



**HAL**  
open science

# L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot

## ► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot. L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2015, 38, 10.4000/edso.1294 . hal-01215916

**HAL Id: hal-01215916**

**<https://hal.science/hal-01215916>**

Submitted on 19 Oct 2015

**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.

---

Thérèse Perez-Roux et Eric Maleyrot

## **L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation**

---

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Thérèse Perez-Roux et Eric Maleyrot, « L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 14 octobre 2015. URL : <http://edso.revues.org/1294>

Éditeur : Presses universitaires de la méditerranée

<http://edso.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://edso.revues.org/1294>

Document généré automatiquement le 14 octobre 2015.

© PULM

Thérèse Perez-Roux et Eric Maleyrot

# L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation

## Introduction

### Contexte de l'étude

- 1 En France, depuis la réforme dite de la « masterisation »<sup>1</sup> mise en place à la rentrée 2010, les futurs enseignants doivent obtenir un Master pour pouvoir enseigner. Ce changement porte la durée de leurs études post baccalauréat à cinq années et nécessite la prise en compte de trois logiques parfois concurrentes : l'initiation à/par la recherche, la préparation du concours de recrutement et la pré-professionnalisation avec les stages. Au terme d'une année de mise en place de la masterisation, le rapport Jolion (2011)<sup>2</sup> a souligné les difficultés de prise en compte de ces différentes logiques par l'ensemble des acteurs : personnels de direction, formateurs, enseignants, étudiants, etc. Un autre rapport portant plus largement sur le métier d'enseignant aujourd'hui, réalisé pour le Sénat par Gonthier-Maurin (2012)<sup>3</sup>, a pointé « une formation des enseignants en déshérence » (p.41) soulignant d'une part une division intenable entre l'éducation nationale et les universités et d'autre part, un accompagnement insuffisant des enseignants-stagiaires suite à l'obtention du concours de recrutement.
- 2 Ainsi, cette réforme a conduit à une réorientation de la formation initiale dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et à une réorganisation de l'accompagnement à l'entrée dans le métier (Perez-Roux, 2012a). Cette transformation des processus de professionnalisation a modifié, dans les équipes pluri-catégorielles de formateurs en IUFM, un certain nombre de repères. Elle a réinterrogé le modèle dominant de la professionnalisation des enseignants développé pendant près de vingt ans dans les IUFM : celui du praticien réflexif inspiré des travaux de D. Schön (1983). La mise en application des injonctions issues de ce changement tend à passer sous silence l'adhésion des acteurs chargés de les réaliser. Les uns et les autres, individuellement et collectivement, ont à redessiner une autre conception de ce que signifie « être professionnel » dans ce nouveau paysage de la formation initiale.

### Des acteurs de la formation à l'épreuve d'une réforme

- 3 Cette contribution se focalise sur les effets de la réforme chez les Professeurs des Ecoles-Maîtres Formateurs (PEMF). Ces formateurs de terrain diplômés d'un certificat professionnel (CAFIPEMF)<sup>4</sup> ont une double fonction. Enseignants, responsables d'une classe dans une école publique les deux tiers de leur temps, ils sont aussi formateurs auprès des futurs enseignants sur le dernier tiers temps de leur service. Cette seconde mission a connu une transformation sensible dans le nouveau dispositif de formation initiale.
- 4 Intégrés depuis la création des IUFM (1991) au sein des équipes de formateurs comme professionnels de terrain, les PEMF intervenaient dans la formation initiale tout au long du cursus de formation des futurs enseignants. Avec la réforme de 2010, ils ont vu leur mission modifiée dans les textes réglementaires (circulaires 2010-104 et 2010-037)<sup>5</sup>. Ils sont désormais rattachés à l'espace propre de l'Éducation Nationale, sous l'autorité de leur employeur, l'Inspecteur d'Académie. Leur mission de formateur s'oriente prioritairement vers des tâches d'accompagnement ou dites de « compagnonnage ». Nommés tuteurs de lauréats du concours devenus professeurs des écoles stagiaires (PES), ils ont une responsabilité dans leur professionnalisation. Ils accueillent toujours dans leurs classes des étudiants en Master se destinant au métier de professeur des écoles. Les textes réglementaires ne prévoient plus

