

Novas orientações na formação de professores na França: quais os efeitos do engajamento dos formadores no trabalho coletivo?

Nouvelles orientations de la formation des enseignants en France : quels effets sur l'engagement des formateurs dans le travail collectif?

Thérèse Perez-Roux

Resumo

Na França, as novas orientações da formação de professores estão transformando as condições de trabalho dos formadores, que passam a responder à necessidade de profissionalizar os estudantes, de prepará-los para o concurso de recrutamento (certificação) e de universalização desse processo. Este artigo analisa os efeitos destas mudanças no engajamento dos formadores no seio dos coletivos de trabalho. Após uma análise do discurso institucional, o artigo explica em que medida o apoio ao(s) coletivo(s) (co-reflexividade, trabalho colaborativo) contribui para reforçar a sua profissionalismo. Mostra também como a realidade do trabalho se inscreve hoje em uma lógica de Nova Gestão Pública que enfraquece os coletivos. Foram utilizados dois inquéritos por questionário (2011 e 2022), com perguntas abertas, analisados com o software Alceste 4.8. Os resultados mostram que os formadores posicionam a dimensão coletiva do seu trabalho como um recurso, ao mesmo tempo que evidenciam os constrangimentos que impedem o seu desenvolvimento, levando a um risco de desprofissionalização do sector.

Palavras-chave

Profissionalização, desenvolvimento profissional, trabalho coletivo, prescrições institucionais, formadores de professores.

Résumé

En France, les nouvelles orientations de la formation des enseignants transforment les conditions de travail des formateurs qui doivent répondre à la fois aux besoins de professionnalisation des étudiants, de préparation au concours de recrutement (certification) et d'universitarisation des parcours. L'article analyse les effets de ces transformations sur l'engagement des

Thérèse Perez-Roux

**Université Paul-Valéry
Montpellier 3**

Université Paul-Valéry
Montpellier 3, Laboratoire
Interdisciplinaire de Recherche
en Didactique, Education et
Formation (LIRDEF).

thereze.perez-roux@univ-montp3.fr

formateurs au sein de collectifs de travail. Après une approche du discours institutionnel, l'article explicite dans quelle mesure l'appui sur le(s) collectif(s) (co-réflexivité, travail collaboratif) permet de renforcer la professionnalité des formateurs. Il indique également comment la réalité du travail s'inscrit désormais dans une logique de New public management qui affaiblit les collectifs. Deux enquêtes par questionnaire (2011 et 2022) sont mobilisées et intègrent deux questions ouvertes analysées avec le logiciel Alceste 4.8. Les résultats montrent que les formateurs positionnent la dimension collective de leur travail comme une ressource, tout en soulignant des contraintes qui empêchent de le développer, ouvrant sur un risque de déprofessionnalisation du secteur.

Mots-clés

Professionnalisation, développement professionnel, travail collectif, prescriptions institutionnelles, formateurs d'enseignants.

La dimension collective dans la professionnalité des formateurs : une perspective non prise en compte par l'institution?

S'intéresser à la manière dont les formateurs d'enseignants s'inscrivent (ou pas) dans des collectifs de travail, co-élaborent avec d'autres des contenus, des démarches, des dispositifs, suppose de regarder ce qui est attendu de leur mission sur le plan institutionnel.

Un petit retour historique semble ici nécessaire. Dans le rapport Bancel (1989)¹ qui préfigure la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres² (IUFM), l'équipe des formateurs fait l'objet d'une attention particulière:

C'est au « noyau permanent » de l'IUFM, constitué autour de son directeur, que reviennent les activités de conception, d'organisation, de coordination et d'animation de l'Institut. L'existence de ce "noyau permanent", doté d'un rôle d'impulsion collective, est rendue indispensable par la complexité des dispositifs de formation.

Ceux qui en feront partie devront avoir les compétences nécessaires pour gérer une organisation très complexe où coexisteront des publics et des formateurs hétérogènes, où les lieux de formation (établissements scolaires, université, entreprise) seront disséminés, où les projets de formation seront individualisés et où il faudra savoir innover, faire preuve d'initiatives et d'imagination.

Autour de ce « noyau permanent », une équipe importante de formateurs sera chargée d'assurer les différentes activités de l'IUFM. Acteurs indispensables au bon fonctionnement de l'IUFM, ces formateurs devront être associés à la définition de ses activités.

