

 Open access • Journal Article • DOI:10.3917/LSDLE.453.0039

Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles — [Source link](#)

Thérèse Perez-Roux

Published on: 01 Sep 2012

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/des-formateurs-d-enseignants-a-l-epreuve-d-une-reforme-crise-4xw1qcjwxl>



HAL
open science

Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale, CERSE*, Université de Caen, 2012, 45 (3), pp.39-63. 10.3917/lsdle.453.0039 . hal-01715818

HAL Id: hal-01715818

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715818>

Submitted on 28 Feb 2018

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

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

Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles

Résumé

En France, la période de mise en œuvre d'une réforme de la formation des enseignants, initiée à la rentrée 2010, engage une redéfinition plus ou moins importante du travail des formateurs au sein des IUFM. Le recrutement des enseignants à un niveau Master nécessite la prise en compte de logiques multiples et parfois concurrentes. En mai 2011, un questionnaire en ligne a été proposé à l'ensemble des IUFM du territoire national. Les 584 réponses soulignent un brouillage identitaire et une crise de sens pour de nombreux formateurs en prise avec une réalité à laquelle ils sont contraints de s'adapter. Par ailleurs des signes de souffrance au travail émergent. Ils indiquent dans quelle mesure les remaniements de la sphère du travail semblent intimement liés au système de valeurs de chaque professionnel mais aussi aux dynamiques locales et collectives dans lesquelles ce dernier inscrit son action au quotidien.

Mots-clés : sens du travail, identité professionnelle, reconnaissance professionnelle, réformes institutionnelles, formateurs.

1. Des formateurs confrontés au changement

1.1. Contexte de l'étude : la réforme de la formation des enseignants

Durant les trente dernières années, le monde du travail a changé : conditions dégradées, intensification des demandes faites aux salariés, perte de repères et nécessité pour les individus de se situer entre travail prescrit et « réel du travail », c'est-à-dire « ce qui résiste aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire et d'une façon plus générale, à la maîtrise » (Dejours, 1998, p.32). Ces changements génèrent plusieurs registres de tensions (Lallement, 2010) liées d'une part aux recompositions du monde du travail et aux contraintes posées par de nouvelles formes d'organisation, d'autre part à l'expérience du travail elle-même, éprouvée par les individus au quotidien. Ces mutations, très présentes dans le monde de l'entreprise, ont un impact dans le monde de l'éducation, soumis de façon indirecte à des logiques managériales plus ou moins fortes (Dutercq et Lang, 2001). Nous interrogeons ce constat en nous intéressant plus spécifiquement à la formation des enseignants en France, objet d'une réforme majeure¹, mise en œuvre à la rentrée 2010. Ce processus de *masterisation* de la formation nécessite pour les étudiants la prise en compte de trois logiques, en partie concurrentes : l'obtention d'un master, la réussite à un concours de recrutement et la formation (pré)professionnelle au métier de l'enseignement ou de l'éducation. Cette nouvelle orientation amène une redéfinition plus ou moins importante du travail des formateurs au sein

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

des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)². Les perspectives de recrutement des enseignants à un niveau Master et la construction de maquettes négociées avec les différentes composantes de l'université, ont conduit à une réorientation de la formation initiale des enseignants. Celle-ci interroge le sens du travail, c'est-à-dire « la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires » (Dubar, 2000, 104).

La transformation actuelle des processus de professionnalisation modifie, chez ces formateurs, un certain nombre de repères que les uns et les autres, individuellement et collectivement, ont à redessiner dans le nouveau paysage de la formation initiale et continue.

1.2. Des identités de formateurs réinterrogées

Dans le monde très contrasté des formateurs (Grave, 2002), celui des formateurs d'enseignants (et autres acteurs de l'éducation) reste relativement composite et ancré dans des cultures différenciées entre premier et second degré, entre enseignement général et enseignement professionnel (Lang, 2002 ; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002). Ces derniers oscillent entre appartenance au groupe (identité collective), mobilisée notamment lorsqu'il s'agit de défendre les finalités de la formation, et identités spécifiques dès lors qu'il s'agit d'entrer dans le réel de l'activité. Ce sont alors les compétences construites dans des trajectoires professionnelles singulières qui sont valorisées pour donner du sens à l'action, entre prescriptions institutionnelles et attentes supposées des formés (Perez-Roux, 2010).

Dans ce paysage composite de la formation des enseignants émergent donc des identités de formateurs en tension entre culture partagée (intégration des normes et valeurs) et déclinaisons spécifiques dans tel ou tel domaine. A l'échelle individuelle, l'identité professionnelle est envisagée comme un processus complexe et dynamique traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992), organisée autour de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui (Perez-Roux, 2011). Tout d'abord, l'axe continuité / changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment le formateur préserve-t-il le sentiment de rester le même (en cohérence) tout en infléchissant sa mission pour « faire avec » le nouveau contexte de la formation ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants questionnent son activité ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle.

Dans les IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs qui doivent à la fois intégrer les nouvelles modalités de la réforme, les mettre en œuvre sur le terrain et travailler en lien avec d'autres composantes de l'université. Comment les nouveaux modes de collaboration au sein du monde universitaire sont-ils possibles et quels jeux de pouvoir s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs de et par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ?

Au final, comment se construisent de nouveaux (dés)équilibres dans une mission complexe en train de se redéfinir ? Quelles formes de recomposition identitaire en émergence ? Quelles formes d'implication restent possibles ?

² Le terme de formateur est utilisé ici de façon générique. Il intègre l'ensemble des personnels pluri-catégoriels exerçant en IUFM : enseignants-chercheurs et formateurs issus très majoritairement des premier ou second degrés.

1.3. L'implication professionnelle à l'épreuve du changement

L'étude interroge la notion d'implication telle que la décrit Mias (1998) à travers le triptyque « sens-repères-contrôle ». En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long du parcours de formateur et de la trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères stabilisés dans l'exercice professionnel ; elle est aussi tributaire du sentiment de contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail. Dans notre étude, ce contrôle de la situation peut s'avérer relativement délicat en raison de la période de mise en route d'une réforme controversée.

