans nos classes en début d'année **qui ont pu nous permettre d'établir quelque chose de la confiance.** » Fé25 « forcément ça a modifié des choses » « du fait même qu'elles ont été déjà 7 semaines dans la classe donc **on a une relation sans doute qui a été plus large en temps**, on s'est rencontré plus souvent etc. **j'ai fait beaucoup plus la classe devant elles et elles ont fait beaucoup plus la classe devant moi** que des PE2 auparavant. » Période des remplacements Fé25 « ils ont **pas trop le temps** c'est-à-dire que c'est un peu **dans l'urgence** et donc peut-être que là où j'ai changé c'est peut-être, peut-être par rapport à ça, **j'ai apporté des trucs pour que ça tourne de temps en temps, des choses que je faisais pas avant ou pas trop**, pour que elles-mêmes ne se mettent pas justement en danger » Fé27 « Peut-être **pas plus mais plus vite, plus précis**, plus en sériant les choses, c'est-à-dire c'est vrai que **tout le début de l'année ça été vraiment la gestion du groupe.** Je pense que c'est peut-être là-dedans que j'aurais changé et que j'aurais apporté des modifications, c'est à ce niveau-là » Fé27 : « Plus les choses comme ça sur tout ce qui est **autour du faire classe**, de **la gestion du groupe, enfin des conflits**, des choses comme ça et donc un peu moins en avant des choses autour de la didactique » Fé28 « les choses se sont faîtes dans le temps plutôt. C'est-à-dire que j'ai terminé l'année plus en apportant effectivement des choses autour de la didactique. Maintenant qu'il y a un certain nombre de choses mises en place. » Fé27 « je me suis trouvé **plus protecteur à un certain moment qu'auparavant** parce que j'ai le sentiment que la situation était pas facile pour les PES. **J'ai passé beaucoup de temps à dire « bon, voilà, on va poser les choses, on s'énerve pas, ça va marcher**, ça va le faire, on va mettre le cadre en place et puis ça va… ». Epreuve de l'évaluation Fé2 « **je suis pas sûr d'être toujours un maître formateur en fait**, » une confirmation de ses valeurs sur la formation « j'ai l'impression d'avoir passé

intéressant. » Qualités (d'enseignant) mises en avant « moi il y a des choses, enfin je veux dire des postures face aux élèves par exemple en terme d'éthique qui me semblent incontournables, je pense qu'on a un devoir de sérieux, essayer de composer des choses qui ont du sens et d'essayer de le travailler, enfin il y a une dose de travail à fournir. Dans une classe on est légitime parce que on passe, qu'on fournit ce travail-là et cet effort-là. Des choses comme ça autour de la sécurité des gamins, il y a des choses comme ça qui sont dans la conformité aux textes, enfin il y a une espèce de cadre, on doit être dans ce cadre-là, après qu'on soit dans tel ou tel domaine plus ou moins compétent, plus ou moins fragile ou plus ou moins en difficulté ça fait partie des gens mais il y a des domaines on peut pas être hors du cadre, c'est pas possible, on peut pas mal se comporter avec les gamins, on peut pas, c'est pas possible, il y a des choses qu'on peut pas faire. » Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas Pas d'épreuve apparente Epreuve de l'évaluation : une tension forte formation-évaluation (confusion avec la validation) « à un moment donné je vais proposer la validation là aussi j'essaie de rendre les choses transparentes, je vais proposer la validation mais cette validation je la proposerai au regard du chemin que vous avez parcouru donc on va arrêter de penser validation et machin là, je suis pas inspecteur ou je sais pas quoi » « sur validation, mélange validation formation, à mon sens, il y a des éclaircissements à mettre en place pour dégager de l'espace pour la formation tout bêtement, et que si on arrive avec notre étiquette de valideur, forcément les choses sont biaisées au départ. » « j'ai vraiment le sentiment que c'est devenu beaucoup plus fort, beaucoup plus fort alors que c'était déjà le cas les premières années enfin déjà on proposait voilà, mais là j'ai l'impression que c'est devenu vraiment bon et puis avec une espèce d'inflation à mon sens délirante » « un des grands reculs à mon sens c'est depuis quelques années c'est cette place démesurée qu'a pris la validation des stages, dans notre intervention auprès des PE2 et ça vient parasiter énormément de choses, donc il faut vraiment se bagarrer pour essayer de dégager quand même du temps de formation »	cette année à **essayer de dégager de l'espace** avec les PES **pour qu'il puisse y avoir de la formation** et qu'on soit pas dans une espèce de mélange de validation de conseils, » « j'ai l'impression qu'on (lui et les PES) a réussi à bouger des trucs à partir du moment où ça y est, il y a une **espèce de confiance** qui pouvait s'établir et on avait réussi à essayer de dégager un peu d'espace comme ça » Fé3 « je serais presque tenté de dire que c'est **de la contrebande** » « c'est pas l'institution qui permet cet espace de formation parce que l'institution au contraire à mon sens elle l'écrase » « cet espace il est **de plus en plus réduit** » « pour citer notre inspecteur d'académie, il y a un an enfin un peu plus d'un an, c'est **on n'est plus dans la formation, on est dans l'adaptation à l'emploi** » Fé3 « donc si tu veux **dégager de la formation** parce que moi je suis aussi maître formateur c'est **quasiment contre l'institution** » « pourquoi pas faire les choses comme ça quoi, pourquoi pas dégager les choses, pourquoi pas **résister de cette manière-là** » Fé8 « **la contrebande c'est de ne pas être dans la réponse de la demande, de commande institutionnelle dans son immédiateté**, enfin pour moi dans son inefficacité » *en fait cette contrebande n'est pas nouvelle, en dépit du changement de dispositif ce discours sur l'évaluation reste identique permet de rester cohérent dans sa façon d'évaluer.* Fé6. « **j'ai fonctionné toute l'année avec des documents que je laissais aux PES qui étaient mes documents de formation** donc des notes prises pendant les visites, des choses comme ça » « on était dans de la formation, c'était un outil, c'était leur outil, c'était pas quelque chose d'institutionnel l'IA n'avait rien à voir là-dedans. Donc il y avait ça et puis **il y a la commande avec les compte rendus de visites** que je me suis contenté de remplir de la manière la plus lisse et neutre possible. Voilà donc je ne marque rien dans, **on me demande, je mets les petites croix là où il faut, là où on attend que je les mette** et voilà enfin **j'ai fait cette espèce d'écart-là** que j'ai essayé de garder. » « On n'était plus dans je te valide ou je te valide pas ou attention tu vas voir tu vois, où je prends une position comme ça un petit peu de surplomb mais dans un chemin. Il y a plus d'une évolution » Fé10 « ils pouvaient merder voilà Ils pouvaient voilà se planter, ils pouvaient voilà. Ca ne mettait pas en péril leur validation » Une peur plus grande de

	l'évaluation attribuée aux PES – peut-être réelle mais agitée pour appuyer son discours sur l'évaluation - Fé10 « **ils avaient très peur** en plus. Bien**, bien plus peur même que les PE2 auparavant** » Fé11 « **Ils étaient pas en stage, ils étaient en remplacement.** Et nous on n'était pas en train de les former, **on était en train de faire en sorte que ça marche quoi pour que ça fasse pas de vague.** » « moi **ça ne me satisfait pas du tout comme objectif**, pour moi c'est pas comme ça que je vois ma fonction du tout. Donc **j'ai essayé de faire en sorte qu'il y ait de la formation, qu'il y ait de l'espace pour ça.** » Fé22 « je trouve que **le système est devenu très violent**, très, très violent. On a vu **des PES cette année qui étaient en souffrance psychique**, alors que c'est des gens qui sont tout à fait capables, motivés mais avec **une espèce de pression** comme ça inutilement mis sur eux » Fé23 « (c'est cette pression de l'évaluation ?) Oui, **de l'évaluation, de la situation même**. T'es balancé dans une classe comme ça, on te dit à la fin de l'année, on va te valider ou pas, t'as même pas le. » Fé23 « Là **on est dans l'urgence, on est dans la pression**, on est dans le pffff. » Fé23 « Avant les PE2 pouvaient se planter, on pouvait se planter au premier stage, au premier stage filé ou massé et puis recadrer les choses, ça se travaillait ailleurs dans un second temps, **il y avait du temps, il y avait de la distance, il y avait de l'erreur possible.** » Fé25 « **j'ai toujours pensé que c'était le temps qui vaut aussi, qui faisait la formation, que pour se former il faut bouger dans sa tête, faut déplacer des lignes** et que ça c'est pas comme ça quoi. Il suffit pas d'arriver avec le bon outil, la bonne clé pour que ça marche et qu'**il faut une évolution**, faut que les gens bougent vraiment et que ça faut du temps. »
Juliette (13ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. → Une posture déclarée d'évaluateur des normes du métier à appliquer <u>Valeurs, modèles et intentions de formation</u> « vraiment une relation professionnelle en tout cas de les installer dans : je suis là pour avoir un regard sur votre pratique, vous êtes là pour venir dans ma classe, poser des questions mais on est là sur un terrain de formation. » « Je pars du principe que dès le début d'année il est quasiment normal qu'ils	**Juliette (15ème année)** Profil **« expert de la pratique »** confirmé Dans une dynamique neutre dans le nouveau dispositif de formation <u>Période de pratique accompagnée en début d'année</u> <u>Période des remplacements</u> J16 « **mon rapport dans la formation aussi ça a bougé, sur mon rôle de formateur pour le coup** parce que là moi j'ai eu des temps de visites, des temps d'entretiens longs, très longs, des retours même à d'autres moments mais **plus de temps avec un groupe même notre groupe**, le groupe RGF on va dire »

sachent pas faire grand-chose et donc je leur fais confiance pour travailler et s'y mettre. Et puis une grande lisibilité c'est-à-dire que ce que je leur dis c'est ce qu'ils vont retrouver écrits sur les nombreux rapports que nous leur faisons mais il y a pas d'entourloupe de ma part et ils savent que si il y a un jour où ça a été catastrophique je leur dirais et je leur écrirais de la même façon. Je cherche pas au 100% de réussite, j'essaie de les aider à analyser pour savoir si vraiment ils sont faits pour ce métier » « et puis les accompagner le mieux possible dans cette formation » « d'être sur un terrain professionnel » « je suis pas du tout dans la proximité avec eux » « Je cherche à leur transmettre l'exigence et leur dire que c'est normal de bosser beaucoup. » « en tout cas il y a pas d'autres solutions que de se mettre à travailler. Le temps de préparation est inévitable et le temps d'analyse est inévitable et que le relationnel dans leur classe, sans être négative, c'est pas se dire qu'il faut se méfier du relationnel inné mais que ça suffit pas » « j'essaye de travailler sur les droits et devoirs du fonctionnaire c'est-à-dire on est fonctionnaire, on a des choses qu'on doit faire, qu'on n'a pas des choix à faire dans les programmes et ça je crois qu'il faut qu'ils l'entendent à un moment. » « je les assomme pas de conseils ou de certitudes, je leur donne ce que moi je pense des pistes enfin, en tout cas par exemple il y a des stagiaires qui parlent de visites de maîtres formateurs en tant qu'inspections : « quand j'ai été inspecté par » et ça je crois que c'est quelque chose qu'ils ne diront jamais quand je viens les voir. Tu vois, en même temps je me sens formateur et évaluateur ça, ça me gêne pas du tout mais je pense dans un rapport de construction de leur formation quoi vraiment. Je crois que je suis capable de les accompagner au mieux quand je sens qu'ils bossent. » Une évolution dans ses intentions : « là c'est parce que il y a eu les problèmes autour du soutien, il y a eu les nouveaux programmes, ils entendaient parfois des discours dans les écoles où du coup ils étaient un peu perdus. C'est une des premières années où j'ai été amenée à en parler, quand elles m'ont demandé mon positionnement. Et c'est ce qu'on disait tout à l'heure avant de commencer, je leur ai dit que moi j'avais pas tellement d'état d'âme. » « j'avais jamais été amené à en parler et c'est au fur et à mesure que, pour eux c'est pas intégré et il y a des pratiques qui sont même pas remises en cause donc du coup toi t'es obligée de te dire où j'en suis moi par rapport à ça »	J17 « **On n'a pas eu de temps de regroupement pour travailler avec eux.** » J19 « On était avec nos 4 stagiaires, une visite croisée… Oui, une visite croisée et puis point quoi. T'es loin de, vraiment là **j'ai une nette impression d'avoir été dans du cas par cas, dans l'accompagnement individuel** mais vraiment visite accompagnement, visite accompagnement, visite accompagnement. Il y avait **pas de temps de mise à distance**, enfin voilà par cycle, un peu le travail qu'on faisait en GR » J51 « **ce lien on l'avait mais uniquement individuel** et **on n'avait pas ce lien avec le groupe** » qui pose problème lorsque le PEMF a un stagiaire en difficulté J51 « ça a été écrasant comme une charge et qu'à un moment j'aurais bien aimé qu'il ait aussi des interactions avec d'autres stagiaires et d'autres formateurs et non pas mes visites ou les 12 visites de CPC. Mais il a toujours été dans une relation individuelle » J52 « ils (les stagiaires) ont connu que ma façon de dire, de parler, de travailler. » J53 « et ce qui la (ma tâche) rend plus difficile c'est que par moments on leur parlait de choses dont ils n'avaient aucune idée : leur demander de faire de l'histoire, même de la grammaire (...) tout ce qui était arts visuels, musique, enfin il y a avait **des pans entiers dont ils n'en avaient jamais entendu parler**. » « comment ça passe dans une classe ? Quelle démarche on utilise pour ça et ça et ça ? » « Oh moi **j'ai trouvé que là-dessus notre travail avec eux il a beaucoup changé**, parce que **il n'y avait pas de reprise en cours à l'IUFM** aussi de ce qu'on disait, il y avait **pas de lieu pour eux, pour se nourrir** » Pas de changement dans le comportement des stagiaires qui dépend des stagiaires J54 « ça dépendait vraiment des individus » Une dynamique de groupe inexistante J54 « **la dynamique du groupe elle existait pas.** » « il manque des pans, des pans entiers d'échanges entre stagiaires, c'est clair, moi je m'en suis vraiment rendue compte et le stagiaire qui a pas beaucoup d'idées, il n'avait aucun lieu pour se nourrir. Donc… Si ce n'est Internet. Professeur Fifix » J55 « ça été leur lieu de ressources pour beaucoup Internet » J56 « Sans recul » J60 « ils ont pas ce lieu de regard adulte même s'ils sont un peu adultes mais c'est quand même des grands gamins sur certaines attitudes » Epreuve de l'évaluation J53 « **j'ai essayé d'être le plus longtemps possible dans les conseils, la**