Enfin, en fonction des besoins, des interventions ponctuelles pourront être demandées à des praticiens possédant des compétences bien précises. Il pourra s'agir de directeurs d'école ou de chefs d'établissements pour faire connaître les contraintes qu'entraînent la gestion d'un établissement, de responsables d'associations, de spécialistes d'art dramatique ou de la communication pour apprendre à placer sa voix, à parler en public, à occuper l'espace, etc. (Rapport Bancel, 1989, p.17)

Comme indiqué dans ce rapport, les formateurs d'enseignants ont des statuts divers: formateurs à plein temps titulaires de leur poste dont certains sont chargés de mission pour concevoir, construire, réguler, évaluer la formation dans son ensemble, formateurs à temps partagé (mi-temps) avec une charge d'enseignement, formateurs vacataires (interventions ponctuelles sur tel ou tel sujet). La grande majorité s'appuie sur une expérience scolaire (actuelle ou passée). Dans leur mission de formateur, ils ont à accompagner de futurs enseignants qui sont eux-mêmes fortement incités par l'employeur (Ministère de l'éducation nationale) à travailler en équipe, sur des projets innovants. Eux-mêmes sont invités à participer aux choix des activités et des dispositifs, à « faire équipe » pour penser - et veiller - à la cohérence et à la pertinence de la formation. Pour Duret (2011), « Faire équipe, c'est mobiliser un groupe pour parvenir à un but commun explicité dont l'atteinte suppose l'interdépendance d'activités individuelles nécessitant d'être ajustées entre elles » (p.11). Dans notre approche (Perez-Roux, 2015), cela conduit à des formes partagées d'appropriation du prescrit, à la renégociation entre professionnels du cœur et des contours de son activité. Au-delà d'une culture commune, se précise ici le « genre » d'un groupe professionnel. Dans l'analyse du travail, Clot (1999) définit le genre comme un « système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage

1

Rapport Bancel, 1989 : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25792-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres- rapport-lia>

2

Les IUFM ont été créés en 1990, suite à la Loi Jospin de 1989, pour remplacer : 1) les écoles normales formant les instituteurs ; les centres pédagogiques régionaux (CPR) formant les professeurs des lycées et collèges ; 3) les écoles normales nationales d'apprentissage, qui assuraient jusque-là la formation des professeurs de l'enseignement professionnel. La création des IUFM témoigne d'une volonté institutionnelle de rapprochement entre enseignants du primaire et professeurs du secondaire en visant la construction d'une culture commune. Ce changement a conduit également à un recrutement post licence (Bac + 3 ans) et à une même grille de salaires pour tous les enseignants

des objets et l'échange entre les personnes » (p. 43). Système souple de variantes normatives, le genre organise les obligations qui s'imposent à tous et définit les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail. Travailler en équipe permet de comprendre/préciser/transformer le genre professionnel.

Sur le plan institutionnel, plus de trente ans après le rapport Bancel, comment est envisagée la professionnalité des formateurs ? En 2015, le référentiel des formateurs d'enseignants pris en compte pour l'obtention du CAFFA ou du CAFIPEMF³ semble privilégier des compétences individuelles et passer sous silence ce qui relève du collectif.

Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative. (2015, p1)

Quatre domaines sont mis en avant dans ce même référentiel de compétences : 1) Penser - Concevoir - Élaborer ; 2) Mettre en oeuvre - Animer ; 3) Accompagner l'individu et le collectif ; 4) Observer - Analyser – Évaluer. Dans ce dernier domaine, une seule mention pourrait être considérée comme relevant d'une compétence à travailler avec les autres : « Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation » (p.2).

Pour autant, le texte nous éclaire sur une certaine vision de la culture commune:

Un ensemble de ressources pour le formateur a été élaboré en regard du référentiel : il s'agit de notions et de références organisées de manière à en favoriser la consultation. Cette sélection n'est en rien normative ou exhaustive; elle entend servir la constitution d'une culture commune entre les formateurs. (p.1)

Ainsi, pour l'institution, la culture commune des formateurs d'enseignants s'appuierait sur un ensemble de documents-ressources, pensés, structurés et validés par l'employeur. Chaque professionnel pourrait consulter et s'appropriier ces documents, ces derniers constituant un socle stabilisé réunissant les professionnels. Cela construit-il un collectif de travail ? On peut en douter.

Renforcer sa professionnalité de formateur à l'appui du (des) collectif(s)?

Les collectifs à l'heure des logiques néo-libérales

En France les recompositions du monde du travail (Lallement, 2010) affectent aujourd'hui le champ de l'éducation et de la formation. De fait, la formation initiale des enseignants, relevant du secteur public, est traversée par une série d'injonctions, sous tendues par les logiques de New Public Management (NPM) qui empruntent au secteur privé de nouveaux modes de gestion. Des tendances fortes sont repérables sur les dernières années : augmentation des prescriptions et élargissement des tâches des opérateurs, accroissement de la flexibilité contribuant à une intensification du travail. Par ailleurs, l'individualisation des tâches, les procédures qualité, le suivi individuel de l'activité et de la performance, ainsi que la diminution des effectifs, conduisent à un affaiblissement des collectifs de travail (Hery et Levert, 2016). Par ailleurs, une injonction à la responsabilité amène les

3

Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur (CAFIPEMF et CAFFA) : <https://eduscol.education.fr/423/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur>

professionnels à « prendre sur eux les défis mais aussi les contradictions des demandes qui leur sont adressées » (Lallement, 2010, p. 58).