Ce triptyque proposé par Mias pour rendre compte de l'implication professionnelle résonne dans le champ de la psychodynamique du travail et de la souffrance qui peut s'y révéler. Dejours (1998) souligne que, dans les situations de travail ordinaires, certains événements ou situations inattendues déstabilisent voire bouleversent les individus les plus expérimentés qui ne peuvent s'appuyer sur des repères préalablement construits.

Il nous semble donc intéressant d'étudier les tensions telles que vécues et exprimées par les sujets au moment où l'avenir professionnel des formateurs traverse une zone d'incertitude institutionnelle.

De ce point de vue, nous faisons l'hypothèse que la période de mutation étudiée, peut constituer une épreuve. En effet, dans ce temps de transition, les formateurs sont confrontés à des logiques concurrentes qu'il s'agit de faire « fonctionner » ensemble : « La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances »³ (Martuccelli, 2006).

En étudiant leur discours, nous nous intéressons à la manière dont les formateurs traversent ces épreuves et tentent de s'en acquitter. Il s'agit donc d'analyser et de comprendre :

- comment la mise en place de la réforme a été vécue par l'ensemble des formateurs ;
- les formes de redéfinition du travail d'enseignement et de formation et les tensions qui s'y révèlent ;
- ce qui se joue au plan identitaire pour ces formateurs aux prises avec des réformes dont ils saisissent de façon différenciée l'importance des enjeux, au regard des expériences passées et de leur projection dans l'avenir.

2. Méthodologie

Le travail d'enquête a débuté par un état des lieux exploratoire conduit auprès des formateurs d'un IUFM du grand ouest, complété par la participation du chercheur à des moments de régulation au sein de l'établissement. En fin d'année, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des IUFM du territoire national. Au delà de repères sur les caractéristiques du groupe des formateurs (sexe, âge, statut, lieu d'exercice, expérience professionnelle antérieure, secteurs d'intervention et disciplines enseignées), une série de questions permettaient d'ordonner trois réponses en les hiérarchisant (caractérisation des publics inscrits dans les Master, priorités suivies durant l'année en cours, difficultés rencontrées, possibilités

³ Pour Martuccelli (2002), cette pluralité de consistances est liée au fait que la vie sociale se déroule dans un ensemble de configurations partiellement poreuses, faiblement délimitées, relativement mouvantes, qui empêchent l'individu de donner une signification claire à chacun de ses actes.

de marges d'action). Une question fermée s'intéressait aux perspectives professionnelles envisagées.

Par ailleurs, plusieurs questions ouvertes engageaient les répondants à revenir sur leur travail (description de l'activité, éléments jugés intéressants, éléments problématiques). Une question les invitait à exprimer d'éventuels besoins de formation.

Enfin, l'enquête proposait de donner trois mots clés pour « résumer le bilan de l'année » et se terminait par une question ouverte permettant au sujet de compléter, si besoin, son approche de la réforme de la formation des enseignants à travers l'expérience de sa mise en place⁴.

L'ensemble du questionnaire avait pour objectif de comprendre, à l'articulation des représentations, des valeurs et des pratiques déclarées, quelles étaient les transformations ressenties/opérées et les modes d'appropriation privilégiés. Les questions ouvertes visaient une approche de l'activité elle-même, de ses évolutions, de ses formes innovantes, de ses tensions, voire de ses impasses.

Le questionnaire, réalisé à partir du logiciel Sphinx lexic v5, a été mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011. Le chercheur a effectué deux appels à 15 jours d'intervalle en direction des différents IUFM, *via* les personnels chargés de la communication. Les réponses, au nombre de 584, sont très diversement réparties avec une représentation plus forte des IUFM du grand ouest⁵.

Nous avons choisi de ne mentionner dans le tableau suivant que les IUFM dont le nombre de répondants est supérieur à 20, avec un regroupement pour ceux de Créteil (n=26) et Versailles (n=18). Tous les autres sont réunis dans une seule rubrique (autres IUFM)⁶.

Tableau 1 : IUFM d'exercice des répondants

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

Les analyses réalisées avec le logiciel Sphinx lexic ont fait l'objet de tris à plat puis de tris croisés, à partir des variables sexe, âge, statut, lieu d'exercice, expérience. Par ailleurs, les questions ouvertes, amplement documentées par les répondants, ont été traitées à l'aide du logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un TEXte)⁷,

⁴ Pour cet article, seules quelques questions ouvertes ont été exploitées.

⁵ Pays de la Loire, Bretagne, Basse Normandie et Haute Normandie représentent au total 30% des réponses.

⁶ A noter que certains IUFM n'ont pas répondu à l'enquête : Auvergne, Guadeloupe, Pacifique, Paris. Une ou deux réponses isolées ont été reçues pour les IUFM du Limousin, de Franche-Comté et du Nord-Pas de Calais.

⁷ L'objectif de cette analyse est d'obtenir les « énoncés » du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des co-occurrences des mots et/ou de leurs racines dans ces « énoncés » afin d'en dégager les « mondes lexicaux » et de différencier globalement les thèmes les plus prégnants. Ces thèmes sont à comprendre comme des univers de sens.

en procédant à une double classification.

3. Résultats

3.1. L'heure des premiers bilans : des acteurs face aux changements institutionnels

Les résultats sont présentés d'abord dans une approche globale du groupe puis à partir des réponses aux questions ouvertes qui permettent de confirmer, d'explicitier, d'approfondir ou de nuancer les propos généraux.

3.1.1. L'expression d'un groupe aux caractéristiques diversifiées

A l'appui des réponses au questionnaire, nous pouvons donner les caractéristiques du groupe et la relative représentativité du corpus⁸.