Qualités d'enseignant mises en avant Non évoquées Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas « Par contre là quand je sens qu'ils bossent pas j'ai plus de mal à garder cette distance professionnelle. » « Tu sens bien enfin le truc qui est préparé que le jour où tu viens ou des choses comme ça quoi, vraiment là je tire fort la sonnette d'alarme et je crois que je serai capable de vraiment de marquer d'une insuffisance une compétence qu'est pas travaillée quoi. C'est-à-dire que j'hésite pas à le dire (...) je suis capable de dire quand c'est très bien mais j'ai pas peur de dire quand ça va pas. » « Je suis toujours très inquiète pour les gens que je sens fragiles à l'extérieur mais même dans nos stagiaires parce que la classe ne peut pas être ton point d'appui je pense. Il faut pas se tromper de terrain, la classe c'est pas une thérapie. Tu vois là on suivait un stagiaire qui est en dépression et qui est bien que dans la classe, moi je suis inquiète quand même, je pense qu'il se trompe de terrain. Il faudrait mieux qu'il aille voir quelqu'un pour l'aider. » Epreuve de l'évaluation « Et du coup je trouve que cet outil il est, enfin il n'a que la visée de l'IUFM mais si on se cantonne à ça je sais ce que le PE pourrait ressortir de notre temps de visite si en plus il a pas pris de notes pendant le temps où on analyse sa séance, il en reste pas grand-chose quand même quand tu lis ça. Donc je leur fais toujours 2 écrits en fait. » « Je suis pas dans cette espèce de : "Tout le monde doit être pris, tout le monde va être enseignant, tout le monde est gentil". Ben non, il y a quand même des gens qui ont déjà compris que le système on peut en profiter et ça je crois qu'il faut leur dire qu'on n'est pas dupe. » « On n'est pas encore payé au pourcentage de réussite, il vaut peut-être mieux dire à un jeune : "Attention, là t'es sur une pente savonneuse, si tu continues à ne pas bosser" que de lui faire croire que tout va bien. » « Je pense que il y a un moment où il faudrait que l'IUFM soit plus crédible, les gens qu'on sent vraiment pas faits avant qu'ils rentrent pour 40 ans, il faudrait qu'on soit capable de leur dire : "Je crois que vous vous êtes trompés de métier" Vraiment parce que je pense qu'on leur rend vraiment pas service en les prolongeant d'une année, en les mettant dans une classe à l'année avec un accompagnement renforcé ben est-ce qu'ils seront meilleurs ? Et pourquoi	**formation et tout et puis de bien mettre au clair avec eux les critères d'évaluation** »

d'un seul coup ils deviendraient meilleurs ? Il y a des gens qu'on sent qui, ... »	
Fabrice (15ème année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper. → Une posture déclarée de praticien réflexif porté sur l'articulation pratique-théorie-pratique. Une posture de formateur interrogée : « je suis assez conscient du penchant qu'on peut avoir vers le compagnonnage, c'est un peu une facilité de notre part et de la part des PE2. » « c'est-à-dire que on est dans la recette, tu vas donner des billes, tu vas donner des solutions concrètes, tu vas donner du matériel et on est dans un métier professionnalisant. C'est une profession, professeur des écoles, ce n'est plus un métier, comme moi j'ai pu le vivre dans ma formation. Donc il y a quand même une forme d'accompagnement c'est vrai mais qu'est-ce que c'est qu'accompagner ? (...) accompagner c'est conduire, guider, escorter » Valeurs, modèles et intentions de formation « Donc il y a une forme de guidage mais en fonction du contexte, j'essaie d'amener le PE2 à prendre conscience de son parcours de formation » « là, moi, dans la mesure du possible je m'en remets à la théorie, je pars de la pratique pour aller vers la théorie, pour revenir dans la pratique, c'est l'articulation pratique-théorique-pratique. Bon, si je peux introduire un petit peu de constructivisme, un petit peu de situations problèmes, d'objectifs obstacles, je le fais » « au bout d'un certain temps, j'essaye de leur faire prendre conscience des schèmes qu'ils ont développés et des invariants opératoires qu'ils ont développés, analyse de pratique tu vois, t'étais comme ça au début de l'année maintenant, tu développes ça, tu t'en rends même pas compte. » Une évolution dans sa façon d'accompagner « et il y a rupture épistémologique en ce sens que avant ma formation universitaire je disais : "A l'IUFM, ils sont contre les recettes de cuisine, moi je suis pour, on est là pour leur donner des choses" et bien non. » « C'est à partir d'une pratique, à partir d'une pratique qu'ils ont, essayer de les raccrocher à la théorie parce que eux disent : "oh bah nos cours didactiques c'est beaucoup trop théorique"	**Fabrice (17ème année)** Profil PEMF **« en fin de carrière »** Dans une dynamique de résistance de l'intérieur du nouveau dispositif de formation Période de pratique accompagnée en début d'année Fa12 « moi je me suis retrouvé **au début dans un esprit de compagnonnage**. » Fa12 « elles étaient dans l'imitation, donc on est dans le compagnonnage. **Il a fallu que tout le temps je recadre sur les quelques façons d'apprendre mais les multiples façons d'enseigner**. » Fa20 « moi **je me suis senti au départ comme un modèle** » « j'en étais parfaitement conscient. Elles, elles vont se retrouver **dans l'imitation** » « mais dans mes entretiens j'ai toujours essayé de faire en sorte qu'elles prennent leur distance par rapport à ce qu'elles voyaient » « j'ai toujours essayé de leur **faire comprendre que je n'étais pas le seul modèle**, qu'il y avait plein de façons d'enseigner » Fa12 « elle est allée voir les autres classes dans l'école mais quand même ça compte pas » « sans avoir eu un entretien avec l'enseignant, sans avoir pratiqué, **sans avoir eu du recul aussi pour analyser, ça vaut rien** » Période des remplacements Fa12 « elles ont été balancées sur le terrain au moins une déjà dès le départ, et puis ça n'a pas été. **Je suis allée la voir tout de suite**, c'était catastrophique » « cette fille s'est trouvée en CE1 en urgence **en urgence sans avoir rien préparé** et moi **j'ai paniqué** » « on se revoit, c'était une visite pour rien » « **on a tout revu ici** dans cette pièce et puis après je lui ai, revisitée, une visite qui comptait et puis **elle s'y est mise** et c'est une fille qui **a trouvé vraiment ses marques**, qui s'est trouvée une identité professionnelle, très marquée et puis ça a roulé. » Le souci de faire comprendre aux PES : Fa13 « ce problème de savoir comment on apprend, comment les élèves apprennent. » et un principe tenu pour vrai : « Et c'est ce que j'ai dit à tous les jeunes, **il faut qu'ils fassent la rupture**, la rupture d'avec leur enseignement du lycée, du collège aussi sans doute et l'université. Et à partir du moment où cette rupture Fa14 « **entre le cours magistral et faire apprendre les élèves c'est-à-dire les rendre**

Alors là moi je dis à chaque fois : “bah la théorie il en faut”. Et puis comme nous on est praticien, ils pensent qu’on va abonder dans leur sens et moi j’abonde jamais dans ce sens là, depuis trois ans. » <u>Qualités (d’enseignant) mises en avant</u> Non évoquées <u>Epreuve du stagiaire qui ne bouge pas</u> Pas d’épreuve apparente <u>Epreuve de l’évaluation</u> Pas d’épreuve apparente	**acteurs et actifs est faite**, ça marche. » Un rapport PES-PEMF uniquement individuel regretté Fa75 « **C’était individuel** » Fa77 « **on a eu des regroupements mais finalement c’était avec nos propres stagiaires** » Fa39 « il y a **plus d’affectif** qui est rentré là dedans » « Tu te dis **c’est mes élèves**. C’est tout, C’est pour ça que en début d’année, **pour une, j’ai fait du soutien** on va dire » Fa40 « **Pour l’autre**, bah il a fallu **lui remonter le moral** à un moment (...), elle a eu un choc. Donc il a fallu lui remonter le moral » Fa48 « le hasard a fait que à chacun d’entre nous il y a un de nos stagiaires qui s’est retrouvé dans l’école. Moi j’en ai une qui fait un remplacement depuis le mois de janvier qui a la classe jusqu’à la fin de l’année et chez C. il y en a un qui fait un remplacement depuis la rentrée de Pâques. Donc **ces stagiaires sont devenus nos collègues** » <u>Epreuve de l’évaluation</u> Pas de changement dans la façon de former, une fois les PES sur le terrain mais un aveu de rester (**une forme de résistance**) sur ce qui a été mis en place dans l’ancien dispositif sur l’évaluation : Fa22 « **j’ai pas voulu parce que moi j’ai une culture de formateur. Ma culture de formateur qui est la culture de l’IUFM**. Ne serait-ce que **dans mes bilans** » « j’ai toujours essayé de garder la même démarche c’est-à-dire que j’ai essayé, c’était pas facile ça, d’être **dans la démarche de tenir conseil**, pas de donner des conseils » « je prenais un point, pas tout je suis pas inspecteur, je prenais un point de leur discours, sur lequel je les faisais parler et puis « tu as dit ça, à partir de ce moment-là, qu’est-ce qu’on peut faire ? » « moi **les bilans officiels entre guillemets fournis par l’inspection académique n’ont été pour moi que** des » Fa23 « **des contrôles voilà, des comptes rendus secs** » Une idée de cheminement et de progrès Fa18 « c’est **quelqu’un qui a vraiment beaucoup progressé,** je parle d’elle parce que c’est elle qui **part de plus loin** »

Comparaison des rapports aux autres formateurs entre 2009 et 2011

Verbatim des rapports aux autres formateurs en 2009	Verbatim des rapports aux autres formateurs en 2011
Irène (5ème année) « enseignant expérimenté » sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter. **Jugements par rapport aux PEMF** → Un constat du peu d'échanges expliqué par l'éloignement, la dynamique des GR, les PEMF qui ont envie, une diminution du temps de décharge et d'autres activités de formation « on n'a pas tant de rapports de travail que ça, on en a mais sur des temps très courts alors c'est vrai que là l'éloignement ne me permet peut-être pas d'approfondir des échanges plus approfondis, les rapports de travail je dirais que c'est pour construire des séances au niveau des GR, pour échanger sur les étudiants, et c'est vrai que finalement on a peu de temps pour travailler ensemble. Le fait est que si je travaillais sur Nantes ou si je travaillais dans une école d'application j'aurais peut-être plus de temps pour construire, pour construire oui pour échanger avec eux, c'est assez restreint tout compte fait » « j'ai pas la sensation qu'on échange tant sur nos pratiques et qu'on travaille tant que ça ensemble. » « et je dirais aussi que ça dépend des GR, ça dépend des années » « et je pense que c'est très lié aux personnes enfin quand j'étais dans le groupe avec F. (un RGR) j'avais la sensation d'avoir plus d'échanges avec les IMF que par exemple cette année, alors est-ce que ça venait de la dynamique du GR ou est-ce que ça venait des personnes je ne sais pas. » « Ou est-ce que ça vient des IMF ? J'ai peut-être que certains IMF sont plus personnels que d'autres, échangent moins ou parfois est-ce que tu sens que comme tu n'es pas sur le même terrain et que tu vas pas forcément dans les mêmes directions, t'as pas forcément envie d'échanger avec eux, peut-être aussi, c'est vrai qu'il y a deux ans j'avais l'impression de plus me retrouver avec les IMF avec lesquels je travaillais que par exemple cette année. Donc peut-être qu'on avait plus envie d'échanger, de créer et de travailler ensemble. » « cette année j'ai eu la sensation de moins travailler avec les	**Irène (7ème année) « enseignant expérimenté »** **Jugement du nouveau dispositif** I3 « j'ai trouvé intéressant c'était pour des raisons de commodité c'était les regroupements géographiques pour nous qui sommes, c'est vrai que habitant sur S. c'est quand même **plus pratique** de se regrouper sur S. plutôt que d'aller à N. à chaque fois. **On a gagné du temps donc de l'énergie**. » I151 « il y avait plus d'accompagnement mais **j'avais l'impression que c'était mieux anticipé et que le contrat était plus clair.** On avait des emplois du temps, on savait exactement avec qui on allait intervenir à peu près combien de temps etc alors que là **on avait l'impression que ça arrivait au fur et à mesure et qu'il y avait pas moyen d'anticiper** ce qui allait se passer. Alors c'est peut-être du fait du nouveau dispositif je ne sais pas mais **c'était compliqué pour nous.** » I133 « je pense **ces allers-retours**, ce qu'on faisait avant entre stages et retour à l'IUFM qui a manqué cette année. » Des rapports de travail regrettés 1. collectif avec le RGR sur certains domaines : I10 « **par rapport aux échanges** qu'on pouvait avoir où **il y avait les GR. Je trouvais que c'était intéressant parce qu'on pouvait travailler sur certains domaines avec les responsables de GR et avec le groupe d'étudiants** » 2. en atelier avec les PIUFM en complémentarité I10 « quand on a installé le système des ateliers **avec certains profs avec lesquels on pouvait travailler**, moi je trouvais ça riche. Donc **eux apportaient un côté plus didactique on va dire et nous on était plus sur le versant pédagogique**. » I11« **Je trouvais qu'on se complétait** quand même » I116 « ce qui me plaisait dans l'IUFM c'était **les regroupements, de pouvoir travailler avec d'autres maîtres formateurs** en fait, de **travailler avec les étudiants » « sur des thématiques »** Un regret de la co formation avec les pairs et les PE à l'IUFM : I125 « je

maîtres formateurs avec les IMF que les années précédentes, alors ça vient peut-être du fait aussi qu'on a moins de temps de décharge maintenant et qu'on est pris pour d'autres fonctions, que l'on court plus »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

→ Pas d'entrée dans le réseau de travail par affinité avec les PIUFM sauf pour les PE1 jusqu'à l'an passé. Un travail qu'avec les PIUFM en ateliers, dont les contenus sont appréciés, qui ouvre ce réseau.

« Moi je ne suis jamais intervenue par contre avec des profs dans leur domaine, je suis jamais intervenue en français, en math, je n'ai jamais été sollicitée. C'est vrai que je ne connais pas les profs tellement (...) Donc là je pense que ça marche beaucoup par affinité et par connaissances enfin c'est mon sentiment pour rentrer dans les cours je dirais (...) J'ai la sensation que ça marche par connaissances (...) Donc moi j'ai jamais été sollicitée, je ne suis jamais rentrée dans ce réseau. (...) Et puis peut-être qu'ils s'adressent peut-être plus aussi aux écoles d'application. » « Je te dis ça parce que quand il y avait des intervenants pour les PE1 moi j'ai été sollicitée dès le début alors que des gens n'ont jamais été sollicités parce que j'ai été recommandée par J. (PEMF) sur les PE1 et que donc tous les ans le fait est, j'ai commencé dès ma première année, et tous les ans j'ai donc été resollicitée parce que j'étais connue. Des gens disaient : "mais moi on m'a jamais sollicité pour les PE1" » « je suis intervenue c'était avec A. (PIUFM) que je ne connaissais pas du tout mais A. avait demandé à Juliette qui intervenait aussi sur les PE1 : "connais-tu quelqu'un en maternelle qui pourrait intervenir ?". Juliette a donné mon nom. Voilà, je pense que elle aurait donné un autre nom, on ne serait jamais venu me chercher. Donc je pense qu'effectivement ça fonctionne pas mal en réseau. » « Alors cette année on n'a pas fait appel à moi, l'année dernière comme j'ai eu une interruption peut-être que, je ne sais si on fait toujours appel aux maîtres formateurs cette année (...) Peut-être des restrictions d'horaires peut-être non ? C'est possible. (...) J'ai pas été sollicitée du tout, je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est terminé. » « en fait c'était préparer le stage dans le cadre des stages maternelles. Donc ça a été varié selon les personnes parce que parfois j'intervenais sur deux groupes de PE1 donc ça dépendait complètement, je dirais de ceux qui étaient responsables des PE1. Donc parfois j'intervenais sur questions réponses. Donc par exemple ils avaient préparé avec le responsable du groupe des

trouvais que justement d'**avoir ce lien avec l'IUFM et avec les étudiants permettait de continuer à se former.** » I126 « **En échangeant.** »

Jugements par rapport aux PEMF

Irène 2 : I25 « **une intervention à l'IUFM parce que j'ai échangé mon jour de décharge exceptionnellement** » I29 « **Pour pouvoir intervenir au moins une fois** » I30 « enfin tout, c'est très mal tombé cette année pour ça. »

Une seule intervention à l'IUFM inintéressante : I116 « j'ai trouvé ça inintéressant en plus. C'est-à-dire que **c'était absolument pas préparé**. On était 3 maîtres formateurs **on n'avait pas eu de contenu avant.** Et donc ça été un jeu de questions réponses. »

Ne veut pas un rôle de formateur enseignant : I117 « **je ne souhaite pas intervenir toute seule auprès d'un groupe d'étudiants.** Je trouve que **c'est pas forcément mon rôle**. Si c'est pour juste prendre un groupe d'étudiants et parler avec eux pendant deux heures honnêtement je préfère rester chez moi » I18 « cette année nous on a eu un groupe qui a très bien fonctionné » « Du groupe d'étudiants qu'on a eu au niveau des regroupements, **au niveau des échanges qu'on a pu avoir, c'était assez constructif.** »