Or, le double processus de professionnalisation et d'universitarisation (Bourdoncle, 2000, 2007) renforce les contradictions pour les formateurs. Selon Bodergat et Buznic-Bourgeac, (2015), les changements les plus marquants ces trente dernières années (depuis la création des IUFM) relèvent, entre autres : 1) d'une conception individualiste, marquée par la centration sur les formés ainsi qu'une considération de la singularité de chacun menant à adapter son intervention au cas par cas ; 2) de l'application d'une vision comptable, ce qui nécessite une productivité et une reddition de comptes, y compris sur des processus complexes comme la construction d'un professionnel de l'enseignement (Perez-Roux, 2012a).

Ces mutations ont créé des tensions, des paradoxes, qui perturbent le rapport au travail et plus particulièrement la dynamique des collectifs car chacun doit pouvoir faire face et gérer au mieux ces contradictions, dans un temps contraint par les logiques de productivité (économie-efficacité-efficience). Comment alors prendre le temps nécessaire à la construction et à la vie des collectifs ?

Pour Wenger (1998), les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres. Les membres sont liés par un intérêt commun dans un domaine mais également par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques.

En s'intéressant aux logiques pratiques et relationnelles qui sous-tendent le développement des communautés de pratique, Dameron et Josserand (2007) mettent en évidence la manière dont ce développement peut être bloqué ou au contraire facilité. La combinaison dans le temps de trois dimensions relationnelles (identitaire, affective et fonctionnelle) caractérise des tensions entre participation à un processus vivant et caractère prescrit du travail. Cette dualité « est au cœur de la négociation de sens, activité fondamentale de la communauté de pratique » (p.131). De ce point de vue, les communautés de pratique, dans leur dynamique propre et à certaines conditions, peuvent requestionner le sens du travail, se donner des repères communs pour penser et pour agir, favorisant ainsi le développement professionnel de ses membres.

Le développement professionnel des formateurs: entre processus individuel et collectif

Barbier, Chaix et Demailly (1994) définissent le développement professionnel comme un processus « de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p.7). En ce sens, il est en relation avec la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.) serait au cœur des changements que vivent les professionnels au regard de leur pratique, tout au long de leur carrière.

Ainsi, le développement professionnel rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Donnay & Charlier (2006) le définissent

Comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes

inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle (p.13).

Enfin, la réflexion est un processus éminemment social qui se produit non seulement chez un individu mais aussi au niveau de la (des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient.

Dans les faits, la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. C'est pourquoi il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.

Le plus souvent, le développement professionnel est entendu comme un processus d'apprentissage ouvrant sur des formes collaboratives largement souhaitées. Le professionnel acquiert progressivement les connaissances dont il a besoin pour apprendre et maîtriser son métier ; ces acquisitions sont majorées par la coopération et la construction d'une culture collective, dans une institution donnée (Hargreaves et Fullan, 1992).

Ce processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif et vise la compréhension des situations de travail. En ce sens, le développement professionnel est envisagé comme un processus de transformation, dans lequel le professionnel sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative (Day, 1999), le plus souvent réflexive. Cette démarche qui doit rester à la fois collégiale et autonome, augmente la confiance des acteurs et, à terme, leur implication professionnelle (Clément et Vandenberghe, 1999).

Une démarche réflexive soutenue par des formes collaboratives.

Pour Schön (1994), la réflexivité permet la prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation du fondement de ses actes. Le praticien adopterait ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail, se donnant la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter en clarifiant d'une part ses propres savoirs implicites et en prenant appui, d'autre part, sur des savoirs formalisés par ailleurs. Cette perspective ne va pas de soi et nécessite la mise à jour et l'articulation de savoirs formalisés, de savoirs formalisables et de savoirs tacites (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002).

Donnay et Charlier (2006) considèrent qu'une posture d'extériorité est propice à une théorisation des pratiques et à une prise de conscience des gestes professionnels mis en œuvre dans l'activité. Les savoirs théoriques ne sont pas simplement assimilés, ils sont interprétés au travers de grilles personnelles, ce qui semble soutenir leur appréhension. Cette prise de recul engage le professionnel à quitter momentanément l'urgence des situations, à se donner les moyens de faire un pas de côté pour « se regarder marcher » et mieux comprendre les ressorts (cachés) de l'action.

Mais dans quelle mesure le « praticien réflexif » a-t-il aussi besoin des autres pour avancer dans la construction de sa professionnalité ?

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, il se décline dans des espaces de formation initiale ou continue ouverts à la dynamique des échanges. Le praticien n'est jamais seul. Il s'inscrit dans plusieurs communautés : celle du (ou des) groupe(s) professionnel(s) d'appartenance, celle de l'organisation, celle du groupe en formation.

En formation initiale, de nombreux dispositifs tels que l'analyse de pratiques, l'accompagnement du mémoire professionnel intègrent des formes de co-construction dont nombre d'auteurs ont souligné l'efficacité dans le développement de la professionnalité.