Tableau 2 : comparaison des caractéristiques des répondants avec les caractéristiques d'un ensemble de formateurs en IUFM

Variabiles	Modalités	Caractéristiques des formateurs IUFM de l'enquête 2011	Caractéristiques de l'ensemble des formateurs sur sept IUFM
Sexe	Femme	55%	52 %
	Homme	45%	48%
Age	Moins de 30	2%	1%
	30-39	17%	15%
	40-49	33%	29%
	50 et plus	48%	55%
Statut	Universitaires (PU + MCF)	25%	30%
	Professeurs agrégés (PRAG)	25%	22%
	Professeurs certifiés (PRCE)	29%	28%
	Professeurs des écoles (PREC)	8%	8%
	Maîtres-formateurs (PEIMF)	7%	5%
	Autres	6%	7%
Ancienneté à l'IUFM	Rentrée 2010 (et 2011 pour données élargies)	6%	28%
	2 à 4 ans	20%	19%
	5 à 10 ans	30%	26%
	Plus de 10 ans	44%	27%

Au sein des IUFM, les formateurs ayant répondu à l'enquête travaillent dans des contextes différents : 56% dans un établissement de la ville où se trouve l'université d'intégration, 27% dans un site éloigné (autre département) et sans université à proximité, 14% dans une ville où

⁸ Aucune donnée statistique n'a pu être obtenue sur le nombre de formateurs IUFM à l'échelle nationale. En revanche une enquête complémentaire réalisée par l'auteur *a posteriori* (décembre 2011) a permis de recueillir des répartitions précises de l'ensemble des formateurs sur sept IUFM (n=1055). La comparaison permet de repérer une relative proximité des caractéristiques, excepté, pour les répondants à l'enquête, une sur-représentation des formateurs en IUFM ayant plus de 10 années d'ancienneté et une sous-représentation des « entrants » dans la fonction (donnée faussée par la prise en compte des formateurs nommés à la rentrée 2011, soit un an après l'enquête, pour les 7 IUFM qui ont répondu). Cet écart s'explique aussi au regard de l'objet même de l'enquête : repérer les changements institutionnels et leurs effets sur l'activité de formation.

existe une université qui n'est pas celle dans laquelle l'IUFM a été intégré. Par ailleurs 23% des répondants travaillent dans un site qui propose une seule spécialité de Master (spécialité premier degré).

Sur l'ensemble du groupe enquêté, on peut noter que 80% sont des formateurs à plein temps, 14% formateurs à temps partagé, le reste intervenant au titre de vacataire. A noter aussi que seuls 12% n'ont jamais enseigné auparavant et que la moitié des formateurs a déjà une expérience d'enseignement plus ou moins longue à l'université (hors IUFM). Au-delà de la formation initiale, 89% indiquent d'autres expériences de formation et ce, dans plusieurs secteurs : 67% en formation continue des enseignants, 49% en formation de formateurs, 21% en formation d'adultes.

Par ailleurs, les secteurs d'intervention prioritaires sont les Masters premier degré (72%) et les Masters second degré avec un léger décalage sur les M1 (33%) et les M2 (38%). Les masters Lycée professionnel, Documentation, CPE, ASH⁹ réunissent des scores plus faibles (entre 3 et 5%).

Du point de vue de l'enseignement, les disciplines représentées sont réparties en deux catégories, selon que l'entrée est plus orientée vers les disciplines proprement scolaires ou vers les disciplines scientifiques d'appui¹⁰. Les formateurs concernés par les disciplines « scolaires » se répartissent pour 12% en Français, 12% en Mathématiques et 10% en Sciences. Ils sont 8% à enseigner l'EPS, 7% les langues, 6% les arts, 6% l'histoire-géographie et 5% la technologie. La rubrique « autres » mentionne des disciplines comme la documentation ou des disciplines spécifiques aux filières professionnelles. Les énoncés mettent en avant : d'une part des contenus transversaux (« éducations à... », pratiques inclusives dans le cadre de l'ASH, etc.) ; d'autre part, la polyvalence dans l'enseignement primaire qui mobilise, de fait, plusieurs disciplines. Cette rubrique « autre » est aussi investie pour mentionner des dispositifs nécessitant plusieurs éclairages : analyse de pratiques, accompagnement des mémoires, des stages, de certaines épreuves de concours auxquels les formateurs semblent attachés. Quant aux disciplines « universitaires » elles sont majoritairement représentées par la didactique (15%) et les Sciences de l'Éducation (14%)¹¹ auxquelles s'ajoute la psychologie (6%) et dans une moindre mesure la sociologie, la philosophie, l'histoire et les sciences de l'information et de la communication (respectivement autour de 2 à 3%). A noter le statut particulier aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) qui représentent 11% des réponses. Enfin, 55% des formateurs ayant répondu à l'enquête assument des responsabilités plus ou moins étendues. Tout d'abord une trentaine de répondants assume une responsabilité de direction ou co-direction (IUFM ou sites) auxquels s'ajoutent des chargés de mission : formation continue, TICE (C2i2e), relations internationales, etc. D'autres sont responsables ou co-responsables d'un master ou plus spécifiquement d'un parcours. Enfin certains ont en charge la coordination d'un département disciplinaire, de formations transversales, du suivi des stages, etc. S'y ajoutent, pour la majorité des répondants, des responsabilités pédagogiques d'unités d'enseignement et autres instances de régulation déclinées localement.

⁹ Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés

¹⁰ Ce choix de deux catégories a été fait dans un souci d'ouverture optimale. Il ne retire pas la possibilité d'une approche didactique scientifique des disciplines dites « scolaires ». Pour permettre une double entrée, les enquêtés avaient la possibilité de cocher deux réponses.

¹¹ Le positionnement de la didactique à côté des Sciences de l'Éducation peut surprendre le lecteur. Dans l'enquête, il est posé de cette manière pour intégrer des formateurs « généralistes » intervenant sur des savoirs transversaux dans les cursus de formation.

3.1.2. Evolutions perçues et priorités retenues

Excepté pour les 6% qui ont intégré l'IUFM à la rentrée 2010, les formateurs s'expriment sur les changements majeurs vécus durant cette année de mise en route de la réforme¹². Tout d'abord, ils soulignent la modification des « objectifs poursuivis en termes de formation des enseignants » (52%), de « l'évaluation et ses modalités » (48%) mais reviennent aussi sur « la forme des enseignements : répartition cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques et les effectifs » (34%). Ils insistent par ailleurs sur la modification du « contenu des cours effectivement dispensés » (27%). D'autres transformations apparaissent en filigrane, que l'on retrouve développées dans les questions ouvertes. Elles semblent souligner un changement de culture : « les démarches réflexives à partir de l'expérience : analyse de pratiques ou de situation » (22%) sont à présent minorées, « les concours » (19%) occupent désormais une place majeure sur les deux années du Master et « les formes de régulation entre formateurs et/ou avec l'institution » (18%) sont devenues plus difficiles à mettre en place. Enfin, 26% des réponses font état d'une évolution dans « les caractéristiques des étudiants ».