I116 « cette année **ce qui a été positif c'est tout le travail d'accompagnement** qu'on a pu faire sur les mercredis. On en a fait beaucoup **mais c'est vrai qu'on n'a pas pu travailler sur des thématiques particulières** »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

aucun rapport de travail et aucune rencontre

I3 « Par contre, **on n'a quasiment pas mis les pieds à l'IUFM** donc **on n'a pas du tout eu de contact avec les profs d'IUFM**, » « j'ai trouvé ça quand même un peu regrettable »

Jugements par rapport aux CPC

Une première réponse qui indique que le regard sur les PES du CPC par rapport aux PEMF n'est pas vraiment différent: I96 « ça dépend des conseillers pédagogiques. » I99 « c'est plus lié aux personnes qu'aux différentes fonctions. »

Une seconde réponse qui précise I103 « on avait l'impression que **tout était noté dans le rapport, tout était très détaillé, noté » « on avait l'impression que tout était décortiqué, détaillé donc ça faisait beaucoup**

questions donc c'était plutôt un aller retour entre eux et moi et parfois c'était construire des grilles d'observation, construire, c'était variable en fait selon les intervenants. Parfois on était vraiment et il y avait un maître de cycle 1, cycle 2, cycle 3, on intervenait ensemble et puis on partageait les groupes et on construisait des outils, ça pouvait être outils d'observation ou après des feuilles bilan ou alors j'intervenais sur un demi groupe de PE1 plus sur des questions réponses maternelle. (...) C'était plus mon expérience là je pense (...) C'était avoir quelqu'un du terrain pour répondre à des questions assez pratiques on va dire côté pédagogique encore » « ce que je trouvais intéressant dans les ateliers justement c'est que ça me permettait de les connaître. » « J'ai la sensation que les ateliers de fait ouvrent un petit peu, permettent de connaître les profs. C'est ce qui me plaisait dans le système des ateliers. » « Alors après ça dépend aussi des profs je pense. Mais moi à chaque fois je suis tombée avec des gens très intéressants et qui ont vraiment pris le temps de préparer avec moi et j'ai trouvé que c'était très porteur autant pour moi que pour les étudiants je ne sais pas parce que j'ai pas toujours eu un retour, j'ai eu la sensation qu'on leur avait quand même apporté des choses. » « la première année où les ateliers ont été mis en place j'ai trouvé ça un petit peu plus flou. Cette année je trouvais que c'était bien ciblé parce que c'était soit ciblé stage filé, soit préparation stage massé et je trouvais que c'était beaucoup mieux parce que ils arrivaient avec un projet donc on pouvait les aider à affiner ce projet et leur apporter un complément qui était intéressant. Voilà. » « on les voit qu'en ateliers, c'était vraiment un aller-retour entre leurs cours à eux la théorie et la pratique de classe c'est-à-dire comment mettre en pratique en fait une notion théorique ? Par exemple je pense au prof de maths avec lequel j'ai travaillé, lui son, son souci c'était vraiment mais comment tu fais avec les élèves ? Qu'est-ce que tu leur dis précisément ? Comment tu agences matériellement ? » « (Un PIUFM de math) Il avait qu'il avait cette approche très pratique, je l'ai ressenti aussi avec la prof d'arts plastiques avec laquelle j'ai fait un atelier et le prof de musique aussi, R., donc c'était vraiment un aller-retour entre voilà ce que moi je vous dis en cours et voilà comment on peut faire dans une classe avec des élèves concrètement » « et j'ai trouvé ça très intéressant et je trouvais que ça complé, moi ça me complétait par rapport à des, ça, ça m'enrichissait et les étudiants concrètement voyaient ce qu'on pouvait faire dans une classe, et

de choses qui étaient renvoyées au stagiaire. »« alors que **nous on se fixait peut-être plus sur un ou deux points à travailler** sachant qu'il y avait beaucoup de choses qui avaient été dites pendant l'entretien mais qui n'étaient pas forcément marquées dans le rapport. »

Les PES ont fait une différence entre PEMF et CPC : I106 « **eux ont mis ça sur le compte que c'était effectivement des conseillers pédagogiques et qu'ils n'étaient pas tout à fait dans le même rôle que nous.** »

Une différence actuellement entre un cpc et un maître formateur : I85 « moi je le conçois pas de la même manière » I87 « on n'a **pas du tout le même public**. Pour moi c'est la grosse différence. » « **on a quand même un public de jeunes à former** alors que **le conseiller pédagogique il s'adresse à des gens qui sont déjà formés et ils s'inscrivent dans une formation continue,** »

Jugements par rapport aux MAT

Des PEMF qui expriment des réticences ou des bémols par rapport a la fonction de MAT : I108 « Oui moi aussi j'en exprime » I109 « on sentait que **ils n'avaient pas les mêmes exigences que nous** » « donc ils travaillaient avec les stagiaires sur la classe mais **sur des points très précis de formation le travail n'était pas forcément fait** et on avait l'impression que c'était un peu la lubie de l'IUFM ou des maîtres formateurs. Donc ça c'était un petit peu gênant parce qu'effectivement les stagiaires qui ont été chez des MAT n'ont pas forcément eu pendant les 8 semaines la même formation que ceux qui étaient chez les maîtres formateurs **notamment, beaucoup sur la préparation de la classe notamment. Fiches de préparation, objectifs compétences** » « on a vu la différence en fait entre ceux qui étaient chez les maîtres formateurs et ceux qui étaient chez les MAT. »

Quelle différence tu fais entre la fonction de MAT et la fonction de PEMF : 1. une différence institutionnelle I110 « **ils sont pas dans l'évaluation** » I113 « **ils n'ont pas de jours de décharge non plus donc ils ont moins de temps, moins de disponibilité pour le faire aussi** » 2. une différence de compétence I110 « et puis **ils n'ont pas ce lien normalement avec l'IUFM ou l'institution pour faire des retours sur de l'analyse de pratique** » 3. Un accueil seulement sans regard critique ou analytique : I110 « **Ils sont plus à laisser leur classe, à être observés, à discuter de leur pratique** » I111

faisaient le lien entre ce qu'ils avaient pu apprendre avec leur prof de maths et ce qu'on pouvait mettre en place avec des élèves. » → Différence de qualité « Sinon un domaine dans lequel je ne me sens pas du tout à l'aise pour intervenir à l'IUFM ce sont les suivis d'écrits, donc je n'ai pas du tout » « Donc je ne me suis pas fait remarquée pour ça parce que j'ai l'impression que je ne suis pas compétente pour le faire. J'ai l'impression que c'est pour moi quelque chose de difficile. » « j'ai l'impression que je ne maîtrise pas assez la théorie. Et vraiment c'est quelque chose oui qui me, je pense qui me mettrait en difficulté si je devais suivre un étudiant sur des écrits. Je n'aime pas déjà les soutenances mais suivre un écrit je crois que c'est encore pire pour moi. » « je dirais qu'eux ils sont peut-être plus sur le côté purement disciplinaire et passent moins sur le versant pédagogique, eux ils sont peut-être plus sur la didactique et non sur la, et nous sur le côté pédagogique. Donc c'est peut-être pour ça qu'on se complète justement. Disons que nous la didactique on l'a mais on l'a peut-être beaucoup moins approfondie forcément que les PIUFM et inversement pour la pédagogie. Parce que je pense qu'un prof qui n'a jamais enseigné en maternelle même si il a des grandes compétences en mathématiques je pense qu'au niveau pédagogique, il peut pas être performant comme un enseignant de maternelle pourra l'être pour parler de jeunes enfants par exemple. Parce que c'est vrai que souvent la maternelle, les PIUFM ont une expérience assez limitée de la maternelle ou même pas d'expérience du tout. » « C'est vrai donc je trouvais qu'on était quand même dans le, enfin dans le, dans la formule atelier je trouvais qu'on pouvait être justement très complémentaires. Donc c'était ce côté qui m'intéressait moi. »	« **Plus dans l'accueil** » « **pas ce regard critique** » « mais **peut-être pas suffisamment dans l'analyse de pratique**. » « c'est pas non plus son métier, elle **n'a pas été formée pour ça.** » Une compétence particulière du PEMF par rapport au MAT dans l'analyse de pratique I112 : **(on a une compétence particulière par rapport aux mat ?) Oui** je pense oui.
Félix (7ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. **Avant l'instauration du stage filé dans un GR qui dysfonctionnait** « La plupart du temps, j'ai d'excellentes relations (avec les PEMF) ce qui a fait d'ailleurs plusieurs années que à mon sens on a pu continuer à travailler malgré les rapports difficiles avec les RGR quoi enfin l'articulation difficile, pas dans les rapports difficiles, des rapports très bons mais une articulation difficile avec certains RGR. Donc on a pu réussir à bosser ensemble et à bien	**Félix (9ème année) « expert de la pratique »** **Jugement du nouveau dispositif** L'ancien dispositif avec les PE2 à l'IUFM Fe3 «auparavant les PE2, on était maître formateur, des gens de terrain qui avaient une certaine expérience mais **on était plus du côté du conseil** » « qu'il y a des trucs qui vont pas mais on va s'outiller, on va réfléchir là-dessus, on a le droit de se tromper. Moi PE2 je peux faire des erreurs. C'est pas grave, ce qu'il faut c'est avancer, **c'est analyser ça** et il me semblait il y avait **un espace possible**

travailler ensemble je pense. »

Jugements par rapport aux PEMF

→ Une déclaration de bonnes relations mais des PEMF avec qui il n'est toujours facile de mutualiser à l'ego démesuré qui l'énerve et peu de travail ensemble

« Avec les maîtres formateurs ben je pense que a priori j'ai plutôt de bonnes relations même si, parfois d'excellentes, enfin voilà, même si il y a certains, on va dire il y a une typologie du maître formateur qui m'énerve un petit peu, je sais plus si c'était avec toi tout à l'heure où on rigolait sur l'ego démesuré de certains maîtres formateurs. » « Il y a certaines postures comme ça chez certains maîtres formateurs alors j'irai pas jusqu'à dire que c'est une question de génération mais il y a quand même pas loin, qui m'énerve un peu de temps en temps, parce que j'ai du mal à supporter le côté je ne veux pas être un modèle mais quand même je vais vous expliquer ce que je fais dans ma classe et dans mon école qui moi me gêne un peu chez certains hein je veux dire c'est loin d'être la majorité. La plupart du temps, j'ai d'excellentes relations ce qui a fait d'ailleurs plusieurs années que à mon sens on a pu continuer à travailler malgré les, les rapports difficiles avec les, avec les RGR quoi enfin l'articulation difficile, pas dans les rapports difficiles, des rapports très bons mais une articulation difficile avec certains RGR. Donc on a pu réussir à bosser ensemble et à, et à bien travailler ensemble je pense » « on bosse de temps en temps en GR ensemble » « on travaille assez peu en commun » « c'est assez rare qu'on puisse travailler vraiment ensemble » « c'est que, avec ceux de S. (ville du département) suivant les années, on fait souvent la route ensemble donc c'est aussi un moment où on peut échanger sur nos pratiques, donc certaines années avec J., avec d'autres années avec R. (une autre PEMF), avec voilà, donc ça. Un moment, on se réunissait aussi pas mal avec les maîtres formateurs de la région de S. » « C'est pas toujours facile de mutualiser avec des maîtres formateurs alors pas avec ceux avec qui je, enfin tu vois, Jean-Louis, machin, enfin, je me suis jamais senti dépositaire ou propriétaire de quoi que ce soit, etc., mais nous on sent que ça chez certains c'est voilà, on est un petit peu encore dans ce truc-là. » « j'ai eu le privilège de travailler trois années de suite avec un RGR qui maintenant n'est plus là, M., pour ne pas à le citer, et quand je dis travailler avec lui en fait à la fin c'était carrément travailler à côté, on se croisait et voilà, et puis **comme ça** »

Fé23 « Avant les PE2 pouvaient se planter, on pouvait se planter au premier stage filé ou massé et puis recadrer les choses, ça se travaillait ailleurs dans un second temps, **il y avait du temps, il y avait de la distance, il y avait de l'erreur possible.** »

Un regret du lien théorie-pratique à l'IUFM mais qui pourrait s'appliquer de façon surprenante pour les enseignants ayant plusieurs années d'expérience : Fé46 « ce qu'il y avait de bien et qui a été aussi la faiblesse de l'IUFM mais qu'il y avait de bien quand même et qu'il fallait creuser, qu'il fallait améliorer, qu'il fallait continuer d'améliorer, c'est **le lien entre lieu de pratiques et lieu de théorie, de recherches etc que ça c'est intéressant, c'est là que c'est riche** c'est là qu'il se passait quelque chose, c'est là qu'on avait une petite chance de faire en sorte que les gens qui sortaient avaient devant eux quelques années, quelques dizaines d'années d'enseignement et ces gens-là ils aient envie de bouger, ils aient envie d'apprendre des choses, ils aient envie d'évoluer et de donner du sens à ce qu'ils faisaient et ce qu'ils mettaient en place etc »

Un travail avant en GR sur tout le temps de la formation Fé57 : « les autres années, là aussi **il y avait du temps, on se côtoyait,** enfin je veux dire, première séance de GR t'as les PEMF qui sont là, les PE2 qui sont là, on se présente, on va passer un moment ensemble, on va se connaître, on va peut-être venir vous visiter dans vos classes etc et puis avant vous allez venir nous voir faire dans nos classes. Et puis **ça se passe sur 8-10 mois** »

Pas d'accompagnement ou presque plus d'accompagnement en tant que PEMF accompagnement considéré comme les rencontres entre PEMF (pourquoi à creuser) : Fé66 « je pense qu'**une des choses riches de cette fonction** c'était justement **le fait qu'on rencontrait d'autres PEMF et que il y avait cette espèce de brassage donc des trajectoires différentes, des expériences différentes, des niveaux de classe différents, des choix théoriques ou l'éthique ou je sais pas quoi enfin différents** en fait, et cette espèce de truc-là qu'était riche. Et bah en perdant ça ou perdant en partie ça, **on y perd** quoi ».

Jugements par rapport aux PEMF

Les rapports de travail avec les PEMF (qu'il distingue des rapports avec les collègues de l'école) sont jugés intéressants : Fé20 « il y a les collègues

cette année avec D. (un autre RGR) c'est pas très facile non plus donc, donc non là on est dans, en revanche ben j'ai travaillé avec L. et B., travailler avec FB et puis FM. (...) .des gens qu'ont une vraie empathie avec les PE2, qui sont pas là pour prendre une posture enfin bizarre à mon sens. Donc en fait les années où j'ai bossé à côté des gens, oui c'était vraiment ça enfin on avait fini par accepter c'était l'année, tu sais personne voulait trop de la patate chaude, et on avait fini par aller voir R. (le responsable pédagogique) en disant : "écoute R. on sait que chaque année c'est difficile de bosser, de trouver des voilà et que puis c'est une espèce de… de rotation machin pour que tout le monde partage, na, na, na" et on avait fini par nous dire comme ça, R. avait dû dire quelque chose du style : "Vous me le dites mais vous l'écrivez nulle part quand même", mais on lui avait dit : "ben écoute, nous on veut bien continuer puisque t'as pas d'autres solutions, mais on reste ensemble les PEMF parce que on sait comment on bosse" et donc on est resté, on est resté. On avait constitué un groupe de PEMF, et là d'une année sur l'autre on a carrément, on a construit notre GR à côté quoi, donc il y avait les GR et son RGR, qui était là qui faisait son machin, et nous à l'intérieur on avait fait un GR bis dans lequel voilà, qu'on a géré nous de notre côté. Donc avec nos exigences de temps en temps vis-à-vis de M. auquel il se pliait bien parce que il pouvait quand même pas non plus nous squizzer complètement. Mais bon on arrivait à des trucs un petit peu limites quand même. Tu vois les PEMF qui débarquent à neuf heures et demie ou à dix heures et le RGR qui s'en va au moment où les PEMF arrivent, c'était comme ça que ça marchait. Bon là je pense qu'on n'était pas trop dans la philosophie, dans le cadrage de la notion de GR quoi. »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

→ Peu de relations avec les PIUFM actuels à l'IUFM expliqué par l'éloignement géographique et le manque de temps de formation. Une critique du discours affiché de la coopération déclaré comme un échec parce que cela fonctionne par des doublettes constituées dans lesquelles il n'entre pas.