La dimension collective constitue donc un appui pour la formation, à la fois du côté des formés et des formateurs. Senge et Gauthier (2000) en explicitent les enjeux:

- La présence de l'autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même;
- L'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de dire sa réalité sous différents angles;
- Chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites et de ressources théoriques ou standardisées dont il est détenteur;
- Les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun;
- La dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques;
- Les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité « en confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels » (Senge et Gauthier, 2000, p.11).

Dans la réalité, ces présupposés supposent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.

Dans quelle mesure cette dimension collective constitue-t-elle une préoccupation pour les formateurs d'enseignants? Quelle(s) relation(s) avec les évolutions institutionnelles et les conditions de travail actuelles de ces professionnels ? Notons que la composition du groupe des formateurs d'enseignants a évolué depuis la mise en place des IUFM⁴. Désormais, elle comptabilise davantage d'universitaires (enseignants-chercheurs dont la moitié du service porte sur la recherche) et de formateurs à temps partagés (dont la moitié ou le tiers du service reste l'enseignement dans un établissement scolaire). La dynamique est donc différente par rapport à l'implication dans les collectifs : les personnels formateurs à temps partiel sont moins disponibles et plus centrés sur la mission qui leur est confiée ; les formateurs à temps complet ont une multiplicité de tâches à accomplir (former, accompagner les futurs enseignants sur le terrain, coordonner les différents intervenants et gérer la logistique), ce qui alourdit la charge de travail et rend l'activité de formation complexe, fragmentée et chronophage.

Pour comprendre ces évolutions, notamment dans le rapport au collectif, nous présentons ci-après la démarche méthodologique utilisée.

Repères méthodologiques

Les enquêtes mobilisées dans cette contribution (2011 et 2022) ont croisé plusieurs approches. Suite à une phase d'immersion du chercheur dans le monde de la formation des enseignants et à des entretiens exploratoires (Perez-Roux, 2010), une enquête par questionnaire a été réalisée avec le logiciel Sphinx on line auprès des formateurs INSPÉ (n = 584 en 2011 ; n=725 en 2022). Dans le questionnaire diffusé en 2022, qui reprend et approfondit celui de 2011, les données sociodémographiques du répondant ont fait l'objet de vingt questions portant sur le parcours

4

Les participants à l'enquête de 2022 sont tous formateurs dans les Instituts Nationaux Supérieurs de l'Enseignement et de la Formation (INSPE) créés en 2019. Il se répartissent entre 28% d'universitaires (MCF et PU), 51% de formateurs issus de l'enseignement secondaire et de 18% de l'enseignement primaire. Parmi ces deux dernières catégories 20% sont des formateurs « à temps partagé » ; ils ont un service de formation à l'INSPE (mi-temps ou tiers -temps) et enseignent le reste du temps dans leur(s) classe(s).

universitaire et professionnel, le statut, le contexte d'exercice et les perspectives de carrière (deux questions fermées à choix unique et dix-huit questions à choix multiple ordonné : QCMO). Vingt-trois autres questions touchent au rapport au métier de formateur (compétences, qualités, types de difficultés rencontrées, priorités, besoins de formation, points forts et points de tension liées à leur activité, le profil des étudiants et leurs besoins de formation, etc.), aux savoirs et à la professionnalisation (articulation théorie-pratique, ressources, etc.) ainsi qu'à la dernière réforme en application (degré de satisfaction/positionnement, changements et évolution de la formation initiale des enseignants, degré d'adhésion aux nouveaux dispositifs ou nouvelles mesures).

Le déploiement des modalités dans les QCMO a permis de limiter les questions ouvertes à deux propositions complémentaires. La première invitait les enquêtés à indiquer « les points forts de [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » (Q29, n=700 exploitables). La deuxième s'intéressait aux « points de tension de [leur] activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » (Q30, n=704 exploitables).

Les deux questions ouvertes ont été traitées à partir du logiciel ALCESTE 4.8 (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TExte") conçu par Reinert (2007). L'objectif de cette analyse est d'obtenir les « énoncés » du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des cooccurrences des mots ou de leurs racines dans ces « énoncés » afin d'en dégager les « mondes lexicaux ». Considérés dans leur ensemble, ces mondes lexicaux (appelés classes ou catégories) constituent des univers de sens, traversés par un certain nombre de formateurs interrogés. Les catégories sont donc reconstruites par le chercheur à partir des caractéristiques significatives qui émergent à l'analyse lexicale du discours. Le sens est ensuite affiné en prenant en compte les Unités de Contexte Élémentaire (UCE) qui s'y rattachent.

La contribution croise ces différentes modalités d'analyse des réponses au questionnaire pour tenter de comprendre comment les formateurs se positionnent vis-à-vis du collectif⁵.

Résultats

Evolutions de la formation des enseignants et place du collectif

Deux enquêtes sont ici mobilisées pour comprendre ce qui perdure et ce qui se transforme entre 2011 (universitarisation de la formation) et 2022 (mise en place des INSPE et reprise en main du Ministère de l'Éducation Nationale dans la formation des enseignants).