Cette perception, reprise dans une question plus spécifique, rend compte d'une image relativement contrastée. Les trois réponses les plus citées décrivent des étudiants « focalisés sur le concours » (60%), « demandeurs d'un accompagnement » (41%), et « plutôt mobilisés sur la pratique pédagogique et investis dans les stages » (29%). Cette dernière caractéristique est davantage mise en avant par les professeurs des écoles-maîtres formateurs (PEMF). La comparaison avec le profil antérieur des publics formés à l'IUFM, donne des avis partagés, liés aux disciplines et aux niveaux d'intervention dans le master (première ou deuxième année) : 38% évoquent « un public sensiblement différent, moins investi », 13% ne voient « pas de changement majeur » (notamment les professeurs agrégés qui préparent au concours) et 12% jugent les étudiants « plus investis ». En ce sens, d'autres aspects sont repérés par les formateurs : 10% déclarent avoir des étudiants « demandeurs de cours théoriques » et 6% estiment que ces derniers sont « intéressés par la recherche ». Ce sont plus particulièrement les enseignants-chercheurs qui soulignent les nouvelles dynamiques de recherche offertes au sein même des Master.

L'enquête invitait les formateurs à ordonner trois priorités pour l'année de mise en place de la réforme. Nous prendrons la somme des trois réponses qui diffère peu des citations en premier rang. Tout d'abord si deux objectifs semblent largement en continuité avec le passé des IUFM, ils se déclinent sans doute de façon différente à l'heure de la masterisation : « préparer efficacement les épreuves du concours » obtient un score de 58%, « préparer au métier réel d'enseignant, de Conseiller Principal d'Éducation (CPE), de professeur-documentaliste » un score de 49% avec une représentation plus forte des professeurs agrégés (PRAG) et PEMF. Les changements de perspective sont évoqués notamment à travers quatre items : « construire de nouveaux contenus » (37%), « mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants » (27%), « dispenser un savoir universitaire » (23%) et « adosser [l'] enseignement aux apports de la recherche en éducation ou disciplinaire » (22%). Ces deux derniers items sont plus valorisés par les enseignants chercheurs. Par ailleurs, on repère des éléments moins choisis qui mettent en relief un certain nombre de difficultés sur lesquelles nous reviendrons. Le fait, par exemple, de « mettre en œuvre des dispositifs innovants en termes d'articulation théorie-pratique » (14%), de « s'engager dans la recherche » (11%), de « s'impliquer dans des collectifs de formateurs (partage des difficultés, élaboration de solutions) » (10%) et « de « développer de nouvelles collaborations » (9%) semble passer au second plan. Enfin, dans ce contexte particulier, certains items à visée de

¹² Les énoncés entre guillemets correspondent aux items mentionnés dans le questionnaire. Par ailleurs, pour toutes les questions à choix multiple, offrant trois réponses possibles, le total des pourcentages dépasse les 100%.

développement personnel ou professionnel sont minorés : « se ressourcer à l'extérieur du métier, dans d'autres domaines » obtient un score de 7%, « se centrer sur sa propre pratique et prendre le temps d'analyser son activité » ou « se former » retiennent chacun 6% des réponses. A noter que « se mobiliser syndicalement pour tenter d'infléchir les décisions politiques » n'obtient lui qu'un score de 5%, ce que des réponses complémentaires explicitent en termes de décalage temporel. Pour plusieurs répondants, le temps des combats contre la réforme est passé et il faut désormais faire face.

3.2. Le sens du travail requestionné : entre contraintes, désajustements, incertitudes

Pour tenter de comprendre une relation au travail évoquée de façon très critique à travers les mots clés fournis par les enquêtés¹³, nous nous sommes intéressés aux 82% qui reconnaissent avoir « des difficultés » dans l'exercice de leur mission.

3.2.1. Des registres de difficultés liés à la réforme

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

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

3.2.2. Des marges d'action diversement investies

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

Tableau 2 : Perception des marges d'action vis-à-vis de la logique des Master

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

¹³ Les 10 premiers mots (nombre de citations entre parenthèses) sont les suivants : travail (68), fatigue (44), stress (34), évaluation (33), formation (30), surcharge (30), étudiants (26), gâchés (22), recherche (22), urgence (22).

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

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

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

3.2.3. L'expression d'un état de crise(s)

Une première question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui leur avait été le plus pénible dans ce nouveau cadre¹⁴. L'analyse sous Alceste met en relief quatre catégories qui constituent autant de registres explicatifs rendant compte d'une année vécue de façon problématique.

La première catégorie, très largement documentée, renvoie à une crise structurelle, organisationnelle et temporelle. Elle revient sur les dérives induites par la mise en concurrence des trois objectifs portés par les Master et la surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner leur prise en compte conjointe. Au manque d'heures pour préparer les étudiants au concours, vient se surajouter « la surcharge de travail et le temps passé à régler les questions d'emploi du temps et d'organisation, plus la difficulté à travailler avec certains collègues et à articuler l'ensemble » (392)¹⁵. La mise en place chaotique des enseignements et des calendriers a nécessité des investissements coûteux en temps et créé des contraintes inattendues, donnant parfois le sentiment d'une tâche impossible à relever.

La seconde catégorie met en avant une crise de légitimité et insiste sur les tensions entre disciplines scientifiques et disciplines scolaires : « primauté exacerbée des sciences de l'éducation, enseignement et recherche, au détriment des contenus disciplinaires et des didactiques des disciplines, saupoudrage des contenus » (497). Derrière ces constats, se joue la question de la non reconnaissance des compétences ou le manque de légitimité ressenti lors des négociations avec les partenaires de l'université : « sensation d'avoir des compétences didactiques et pédagogiques à la fois inutilisées et non reconnues comme utiles dans les maquettes (463) ». Les formateurs qui se retrouvent dans cette catégorie font état d'un manque de pertinence des enseignements dispensés et d'une juxtaposition des connaissances, préjudiciable pour des étudiants auxquels certains contenus ou dispositifs ne sont plus proposés : « dans ce nouveau cadre la maîtrise des savoirs fondamentaux et l'analyse des pratiques pédagogiques sont occultés par des enseignements théoriques (354) ».