« Très peu, très, très peu, j'ai des relations alors avec des anciens, avec quelques anciens comme ça, je dis ça parce que il y avait H. (un ancien PIUFM en retraite) qui était là… A. (un autre PIUFM en retraite), voilà, enfin tu vois, et puis avec la nouvelle génération entre guillemets très peu, très, très maîtres formateurs du groupe local de suivi euh avec lesquels on s'est rencontré régulièrement. » « c'était plutôt euh, **plutôt intéressant**, » « **je crois qu'il faut pouvoir conserver** »

Fé20 « j'ai toujours pensé qu'il valait, qu'il fallait **éviter d'être dans une espèce de colloque comme ça singulier avec des PE2, PES**, qu'il fallait croiser les choses, enfin qu'**il fallait qu'on soit plusieurs** »

Fé20 « j'ai même dit, j'ai même vu et vécu et même cette année encore des situations où à mon sens on est proche de la part de **certains de mes collègues PEMF de l'excès de pouvoir, de l'abus de pouvoir ou une espèce de posture comme ça qui, du coup n'est plus du tout une posture de formateur** mais une posture très, très voilà : « je vais t'expliquer comment il faut faire et… » Fé22 « (ca a provoqué des dissensions ou des discussions ?) Ah des discussions oui sur des suivis, sur ce que c'était qu'un PES en difficulté ou pas, sur ce qu'on pouvait exiger entre guillemets ou pas d'un PES. » « on était dans quelque chose, **une demande moi qui me semblait un peu exorbitante et un niveau d'exigence un peu délirant** quoi. Et donc **ça c'est tempéré quand on est plusieurs quand on croise les regards, quand on est plusieurs à voir,** »

Fé22 « **on est différent, on transmet des choses différentes** » « former des enseignants donc les former alors que **eux-mêmes se déforment, c'est quand même, il faut qu'il y ait une certaine sécurité pour la personne qui est en formation.** »

Une réaction plutôt forte face à la critique des MAT et une critique des PEMF : Fé70 « l'échec des élèves justifie rétroactivement la présence et la compétence des enseignants, c'est comme ça qu'on fait, c'est comme ça que ça fonctionne beaucoup et que fonctionnent encore beaucoup même de PEMF » « **je connais des PEMF, je pourrais citer des noms qui ne semblent contents que lorsqu'ils ont trouvé des trucs à redire dans ce que font les stagiaires. Et au lieu de valoriser et de dynamiser les choses** enfin bon, au lieu de dire « c'est vachement bien ce que tu fais, vas-y… ». » « **c'est une manière de s'auto justifier, de s'auto promouvoir**, de s'auto machin, moi ça m'a m'intéresse pas ça et puis ça m'a toujours un peu énervé d'ailleurs chez certains de mes petits camarades. »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

3 interventions à l'IUFM : 2 avec le même PIUFM et une autre avec des

peu » « alors c'est pas, il y a un côté, là aussi l'éloignement géographique rend les choses difficiles, au moins deux fois lors de rencontres, tu vois autour de soutenances de mémoires ou bien mémoires de CAFIPEMF ou un truc comme ça tu vois des rencontres avec un PIUFM et puis bah on fait connaissance, et puis "ben on pourrait peut-être bosser ensemble tu fais quoi", "ben CM2 en ZEP", "oh bah ça m'intéresse pourquoi pas tout ça et c'est où ?", "à Saint-Nazaire" "ah bon !". Bon les choses rentrent voilà hein c'est un peu plus compliqué. » « alors il y a le fait qu'on n'a pas beaucoup de temps, tout bêtement aussi hein donc bon voilà c'est dommage moi franchement je pense que c'est dommage et pour les uns et pour les autres quoi c'est-à-dire que je pense qu'on a quelque chose à apporter aux PIUFM et que évidemment que les PIUFM ont des choses à nous apporter quoi, et que c'est dommage qu'on ne puisse pas avoir un et puis il y a le fait que dans ce domaine-là aussi je dirais il y a un discours affiché qui serait le discours de la coopération du travail voilà hein et puis il y a d'autres choses qui se passent en fait. Je veux dire que c'est pas possible que depuis toutes ces années on dit : "mais il faut"voilà », ou les gens disent "on veut travailler ensemble, ça serait bien si on travaillait ensemble etc., etc." et pas plus de choses que ça qui se passent c'est pas possible. Alors il y a des doublettes et des machins ce que je comprends enfin tout à fait constituées quoi, c'est-à-dire que quand on a bossé une année ou deux années avec quelqu'un les choses se refont plus facilement parce qu'on se connaît, parce qu'on s'est reconnu enfin bon voilà, donc voilà mais problématique pour moi enfin voilà, de ce point de vue-là c'est plutôt un échec enfin ça marche pas bien quoi cette histoire.	PEMF sur un groupe de M2 Fé48 « O. (un PIUFM) m'a dit ::« **c'est bien que tu viennes parce que ils voient que quelqu'un de terrain dit la même chose que ce que nous on peut leur raconter théoriquement** » et que donc là ce que qu'on leur raconte à longueur d'année sur les leçons c'est pas que une espèce de truc vide, coquille vide, il y a du sens, de la chair » Fé52 : « je suis intervenu **trois fois comme ça**. **j'ai jamais fait beaucoup d'interventions avec des PIUMF à l'IUFM**, **j'en ai fait quelques unes tous les ans systématiquement** » Fé53 « (finalement dans ces interventions tu apportes une caution professionnelle au discours du formateur ?) Voilà, voilà, exactement, exactement. » Fé55 « **on est plus du côté du spectacle** » Fé56 « d'abord **j'y vais une fois tu vois dans l'année** » « je pense que c'est O. la première fois, à la première séance, qui m'a dit : « bah écoute voilà, **c'est bien que tu viennes parce qu'ils vont voir la tête d'un PE quoi, ils vont voir la tête de quelqu'un qui fait le boulot pour lequel ils sont**, **c'est bien que tu viennes. Ils vont en voir un vrai, un vivant** ». Des interventions toujours sur le même registre Fé49 « **(qu'un professionnel) réponde aux questionnements qu'ils avaient à ce niveau-là de leur formation sur ce que c'était que faire la classe, sur ce que c'était qu'évaluer,** sur ce que c'était que… A chaque fois on est parti grosso modo de la même chose : qu'est-ce qui ne marche pas en gros ? Qu'est-ce qui vous pose problème quoi ? C'est quoi votre difficulté ? On sériait, » « .Et puis après on essayait de poser des choses… » Fé46 « on, n'est plus dans ça » « il y a un moment **des choses qui vont être le domaine de l'université et puis on bascule avec le concours, on bascule dans l'adaptation à l'emploi** » avec pour conséquence « depuis que je suis maître formateur, je n'ai jamais passé aussi peu de temps à l'IUFM que cette année » **Jugements par rapport aux CPC** Une différence entre un CPC et un PEMF normale auparavant mais maintenant un flou s'installe Fé73 « **ils n'ont pas la même posture**. » « **auparavant les choses étaient claires, moi j'étais du côté de l'IUFM et ils étaient du côté de l'inspection académique**. D'accord ? Et donc quand on n'était pas d'accord à la limite les choses étaient normales, **c'était quasiment normal qu'on soit pas d'accord ou qu'on ait pas la**

	même type de posture ou la même intervention, qu'on voit pas les mêmes choses. Donc ça c'était pas gênant. **Là comme il y a une espèce de flou artistique qui s'installe** » Fé74 «je me suis déjà un peu frotté avec des CPC à propos de certains PE2 » Fé75 « sur des choses du style le CPC prenait une posture, lui **son boulot c'était de faire que la machine tourne quoi grosso modo donc que l'école continue à tourner** » au détriment de la prise en compte en aide au PE2 ou PES Une perception négative du CPC Fé75 «le métier des CPC, si c'est un métier évolue à mon sens pas forcément dans le bon sens Eux aussi ils sont de plus en plus coincés dans des choses un petit peu administratives ou dans de l'institutionnel dans le mauvais sens du terme » Fé76 « de la réglementation, de la responsabilité, de l'organisation, enfin des choses qui sont nécessaires mais qui prennent le dessus » **Jugements par rapport aux MAT** La seule différence émise est le fait qu'on n'est pas dans ma même démarche Fé69 « La différence que je fais entre un MAT et un PEMF c'est que le MAT on est venu le chercher pour lui dire voilà on a besoin de vous, et d'ailleurs on lui donne des formations » **« on n'est pas dans la même démarche** quoi. Dans une démarche, il y a l'institution qui nous distingue parmi ces protégés « « grosso modo je pense que ça doit être à peu près ça : C'est pas trop le bordel dans vos classes et puis vous faîtes votre boulot donc votre cahier journal est rempli, les journées sont structurées et machin donc tiens ça vous dirait pas de vous occuper un peu ... » « Alors maintenant sur les compétences des gens moi je j'irai surtout pas dire qu'il peut y avoir un problème de compétences ça je sais pas, »
Juliette (13ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. **Autrefois à ses débuts dans un autre IUFM** « au début j'étais enthousiaste quand je suis rentrée dans la fonction. Ce travail d'expérimentation à plusieurs, enfin moi je me souviens d'un travail très précis qu'on avait fait autour d'un album avec moi, j'étais en CP, il y avait un type en CM2, une fille en maternelle et la prof de français de l'Ecole normale ben c'est vrai que ça je l'ai plus jamais eu. » « C'est ce qu'on faisait	**Juliette (15ème année) « expert de la pratique »** **Jugement du nouveau dispositif** J69 « **rien n'était défini**, c'est le côté pervers de la pseudo autonomie des groupes » J69 « **aucun groupe n'a fonctionné de la même façon** » « quand j'entends parler de **certains groupes**, ce qu'on a pu faire à midi, ça fait rêver parce qu'ils **ont quand même réussi à dégager des temps pour faire comme des GR** » « **il y avait une plage de liberté dont chacun s'est emparé suivant sa propre sensibilité**. Et **là c'était quand même lié aux**

au début là franchement je peux vraiment te dire que quand j'ai démarré c'est exactement le boulot qu'on faisait. Tu sais moi j'ai bossé avec Tavernier, c'était mon prof en plus à C., je vais te dire il aurait certainement pas fait tous les bouquins si on avait travaillé comme actuellement. Tout ce qu'il avait trouvé dans ses bouquins ça avait été expérimenté chez des maîtres formateurs, donc on a été des terrains d'expérience, de croisement avec les stagiaires et tout. Enfin vraiment pour moi c'est les années dorées. »

Jugements par rapport aux PEMF

→ Un regret ou une critique du manque d'échanges, d'un travail en juxtaposition en GR et d'un travail de préparation ponctuel entre PEMF

« on n'a pas d'échanges » « en GR en fait il y en avait un par cycle mais chacun arrivait avec son truc on s'était pas vu avant donc on a été dans une juxtaposition de 3 expériences.» « Le dernier GR c'était sur le premier jour de classe, on a eu premier jour de classe avec un exposé power point du cycle 1, un exposé power point du cycle 2 puis après on n'avait plus le temps pour le cycle 3 et puis on s'est dit après tout les premières journées vous en avez quand même vécu beaucoup cette année donc bon. » « L'année dernière ou il y a 2 ans sur le temps d'atelier on arrivait à travailler à deux puisque, enfin moi je me souviens on avait beaucoup fait les ateliers sur la maternelle avec F. (une PEMF) (...) donc à chaque fois obligatoirement on avait préparé à deux notre atelier ou avec F. (une PIUFM) on avait préparé l'atelier de français vraiment avec elle. Cette année, si j'ai travaillé deux fois avec un prof mais j'étais toute seule. J'ai croisé aucun maître formateur cette année. » « Alors une fois aussi parce que on a travaillé sur l'autorité avec I. et I. (2 PEMF) donc on s'est retrouvé une fois ensemble mais c'est tout. »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

→ Le travail en atelier ne donne pas lieu à un travail à parité avec le PIUFM, Une position d'infériorité devant les PIUFM et une posture d'élève qui ne sait pas. Une sensation de ne pas être sur le même terrain et une critique des PIUFM qui ont des jugements sur ce qu'il devrait se passer sur le terrain.

« L'atelier, le premier atelier que j'ai fait il y a avait pas de PIUFM donc on l'a fait à 2 IMF, PEMF. Le deuxième atelier on l'a préparé par e-mails, on s'est découvert, je ne le connaissais pas donc on est arrivé dans la salle face à nos 6 étudiants, et le troisième bon c'est D. qui m'a dit : "bon écoute on se connaît bien c'est pas la peine de préparer ensemble". Mais après il m'a dit : **personnalités des RGF.** »

Jugements par rapport aux PEMF

J72 « **au début de l'année on nous demande quelles sont nos compétences**, » « **on n'utilise pas les gens, quand on est regroupé, on nivelle par le bas les envies de chacun** » « on n'est que trois à travailler peut-être sur un stagiaire qui est en difficulté mais ces trois-là et ben on cherche comment l'aider » « **Quand tu le dis à 8 et puis que les autres se disent « ben tant mieux c'est pas moi qui l'ai eu** »

Des relations de travail J82 « **inexistantes** », sauf J83 « **une collègue avec qui j'ai pu un peu travaillé et qui a accepté d'aller en visite croisée avec ceux qui étaient en difficulté.** » J85 « Ca s'est fait par affinité » J85 « inexistante parce qu'on a passé beaucoup de temps à lire tous les rapports de tout le monde à chaque fois qu'il y avait un regroupement mais c'est pas un travail ça.… » J87 « **il a pas de stage, qui veut le prendre en pratique accompagnée ?** », « Ah non, non, **non j'en veux pas** »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

A la question : « est-ce que tu as eu des contacts cette année avec les autres formateurs ? » la réponse est J73 « **Mais quels autres formateurs ?** »

Une seule intervention réalisée avec un PIUFM J75 « il faut absolument que je trouve un jour où je peux y aller parce que sinon moi ça va être zéro à la fin de l'année. » « j'ai contacté O. en lui disant : « ben est-ce que je peux venir avec toi ou pas ? »

J75 « ça s'est fait vraiment là aussi par **des choses qui préexistaient** donc comme moi **j'avais pas beaucoup noué de liens avec l'IUFM dans les années précédentes il y avait pas de raison que les profs de l'IUFM viennent me chercher**. » J75 « **Les gens qui ont été recherchés c'est des gens qui travaillaient exclusivement déjà avec un prof** et les profs sont revenus les rechercher c'est tout. » « mais **il faudrait mieux que ça soit dit dès le départ sans que nous on reçoive des calendriers où on se dise : « Oh la, la, on a toujours zéro heure et comment on va faire pour les faire ?** » »

J21 « **les interventions** quand je suis venue à l'IUFM, il est clair qu'ils **se sont organisés sans nous** » « on a construit par mail mais on n'a pas construit. **On m'a envoyé la trame par mail et puis je suis venue mais de**