Dans l'enquête réalisée en 2011, année de mise en œuvre de l'universitarisation de la formation des enseignants au sein des IUFM (Perez-Roux, 2012b), une question portait sur les priorités que se donnaient les formateurs dans ce nouveau contexte institutionnel. Cette question à choix multiple permettait la sélection de 3 modalités⁶. En continuité avec les années antérieures à l'universitarisation, deux modalités arrivent en tête. Il s'agit avant tout de : « Préparer efficacement les épreuves du concours de recrutement » (58 %) et de « Préparer au métier réel d'enseignant » (49 %) avec une représentation plus forte des formateurs issus du terrain sur ces énoncés. Certains aspects sont nettement moins valorisés, comme le fait de « s'impliquer dans des collectifs de formateurs (partage des difficultés, élaboration de solutions) » (10%) et de « développer de nouvelles collaborations » (9%) qui semblent passer au second plan.

En même temps, les formateurs expriment un certain nombre de difficultés liées, au moins en partie, aux évolutions qu'a entraîné la réforme.

5

Notons que dans le prolongement du questionnaire, 25 entretiens avec des formateurs en INSPE ont été réalisés en 2022-2023 et sont en cours d'analyse. Bien qu'ils ne soient pas directement pris en compte dans cet article, ils ont permis d'affiner l'analyse des réponses au questionnaire et plus largement les verbatim propres aux questions ouvertes.

6

Cette possibilité conduit à des résultats supérieurs à 100% de réponses.

Sur le plan de leur activité proprement dite, ces difficultés renvoient à une réorganisation de la formation due aux nouvelles maquettes, désormais basées sur des logiques universitaires en termes de contenus et d'évaluation. Sont ainsi mentionnées des difficultés « 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%). En effet, cette réforme redistribue les priorités de l'équipe de direction, les modules de formation, les services attribués à chacun et, pour les formateurs, les espaces de reconnaissance au sein de l'institution, mais aussi entre collègues, vis-à-vis des étudiants et des partenaires. Enfin « les relations avec les collègues, la direction, les personnels des autres composantes de l'université » (10%) sont mentionnées comme cause de difficultés, notamment lorsqu'il faut engager des formes de négociations parfois délicates dans la mesure où chacun défend ses prérogatives, ses compétences, sa légitimité et sa propre vision de la formation.

Ainsi, à l'échelle de l'institut de formation, les collectifs sont mis à rude épreuve. Les formateurs se disent isolés, submergés par un ensemble de tâches administratives ou organisationnelles supplémentaires qu'ils doivent assurer dans l'urgence, sans vision globale des transformations en cours, générées par les nouvelles prescriptions de la réforme. Pour nombre de formateurs expérimentés ayant développé une forme de culture commune au sein des IUFM, cette situation empêche d'entrer dans (ou de poursuivre) une dynamique collective qui puisse soutenir leur action et fonder leurs choix scientifiques, didactiques, pédagogiques et éthiques dans ce nouveau contexte en tension (Perez-Roux, 2014).

La nouvelle réforme de la formation des enseignants dans les INSPE (2019), mise en œuvre à la rentrée 2021 montre un certain nombre de tensions récurrentes (Perez-Roux et Françoise, 2023 à paraître; Françoise et Perez-Roux, soumis). Dans l'enquête réalisée au printemps 2022, une question portait sur les représentations des formateurs vis-à-vis de leur mission et sur les compétences nécessaires, selon eux, pour la mener à bien. Trois modalités arrivent en tête: « Maîtriser et transmettre des savoirs théoriques jugés utiles pour un professionnel » (42%), « Réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets » (39%) et « Susciter le plaisir de se former et de se professionnaliser » (34%). En revanche, l'inscription dans des dynamiques collectives semble peu valorisée à travers le score obtenu pour la modalité « S'engager dans des projets collectifs (disciplinaires, interdisciplinaires) » (6%) alors que la question portant sur les qualités attendues du formateur intégrait le fait que ce dernier soit « Coopératif (travail avec d'autres collègues) » (35%). Au-delà de ce qui pourrait ressembler à un désintérêt, la difficulté voire l'impossibilité à dégager du temps pour ce type de travail reste un élément à approfondir, notamment dans l'analyse de deux questions ouvertes proposées dans cette même enquête.

L'activité des formateurs entre ressources et contraintes: quelle place pour la dimension collective du travail?

L'analyse de deux questions ouvertes à partir du logiciel Alceste donne un appui indirect pour tenter de comprendre la place et le rôle des collectifs dans l'activité des formateurs.

Des ressources facilitant l'activité de formation

En 2022, le traitement sous Alceste de la question ouverte invitant les enquêtés à rendre compte des « Points forts de leur activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui » propose quatre classes (ou catégories) d'énoncés significatifs : la classe 1 rend compte des qualités et de la posture de formateur (11,86% des unités de contexte élémentaire ou UCE); la classe 2 met en relief des compétences relationnelles (50,42% des UCE); la classe 3 souligne l'importance d'un ancrage avec la réalité du terrain (15,47% des UCE); enfin, la classe 4 indique une capacité à articuler théorie et pratique (22,25% des UCE).