La troisième catégorie renvoie à une réelle crise de sens et une remise en cause des valeurs : « le déplaisir de voir largement sacrifié ce qui constituait à mes yeux l'essentiel de ma mission » (92). Les énoncés rendent compte d'une mission devenue impossible, celle de former des enseignants. Cette perte de repères se combine avec des incertitudes sur l'avenir,

¹⁴ L'analyse avec Alceste classe 62% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et les répartit en 4 classes. La plus spécifique et la première à se démarquer, représente 74% des UCE classées, la seconde 10%, les 3^{ème} et 4^{ème} respectivement 8%. Nous présentons ces différentes catégories en respectant l'ordre proposé par Alceste, établi en fonction de la taille et de la spécificité des UCE retenues pour les différentes classes.

¹⁵ Les UCE caractéristiques de la classe sont indiquées entre guillemets et suivies du numéro correspondant au numéro attribué au répondant.

pour les formateurs comme pour les étudiants. Une forme de souffrance apparaît, liée à l'impossibilité de bien faire son travail : « ce fut une véritable souffrance, la pire année de ma longue carrière » (489) // « être dans l'incertitude quasi permanente et ne pas pouvoir servir de référent aux étudiants, subir l'image dévalorisée de l'IUFM et y être associée » (555). Cette activité « empêchée » et subie vient se heurter à l'incompréhension de certains responsables, rendant improbable toute perspective de changement.

Enfin, la quatrième catégorie exprime une crise de l'alternance qui conduit à l'impossibilité de former des professionnels : « oublier qu'il faut former à un véritable métier, perte de la réflexion à partir du terrain, d'une véritable alternance (199) ». Les énoncés reviennent sur l'abandon de dispositifs permettant, par une articulation forte au terrain, de construire des compétences professionnelles. Dans cette catégorie, les PEMF sont plus présents et expriment aussi une forme de clivage entre la pratique et les savoirs dispensés à l'université, combinée avec « la disparition des liens institutionnels et personnels avec les formateurs de terrain » (356), ce qui dénote une difficulté à se situer face à des enjeux de professionnalisation en mutation.

3.3. Tensions partagées et modes de résolution en émergence

3.3.1. Des perspectives professionnelles contrastées

Les disparités en termes de perception, de positionnement et d'engagement conduisent à envisager des perspectives différentes au niveau professionnel.

L'analyse des réponses permet de repérer quatre grandes orientations. La première consiste à « faire des choix pour trouver progressivement une cohérence dans la formation » (23%). Elle est associée à l'expression de « difficultés d'ordre didactique » et à la volonté de trouver des adaptations plus pertinentes pour l'année à venir ; les formateurs qui se retrouvent dans cette orientation pensent avoir quelques marges de manœuvre pour infléchir les contenus, les évaluations et les dispositifs d'enseignement. La seconde orientation, davantage investie par les formateurs de moins de 40 ans, consiste à « entreprendre ou finaliser un travail de recherche » (23%) ; elle est associée à la volonté « d'adosser [son] enseignement aux apports de la recherche ».

Une autre perspective consiste à « valoriser et mettre en œuvre ses acquis dans un nouveau contexte » (13%), « d'acquérir de nouvelles compétences par l'expérience » (6%) mais aussi à « se former pour améliorer ses compétences » (7%). Ces deux dernières rubriques sont très largement mobilisées par les vacataires ou les formateurs à temps partagé (dont les PEMF) et par les formateurs issus du secondaire (statut de certifié) qui estiment par ailleurs avoir des difficultés d'ordre didactique dans la mise en route des nouveaux cursus.

Enfin, plusieurs items attestent d'un souhait de départ : « saisir des opportunités pour quitter la formation des enseignants » (11%), perspective énoncée davantage par les PRAG, « envisager une mutation dans le supérieur ou un retour dans l'enseignement scolaire » (6%) et « faire valoir ses droits à la retraite », y compris de façon anticipée (7%) pour les plus anciens

3.3.2. Une ouverture partielle sur des évolutions positives

Une deuxième question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui les avait particulièrement intéressés dans ce nouveau cadre¹⁶. A noter que 25% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question et que 16% y ont répondu de façon négative par des formules

¹⁶ L'analyse avec Alceste classe 53% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et les répartit en 3 classes. La plus spécifique et la première à se démarquer, représente 29% des UCE classées, la seconde 45% et la troisième 26%.

lapidaires du type « rien / hélas / je ne vois pas / néant ». 59% des formateurs mettent en avant des aspects positifs organisés autour de trois dimensions.

Tout d'abord, un registre se dessine autour des ouvertures offertes par le nouveau contexte de la *Masterisation* : « la mise en place de ce parcours a permis de nouveaux partenariats, de découvrir d'autres contextes professionnels » (103). Le changement est saisi comme une possibilité d'élaborer de nouveaux dispositifs, de repenser les contenus, de « rebrasser les ressources antérieures, les compléter par de nouveaux apports » (361). Des collaborations potentielles sont aussi évoquées. Elles sont perçues comme une « ouverture sur de nouveaux horizons de réflexion » (10).

Un deuxième registre met en avant des savoirs « théoriques » (re)légitimés qui viennent irriguer la formation dans les Master et trouvent une véritable place dans les maquettes : « pouvoir légitimement intégrer des éléments de la recherche (529) // possibilité de faire des cours de didactique et de mettre en contact la formation des enseignants avec les résultats de la recherche (291) ». La mise en synergie de ces savoirs suppose « des formes de travail collaboratif avec les universitaires » (488) // des collaborations entre formateurs, possibilité de créer des dispositifs suffisamment innovants pour pallier les effets de la réforme et contourner les choix politiques (148) ». Cette dynamique est donc investie comme un moyen de s'approprier la réforme et d'en réduire les incohérences initiales.

Enfin, un troisième registre de satisfaction porte sur une articulation théorie-pratique progressive, c'est-à-dire initiée dès le début du master, voire en amont. Cette orientation intéresse particulièrement les formateurs intervenant en direction des futurs enseignants du second degré. En effet, jusque là, ces derniers, dans leur grande majorité, découvraient les élèves après obtention du concours : « le stage d'observation extrêmement bénéfique pour les étudiants en termes de maturité professionnelle (14) ». Les énoncés reviennent sur une réflexivité outillée : « ateliers mémoire et suivi des stages riche pour l'articulation théorie-pratique (516) // travailler sur des sources plus fondées théoriquement et chercher à les rendre opérationnelles en termes de réflexion professionnelle (52) ». Les formateurs qui se retrouvent dans cette catégorie semblent donc parvenir à trouver un sens à leur mission.