“et bien écoute honnêtement le temps d’atelier comme mon temps d’enseignement est réduit comme peau de chagrin je continue l’enseignement pendant le temps d’atelier” » « De temps en temps il m’a dit : “T’es d’accord Juliette ?”. Mais bon je lui en veux pas parce que c’est vrai que vraiment il y avait, il travaillait sur comment (inaudible) du coup on a fait des expérimentations mais je me suis retrouvée comme les stagiaires à pouvoir dire : “oui, oui ce qu’il vous raconte c’est vrai parce que moi je le fais dans ma classe”.Voilà. » « Donc j’avais apporté plein de trucs et la fin des 2 heures il me dit : “t’avais pas apporté tout ça pour l’atelier quand même ? Oh je suis désolé”. Bon mais il a tellement de voilà. Ça va parce que c’est lui. »
→ Différence de qualité
« Ben je me positionne pas bien quoi. J’ai vraiment l’impression d’être comme un élève. » « Ici je me sens pas du tout formateur, je me sens, j’ai une nette relation d’infériorité avec les PIUFM quoi mais c’est dans ma tête. Peut-être qu’ils l’induisent j’en sais rien mais en tout cas moi je me positionne comme une élève. Eux ils savent et moi je sais pas. » « Mais parce que je sais pas où ils veulent aller tu vois. Par exemple j‘ai demandé au début d’année, ça fait 3 ans que je demande aux profs de français de nous donner leurs programmations, que quand t’es avec un stagiaire qui te dit : “mais ça on l’a pas vu en français” par exemple tu puisses lui : “Oh non tu charries, t’as eu un cours”, enfin bon. Et ça fait 3 ans que j’ai rien. Donc tu sais pas ce qui a été dit avant en cours, tu sais pas la façon dont ils le présentent. Si t’as une idée de comment on parle de la grammaire à l’IUFM moi je suis preneuse parce que moi j’ai aucune idée de ce qui leur est dit, je sais pas si enfin je sais rien de ce qui est dit sur l’enseignement de la numération, enfin sur des choses vraiment fondamentales pour nous. Donc en fait ma panique c’est toujours de me dire je vais aller à l’encontre de ce qu’ils entendent et du coup ça pour moi c’est une vraie panique. Intervenir à l’IUFM de toute façon moi ça m’empêche de dormir du week-end, donc il vaut mieux que j’essaye de pas y être. (...) Parce que je sais rien quoi, je sais rien de ce qui est dit ici. Il n’y a aucune transparence pour nous. Demande à un maître formateur en dehors des quelques uns qui sont très copains avec tel ou tel qu’est-ce qu’on dit sur l’enseignement de la lecture au CP ici, moi j’en sais rien et du coup par moments je suis un peu limite. Enfin moi je me sens et en plus je me sens pas sur le même terrain quoi. » « Eux sont sur leur discipline mais en ayant **toute façon tout était fait** quoi. Le cahier journal et la fiche de prép. ça a été fait par le prof de l’IUFM ! En même temps le PIUFM J78 « **il avait calé son truc** mais heureusement parce que je m’étais inscrite pour deux fois et la deuxième fois, ben il y a eu changement de calendrier, j’ai laissé tomber »

Jugements par rapport aux CPC
J83 : « **j’ai pas eu de contact direct avec eux** »
3 différences dont les 2 1ères sont liées : 1. J83 « **une différence dans nos rapports de visite** » 2. J83 « deuxième différence c’est que c’est vraiment une visite ponctuelle » J83 « **ils viennent une fois et ils font un catalogue, moi j’ai eu des rapports qui faisaient 6-7 pages quand même**. Donc ils mettaient un maximum de renseignements, de pistes. » J85 « **il y a des déroulés de séances quoi qu’ils leur ont été donnés** » J85 « j’aurais bien aimé qu’à la limite au niveau des CPC, il y ait des apports théoriques quoi. Bah tiens je vous conseille de lire tel livre, tel livre enfin bon parce que eux ils avaient plus le temps de le faire » J87 « **On (les CPC) les amène sur tenir sa classe, ce qu’il faut faire, construire une séance puis une grille** » J87 **« une séance ça comporte ça, ça, ça, ça.** » « **Ben non une séance ça comporte pas toujours** ça quoi. T’es pas toujours en phase de découverte et puis, ou t’es pas toujours, ou il y a des phases d’entrainement qui sont incontournables enfin, j’ai trouvé que **c’était un peu réducteur leurs visites** » 3. J83 « **la visite du CPC dans l’ensemble elle a pas été vécue très positivement par mes stagiaires. Ils ont senti que c’était vraiment l’œil de l’inspecteur qui arrivait** »

Jugements par rapport aux MAT
5 différences émergent : 1.J78 « **ne pas être dans un côté modélisant** » J78 « je n’arrête pas au contraire de leur dire, c’est une façon de faire mais on va peut-être chercher ensemble comment on pourrait faire différemment. » 2. « **on savait quelles étaient les compétences à travailler** » « on l’a dans la tête dès le début de l’année quoi, **les compétences un peu utiles** quand même **pour être à peu près validé en fin d’année**. » 3. « je crois qu’il y avait **aussi un niveau d’exigences**. » 4. « je suis **pas dans le copinage quoi avec le jeune que je reçois même si on peut avoir de très bonnes relations on reste sur des relations professionnelles** » 5 « la grosse différence aussi

sur leur discipline mais en ayant quand même des jugements sur telle ou telle chose qui ne devrait pas se passer sur le terrain ou qui devrait se passer. Sauf que je me demande toujours à quels moments ils ont vérifié ça quoi. Chose qu'il y avait quand même pas, enfin voilà on en parle avec F. (un PIUFM) il sait bien de quoi je parle parce qu'il a vécu cette période où les allers et retours étaient permanents ».	ça été de justement du coup de **leur laisser aussi un temps pour observer, pour essayer de recréer des fiches de séance quand ils avaient vu que je faisais, par exemple je leur avais demandé de réécrire la fiche de séance, d'après eux, dire quelle démarche j'avais utilisé** etc. Alors que les MAT ils ont été à la fois dans regarder comment on fait mais venez faire tout de suite avec nous. »
Fabrice (15ème année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper. **Un aveu d'être totalement dans la posture critiquée sans recul avant son master** « Oh pouf totalement, totalement, qu'est-ce que tu veux que… totalement ouais. Complètement, complètement. De penser, de penser, ma façon de penser, ma façon de faire c'est autre chose, il faut rester modeste, il faut rester modeste. » **Jugements par rapport aux PEMF** → Une critique des PEMF comme des gens terre è terre qui n'ont pas de recul par rapport à leur pratique et par rapport à la formation. Une attitude à toujours se taire et toujours laissé dire « J'ai trouvé des gens quand même assez terre à terre, terre à terre. (...) j'ai connu des gens qui étaient totalement, totalement dans le, comment dire, ffff, dans le bricolage, des gens qui n'ont pas su prendre du recul par rapport à leur pratique et par rapport à la formation et je me souviens du discours d'un collègue, qui est maintenant parti à l'étranger, avec des PE2, qui ne parlait que de sa propre pratique de classe comme si il n'y avait que celle-ci qui était bonne, comme si c'était comme ça qu'il fallait faire, moi je fais comme ça et vous faites comme ça. Ben oui mais seulement, il avait pas de recul, il avait pas d'autres billes et il ne pouvait pas leur dire autre chose que sa pratique, sa propre pratique. Et puis bon, j'ai entendu d'autres discours comme ça » « Inversement, je garde un très bon souvenir du travail en collaboration avec une collègue qui a été longtemps dans mon GR que tu connais bien, qui est dans ton école. Donc qui a pas notre formation mais tu sens que c'est une fille qui aurait pu la faire cette formation et qui aurait été certainement très brillante parce qu'elle tourne autour, elle tourne autour, et il lui manquerait	**Fabrice (17ème année) « formateur de terrain »** « en fin de carrière » **Jugement du nouveau dispositif** Fa12 « On était dans le cadre de l'IUFM, dans un cadre universitaire » « on était, à mon avis dans un cadre de véritable formation avec des moyens relativement restreints. Mais on arrivait à faire quelque chose de cohérent et une **articulation théorique, pratique**. » Un regret du travail collectif à l'intérieur du GR qui étaient perçus comme de la formation où les thèmes abordés déclarés sont uniquement pédagogiques : Fa74 « ce qui n'est plus c'est **tous ces regroupements qu'on avait à l'intérieur du GR où on abordait des thèmes qui nous faisaient quelque part réfléchir, qui nous faisaient amener plusieurs points de vue et qui pouvaient se compléter, qui pouvaient nous apporter quelque chose.** On abordait différents thèmes importants de la professionnalisation. **On intervenait sur l'autorité, on intervenait sur ce que c'était qu'une programmation, progression, ce que c'était qu'une séquence-séance**, comment préparer une séance, tout ça. » Une place de PEMF qui a évolué et une reconnaissance à l'IUFM : Fa121 « il faut bien reconnaître que entre le moment où je suis rentré en tant que maître formateur à l'IUFM et le moment où on en est sorti, ça avait énormément évolué, **on avait une place, on était reconnu**, on était énormément reconnu. **Cette reconnaissance on ne l'aura plus jamais**, on ne l'aura plus jamais. » Une répercussion sur son vécu qui touche son idéel (TP : j'imagine qu'il parle plutôt d'idéal, non) : Fa88 « j'ai eu un sacré coup de cafard » « Le coup de ne pas aller à l'IUFM » « **J'avais l'impression d'être mis sur la touche de l'université, sur la touche de la formation, sur la touche de la pensée un peu, la recherche, vraimen**t » **Jugements par rapport aux PEMF** Fa2 « nous (notre groupe de PEMF) c'était vraiment très, très bien » « il y a eu **aucun clash** tu vois, **visite croisée : tu prends qui ? Tu prends quoi ?** »

juste le recul dont on a bénéficié nous. Et c'est tu vois, c'est une fille qui déjà a la distance ». « Par rapport à nos collègues maîtres formateurs, bon moi je me suis toujours tu, j'ai toujours laissé dire et moi quand j'entends ça, tu vois je veux surtout pas polémiquer, je garde ça pour moi, j'écoute et puis c'est tout point voilà. Et puis et, je veux surtout pas, je veux surtout pas rentrer en conflit quoi. »

Jugements par rapport aux formateurs de centre

→ Un jugement par rapport au bien-être dans les GR avec les RGR.

« Ecoute, moi, je garde quand même un, un côté très positif. Bon c'est au niveau des RGR. (...) Il y avait quelqu'un qui avait la même formation que nous et puis il y avait quelqu'un qui avait, qui restait dans le pratique, bon. Et il y avait une très, très bonne articulation entre eux deux, chacun avait son rôle bien défini même si enfin, oui c'était, c'était très clair quoi bon et, et ça, et ça roulait et toi t'étais pas là avant mais c'était la même chose tu vois hein bon et ça coulait de source tu vois, on avait, trouver ses marques au départ ce n'était pas évident hein et puis bah finalement bah, moi je me sentais bien tu vois. (...) Bah c'est-à-dire que, il, qui, qui y ait pas de contradiction et qui y ait pas de conflits de pouvoir, c'est, c'est un peu ça tu vois alors que les années précédentes, il y avait pas du tout de conflit de pouvoir tu vois, chacun avait son rôle tu vois, et j'avais moi j'ai, j'ai, j'ai eu l'impression que c'était des GR qui tournaient bien, qui tournaient bien, je parle au niveau des RGR. Bon quant aux collègues bah je crois que chacun avait trouvé ses marques hein parce que moi j'ai globalement, j'ai retrouvé à peu près la, la même équipe hein bon. » « Aujourd'hui c'est un petit, cette année c'est un petit peu spécial, un petit peu de tirage, de pression. (...) Ah je sais pas, je sais pas, peut-être des personnalités, je sais pas, j'en sais rien, c'est peut-être ça, peut-être ça. »

→ Différence de qualité

« Oh bah oui. Ecoute différent, différent, alors on va dire, si on se situe du côté du, du PE2, le PE2 va, va nous, va nous pousser à faire la différence tu vois hein. Vous les maîtres formateurs, oh, c'est bien parce que vous êtes dans le concret, parce que vous avez des classes, parce que vous avez des élèves, oh puis eux, oh c'est que du su, c'est que du blabla, hein, c'est que, c'est que des cours théoriques hein bon et entre les deux il y a un fossé, bah moi je suis pas d'accord. Le PIUMF tient vraiment un rôle très important bon

Fa5 « j'en ai eu deux visites croisées. Ca c'est impeccable. Non vraiment très, très bien »

Fa68 « au sein de notre groupe, comme je te disais tout à l'heure, **ça s'est très bien passé**, **on était je pense sur la même longueur d'ondes**, je pense qu'**on avait tous les cinq un esprit de formation, on était dans l'optique de formation, pas dans l'optique d'évaluation**, dans l'optique de jugement » Fa69 « on était dans l'optique de la continuité de formation c'est-à-dire que nos stagiaires petit à petit ils gravissaient les échelons de la professionnalisation » Fa70 **« on était dans cette optique de, d'accompagnement**.»

Fa66 « j'en ai vu que cinq cette année. Les relations ont changé » les autres Fa 68 « **je les ai pas vus de l'année** »

Fa70 « **certains collègues ont tendance plus à se trouver on va dire dans le jugement un petit peu dans l'optique d'évaluation inspection** si tu veux. Voilà. Mais pas nous hein

Jugements par rapport aux formateurs de centre

Fa81 « **j'ai pas eu l'occasion de travailler avec les PIUMF moi cette année** »

Fa84 « **ça me manque oui et non** » « on a été très pris hein quand même cette année » « Mais si on avait eu moins de pression, oui ça m'aurait manqué énormément »

Jugements par rapport aux CPC

A ma question de la distinction ou de la différence entre un PEMF et un CPC qui a le même diplôme que nous, Fabrice répond : Fa114 «moi je suis pas sociologue » et relancé :Fa118 « **Les visites de CPC de mes PES ont été formatrices. Pttt voilà ce que je sais. C'est tout** »

A la réponse à ma question de la distinction ou de la différence entre un PEMF et un CPC qui a le même diplôme que nous : Fa113 « **Des fois ils l'ont pas. (rire)** »,

Jugements par rapport aux MAT

Fa2 «on a eu le problème des MAT » « par rapport à tous ceux qui sont passés chez les MAT, c'était une catastrophe »

La réponse à ma question de la distinction ou de la différence entre un MAT

et comme on a un rôle très important pour la formation et puis le maître formateur peut aussi quitter sa tâche pour faire des liaisons avec la théorie. »	et un PEMF est très théorique : Fa110 « La professionnalisation. », à ma relance, il donne sa définition du mot profesionnalisation Fa112 « ce qui distingue la profession d'un métier c'est que le professionnel est responsable de ses actes et **il a des distances par rapport à ses actes c'est-à-dire qu'il est capable d'analyse ce qu'il a fait, il est capable d'analyser ce qu'il voit et il est capable de faire en sorte que la personne formée puisse se créer une identité professionnelle pour qu'il puisse aller plus loin »** puis il précise concrètement ce qu'il a constaté 1. dans son groupe : « Nous ce qu'on a constaté c'est que les PES qui étaient passés chez des MAT euh d'abord **ils avaient peu pratiqué** parce que (je peux pas l'assurer) les MAT n'ont pas laisser leur classe comme ça, et **quand ils ont pratiqué, il y avait pas un retour dynamique**. » 2. personnellement de manière indirecte par le PES « j'ai constaté que mon troisième stagiaire quand je suis allé le visiter il était totalement dans la magistralité. Et il a fallu que je l'amène à se rendre compte de cette magistralité. Il avait pas fait la rupture dont je parlais tout à l'heure. C'est-à-dire accompagner les élèves dans l'action, faire en sorte que les élèves soient acteurs de leur apprentissage c'est-à-dire qu'on prend compte de l'erreur et on procède toujours par rectification. »