Nous nous centrons ici sur la catégorie intitulée: « Compétences relationnelles » qui organise les points forts autour de deux mots clés: « étudiant » et « relation ». Si la relation aux étudiants est souvent mentionnée comme un point fort dans l'activité de formation: « Le relationnel et l'accompagnement des étudiants // La relation de confiance établie avec les étudiants // Echanges riches avec les étudiants », il s'agit également de la relation aux collègues : « Travailler avec des collègues aux différents statuts dans un site INSPÉ à taille humaine // Travailler au sein d'une équipe ouverte ». La construction/discussion/appropriation de contenus rénovés passe par une relation de confiance : « La maîtrise des contenus, la prise en compte des étudiants, la confiance construite avec les collègues // Multidisciplinarité présente à l'INSPÉ, une équipe dans l'échange et impliquée ».

Cette dimension relationnelle atteste d'une forme de reconnaissance mobilisatrice: « Cours apprécié par les étudiants qui me disent que mes cours sont très intéressants et que je fais passer mon plaisir à enseigner // une reconnaissance de la part des collègues avec lesquels je travaille ». La variété des missions, des publics, des contenus est également envisagée comme une richesse et semble fonder le sens du travail au sein de cette catégorie : « Le fait de côtoyer une diversité de publics, de percevoir une évolution positive des étudiants/stagiaires, de travailler au sein d'une équipe animée par des valeurs communes ».

Ainsi la notion d'équipe reste un point fort dans l'activité de formation, sans que les réponses à la question ouverte ne précisent les modalités spécifiques du travail collectif. Y aurait-il également des éléments perturbant ce type de dynamique partagée?

Des contraintes et leur incidence sur le collectif

Une deuxième question ouverte invitait les enquêtés à rendre compte des « Points de tension dans leur activité de formateur ou de formatrice aujourd'hui ». Le traitement sous Alceste propose trois classes d'énoncés significatifs : Professionnaliser les étudiants ou les préparer au concours (classe 1, 35,74% des UCE) ; Former dans un temps trop contraint (classe 2, 47, 96% des UCE) ; Surcharge de travail et perte des collectifs (classe 3, 6,39% des UCE). Les énoncés les plus fréquents de cette dernière catégorie positionnent les tensions autour de deux mots clés : « travail » et « charge ». Plus précisément, ils abordent « la charge de travail au quotidien // la surcharge de travail // le temps de travail et la charge mentale ». Les termes « équipe » et « relation » viennent renforcer cette classe. Replacés dans leur contexte d'énonciation, ils mettent en avant des tensions liées au manque « de communication // de concertation // de coopération avec les collègues de l'INSPÉ » et à « l'absence de travail d'équipe // un fort déclin du travail collectif entre formateurs // il n'y a plus d'élaboration collective des dispositifs de formation ». Un sentiment d'isolement est également mentionné. Au-delà de ces aspects, les énoncés témoignent, d'une façon moins prédominante, d'un manque de reconnaissance de la part de

l'institution par rapport à l'ensemble du travail fourni : « insuffisance de reconnaissance dans la comptabilité du service, des visites d'étudiants en classe, du suivi des mémoires // le manque de reconnaissance financière, la multiplication des sollicitations ».

S'intéresser aux points de tension repérés par les formateurs dans l'activité professionnelle lors de la mise en place de la réforme, permet ainsi, de façon indirecte, de repérer des tensions entre nouvelles prescriptions institutionnelles, aspirations de certains formateurs à travailler avec les autres et perturbations en contexte. En effet, les discours évoquent une accélération du temps, une surcharge de travail et un repli du formateur sur ses missions, sans avoir la possibilité de conduire, avec les autres, un travail réflexif qui participerait de son développement professionnel et plus largement, à sa professionnalisation.

Discussion

Les collectifs à l'épreuve des évolutions de la formation des enseignants?

En France, les formateurs d'enseignants voient aujourd'hui une réorganisation du travail prescrit autour de trois logiques concurrentes durant le cursus : préparation au concours de recrutement qui assure un poste aux lauréats, professionnalisation des étudiants pour les préparer à l'emploi, inscription des étudiants dans une démarche de recherche du fait de l'universitarisation de la formation. Depuis la mise en place de la réforme en 2021, ces trois logiques sont concomitantes sur toute la durée du master. Antérieurement, le concours de recrutement était en fin de première année, ce qui laissait plus de temps aux étudiants sur la deuxième année pour se professionnaliser et développer, en lien avec le terrain, une démarche réflexive combinée à une activité de recherche. Ce changement voulu par l'institution s'inscrit dans une rhétorique pratique-théorie (Perez-Roux et Françoise, 2023) mais cache de forts enjeux économiques. En effet, les étudiants peuvent choisir d'être en charge de classe(s) sur le terrain, rémunérés à la hauteur de leurs heures de service, ce qui renforce les effectifs dans un métier en perte d'attractivité. Pendant ce temps, ils ont peu de temps pour participer à la formation en INSPE et souhaitent des apports ciblés.