leur participation aux activités de conception, de mise en oeuvre, de suivi et d'évaluation du plan de formation à l'IUFM ni de formations pour soutenir et améliorer leur pratique de formateur. Ils constituent maintenant le « vivier principal des tuteurs », c'est à dire des personnels d'enseignement expérimentés au même titre que les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et les maîtres d'accueil temporaire (MAT). Dorénavant, ils participent à la période d'intégration et d'accueil des professeurs stagiaires avant la rentrée scolaire et lorsqu'ils interviennent dans les formations au niveau des masters, leurs activités s'inscrivent dans le cadre d'une convention passée entre le recteur et l'université.

## Orientations de la recherche

- 5 Deux grandes questions orientent cette recherche sur ce changement institutionnel. La première question cherche à savoir comment les PEMF ont perçu leur détachement de l'IUFM et le déplacement de leurs activités de formateur. Il s'agit de comprendre comment le changement des missions de formation questionne la dynamique collective des PEMF et, notamment, le fait de « *faire partie intégrante des équipes de formateurs* » (Circulaire 2010-104). A l'échelle de ce segment de groupe professionnel, nous formulons l'hypothèse que l'établissement d'un nouveau mandat de formation imposé par la hiérarchie génère des sentiments de déprofessionnalisation et produit une forme de recomposition des professionnalités au sein du groupe.
- 6 La seconde question s'intéresse aux compromis ou arrangements que les PEMF construisent pour assumer la transition professionnelle contrainte par cette réforme. Quelles stratégies d'acteurs ont-ils développé pour s'approprier ou refuser le nouveau dispositif institutionnel tout en conservant l'estime de soi professionnelle ? Nous émettons ici l'hypothèse que la perception par les acteurs de leur nouvelle professionnalité varie d'un individu à l'autre et dépend de l'écart entre les valeurs mises en avant dans leur fonction et les mesures contenues dans le dernier dispositif de formation.
- 7 Après la présentation des repères théoriques et méthodologiques, trois temps structureront l'article. D'abord, sera présentée la manière dont le collectif des PEMF a accueilli les orientations de leurs nouvelles activités inscrites dans les nouveaux dispositifs de formation. Puis seront analysées les stratégies individuelles des acteurs mises en oeuvre pour traverser cette transition institutionnelle. Enfin, les effets (dé)professionnalisants de cette réforme sur les formateurs seront examinés.

## Repères théoriques et méthodologiques

### Un processus de (dé)professionnalisation en question

- 8 Nos orientations théoriques s'appuient sur les questions de professionnalisation. Presque toutes les définitions de la professionnalisation se réfèrent au degré d'autonomie du travailleur dans l'exercice de son métier, considérant souvent qu'une grande autonomie entraîne une grande responsabilité personnelle. Perrenoud (2010) relève une quinzaine<sup>6</sup> de dimensions pertinentes d'une évolution de la professionnalisation et privilégie, « parce qu'elles sont au coeur de l'activité professionnelle et de son contrôle » (*ibid.*, p. 125), deux dimensions : 1) la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail ; 2) la référence à un état de l'art et des savoirs. Celles-ci constituent deux dimensions stratégiques indicatrices d'une évolution ou d'une régression « soit vers une profession à part entière soit comme un métier d'exécutant. » (*ibid.*, p. 125).
- 9 A l'appui des travaux de Dubar (2000), Perrisset-Bagnoud (2010) caractérise « la professionnalisation telle que ressentie chez des acteurs en butte à des transformations structurelles » (p. 8) au moyen des mêmes dimensions qu'elle distribue sur trois axes : le statut collectif de l'activité professionnelle ; la responsabilité individuelle pour l'exercice de la profession ; les relations de l'acteur à l'institution et à la société. Dans la continuité, Demailly & de la Broise (2009) envisagent la professionnalisation à partir « d'un certain pouvoir, une certaine sécurité, une certaine spécialisation de [leurs] compétences et de l'insubstituabilité de celles-ci » (p. 3).