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

4. Discussion

4.1. Un brouillage identitaire à l'épreuve de la reconnaissance ?

Les résultats de cette enquête montrent un manque de visibilité des effets de la réforme et un manque de sens pour de nombreux formateurs en prise avec une nouvelle réalité contre laquelle, en amont de sa mise en œuvre, beaucoup se sont mobilisés. Si la dimension professionnelle au sein des Master est désormais plus progressive, elle s'organise sur une forme d'alternance encore balbutiante et se trouve concurrencée : du côté des étudiants par une orientation forte sur l'obtention du concours ; du côté des universitaires par des perspectives de recherche désormais rendues incontournables. La prise en compte des trois finalités (professionnalisation, préparation au concours, recherche) vient bousculer les organisations antérieures des IUFM et, de fait, les positionnements des acteurs. Chacun juge le présent à l'aune du passé avec plus ou moins de satisfaction. Quelques tendances apparaissent en fonction des catégories de personnels : les formateurs issus de l'enseignement

secondaire font état de difficultés liées à leur statut et à une remise en cause de leur légitimité antérieure, excepté pour ceux qui préparent plus spécifiquement aux concours. Si les plus jeunes envisagent d'entreprendre un travail de recherche, certains disent chercher des opportunités pour quitter la formation des enseignants. Les formateurs issus du premier degré (notamment les PEMF) regrettent l'accentuation des clivages théorie-pratique au sein des Master. Vivant un sentiment de relégation sur le terrain des stages, ils notent avec amertume la perte du lien institutionnel avec l'IUFM. Enfin, bien que critiques sur certains points, les enseignants-chercheurs sont les plus favorables à cette réforme dans la mesure où elle leur permet, notamment en didactique, de dispenser avec plus de légitimité un savoir universitaire tout en s'adossant aux apports de – et en développant - la recherche. Cette revendication, jusqu'alors peu entendue dans les logiques dominantes au sein des IUFM, trouve à présent un nouvel espace d'expression.

Au plan identitaire, les transactions biographiques, entre continuité et changement restent donc problématiques pour certains acteurs confrontés à un changement qui affecte radicalement valeurs, représentations et pratiques et les confronte à une remise en cause de leur travail, directe ou indirecte, réelle ou fantasmée. D'un point de vue individuel, le fait de se reconnaître de moins en moins dans ce que l'on fait produit une demande de reconnaissance accrue (Clot, 2010b). Or, dans le temps précipité de mise en route d'une réforme, s'ouvre un chantier énorme avec son lot de désillusions, de peurs, mais aussi de stress pour faire face à la tâche complexe, dévolue à des formateurs désorientés.

Par ailleurs, on remarque que le déni de reconnaissance exprimé par certains d'entre eux touche plusieurs dimensions : a) une dimension personnelle lorsque les individus se perçoivent en situation de déréliction ou lorsque leurs compétences apparaissent insuffisantes vis-à-vis des nouveaux enjeux ; b) une dimension collective lorsque la qualité de leur travail est remise en cause dans l'environnement universitaire ; c) une dimension institutionnelle lorsque l'IUFM qu'ils représentent est à son tour sujet à critiques ou se voit retiré un ensemble de secteurs dans lesquels ces formateurs s'étaient préalablement investis.

Ainsi, de nouvelles légitimités restent à construire, dans des espaces de reconnaissance modifiés, modifiant à leur tour le rapport au travail. L'approche de Dubar (2000) sur la crise des identités soutient cette analyse. Pour l'auteur, « le travail [...] est devenu un enjeu pour la reconnaissance de soi, un « espace de parole » à investir (ou non), un « champ de problèmes » à gérer et essayer de résoudre (ou non), un « univers d'obligations implicites » et non plus de « contraintes explicites d'obéissance ». Qui dit enjeu dit à la fois incertitude et forte implication » (p.109).

L'implication professionnelle telle que la décrit Mias (1998) est donc ici questionnée. Au-delà du sens qui reste encore à construire pour une grande majorité des formateurs, de nombreux repères semblent perturbés, notamment dans les modes de fonctionnement et les organisations internes, à réinventer. Le cadre contraint d'une réforme demande à être interrogé et investi par les acteurs eux-mêmes. Le sentiment de contrôle de l'action, les marges de manœuvres réelles ou supposées sur les contenus, les modes d'évaluation, les dispositifs viennent stimuler ou freiner les mobilisations individuelles et collectives.

Au final, se jouent des transactions relationnelles complexes et contrastées en fonction des acteurs en présence : étudiants, collègues, institution. Ces transactions s'inscrivent dans le temps et sont amenées à se modifier en fonction des stratégies des acteurs, des aménagements locaux (contenus, évaluation, dispositifs, etc.) et de possibles évolutions institutionnelles. L'enjeu semble important car il engage des formes de reconnaissance potentielles. Sur ce point, Dejours (1998) nous interpelle : « lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens [...] Faute des bénéfices de la reconnaissance de son travail et de pouvoir

accéder au sens de son rapport vécu au travail, le sujet est renvoyé à sa souffrance et à elle seule » (p. 41).

4.2. Souffrance au travail des formateurs ou traversée d'une période tourmentée ?

Dans les situations de travail ordinaires, certains événements ou situations inattendues déstabilisent voire bouleversent les individus les plus expérimentés qui ne peuvent s'appuyer sur des repères préalablement construits. Le sentiment de perplexité qui en découle « prend la forme d'une crainte d'être incompetent, de ne pas être à la hauteur ou de se révéler incapable de faire face convenablement à des situations inhabituelles ou erratiques, où précisément leur responsabilité est engagée » (Dejours, 1998, 33). L'auteur relève une autre crainte, celle de l'impossibilité à agir (ici former) de façon jugée pertinente : « alors même que celui qui travaille sait ce qu'il doit faire, il ne peut pas le faire parce qu'il est empêché par les contraintes sociales » (p.36). Ces contraintes se déclinent à l'échelle institutionnelle, organisationnelle, collective et individuelle. Elles modifient par ailleurs les rapports entre individu et collectifs de travail.