En même temps, cette évolution rend compte des logiques propres au nouveau management public (Hery et Levert, 2016). Les formateurs constatent une augmentation des prescriptions et un élargissement de leurs missions qui sont à réaliser rapidement, ce qui contribue à une intensification du travail et au sentiment parfois d'un travail mal réalisé, faute de temps et de réflexion pour soi et avec les autres. L'individualisation des tâches, les résultats attendus et la diminution des effectifs de formateurs à plein temps, conduisent à un affaiblissement des collectifs de travail. Ainsi, chacun assume au mieux sa mission mais l'augmentation des formateurs à temps partagé, qui ont au moins une moitié de leur service dans un établissement scolaire, génère des stratégies individuelles. Chacun s'appuie sur son expérience de terrain, reconnue par l'institution scolaire (inspecteurs), sur ce qu'il pense relever des « bonnes pratiques », sans participer à des actions de formation de formateur ou à des espaces de co-réflexivité, lorsqu'ils existent dans les INSPE. Cette situation, dans laquelle l'employeur voit son rôle renforcé, interroge les formes d'appropriation et d'émancipation : a) des futurs enseignants considérés davantage comme des applicateurs de « bonnes pratiques » sans réelle prise en compte des contextes d'enseignement ; b) des formateurs, sous pression des taux de réussite au concours de recrutement mais également des injonctions au « prêt à l'emploi » qui viennent de l'institution et des formés. En effet, ces

derniers sont confrontés d'une part à la réalité et à la complexité de l'acte d'enseignement, d'autre part à la pression que génère la préparation au concours car la réussite de ce concours est essentielle sur le plan professionnel et sur le plan socio-économique.

Enfin, l'ancrage dans la recherche, pour les étudiants comme pour les formateurs, est également difficile et, aux yeux de certains, inutile. C'est pourtant, avec la démarche réflexive engagée au sein de collectifs de travail, un des leviers de la professionnalisation des formateurs (Bourdoncle, 2007).

Vers une déprofessionnalisation des formateurs?

La question des collectifs ouvre donc une réflexion sur la professionnalisation des formateurs et sur le risque de déprofessionnalisation. Les résultats nous conduisent à mobiliser des repères pour comprendre le phénomène. Pour Perrenoud (2010), deux critères marquent significativement la tension entre professionnalisation et déprofessionnalisation : a) la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail ; b) l'état de l'art et des savoirs.

Tout d'abord, la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail se situe entre deux pôles: la professionnalisation est favorisée par une forme de prescription ouverte (objectifs et principes généraux à respecter) avec des modalités adaptées, respectant le cadre légal mais tenant compte des situations, des ressources, des possibles. La déprofessionnalisation renvoie à une forme de prescription plus détaillée (finalités et modalités de travail) sur l'ensemble des composantes. De ce fait, le métier est davantage organisé à partir de l'application de procédures censées assurer la réussite de l'action, avec une faible marge d'adaptation.

L'autre critère concerne la référence à un état de l'art et des savoirs, parmi lesquels ceux de la recherche : la professionnalisation suppose que les individus s'appuient sur les dernières connaissances dans leur domaine pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces, avec une part importante accordée au jugement professionnel. La déprofessionnalisation est repérable lorsqu'il est entendu que la prescription suffit et que les professionnels n'ont pas besoin de connaître cet état de l'art ou n'ont pas la formation requise pour s'en approprier le contenu, ce qui limite la part du jugement professionnel.

Demailly et de la Broize (2009) envisagent également la déprofessionnalisation à travers l'augmentation des régulations de contrôle, le déclin relatif des régulations autonomes et des régulations conjointes.

Plus précisément dans le quotidien du travail, les supérieurs hiérarchiques, les tutelles, des acteurs ayant du pouvoir sur le professionnel, le contraignent à faire des choses qu'il ne sait pas, ne veut pas, n'a pas choisi de faire. Les tâches qui constituent le cœur de son métier ne prennent plus qu'une part réduite de son emploi du temps ou bien sont gênées, empêchées, contredites, quant à leur exécution. De ce fait, des pertes de sens se produisent, laissant place à des sentiments d'inutilité sociale ou de travail mal fait. Les capacités de résistance elles-mêmes sont souvent sidérées (§. 12).

Les auteurs mentionnent également d'autres repères parmi lesquels la diminution du rôle de la cogestion collégiale, la déstabilisation des collectifs existants et la sidération des capacités d'action collective (§. 52).