- 10 Au contraire d'une professionnalisation, la « déprofessionnalisation » se manifeste par la souffrance ou la perte de repères ; elle est à comprendre dans un double sens. Le premier sens renvoie au quotidien du travail et à son organisation, dans lesquels apparaît :
- une inversion d'un mode spécifique de professionnalisation [...] 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 (*ibid.*, p. 3).
- 11 Les activités qui forment le cœur de son expertise professionnelle se trouvent alors réduites, ou gênées, ou encore empêchées par d'autres tâches. Cette déprofessionnalisation est en lien avec des processus de recomposition de nouvelles professionnalités qui incluent des formes de responsabilisation des acteurs. A l'extrême, il peut s'agir d'« une déprofessionnalisation sèche » des groupes professionnels ou des segments de groupe c'est-à-dire une diminution de l'autonomie au travail accompagnée d'une forme d'impuissance à réagir de façon collective.
- 12 Dans un second sens, la déprofessionnalisation renvoie à un phénomène macrosociologique de fragilisation de groupes professionnels, pouvant aller jusqu'à leur disparition. On assiste alors à une diminution du poids des groupes professionnels dans la régulation socio-politique. Ce phénomène conduit à l'augmentation des régulations de contrôle par la hiérarchie, minimise les régulations autonomes par les acteurs sur leur propre travail et perturbe fortement leurs capacités de résistance.
- 13 Dans quelle mesure les PEMF confrontés à ces changements institutionnels contraints par les réformes se positionnent-ils par rapport à cette problématique de la déprofessionnalisation ?

### Des acteurs confrontés au changement : stratégies et dynamiques identitaires

- 14 Face à ces phénomènes de perte d'autonomie et de fragilisation, les acteurs tentent de trouver des moyens pour faire front aux changements qu'ils n'ont pas choisis et qui modifient leur rapport au métier.
- 15 Dans son approche des changements radicaux ou des réorientations d'activités dans les entreprises, Kaddouri (2005) envisage, d'une part, les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes (place assignée). D'autre part, il considère l'engagement dans ces dispositifs comme l'un des indicateurs des dynamiques identitaires individuelles supposant des transactions entre compétences revendiquées et position dans un espace de travail (place revendiquée). Le projet institutionnel relève de l'initiative des responsables hiérarchiques et exprime la politique institutionnelle de professionnalisation du personnel ; il vise, notamment, l'intériorisation des normes et des valeurs institutionnelles par les membres de l'organisation. Le projet collectif est porté par un groupe professionnel (ici des PEMF), tandis que le projet personnel relève lui d'une initiative individuelle avec ou sans l'accord de l'institution.
- 16 L'incompatibilité ou les décalages entre projet institutionnel, d'un côté, et projet personnel et/ou collectif de l'autre ne vont pas sans générer de tensions dans les rapports de l'individu aux responsables de son organisation. Elles le conduisent à mettre en place différentes stratégies identitaires pour garder une certaine cohérence ou cohésion et tenter de s'en sortir sans conséquences dévastatrices pour lui :
- Ces stratégies identitaires sont constituées de l'ensemble des actes et des discours de l'individu qui les accompagnent. Elles ont pour fonction, selon les cas, de combler, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les écarts entre "identité pour soi" [exprimée à travers le projet personnel de professionnalisation] et "identité pour autrui" [que traduit le projet institutionnel de professionnalisation] (Kaddouri, 2000, p. 209).
- 17 Les rapports entre les projets institutionnel, personnel et/ou collectif déterminent trois types de stratégies identitaires : la stratégie d'engagement lorsqu'il y a complémentarité entre les projets ; les stratégies de refus ou de boycott si les projets s'avèrent incompatibles parce que perçus comme un ensemble de contraintes indépassables par les acteurs ; les stratégies d'engagement conditionné ou de réalisation de son propre projet dans un rapport fluctuant au projet institutionnel (Kaddouri, 2005).

- 18 Ainsi, face à un processus de professionnalisation particulièrement problématique au moment des modifications structurelles, les acteurs tentent de reconstruire le sens de leur action et de se projeter dans l'avenir. Pour comprendre dans quelle mesure ces évolutions institutionnelles dans la formation des enseignants ont pu conduire à des stratégies d'acteurs et à des remaniements identitaires, plusieurs types de recueil de données ont été pris en compte.