C'est ce que les formateurs expriment dans l'enquête, de façon parfois directe : « après onze ans de carrière dans le supérieur, je trouve que l'université ressemble de plus en plus à France Télécom » (207) ; ils le font aussi indirectement à partir des crises traversées dans le brouillard de l'année écoulée.

Ce qui apparaît fortement aussi, notamment dans les réponses aux questions ouvertes, c'est la cécité-surdité des décideurs institutionnels (au plan national et local) : cécité qui donne à certains formateurs le sentiment que 20 ans de formation en IUFM (et de compétences) sont balayés par une réforme impossible à tenir ; surdité face à ce qui se vit au quotidien et qui doit être réglé à l'interne sans réel cadrage national. Cette perception semble se conjuguer avec un double mutisme : celui des individus qui n'osent pas dire ce qui les affecte dans leur relation au travail ; celui des collectifs qui n'ont plus le temps de se mettre en marche et laissent chaque individu gérer seul ses propres déstabilisations.

En même temps, les résultats invitent à revenir sur la question des épreuves à surmonter dans cette phase de transition qu'ont pu vivre les formateurs en IUFM lors de la première année de mise en œuvre de la réforme. Devant la complexité de la tâche, devant un monde problématique aux configurations plurielles, dans lequel rien ne va de soi et nécessite organisations, négociations et ajustements, les formateurs interrogés rendent compte d'un faisceau de préoccupations liés aux nouveaux enjeux portés par la réforme de la formation des enseignants. Il s'agit, pour ceux qui étaient radicalement orientés sur la professionnalisation, de faire le deuil de la formation antérieure, qui donnait selon eux les moyens de former des professionnels par une alternance intégrative, au moyen de dispositifs ayant fait leurs preuves (analyse de pratiques, écrit professionnel réflexif, etc.). Ces formateurs sont en crise de sens, sans repères et avec le sentiment de perdre le contrôle de la situation, ce qui conduit à des formes de désengagement ou à une réelle souffrance.

Émergeant de nouvelles contraintes faiblement maîtrisées, une autre épreuve apparaît : elle se situe au plan organisationnel (incertitudes quant à la pérennité/faisabilité des maquettes) et au plan des interactions avec les étudiants ; en effet, ces derniers semblent résister à certaines logiques de formation ou de recherche, se centrant sur le concours et évaluant les formateurs sur l'efficacité de leurs apports, à très court terme. Dans ce paysage complexe où chacun tente de (re)construire des contenus adaptés, l'évaluation prend une place capitale qui ne correspond pas à la culture antérieure des IUFM. Cet aspect, très fréquemment évoqué dans les réponses des formateurs, les confronte à une logique « consumériste » des étudiants à laquelle, excepté pour ceux qui étaient déjà passés par l'université, ils n'étaient pas préparés

et qui crée, de plus, une surcharge de travail. On peut aussi faire l'hypothèse que les bouleversements induits par la réforme portent sur l'objet même de l'évaluation qui se déplace, surtout pour les formateurs qui intervenaient en deuxième année : alors qu'antérieurement il fallait apprécier, de façon souvent collégiale, le degré de maîtrise de compétences professionnelles chez un débutant au terme de la formation, il s'agit à présent d'évaluer des contenus identifiés, dont les liens avec la pratique sont devenus plus ténus ou restent entièrement à construire.

Enfin, la précipitation dans l'élaboration des maquettes et la surcharge de travail liée à leur mise en œuvre semblent avoir fortement réduit les temps d'échanges. Les formateurs se disent isolés, empêtrés dans des tâches administratives ou organisationnelles et ne parviennent pas (ou plus) à entrer dans une dynamique collective qui puisse soutenir leur action et fonder leurs choix scientifiques, didactiques, pédagogiques et éthiques.

Pourtant, pour une partie des formateurs, les résultats font apparaître des compétences à s'adapter, à mobiliser des ressources différentes, à choisir dans cet ensemble de logiques parfois concurrentes, ce qui reste « tenable » au regard des nouveaux enjeux de professionnalisation. Ces remaniements de la sphère du travail semblent intimement liés au système de valeurs de chaque professionnel, aux dynamiques locales dans lesquelles ce dernier inscrit son action au quotidien et à sa capacité de projection dans des temporalités plus longues.

4.3. Prendre la parole et reconstruire des collectifs ?

La prise de parole collective nécessite sans doute des approfondissements. En effet, si l'étude met en relief des positionnements différents vis-à-vis de la Masterisation et de ses conséquences, il semble important de noter que des divergences existaient auparavant entre des formateurs préparant aux concours de recrutement des enseignants et ceux en charge de leur « accompagnement » professionnel. Ces écarts étaient en partie résolus par le découpage en deux années : la première préparant au concours, la deuxième centrée sur la professionnalisation des enseignants en et par alternance.

Par ailleurs, cette prise de parole souligne les tensions récurrentes entre théorie et pratique. Certaines réponses évoquent l'intrusion de la recherche et la relative hégémonie des sciences de l'éducation. Au delà de la rubrique « Sciences de l'éducation » faiblement délimitée dans le questionnaire (voir note 11), on peut se demander si ce reproche s'appuie sur la déconnection d'apports théoriques vis-à-vis du champ des pratiques enseignantes ou si tout simplement les *habitus* dans le domaine de la formation des enseignants n'avaient pas, en quelque sorte, balayé l'adossement aux savoirs issus des disciplines contributives pouvant éclairer le champ de l'enseignement. Des formateurs peu familiers de la recherche, car venus d'abord du milieu de l'enseignement, pourraient alors vivre comme déstabilisant le changement d'orientation, relativement brutal, auquel ils ont été soumis.

Quoi qu'il en soit, dans notre étude, l'identité des formateurs est abordée dans sa dimension subjective. Le rôle du chercheur est sans doute d'en rendre compte en partie, à l'appui des voix conjuguées qu'un collectif peut faire entendre. En même temps, la mobilisation des répondants sur les questions ouvertes s'est révélée très forte. Sans doute ces derniers expriment-ils ce ressenti singulier qui ne peut être porté par les syndicats, se trouve noyé dans des IUFM qui tentent de faire face et mis sous silence par les décideurs ministériels qui organisent ici ou là le « mensonge institué » dont parle Dejours (1998) : distorsions communicationnelle, effacement des traces du passé de la formation, rationalisation des choix politiques, etc. Ce mensonge peut aussi être relayé localement par les responsables de l'Université de tutelle qui constituent la nouvelle autorité.