Ces éléments font écho à ce que semblent vivre certains formateurs d'enseignants depuis la réforme de 2019 mais également de nombreux formateurs dans d'autres « métiers de la relation » du domaine de la santé

ou du travail social (Perez-Roux, 2023). La construction de collectifs permettant de partager, de co-élaborer, de gagner en compétence, en un mot de se professionnaliser pour mieux assurer une mission complexe, nécessite des conditions favorables : espaces de travail, temporalités longues, marges de manœuvre, etc.

Conclusion

La contribution tente de montrer dans quelle mesure les formateurs d'enseignants se positionnent entre nouvelles prescriptions institutionnelles, intention de professionnalisation et demandes des formés. Elle examine le rôle des collectifs de travail et la place qu'ils occupent réellement, dans un espace progressivement régi par les lois du Nouveau management public. Ces éléments invitent à (re)questionner la professionnalité des formateurs d'enseignants. Quelle culture commune peuvent-ils construire ? Comment faire collectif dans la diversité des compétences, des enjeux, des urgences ? Une formation de formateurs partagée, soutenue et exigeante constituerait sans doute une réelle perspective de professionnalisation.

Sobre o artigo

Recebido: 04/02/2023

Aceito: 09/03/2023

Bibliographie

- ALSENE, M ; GAMACHE, M et LEJEUNE, M. (2002). Gestion des savoirs et gestion des compétences: une articulation possible, mais limitée. **Actes du 1er Colloque en Gestion des compétences et des connaissances**. Nantes, p. 27-31.
- BARBIER, J-M, CHAIX, M-L et DEMAILLY, L. (1994). Editorial. **Recherche et Formation**, 17, 5-8. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1238
- BODERGAT, J-Y. et BUZNIC-BOURGEAC, P. (dir.). (2015). **Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain?** De Boeck.
- BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». **Recherche et formation**, 35, 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- _____. (2007). Autour des mots: Universitarisation. **Recherche et formation**, 54, 135-149. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- CLEMENT, M et VANDENBERGHE, R. (1999). Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad)venture? **Teaching and Teacher Education**, 16, 81-101.
- CLOT, Y. (1999). **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF
- DAY, C. (1999). **Developing teachers; the challenge of lifelong learning**. Londres : Palmer Press.
- DEMAILLY, L et de la BROISE, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation », **Socio-logos** [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 07 mai 2009, consulté le 22 octobre 2023. URL: <http://journals.openedition.org/socio-logos/2305>.

DONNAY, J et CHARLIER, E. (2006). **Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif**. Presses universitaires de Namur.

DAMERON, S et JOSSERAND, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : une analyse relationnelle. **Revue française de gestion**, 174, 131-148. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-5-page-131.htm>

DURET, P. (2011). **Faire équipe**. Armand Colin.

FRANÇOISE, C et PEREZ-ROUX, T. (2023, soumis). **Rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants en INSPE : des formateurs sous tension(s) ? Phronesis**.

HARGREAVES, A et FULLAN, M-G. (1992, dir). **Understanding teacher development**. New-York : Teachers College Press.

HERY, M & LEVERT, C. (2016). Les évolutions marquantes du monde du travail au cours des 25 dernières années. **Hygiène et sécurité du travail**. Veille et prospective, 243, 98-103. <https://www.inrs.fr/media.html?refINRS=VP%2013>

LALLEMENT, M. (2010). **Le travail sous tensions**. Paris : Sciences humaines éditions.

PEREZ-ROUX, T. (2010). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. **Recherches en Education**, 8, 38-49. <https://journals.openedition.org/ree/4464>

PEREZ-ROUX, T. (2012a, dir.). **La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation**. Rennes: PUR <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3012>

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), 39-63. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3-page-39.htm>

PEREZ-ROUX, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires: entre crise(s) et épreuves. **Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 43 (4), 323-343. <https://osp.revues.org/4478>

PEREZ-ROUX, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif: l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ? **Questions Vives**, 24. <http://questionsvives.revues.org/1826>

PEREZ-ROUX, T. (2023). Effets des réformes sur les formateurs aux « métiers de la relation » : des identités professionnelles brouillées. In C. Goï et J-C Sallaberry (dir.). **L'année de la recherche en Sciences de l'éducation : « L'identité en question »** (pp. 129-146). Paris : L'Harmattan.

PEREZ-ROUX, T. et FRANÇOISE, C. (2023, à paraître). L'accompagnement des futurs enseignants en période de réforme: entre nouvelles orientations institutionnelles et tensions professionnelles chez les formateurs en INSPE. **Questions vives**, 39.

PERRENOUD, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation: entre savoir, rapport au savoir et contrôle. **Recherches en éducation**, 8, 121-126.

SCHÖN, D-A. (1994). **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel** (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Editions logiques (1ière édition 1983).

SENGE, P et GAUTHIER, A. (2000). **La cinquième discipline: stratégies et outils pour construire une organisation apprenante**. Paris: First Editions

WENGER, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity, **Journal of Mathematics Teacher Education**, 6(2), 185-194. DOI: 10.1023/A:1023947624004