## Méthodologie

- 19 Un premier recueil de données a pu être opéré par questionnaire. Réalisé à partir du logiciel Sphinx lexic v5, il a été mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011 (n = 584). Le chercheur a effectué deux appels à 15 jours d'intervalle en direction des différents IUFM, via les personnels chargés de la communication.
- 20 40 PEMF y ont répondu. Cette enquête exploratoire donne donc une vision élargie au plan géographique car aucun des PEMF du département dans lequel s'est opérée l'enquête qualitative n'y a répondu. L'analyse de données a été réalisée sur la base de tris à plat et tris croisés. Au-delà de repères sur les caractéristiques du groupe des PEMF (ancienneté dans le statut, secteurs d'intervention et spécialités éventuelles), 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). Une question fermée s'intéressait aux perspectives professionnelles envisagées.
- 21 Le second recueil de données provient d'une enquête qualitative réalisée en mai-juin 2011 auprès de PEMF d'un département de l'Ouest de la France. La démarche a procédé par entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996), auprès de 9 PEMF ou ex-PEMF de ce même département. 6 femmes et 3 hommes, âgés de 41 à 55 ans possédant une ancienneté de une à 17 années dans la fonction. Ils ont été invités à s'exprimer sur trois points : 1) leur choix d'engagement ou non dans le nouveau dispositif de formation, 2) ce qui leur semble important dans la formation, et 3) leurs aspirations professionnelles à court et à moyen termes. Le contenu des discours a été analysé de façon comparative en se s'attachant à relever les sentiments éprouvés et les stratégies identitaires mises en œuvre au regard de leurs trajectoires professionnelles.

## L'accueil de la réforme par le groupe des PEMF

- 22 Les PEMF qui ont répondu à l'enquête par questionnaire ont une expérience d'enseignement en classe d'au moins 10 ans et une ancienneté contrastée dans la fonction de maître-formateur (2 à 4 ans pour 10 d'entre eux, plus de 5 ans pour 26 autres). A quelques rares exceptions (4), ils ont donc connu la formation des enseignants avant la réforme de la masterisation. « Préparer au métier réel d'enseignant » (28 réponses) constitue pour eux une priorité qui se heurte à une « crise de l'alternance » conduisant à « l'impossibilité de former des professionnels » (Perez-Roux, 2012a). Les énoncés reviennent sur l'abandon de dispositifs permettant, par une articulation forte au terrain, de construire des compétences professionnelles. Par ailleurs, les PEMF expriment 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 centre. Le croisement de ces réponses mettent en lumière une difficulté à se situer face à des enjeux de professionnalisation en mutation, engageant un sentiment de déprofessionnalisation (Demailly et de la Broise, 2009 ; Périsset-Bagnoud, 2010), voire un sentiment d'être exclus d'un système dans lequel auparavant, ils avaient construit une réelle légitimité.
- 23 Le regard porté sur les étudiants reste fortement orienté par ce qui constitue la mission de ces formateurs. Plus que les autres enquêtés, les PEMF mettent en avant un intérêt pour la formation pratique qu'ils assurent. Les résultats (3 réponses possibles) montrent les écarts de perception et annoncent, en quelque sorte, les difficultés présentes et à venir dans l'accompagnement de ces futurs professionnels. Ainsi, pour les PEMF, les étudiants sont « demandeurs d'un accompagnement » (19/40)<sup>7</sup>, « plutôt mobilisés sur la pratique pédagogique et investis dans les stages » (17/40).
- 24 En même temps, les PEMF notent une caractéristique partagée avec l'ensemble des formateurs interrogés : « les étudiants focalisés sur le concours » (23/40) ne peuvent réellement

s'engager dans les logiques de professionnalisation et donner aux formateurs en charge de l'accompagnement sur le terrain la même reconnaissance que celle qui existait avant la masterisation.