Comparaison de la « propre » formation entre 2009 et 2011

Propre formation en 2009	Propre formation en 2011
Irène (5ème année) « enseignant expérimenté » sur le modèle de l'apprenti fondé sur une pédagogie par monstration et imitation conduisant à l'acquisition de savoirs que les formés ne possèdent pas pour les instrumenter. **Formation par l'exercice de la fonction :** « ça m'apporte beaucoup dans ma pratique » « d'être à l'IUFM de pouvoir échanger avec d'autres » « j'ai l'impression que c'est vraiment un aller-retour entre donner aux étudiants, leur apporter une formation et j'ai l'impression que le fait d'échanger avec des maîtres formateurs, des profs de l'IUFM et des étudiants m'apporte également beaucoup pour me faire progresser dans ma propre pratique. » **Formation autonome :** « Donc j'ai du mal à me former alors j'essaie de lire mais c'est pareil on n'a pas beaucoup de temps puis lire c'est une chose mais il manque l'échange, t'as pas de retour, t'as pas de discussion autour du livre donc je trouve ça très difficile) **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** « Alors j'ai beaucoup de mal à gérer ma propre formation parce que je n'ose pas demander, je n'ose plus demander de stages (enseignants) parce que comme ce sont des PE2 qui nous remplacent, je me dis je peux pas partir en stage parce que je pourrais plus être sur le terrain pour aller leur rendre visite, alors je sais qu'il y a des IMF qui demandent quand même, mais du coup moi ça me gêne beaucoup dans ma fonction de formateur de me dire je pars en stage alors qu'on a besoin de moi à ce moment-là donc je ne demande pas de stages ». **Formation par des formations instituées orientées formateur :** « Et puis les stages de formations de formateurs c'est souvent le mercredi, c'est souvent enfin c'est compliqué à gérer puis je trouve que une journée comme ça moi j'arrive pas, j'ai besoin de m'immerger au moins une semaine dans un stage, de penser, d'avoir vraiment l'esprit au stage, de dire, ne pas	**Irène (7ème année) « enseignant expérimenté »** I123 « **il y en a pas.** » « on n'a plus d'animations, **on n'a plus d'animations pédagogiques, on n'a pas de formation.** Moi je trouve que **c'est le néant**. » **Formation autonome :** I125 « **C'est de l'autoformation. j'essaye de m'auto former mais c'est difficile**. » I128 « j'essaye de **me documenter, de lire, d'aller sur les sites** de l'IA de voir si il y a des documents nouveaux, des fonctionnements différents » I129 « **C'est essentiellement par Internet** » I130 « **Puis d'échanger avec des collègues** mais c'est très limité comme formation. » **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** aucune **Formation par des formations instituées orientées formateur :** aucune

être à cheval sur ma classe. » *Que penser alors des stagiaires avec leur stage filé ?* « et je trouve que je ne me forme pas assez. Donc j'essaie de me documenter mais je regrette qu'on n'ait pas des périodes de stages de formateurs où on pourrait vraiment échanger mais une semaine pas un jour à droite à gauche. Mais je vois pas de solutions là.) »	
Félix (7ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. **Formation par l'exercice de la fonction :** « c'est les actions de formation qui viennent questionner la classe » « les choses se réactivent l'une l'autre… » **Formation autonome :** Une restriction apportée d'emblée « Alors comme dans les moments où je peux dégager du temps déjà, donc ce qui est voilà. » « depuis que je suis formateur je vais avoir plus tendance à aller, à lire intégralement et pas seulement en diagonale un certain nombre de trucs qui sortent enfin voilà, à me documenter plus, à voilà, à entendre parler tout bêtement aussi de choses alors que quand t'es tout seul dans le fond de l'école de ton quartier tu vas pas forcément en entendre parler. Donc ça, ça me permet de rester en contact avec un certain nombre de choses comme ça, de lire des choses voilà. » **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** Une critique de la formation continue des enseignants « mais bon c'est la question de la formation enfin aussi continue dans ce métier enfin je veux dire, je trouve pas ça formidable la formation continue des enseignants hein, c'est le moins qu'on puisse dire. » Une tension entre le fait de se former et des « interdits » ou des « conditions impossibles » pour un enseignant en ZEP pour s'y investir « « Se former ça demande de l'investissement, donc il faut que les conditions soient possibles pour le faire quoi enfin voilà, c'est vrai qu'il y a des tas de domaines qui m'intéressent quoi, mais voilà pendant des années il y avait pas d'autres solutions pour se former dans des domaines intéressants que de partir trois semaines en stage, moi je me voyais franchement pas partir avant d'être PEMF, je me voyais franchement pas partir trois semaines ou quatre semaines en stage, bon alors peut-être que je me sens un petit peu trop	**Félix (9ème année) « expert de la pratique »** **Formation autonome :** Fé58 « je sais pas, je sais pas, je sais pas, je sais pas, je sais pas, **je lis, je continue à lire des choses, je continue à chercher…** » Fé60 « Je passe pas mal de temps **sur Internet à droite à gauche, chercher des trucs** » sans préciser lesquels « **j'ai lu quelques bouquins cette année** » « **c'est du picorage** » Fé65 « c'est du picorage quoi, c'est des trucs comme ça à droite, à gauche. » **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** aucune **Formation par des formations instituées orientées formateur :** aucune

indispensable dans ma classe mais je ne me voyais pas, peut-être que je ne m'autorisais pas à le faire avant, mais voilà. et puis on se bagarre pour que les choses tournent, que ça marche, etc., etc., t'as pas envie qu'on te casse ta baraque pendant trois semaines, donc voilà c'est des choses comme ça qui sont pas faciles c'est pas une question facile mais bon voilà, » **Formation par des formations instituées orientées formateur :** Une insatisfaction et un regret d'une formation difficile ou impossible avec la double fonction enseignant-formateur de terrain « même si c'est une des choses qui est pas satisfaisante à mon sens quoi c'est-à-dire que moi j'aimerais bien pouvoir me former d'avantage. Alors voilà je pense tu vois le 23-24 juin une formation de formateur, il y a des formations de formateurs voilà, le 23-24 juin, d'abord le 24 juin j'ai GR et puis le 23 juin j'ai ma classe et la fin de l'année c'est pas franchement le moment où je peux partir de ma classe enfin tu vois il y a des petites choses comme ça qui rendent les choses pas forcément faciles en terme d'investissement quoi mais et donc ça c'est un de mes trucs bon. » Un souhait ou un intérêt pour se former « Je souhaiterais, je pense qu'il y a énormément de domaines qui m'intéressent en fait à vrai dire, là tu vois j'ai été sollicité par une IEN pour faire partie de la commission mathématiques départementale là tu vois parce que les choses m'intéressent mais on se disait ça l'autre jour, je veux dire si ça avait été commission de français, lecture, littérature ou je sais pas quoique ce soit, il y a des tas de domaines alors je serais plutôt intéressé moi dans des domaines qui touchent vraiment les disciplines, la didactique voilà, là ça, ça m'intéresserait franchement, me former de manière de plus en plus pointue là-dedans dans ces domaines-là, ». Un souhait de propositions de formations possibles pour les PEMF « Ben déjà en changeant pas grand-chose et en proposant des formations de formateurs à des moments qui sont des moments enfin je dirais réalistes quoi parce que des formations de formateurs pendant les stages de PE2 ça marche pas non plus enfin tu vois il y a des moments ou comme ça où, donc déjà ça quoi, alors il y a une reconnaissance en temps enfin voilà quoi, c'est pas le, là moi la condition sine qua non à mon engagement dans la commission mathématiques c'était le fait que c'était pas énormément de temps voilà et que quand ce serait sur du temps de classe je serais remplacé point, c'était le	

deal au départ quoi. donc là ça marche quoi si déjà il y a une reconnaissance du temps de formation de formateurs. »	
Juliette (13ème année) « expert de la pratique » sur le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste conseillant les étudiants par des solutions pensées au préalable pour les encadrer. **Formation par l'exercice de la fonction :** « Ça m'aide vraiment à être beaucoup plus au clair dans mon analyse » « ça m'oblige à être beaucoup plus au clair sur ce que je fais dans ma classe » « Comme j'ai croisé aucun prof, enfin moi je sais pas comment ils font les gens qui bossent avec les profs ici mais j'ai l'impression qu'on roule beaucoup sur des habitudes. » **Formation autonome :** « Et ben ça cette année j'ai pas eu le temps de la gérer je peux te dire vraiment » « Mais attends on n'a pas une journée là. Moi j'ai quasiment pas eu une journée. » « zéro cette année, zéro, et en même temps je faisais le constat zéro parce que je sais pas vers où aller. **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** **Formation par des formations instituées orientées formateur :** « moi j'aimerais qu'on ait des temps de formation pour nous, tu vois des journées qui nous soient proposées (elle est de celle qui va aux journées académiques de PEMF) avec mais même sur le volontariat enfin je veux dire je suis pas pour rallonger le temps de travail si, il faut pas y toucher mais des, je sais pas des temps d'échanges de pratiques, des temps d'échange avec les profs. » **«** j'ai vraiment perdu ce souci de la formation à partir du moment où j'ai perdu le contact avec un certain nombre de profs **» «** c'est parce que j'avais perdu cet aller-retour avec les profs qui pour étaient un peu un passeur. Pour moi le rôle du prof PIUFM il est aussi là-dedans par rapport à nous, c'est de se dire ben tiens, il y a l'INRP qui vient de publier ça, alors après t'es sur l'appétence personnelle des uns et des autres » **«** il y a beaucoup de maîtres formateurs qui sont inscrits en maîtrise de sciences de l'éduc enfin j'en sais rien en master bon. Moi je sais que je le ferai pas mais en même temps j'ai bien envie de continuer à lire des choses. Et ben je suis devant un truc et je me dis qu'est-ce que je lis en ce moment ? Je sais pas. Tu vois ça peut te paraître bête mais pour moi c'est vraiment un questionnement ça. »	**Juliette (15ème année) « expert de la pratique »** **Formation autonome :** J11 « **pendant un an là j'ai pas mis le nez dans un bouquin** » « **j'ai pas eu le temps de me ressourcer puis j'avais plus de lieu non plus**. » J93 « c'est ce que je disais au début mais j'ai pas eu 5 minutes pour ouvrir un bouquin autre que le minimum vital pour faire tourner la classe quoi. » J93 « **vers quelles pistes me tourner pour continuer à bouquiner sur telle ou telle chose ? C'est la seule chose que je regrette dans le fait qu'on voit plus certains profs de l'IUFM**, c'est que je pouvais leur dire « dis donc **en ce moment qu'est-ce qu'il faut avoir lu sur tel ou tel sujet ?** » **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** J11 « **je me suis pas par exemple autorisée à me dire : « est-ce que je peux aller regarder dans le plan de formation et à partir en formation ?** » Parce que je voulais pas laisser ma classe, parce que j'avais l'impression que je l'avais tellement peu de temps que j'allais pas en plus, » « **je me suis pas autorisée à le faire pour pas laisser ma classe encore à une Xième personne nouvelle dans l'année.** » J93 « je suis quand même allée sur mon temps perso à 3 animations pédagogiques en fin d'année parce qu'il y avait des sujets qui m'intéressaient, je voulais savoir ce qu'ils disaient et s'il y avait des bibliographies à récupérer ou des choses comme ça quoi. » **Formation par des formations instituées orientées formateur :** aucune

Fabrice (15ème année) « formateur de terrain » sur le modèle réflexif fondé sur l'analyse de la pratique guidant les pairs débutants dans leur cheminement professionnel et leur prise de conscience de leur capacité d'agir pour les émanciper. « Bon autrement si tu veux je, comme, pour refaire référence à Dubar bon bah tu sais moi maintenant je pense à ma retraite hein voilà. » **Formation par l'exercice de la fonction :** **Formation autonome :** Un entretien de sa formation universitaire « Alors bon, si, si c'est possible, je vais à des conférences. Oui si je peux aller à une conférence j'y vais quoi bon pour essayer de, de maintenir un niveau par rapport à la recherche quoi. » « si je devais m'inscrire quelque part et bah je m'inscrirais à un cursus de 18 heures à la fac, voilà c'est tout ce qui m'intéresse » « ce qui m'intéresse c'est, c'est l'universitaire » **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** aucune participation à des stages du PDF **«** Oh bah non. Non ça m'intéresse pas, ça m'intéresse pas moi » « le PDF moi c'est du bricolage, c'est du bricolage mais qu'est-ce, qu'est-ce que tu veux que ça m'apporte » **Formation par des formations instituées orientées formateur :** Pas de valeur accordée à sa formation professionnelle	**Fabrice (17ème année) « formateur de terrain » « en fin de carrière »** Fa88 « **je suis à deux ans de la retraite voilà, point, voilà. C'est tout**. » Fa89 « **J'ai mis en pilote automatique.** » **Formation autonome :** aucune **Formation par des formations instituées orientées enseignante :** aucune **Formation par des formations instituées orientées formateur :** aucune

Annexes 8 – Dynamiques des PEMF

Dynamiques de formateur des PEMF en 2009

Des dynamiques identitaires de formateur différentes suivant les PEMF.
4 configurations de dynamiques sont inférées à partir de 5 éléments :
- Le profil relationnel de formateur vis-à-vis des PE2
- Les rapports aux PE2 qui « ne bougent pas » et à l'évaluation
- Le rapport aux PEMF
- Le rapport aux formateurs de centre
- Le rapport à sa « propre » formation

Dynamique identitaire de l' « enseignant expérimenté »

Un profil relationnel d'« enseignant expérimenté » qui construit une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un apprenti. Le PEMF l'**initie** au métier et le **conduit** à acquérir des savoirs qu'il ne possède pas. L'accompagnement est alors fondé sur une pédagogie de la monstration, voire de l'imitation même si le PEMF s'en défend. Il s'agit d'**instrumenter le formé** pour l'aider à démarrer dans le métier.
[Audrey (42 ans) ; Irène (46 ans)]

Profil « enseignant expérimenté »	**Dynamiques**	**Obstacles Déclarés ou épreuves**	**Types d'attentes**
Rapport aux stagiaires qui « ne bougent pas »		Tensions dans la théorie formative du PEMF	Non exprimée
Rapport à l'évaluation du stagiaire		Conflit de rôles formateur/évaluateur	Non apparente
Rapports aux PEMF	Souhait d'échanges avec des PEMF sur le même terrain	1) Diminution décharge de classe 2) Eloignement de l'IUFM	Echanges sur des pratiques de classe
Rapports aux formateurs de centre	Souhait d'échanges avec des PIUFM sur la pratique de classe	- Diminution décharge de classe - Eloignement de l'IUFM - Réseau fermé des PIUFM - PIUFM expert d'une discipline /PEMF non expert	Echanges sur les pratiques de classe
Rapport à sa « propre » formation	Regret de ne pouvoir se former par les autres Formation par la lecture	- Manque de temps - Dispositif formation initiale/continue incompatible - Formations de formateurs sur le mercredi et temps de visites	- Avoir du temps pour se former - Formations de formateurs sur un temps suffisant d'une semaine

Dynamique identitaire de l' « expert de la pratique »

Un profil relationnel d'« expert de la pratique » qui établit une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un étudiant. Le PEMF le **conseille** dans son travail de pédagogue, **veille sur** la construction de ses compétences et **surveille** que ses postures restent bien dans le cadre éthique et juridique de l'enseignant fonctionnaire. Le suivi-accompagnement est alors fondé sur une pédagogie constructiviste dans des solutions pensées au préalable par le PEMF. Il s'agit d'**encadrer le formé** pour l'aider à construire des compétences professionnelles.

[Juliette (51 ans) ; Félix (49 ans) ; Sabine (44 ans) et Odile (46 ans)]

Profil « expert de la pratique »	**Dynamiques**	**Obstacles Déclarés ou épreuves**	**Types d'attentes**
Rapport aux stagiaires qui « ne bougent pas »	Tensions dans la théorie formative du PEMF	Ecart entre le cadre de formation imposé par le PEMF ←→ comportements des stagiaires qui « ne bougent pas » Epreuve subjective non surmontée	Que les stagiaires entrent dans le cadre im-posé
Rapport à l'évaluation du stagiaire	Conflit de rôles formateur/évaluateur (anciens) - Intériorisation du référentiel (jeunes)		Cadrage plus fort (jeunes) Préservation temps formation /séparation évaluation (anciens)
Rapports aux PEMF	Critique du manque	1) Diminution décharge de classe 2) Espace du GR : - temps diminué - organisation	1) Confrontation de points de vue sur les pratiques 2) Préparations collectives sur thématiques professionnelles 3) Mutualisation
Rapports aux formateurs de centre	Critique de la fermeture des PIUFM Appréciation des sollicitations des PIUFM	- Diminution décharge de classe - Manque (de temps) de préparation - Eloignement de l'IUFM - Réseau fermé des PIUFM - Manque de communication des PIUFM (anciens) - Peur du PIUFM qui sait/PEMF ne sait pas (anciens)	Ne pas intervenir à l'IUFM (ancien) Pas d'attente exprimée (certains) Etre sollicité pour son expertise pratique
Rapport à sa « propre » formation	Critique de la formation impossible Dynamique cassée	- Manque de temps - Dispositif formation initiale/continue incompatible - Non remplacement assuré/assumé dans sa classe - Manque reconnaissance du temps de formation	Formations sur un temps possible Formations spécifiques pour PEMF

Dynamique identitaire du « formateur de terrain »

Un profil relation de « formateur de terrain » qui crée une relation de formation dans laquelle le futur professeur est considéré comme un pair débutant. Le PEMF le **guide** dans son cheminement professionnel, le **fait réfléchir** à sa pratique, éclaire son questionnement. L'accompagnement est fondé sur l'analyse de pratique dans le but de faire prendre conscience aux formés de leur capacité d'agir, de les faire sortir des impasses dans lesquelles ils sont placés. Il s'agit d'**émanciper le formé** pour l'aider à développer une autonomie professionnelle.