Il s'agit donc d'une prise de parole qui se saisit de l'opportunité d'un questionnaire adressé au terme d'une année problématique, à un chercheur qui tente d'en saisir le sens. Une première lecture que d'autres investigations devraient permettre d'approfondir. De ce point de vue, il faut resituer cette enquête à l'échelle du temps et mettre en perspective à moyen terme d'autres façons de saisir les évolutions et les adaptations institutionnelles, individuelles, collectives qui ne pourront manquer de s'opérer, permettant à chacun de construire ou reconstruire des repères, de s'approprier de nouvelles modalités de travail, de mieux cerner les publics auxquels il s'adresse et les enjeux incontournables. Cette dynamique se créera-t-elle avec l'appui des collectifs de travail ?

Nous terminerons par une référence à Clot (2010a) qui refuse l'idée selon laquelle la souffrance au travail serait liée à un manque de ressources des acteurs pour faire face aux (nouvelles) exigences de l'institution. Pour lui, à l'inverse, il y a stress et désengagement possible lorsque l'organisation ne donne plus aux acteurs les ressources pour faire du travail de qualité : « le travail n'est pas un produit toxique, c'est de ne pas pouvoir le faire correctement qui l'est. [Il] doit être utile et fait dans les règles de l'art » (Clot, 2010b, 44).

Désormais il semble important de saisir, à travers des enquêtes complémentaires, les multiples adaptations dont vont faire preuve les formateurs pour réduire les difficultés initiales, chercher des espaces à investir et tenter de redonner un sens à leur mission.

Conclusion

L'étude présentée dans cet article montre clairement le malaise des formateurs vis-à-vis de la réforme de la formation des enseignants et donne une dimension collective à l'expression singulière des acteurs concernés. Elle vise une meilleure compréhension des causes et des effets de ce malaise et les formes d'adaptation ou de désajustements en émergence.

Il reste bien entendu à distinguer : a) ce qui relève de tout processus de changement (déstabilisation pour certains, opportunités voire accroissement du pouvoir d'agir pour d'autres) nécessitant des adaptations plus ou moins importantes ; b) ce qui plus fondamentalement génère chez les acteurs une désorientation majeure liée à une perte de repères essentiels.

L'inscription de cette étude dans une dimension longitudinale prévue sur trois années devrait donc permettre de rendre compte des évolutions dans le rapport au travail, du point de vue des sujets, et de prendre en considération les inévitables ajustements institutionnels et organisationnels qui risquent d'accompagner cette réforme.

Ainsi, l'enquête documente la question des transitions institutionnelles qui poussent les acteurs à des remaniements identitaires effectués dans un univers de concurrences et de stratégies plurielles (Balleux et Perez-Roux, 2011). Cet univers ne peut totalement occulter ce qui fonde les choix professionnels et le besoin de reconnaissance des acteurs, y compris aux marges d'un système qui, pour l'instant, ne semble pas les convaincre.

Bibliographie

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

BALLEUX A & PEREZ-ROUX T. Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 2011, n°11, pp. 5-14. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>

CLOT Y. *Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte, 2010.

CLOT Y. Le travail à cœur : entretien avec D. Martinez. *Nouvelle Vie Ouvrière*, 2010b, n° 16, pp. 44-47.

- DEJOURS C. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil, 1998.
- DUBAR C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, n°4, pp. 505-529.
- DUBAR C. *La crise des identités*. Paris : PUF, 2000.
- DUTERCQ Y & LANG V. Emergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et société*, 2001, n°8, pp. 49-64.
- GRAVE P. *Formateurs et identité*. Paris : PUF, 2002.
- LALLEMENT M. *Le travail sous tension*. Paris : Editions Sciences Humaines, 2010.
- LANG V. Les formateurs en IUFM : un monde composite, In : ALTET M, PAQUAY L & PERRENOUD P. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 2002, pp. 91-111.
- MARTUCELLI D. *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin, 2006.
- MARTUCELLI D. *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard, 2002.
- MIAS C. *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- PEREZ-ROUX T. Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Éducation*, 2010, n°8, pp. 38-49. <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- PEREZ-ROUX T. *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants*. Paris : Editions EP.S, 2011.

Teacher trainers facing a reform: crisis and potential reconfigurations

In France the implementation period of a training teachers reform, initiated in September 2010 engages a more or less important redefinition of teacher trainers work in IUFM. The teachers recruitment on a Master level requires the taking into account of different and sometimes contradictory logics. In May 2011, a questionnaire on line was proposed to every IUFM on the national territory. The 584 answers underline an identity jamming and a sense crisis for many teacher trainers confronted with a reality to which they are forced to adapt. Moreover signs of suffering at work appear. They show how rehandlings of the work sphere seem related not only to the system of values of each professional but also to local and collective dynamics among which the latter acts everyday.

Key words: relation to the profession, professional identity, professional recognition, institutional reforms, teacher trainers.

Formadores de docentes a la prueba de una reforma : crisis (s) y reconfiguraciones potenciales

En Francia, el período de aplicación de una reforma de la formación de los profesores iniciada al regreso 2010 compromete un reajuste más o menos importante del trabajo de los formadores en los IUFM. La contratación de los profesores al nivel Master requiere la consideración de lógicas múltiples y a veces contradictorias. En mayo de 2011, se propuso un cuestionario en línea al conjunto de los IUFM del territorio nacional. Las 584 respuestas destacan una identidad mezclada y una crisis de sentido para numerosos formadores confrontados con una realidad a la cual se obligan de adaptarse. Por otra parte señales de sufrimiento en el trabajo emergen. Denotan en qué medida las reorganizaciones de la esfera del trabajo parecen vinculadas íntimamente al sistema de valores de cada profesional pero también a unas dinámicas locales y colectivas en las cuales el profesional sitúa su acción diariamente.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3-page-39.htm>

Version auteur, avant dernières corrections

Palabras claves : relación con el trabajo, identidad profesional, reconocimiento profesional, reformas institucionales, formadores.