25 Les difficultés exprimées sont plurielles comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 1 : type des difficultés rencontrées par les PEMF**

Types de difficultés 3 réponses possibles parmi les items proposés	Nombre de réponses sur N = 40
Liées à la pluralité d'objectifs imposés par la réforme aux étudiants et aux enseignants	15
Liées à l'évaluation (choix initiaux des maquettes difficiles à tenir, négociations de la part des étudiants)	13
Liées aux conditions de travail (surcharge horaire, quantité de travail de préparation)	13
D'ordre didactique (choix, progressivité, sens des contenus)	10
D'ordre pédagogique (mise au travail des étudiants, hétérogénéité des publics)	10
Liées à la fragmentation des interventions, aux nombreux déplacements	9
Liées à votre statut (sentiment de remise en cause de votre légitimité, perception de hiérarchies entre collègues)	9
Total des réponses	79

26 Malgré les écarts de perception repérables dans le tableau, les difficultés exprimées par les PEMF sont « liées à la pluralité d'objectifs » à prendre en compte. En effet, contrairement à l'ancienne formation où, durant la deuxième année, la professionnalisation était organisée essentiellement autour du stage et où les PEMF intervenaient en appui des enseignements à l'IUFM, la masterisation a conduit à un travail discontinu et dissocié entre terrain et centre. Les étudiants sont amenés à faire des choix pour des visées à court terme : réussite du concours et obtention du master, indispensables pour enseigner. Même si ces derniers sont perçus comme « mobilisés par la pratique pédagogique » ou « investis dans les stages », ils n'accordent plus à ces formateurs la même considération. Apparaît alors pour les PEMF un sentiment de dévalorisation de leur statut et de relégation sur le terrain de la pratique. En revanche, certaines difficultés évoquées par l'ensemble des formateurs intervenant à l'IUFM (préparations de cours, modalités d'évaluation, fragmentation des enseignements, nombre de déplacements, etc.) sont moins prégnantes pour les PEMF, désormais extérieurs à ces problématiques.

27 Les perspectives professionnelles sont relativement éclairantes en termes de re-légitimation. Sur la base d'une seule réponse possible, on voit apparaître des priorités qui convergent plus ou moins vers la volonté de retrouver une place dans la formation : si 6 PEMF sur 40 envisagent d'« entreprendre ou finaliser un travail de recherche », ce qui peut être considéré comme une recherche de légitimité dans l'université (et la formation), d'autres PEMF choisissent les items suivants : « acquérir de nouvelles compétences par l'expérience » (7/40), « vous former pour améliorer vos compétences » (6/40) ; « faire des choix pour trouver progressivement une cohérence dans la formation » (5/40). Cette dernière réponse, peu choisie au regard de l'ensemble des enquêtés (tous statuts confondus), éclaire la place spécifique de ces professionnels dans l'univers de la formation : ils sont désormais engagés sur le terrain mais ne travaillent plus directement à la cohérence globale du parcours de professionnalisation, en termes d'articulation pratique/théorie/pratique. Bien que cela révèle une possible diminution de leurs marges d'action, l'idée de « saisir des opportunités pour quitter la formation des enseignants » obtient une seule réponse. Ce souhait de rester dans la formation suppose un certain nombre de stratégies que les entretiens permettent d'approfondir.

## Entre mouvement unitaire d'opposition et stratégies individuelles diversifiées

- 28 L'enquête qualitative réalisée auprès des PEMF d'un département de l'Ouest de la France se déroule dans un contexte d'opposition à la réforme de 2010. Suite à la parution des textes présentant le nouveau dispositif de formation initiale et réglementant leur mission, le groupe professionnel entre en résistance pour le maintien de son ancien statut de formateur. Les arguments émis lors du mouvement collectif<sup>8</sup> (Maleyrot, 2012a) confirment un sentiment de déprofessionnalisation. Sur les 34 PEMF en exercice en 2009/2010, seuls 21 d'entre eux travaillent dans le nouveau dispositif de formation initiale à la rentrée 2010.
- 29 Les résultats présentés ici mettent la focale sur les PEMF déjà en exercice avant la réforme. Les choix de rester dans la fonction ou de la quitter révèlent des stratégies identitaires plurielles à l'égard de la réforme. Ces stratégies définissent quatre configurations de dynamiques identitaires au sein du groupe. Les deux premières marquent un refus de la réforme institutionnelle contrainte, tandis que les deux autres déterminent un engagement ou une opportunité professionnels.