Ce sont les PEMF les plus diplômés du corpus, ils possèdent tous un diplôme universitaire de cycle 2. [Xavier (39 ans) ; Magalie (52 ans) et Fabrice (53 ans)]

Profil« forma-teur de terrain »	**Dynamiques**	**Obstacles Déclarés ou épreuves**	**Types d'attentes**
Rapport aux stagiaires qui « ne bougent pas »	Tensions dans la théorie formative du PEMF Difficulté travaillée avec le PE2	Ecart entre l'analyse réflexive recherchée par le PEMF ←→ comportements des stagiaires	Que les stagiaires analysent
Rapport à l'évaluation du stagiaire	Dépassement du conflit dans l'évaluation Intégration du référentiel Endossement des 2 rôles (discussion avec PE2 et valorisation du référentiel)		
Rapports aux PEMF	Construction avec d'autres PEMF	Espace du GR (+ ou -)	Souci d'efficacité et de développement des compétences professionnelles de formateurs
Rapports aux formateurs de centre	Appréciation des sollicitations des PIUFM	- Difficulté du travail en équipe pluridisciplinaire - Culture différente - PIUFM n'ayant pas une connaissance du terrain	Travail en partenariat (à parité ?)
Rapport à sa « propre » formation	Formation par soi-même et avec les autres (PEMF et PIUFM)	- Manque de temps - Formation en alternance - Manque de formation pour les PEMF	Formations spécifiques pour PEMF(néoPEMF) Formations avec les PIUFM

Dynamique identitaire de « PEMF en fin de carrière »

Provenant d'un autre profil relationnel (Ce pourrait être n'importe lequel). Il marque un désengagement .serein ou amer (Huberman, 1989) de la fonction.

[Fabrice (53 ans)]

Profil « PEMF en fin de carrière »	**Dynamiques**	**Obstacles Déclarés**	**Types d'attentes**
Rapports aux PEMF	Retrait	Les autres PEMF	Aucune apparente
Rapports aux formateurs de centre	Retrait	Non exprimés	Aucune apparente
Rapport à sa « propre » formation	Entretien de ses acquis	Non exprimés	Aucune apparente

Dynamiques et projets des PEMF et exPEMF en 2011

Des dynamiques identitaires actualisées, remaniées, recomposées, différentes suivants les PEMF. Ces dynamiques sont inférées par 2 éléments correspondants à 2 questions posées :
- Qu'est-ce qui est important pour toi dans la formation ?
- Comment tu envisages la suite ou la fin de ta carrière professionnelle ?

Juliette (53 ans)

Une double dynamique de continuité identitaire dans un projet de préservation d'enseignante et une dynamique de désengagement identitaire de formateur de terrain

Du côté formateur : elle souhaite « *aller visiter* » les PES mais que ces « *visites soient suivies de temps où on puisse les reprendre en groupe* » dans « *des temps de GR* » organisés par les circonscriptions. Elle « n'attend pas grand chose des interventions à l'IUFM », mais a « *grand soif* » de « *temps de formations pour nous peut-être conjointes avec les CPC* » pour avoir « *des ressources* » didactiques pour se sentier « *réassurée dans ma fonction* ».

Cependant Juliette a trop souffert cette année et, envisage « *à très court terme de quitter la formation* » pour 2 raisons :

D'une part, elle souhaite se « *recentrer sur ma classe* ».c'est-à-dire être plus longtemps dans la classe pour « *mener des projets* » avec les élèves.

D'autre part, elle se sent « *partir en décalage de formation avec les jeunes qui arrivent* » c'est-à-dire qu'elle ne se sent « *plus assez formée pour les former au niveau apport didactique, bibliographie* ».

A moyen terme, elle prendra « *un mi-temps quand je pourrais parce que je pense que physiquement je tiendrais pas le coup* ».

Fabrice (55 ans)

Une double dynamique de gestation identitaire avec un projet de confirmation de Soi en faisant reconnaître une identité de formateur titulaire d'un master par l'IUFM et, par défaut, une dynamique de continuité identitaire de PEMF dans un projet de préservation avec une résistance à l'évaluation du côté formateur

Fabrice n'exprime pas d'attente particulière par rapport à la formation et à son travail d'enseignant. Résigné il déclare « *qu'il faut faire le deuil* » du « *lien qu'on avait les années précédentes* » avec l'IUFM.

A 55 ans, à 2 ans de la retraite, Fabrice souhaite poursuivre cette fonction de PEMF qui l'intéresse et d'où il « *retire un petit peu de satisfaction quand même* ».

Mais il a aussi le projet de devenir formateur en temps partagé à l'IUFM. En réalité c'est une stratégie pour tenir jusqu'à la retraite parce que « *c'est vachement fatiguant de faire la classe. Le soir, je suis physiquement fatigué* » et « *titulaire d'un master parce que je pensais que ça me donnait de la légitimité* » il souhaite sa reconnaissance, sa valorisation, « *le pratiquer* ».

Irène (48 ans)

Une dynamique d'entretien ou continuité identitaire sur la double fonction de PEMF

Irène souhaite « *retravailler comme avant sur des thématiques* » qui peuvent donner lieu a « *discussion avec les étudiants et entre maîtres formateurs* ». Elle trouverait intéressant le système d'ateliers avec des PIUFM Elle apprécie « *d'avoir un groupe d'étudiants avec le prof d'IUFM* » pour la complémentarité où « *le maître formateur qui est là pour apporter des éléments pratiques, pour illustrer en fait tout le côté théorique du prof d'IUFM* »

Appréciant le dispositif PES actuel, elle est « *assez sceptique* » du nouveau dispositif prévu pour 2011/2012. Elle critique un changement d'optique de la formation vers plus une adaptation à un poste précis. Elle déplore la disparition du temps de 8 semaines de pratique accompagnée et craint la perte du droit à l'erreur.
A 48 ans, Irène n'envisage pas de changement à court terme, elle a envie de continuer à travailler avec des élèves, elle est bien dans ma classe et n'a pas envie de la quitter. A moyen terme, elle n'envisage pas d'évolution vers d'autres postes.

Félix (51 ans)
Une double dynamique de maintien identitaire de PEMF dans cette école à court terme et directeur de l'école à moyen terme. Du côté de la formation, une dynamique de préservation identitaire (dans la résistance) de formateur de terrain
Félix souhaite rester du côté du conseil et dégager de l'espace pour qu'il puisse y avoir de la formation pour le PES. Il est convaincu de la nécessité de laisser du temps aux PES pour se former, se transformer, « *bouger dans sa tête* ». Il faut permettre aux PES de faire des erreurs « *C'est pas grave, ce qu'il faut c'est avancer, c'est analyser ça* ». Il souhaite conserver les rencontres régulières et les échanges avec les PEMF du groupe local de suivi.
A 51 ans, Félix n'envisage pas de changement à court terme, « *le plaisir que j'ai c'est à faire la classe, à la préparer, à la faire enfin être en classe* » et il souhaite rester PEMF malgré toutes critiques qu'il émet sur la nouvelle formation.
A moyen terme, n'ayant pas envie de partir de l'école, quand le directeur actuel partira en retraite, il envisage de postuler pour la direction de l'école.

Audrey (44 ans) CPC
Une dynamique de continuité ou d'entretien identitaire de CPC
Dans une fonction de CPC dont la mission première est l'aide aux enseignants, Audrey souhaite rester du côté de l'aide et du conseil de façon à ce : « *que les gens se sentent bien dans leur classe et dans leur métier, dans leur fonction* ». Son projet de formation consiste à « *rassurer aussi les enseignants sur leur pratique et puis aussi les aider à avancer sur leur propre réflexion par rapport au métier* » mais également à les aider dans une certaine économie pédagogique « *leur montrer qu'on peut des fois travailler un peu moins mais différemment pour arriver à un résultat tout aussi efficient* ».
A 44 ans, Audrey n'envisage pas de nouveau changement à court terme, elle vient de découvrir une fonction qui lui plait. Satisfaite de cette ouverture, toujours dans la phase de découverte, elle souhaite poursuivre dans cette fonction.

Odile (48 ans) (CPC)
Une dynamique de continuité ou d'entretien identitaire de CPC
Odile souhaite rester CPC du côté du terrain. Dans la formation, elle défend « *Du temps pour le jeune débutant pour qu'il rentre dans le métier », « un temps où j'allie l'observation, la pratique et la réflexion.* »
A 48 ans, Odile n'envisage pas la fonction d'inspectrice même si on l'y pousse. « *je me garde quand même une petite possibilité en disant je finirais quand même par l'enseignement. Je reprendrais une classe avant de partir* ».

Magalie (54 ans) détachée de l'Education nationale

Une dynamique de maintien ou d'entretien identitaire de détachée de l'EN sur 3 ans et un projet A : retourner enseigner en classe, un projet B : revenir à la formation s'il y a un changement de politique de formation.

Magalie reste sur les mêmes positions dans ce qu'elle défendait en 2010 pour la formation : « *que les jeunes ils soient en partie sur le terrain pour observer et pour expérimenter* » avec « *une analyse avant et après* » qu'il y ait possibilité « *des essais pédagogiques avec réajustements* ». Elle veut éviter « *ce repli pédagogique nécessairement (il sera) néfaste et pour eux à long terme et à court terme pour les gamins* ». Pour les formateurs, elle rappelle son refus du « *SAPU, service d'aide pédagogique d'urgence.* » et revendique d' « *avoir le temps d'être dans la pratique mais d'avoir une analyse réflexive* ». Elle rappelle également « *l'importance de la formation entre pairs » et « l'importance de ne pas être isolé psychologiquement* »

A 54 ans, Magalie envisage de poursuivre dans son emploi de détachée « *je m'imagine bien faire encore deux trois ans* » « *Après mais aucune idée. Je me vois bien reprendre ma classe.* » Il lui reste 7-8 ans à travailler. Elle espère « *un changement en 2012* » « *qu'on modifie les choses et qu'on mette en place une réelle formation intelligente. Là auquel cas je me dirais mince, ça vaut le coup de m'y remettre* »

Xavier (41 ans) Enseignant en maternelle

Une dynamique de gestation identitaire dans un projet de redéfinition ou de reconstruction de soi

Pour la formation, Xavier est « *un enseignant un peu désabusé* » et n'attend rien : « *je suis un fâché de l'Education Nationale là, je suis très en colère par rapport à ce qu'on fait, c'est du grand n'importe quoi avec ces réductions budgétaires on est capable de faire enfin bref* »

A 41 ans, Xavier envisage à court terme de rester sur le même poste l'an prochain pour aller au bout de sa démarche d'acquérir une expérience sur la maternelle même si « *il y a quelque chose de l'ordre du savoir qui me manque, profondément donc ça c'est une frustration. Donc je vais encore rester une année ici parce que j'ai besoin d'apprendre de la petite section* ».

A moyen terme, il reste flou tout en révélant une certaine souffrance « *je me projette pas trop dans l'avenir » « Il y a des matins où je me dis « j'aimerais faire un autre métier » clairement* ».

A plus long terme, il considère 2 alternatives : « *j'ai envie de faire autre chose* » ou prendre une direction « *la fonction m'intéresse, je la regarde d'un œil curieux parce que il y a des choses qui pourraient me plaire là-dedans.*»

Sabine (46 ans)

Entretien refusé

Une dynamique d'entretien ou continuité identitaire sur la double fonction de PEMF avec un projet de préservation identitaire (dans la résistance) – d'après l'observation participante – **dans la fonction de formateur ?**

Table des figures

Figure 1 - Place des formateurs du premier degré sur le terrain 17
Figure 2 - Première modélisation de la construction des identités professionnelles..... 83
Figure 3 - Seconde modélisation de la construction des identités professionnelles..... 86
Figure 4 - Position du problème et de l'épreuve selon M. Fabre..... 92
Figure 5 - Place de l'épreuve entre dispositif et identité professionnelle 114
Figure 6 - Modèle de l'alternance intégrative dans la formation initiale des maîtres à l'IUFM 173
Figure 7 - Modèle de l'adaptation à l'emploi dans la formation initiale des maîtres à l'inspection académique..... 182
Figure 8 - Modélisation des rapports aux collègues de l'école des PEMF..... 209
Figure 9 - Diagramme des profils relationnels de formateur des PEMF 222

Table des tableaux

Tableau 1 - Formes identitaires typiques de C. Dubar 67
Tableau 2 - Typologie des dynamiques identitaires de M. Kaddouri (2002) 73
Tableau 3 - Synthèse des éléments constitutifs de l'épreuve 90
Tableau 4 - Synthèse conceptuelle de l'épreuve subjective 112
Tableau 5 - Répartition des maîtres formateurs par genre et par type d'école en 2008/2009 117
Tableau 6 - Répartition des maîtres formateurs en 2008/2009 croisant l'ancienneté dans la fonction avec l'âge et le genre 118
Tableau 7 - Caractéristiques des neuf maîtres formateurs choisis 120
Tableau 8 - Plan de l'analyse 135
Tableau 9 - Répartition des heures de travail hebdomadaire du service des maîtres formateurs 150
Tableau 10 - Emploi des PEMF dans les dispostifs de formation par les différentes institutions avant et après les réformes 170
Tableau 11 - Epreuves typiques dans le domaine de l'enseignement des PEMF en 2009 199
Tableau 12 - Caractères des PEMF focalisés sur les relations aux collègues 205
Tableau 13 - Epreuves typiques dans les rapports aux collègues des PEMF en 2009 211
Tableau 14 - Choix de l'école révélant le projet des PEMF en 2009 215
Tableau 15 - Mise à l'épreuve du projet de formation du PEMF par le stagiaire qui "ne bouge pas" 228
Tableau 16 - Epreuve de l'évaluation des PE2 pour les PEMF en 2009 236
Tableau 17 - Motivations au travail en commun des PEMF en 2009 241
Tableau 18 - Rapports aux formateurs de centre des PEMF en 2009 247
Tableau 19 - Rapport à la « propre » formation des PEMF en 2009 252
Tableau 20 - Stratégies et dynamiques identitaires des PEMF à la rentrée 2010 263
Tableau 21 - Situations et stratégies identitaires des PEMF du corpus en 2010 266
Tableau 22 - Typologie des épreuves professionnelles chez les PEMF 289
Tableau 23 - Configurations identitaires des PEMF en 2009 304
Tableau 24 - Evolution des dynamiques identitaires des PEMF du corpus en 2011 306

Table des sigles

ASP :	Analyse des Situations Professionnelles
AVS :	Auxiliaire de Vie Scolaire
CAEAA :	Certificat d'Aptitude à l'enseignement dans les Ecoles Annexes et d'Application
CAFIMF :	Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Maître Formateur
CAFIPEMF :	Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur
CE1 :	Cours Elémentaire 1ère année (année des 7 ans)
CEREQ :	Centre d'Etudes et de REcherches sur les Qualifications
CM2 :	Cours Moyen 2ème année (année des 10 ans)
CP :	Cours Préparatoire (année des 6 ans)
CPC :	Conseiller Pédagogique de Circonscription
CPD :	Conseiller Pédagogique Départemental
CPT :	Conseiller Pédagogique Tuteur (dans le second degré)
CRPE :	Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles
ECTS :	European Credit Transfer System Système européen d'unités d'enseignement transférables
EPS :	Education Physique et Sportive
FOAD :	Formation Ouverte A Distance
GR :	Groupe de Référence
HTD :	Heure de Travaux Dirigés
IA :	Inspection Académique
IEN :	Inspecteur de circonscription de l'Education Nationale
IMF :	Instituteur Maître Formateur
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD :	Cursus Licence-Master-Doctorat
M1 :	Etudiant en master1

M2 : Etudiant en master 2

MAT : Maître d'Accueil Temporaire

MATICE : Maître Animateur en Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Education (ou l'Enseignement)

NTIC : Nouvelles Technologiques de l'Information et de la Communication

PAF : Plan Académique de Formation

PDF : Plan Départemental de Formation

PE : Professeur des Ecoles

PE1 : Professeur des Ecoles stagiaire 1ère année de formation initiale

PE2 : Professeur des Ecoles stagiaire 2ème année

PEIMF : Professeur des Ecoles Instituteur Maître Formateur

PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur

PEN : Professeur de l'Ecole Normale

PES : Professeur des Ecoles Stagiaire

PIUFM : Professeur en IUFM (disciplinaire ou de formation générale)

RASED : Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté

RGF : Responsable de Groupe de Formation (à l'IA)

RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques

RGR : Responsable de Groupe de Référence (à l'IUFM)

SUDOC : Système Universitaire de DOCumentation

T1 : Professeur des écoles néo-Titulaire première année

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Education (ou l'Enseignement)

USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Table des matières

Sommaire 5
Introduction 7
Première partie – Enjeux et problématique de la thèse 13
Chapitre 1 - Enjeux du travail de thèse 15
1.1 La littérature récente sur les formateurs de terrain 17
1.2 Un contexte de transformation des politiques éducatives 19
1.2.1 Des mutations sociales 20
1.2.2 Une mondialisation de l'économie 21
1.2.3 De nouvelles régulations du système éducatif 22
1.2.4 Un mouvement de professionnalisation des enseignants 25
Chapitre 2 - Problématique de la thèse 29
2.1 La construction de la problématique 29
2.1.1 Une entrée par les structures institutionnelles 29
2.1.2 Une entrée par le vécu des acteurs 31
2.2 La question de recherche et nos hypothèses 34
2.3 Les objectifs de cette recherche 36
2.3.1 Un objectif de compréhension de l'évolution de l'identité professionnelle d'un groupe 36
2.3.2 Un objectif de développement de l'analyse des identités professionnelles 37
Deuxième partie – Cadrage théorique et aspects méthodologiques de la recherche 39
Chapitre 3 - Cadrage théorique 41
3.1 Le dispositif : un outil opérationnel de régulation 41
3.1.1 Le terme de dispositif dans l'usage commun 41
3.1.2 Le dispositif chez Michel Foucault 42
3.1.3 L'évolution de la notion de dispositif vers un concept de l'entre-deux 45
3.1.3.1 La question de la surdétermination fonctionnelle et de la fonction stratégique du dispositif 46
3.1.3.2 La question des médiations matérielles, techniques et symboliques dans la coordination des activités humaines 48
3.1.3.3 La question de la performativité du dispositif sur l'individu et ses pratiques 51
3.1.4 Le dispositif en formation : entre concept et usage 53
3.1.5 Le dispositif dans cette thèse 58
3.2 Les identités professionnelles des acteurs 64
3.2.1 La construction des identités sociales et professionnelles 64
3.2.1.1 La théorie de la double transaction 64
3.2.1.2 Les limites de la théorie de la double transaction 68
3.2.2 Les dynamiques identitaires des acteurs 69
3.2.2.1 Le projet de Soi : entre assignation et désir de réalisation 70
3.2.2.2 L'inscription du projet de Soi dans des dynamiques identitaires 72
3.2.2.3 Les limites du projet de Soi et des dynamiques identitaires 74
3.2.3 La construction des identités professionnelles dans cette thèse 79
3.3 L'épreuve : un outil conceptuel prometteur 87
3.3.1 Le terme d'épreuve dans l'usage commun 87
3.3.2 L'épreuve et les notions proches 90

3.3.3 Premières définitions de l'épreuve au travail ... 96
3.3.4 L'épreuve : un outil d'analyse à deux niveaux ... 104
3.3.5 L'épreuve dans cette thèse ... 111
Chapitre 4 - Aspects méthodologiques de la recherche ... 115
4.1 La constitution du corpus de données ... 115
4.1.1 Les choix opérés pour la constitution du corpus ... 115
4.1.2 Un aléa survenu au cours de l'enquête ... 118
4.1.3 La composition du corpus de données ... 119
4.2 Le recueil des données ... 121
4.2.1 Le recueil des textes relatifs aux missions et dispositifs de formations ... 121
4.2.2 Les entretiens de maîtres formateurs ... 122
4.2.2.1 Les guides d'entretien ... 122
4.2.2.2 La conduite des entretiens ... 125
4.2.3 L'observation participante ... 127
4.3 L'analyse de contenu de données ... 128
4.3.1 L'analyse des dispositifs et missions des maîtres formateurs ... 128
4.3.2 L'analyse des entretiens ... 128
4.3.2.1 L'analyse de niveau 1 des entretiens individuels ... 129
4.3.2.2 L'analyse de niveau 2 des entretiens ... 130
4.3.3 L'analyse des données de l'observation participante ... 132
4.4 Le plan de l'analyse ... 133
Troisième partie - Analyses et résultats et de la recherche ... 137
Chapitre 5 - Les évolutions de la fonction de maître formateur ... 139
5.1 Du maître d'application au maître formateur à l'IUFM ... 139
5.1.1 Du maître d'application à l'instituteur maître formateur à l'école normale ... 140
5.1.2 L'intégration du professeur des écoles maître formateur à l'IUFM ... 143
5.1.3 L'inscription du PEMF à l'IUFM intégré à l'université ... 147
5.1.4 L'inscription du PEMF dans les écoles ... 151
5.2 Les effets de la réforme 2010 de la formation initiale des enseignants sur la fonction de PEMF ... 152
5.2.1 Le dispositif de masterisation de la formation des enseignants ... 154
5.2.2 Les dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires ... 157
5.2.3 Le PEMF sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie ... 161
5.2.4 Et pour les autres formateurs de terrain ? ... 163
5.3 La fonction de PEMF : une double fonction en tiraillement ... 167
5.3.1 Les places du PEMF dans les différents dispositifs de formation initiale des enseignants ... 167
5.3.2 La fonction de PEMF indicatrice d'une alternance difficile entre formation universitaire et formation professionnelle des enseignants ... 171
5.3.3 La fonction de PEMF vers un retour à la fonction de maître d'application ? 183
Chapitre 6 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs avant la réforme ... 191
6.1 Un rapport assuré aux élèves ... 191
6.1.1 Le projet de l'enseignant avec les élèves ... 191
6.1.2 La mise à l'épreuve du projet de l'enseignant avec les élèves ... 193
6.2 Les rapports complexes aux collègues de l'école ... 200
6.2.1 Les rapports bivalents aux maîtres modulateurs ... 200
6.2.2 Les rapports aux collègues dans l'école ... 203
6.2.3 Les qualités différentielles d'enseignant des maîtres formateurs ... 211
6.3 Les motivations des PEMF à exercer cette double fonction ... 214

6.3.1 Les motivations à passer l'examen du CAFIPEMF 214
6.3.2 Le choix de l'école 215
6.4 Les rapports aux professeurs stagiaires 216
6.4.1 Une évolution vers un recentrage des activités de formation 216
6.4.2 Les projets de formation des maîtres formateurs 219
6.4.3 La mise à l'épreuve du projet de formation par les professeurs stagiaires 224
6.4.4 L'épreuve de l'évaluation des professeurs stagiaires 229
6.5 Les rapports aux formateurs 237
6.5.1 Des rapports peu fréquents aux autres maîtres formateurs 238
6.5.2 Des rapports ponctuels aux formateurs de centre 242
6.6 Le rapport problématique à sa « propre » formation 248
Chapitre 7 - Les dispositifs vécus par les maîtres formateurs au moment de la réforme 257
7.1 L'accueil des nouveaux dispositifs institutionnels de formation initiale 257
7.1.1 Un mouvement collectif dégageant un horizon de valeurs commun 258
7.1.2 Des orientations marquant des dynamiques individuelles différentes 261
7.2 Les dispositifs vécus un an après la réforme 265
7.2.1 Retour sur les raisons du choix d'arrêter ou de poursuivre 266
7.2.2 Un rapport modifié à la classe 268
7.2.3 Un rapport aux collègues de l'école toujours différencié 270
7.2.4 Le rapport aux professeurs des écoles stagiaires 272
7.2.4.1 Une remise en cause du modèle du praticien réflexif 272
7.2.4.2 Et toujours cette épreuve de l'évaluation ? 274
7.2.5 Les rapports aux autres formateurs 276
7.2.5.1 Le travail à l'IUFM : création d'un mythe ou deuil à faire ? 276
7.2.5.2 Un rapport quasi inexistant aux formateurs de l'IUFM 278
7.2.5.3 Des rapports nécessaires aux autres maîtres formateurs 279
7.2.5.4 Une distinction déclarée par rapport aux maîtres d'accueil temporaire 281
7.2.5.5 Des rapports indirects aux conseillers pédagogiques de circonscription 282
7.2.6 Un rapport toujours problématique à sa « propre » formation 284
Chapitre 8 - Des épreuves professionnelles aux identités professionnelles des PEMF 287
8.1 L'évolution de la fonction de PEMF 287
8.1.1 Les types d'épreuves professionnelles des PEMF 287
8.1.2 Les systèmes standardisés d'épreuves professionnelles en 2009 et 2011 289
8.1.3 De retour sur nos hypothèses 294
8.2 L'évolution des identités professionnelles des PEMF 298
8.2.1 Une identité professionnelle de groupe affirmé ? 298
8.2.2 Les dynamiques identitaires des PEMF 301
Conclusion 311
Bibliographie 321
Annexes 333
Annexes 1 – Portraits du PEIMF (années 90) 335
Portrait du PEIMF selon Pelpel (1996) 335
Portrait du PEIMF selon Villers (1994-1998) 336
Portrait du PEIMF générique des années 90 337
Annexes 2 – Guides d'entretien des PEIMF 338
Guide du premier entretien de PEIMF 338
Guide du second entretien de PEMF : Irène 340
Guide du second entretien de l'ex-PEIMF : Xavier 341
Guide du second entretien de la CPC : Odile 342
Annexes 3 – Portraits des PEMF du corpus 343

Portrait collectif des PEMF en 2011 343
Portrait d'Audrey en 2009 344
Portrait d'Audrey en 2011 345
Portrait d'Irène en 2009 346
Portrait d'Irène en 2011 347
Portrait d'Odile en 2009 348
Portrait d'Odile en 2011 349
Portrait de Juliette en 2009 350
Portrait de Juliette en 2011 351
Portrait de Félix en 2009 352
Portrait de Félix en 2011 353
Portrait de Sabine en 2009 354
Portrait de Sabine en 2011 355
Portrait de Magalie en 2009 356
Portrait de Magalie en 2011 357
Portrait de Xavier en 2009 358
Portrait de Xavier en 2011 359
Portrait de Fabrice en 2009 360
Portrait de Fabrice en 2011 361
Annexes 4 – Extraits de retranscriptions et d'analyses d'entretiens 362
Extrait de l'entretien de Fabrice en 2009 362
Extrait de l'entretien d'Irène en 2011 370
Extrait de l'analyse de l'entretien en 2009 de Félix 374
Extrait de l'analyse de l'entretien en 2011 de Juliette 381
Annexes 5 – Dispositifs de formation initiale et missions des formateurs de terrain 388
Comparaison des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires 2010 et 2011 388
Dispositifs de formation initiale des enseignants en Loire Atlantique en 2010 397
Comparaison des missions des PEMF, MAT et CP(T) en 2010 398
Annexes 6 – Rapports des PEMF du corpus en 2009 403
Comparaison des modalités de gestion de l'hétérogénéité des élèves 403
Qualités différentielles par rapport à un enseignant non formateur 406
Motivations à exercer la fonction 412
Activités déclarées avec les stagiaires en 2009 418
Postures, rôles et épreuves devant les stagiaires en 2009 421
Comparaison des valeurs mises en avant dans l'enseignement et la formation 430
Comparaison de l'usage du référentiel lors des visites aux PE2 435
Activités déclarées avec les autres formateurs en 2009 436
Rapports à la « propre » formation en 2009 439
Annexes 7 – Rapports des PEMF en 2010 et 2011 445
Historique du mouvement d'opposition de 2010 des PEMF de Loire Atlantique 445
Motion du collectif des Maitres Formateurs de l'académie de Nantes 446
Lettre au Recteur 447
Lettre à l'Inspecteur d'Académie 448
Raisons de l'arrêt ou de la poursuite de la fonction 450
Comparaison des postures vis-à-vis des stagiaires entre 2009 et 2011 452
Comparaison des rapports aux autres formateurs entre 2009 et 2011 461
Comparaison de la « propre » formation entre 2009 et 2011 474
Annexes 8 – Dynamiques des PEMF 479
Dynamiques de formateur des PEMF en 2009 479

Dynamiques et projets des PEMF et exPEMF en 2011 482
Table des figures 485
Table des tableaux 486
Table des sigles 487
Table des matières 489

Résumé en français

Pour adapter le système scolaire aux mutations économiques, culturelles et sociales, de nouveaux modes de régulation des politiques d'éducation et de formation sont mis en oeuvre. Les enseignants français, comme dans d'autres pays développés, sont ainsi confrontés à des réformes successives. La réforme de la formation initiale des enseignants de 2010, dite de la masterisation des enseignants, constitue un des derniers événements institutionnels marquant ces transformations.
Cette recherche porte sur l'évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement français du premier degré. Ces professionnels de l'Education nationale, peu étudiés ces deux dernières décennies, ont la particularité d'exercer une double fonction. Ils sont professeurs des écoles responsables d'une classe d'élèves dans une école primaire et ont aussi une mission de formateur en formation initiale des enseignants.
S'appuyant sur un cadre théorique articulant les concepts de dispositif, d'identité professionnelle et d'épreuve, l'étude interroge d'abord les divers dispositifs qui régulent les activités de ces professionnels, avant et après la réforme de 2010. Elle rend compte de l'évolution récente de leur double fonction. Ensuite, une enquête longitudinale menée par observation participante et par entretiens compréhensifs auprès de neuf maîtres formateurs du département de Loire Atlantique, identifie les épreuves professionnelles vécues par ce groupe d'acteurs. Ces épreuves permettent d'accéder aux éléments qui construisent et transforment au cours du temps les identités professionnelles de ces maîtres formateurs.

Mots clés : Dispositif - Epreuve - Identité professionnelle - Maître formateur - Ecole primaire - Formation des enseignants - Professeur des écoles - Enseignant du premier degré

Titre en anglais

French primary school mentor teachers' evolution of function and professional identity

Résumé en anglais

To adapt the school system to economic, cultural and social changing, new modes of regulation in education and training policies are implemented. The teachers in France, as in other developed countries, are confronted with a series of reforms. The reform of initial teacher training in 2010, called the teachers' "masterisation" is one of the last events marking these institutional transformations.
This research focuses on the changes in the function and professional identity of French first degree mentor teachers. These professionals, hardly studied these last two decades, have the particularity to perform a dual function. These school teachers are in charge of a pupils' class in primary school and have also a mission as trainer in initial teacher training.
Based on a theoretical framework linking the concepts of institutional arrangement, professional identity and professional ordeal, the study first queries the various institutional arrangements that regulate these professionals' activities before and after the 2010 reform. It highlights the latest developments in their dual function. Then, a longitudinal survey, through participant observation and comprehensive interviews with nine mentor teachers employed in the department of Loire-Atlantique, identifies professional ordeals experienced by this group. These ordeals provide access to elements that construct and transform over time these mentor teachers' professional identities.

Keywords: Institutional arrangement - Ordeal - Professional identity - Mentor teacher - Primary school - Teacher training - Primary school teacher - First degree teacher

Discipline : Sciences de l'Éducation

Laboratoire CREN EA 2661
UFR Lettres et Langages
Faculté de Lettres et de Sciences Humaines
Chemin de la Censive du Tertre
BP 81277
44312 Nantes Cedex 3