### Une stratégie de résistance extérieure à la fonction de PEMF

- 30 Huit PEMF démissionnent de leur fonction en appelant à la résistance. Ils ne peuvent faire le deuil de leur identification de PEMF dans « l'ancienne » formation en alternance entre le terrain et l'IUFM.

C'est cette triangulation-là IUFM, institution donc inspection et stagiaires, qui me semblait tout à fait intéressante c'est-à-dire qu'on laisse la place à la formation et la place de la formation c'est la place des incertitudes, au rythme de chacun, c'est une année pour se former (Xavier, maîtrise de sciences de l'éducation et de philosophie, formation à l'IUFM, enseignant remplaçant, PEMF depuis 2 ans)<sup>9</sup>.

- 31 Ne trouvant plus les conditions d'une réelle articulation entre le terrain et la formation universitaire, notamment par la mise à distance de l'action et la réflexion sur l'action, face à un écart trop important entre les contraintes perçues dans le nouveau dispositif de formation et leurs propres valeurs, ils ne peuvent satisfaire à l'appel d'une nouvelle professionnalité analysée comme une sous-estimation de leur compétence de formateur par le rattachement à leur employeur (monde des enseignants) et non plus à l'IUFM (monde des formateurs).

Notre rôle de maître formateur était complètement détruit, déstructuré et pour moi devenait inintéressant. C'est-à-dire que suivre les stagiaires balancés sur le terrain sans qu'il y ait un travail en amont, en profondeur, de réflexion, de rencontre de tous les stagiaires ensemble, ça n'était plus intéressant aussi bien pour moi que pour les stagiaires et surtout pour les stagiaires (Magali, formation à l'École Normale, maîtrise de sociologie, enseignante spécialisée, PEMF depuis 11 ans).

- 32 Dans une dynamique de rupture identitaire, ces PEMF plus diplômés que les autres ou membres de mouvements pédagogiques se mettent en retrait de la formation plutôt que la vivre comme une amputation d'une partie d'eux-mêmes. Il apparaît là un sentiment de « déprofessionnalisation sèche » (Périsset-Bagnoud, 2010) par l'appauvrissement de leur mission aux seules tâches de formation que sont le compagnonnage ou le tutorat.

### Une stratégie de résistance à l'intérieur du dispositif

- 33 Huit PEMF en opposition avec la « nouvelle » formation décident néanmoins de rester dans leur fonction. Ils conservent leur poste de PEMF dans leur école.

Il me semble important de continuer à défendre notre vision de la formation. J'ai peur en retournant dans ma classe à plein temps de ne plus avoir les infos, les contacts avec les gens concernés et plus le temps d'y réfléchir (Sabine, équivalence Deug, formation à l'École Normale, directrice d'école, déléguée syndicale, PEMF depuis 8 ans).

- 34 Leur engagement se trouve marqué par une résistance à l'intérieur du nouveau dispositif. Un conflit est exprimé entre le nouveau projet institutionnel de formation et leur propre projet de formation des futurs professeurs. Il se manifeste par une résistance à se conformer aux

demandes de l'institution : non information des visites effectuées, non participation à des réunions de formation des PES, remise en retard des fiches de visite et des bilans de formation des étudiants et des PES. Leurs critiques portent sur la prégnance de l'évaluation dans les comptes rendus de visites, formatés et centrés sur le référentiel de compétences :

Nous voilà encore en poseurs de croix dans des grilles. De formateurs nous sommes clairement devenus des évaluateurs au service de l'IA et de l'IUFM. » (Sabine) « Les bilans officiels entre guillemets fournis à l'inspection académique n'ont été pour moi que des contrôles, des comptes rendus secs (Fabrice, formation à l'École Normale, enseignant en école d'application<sup>10</sup>, PEMF depuis 17 ans).

- 35 Ils insistent également sur les valeurs de respect du formé dans son cheminement ou dans son étayage sur un temps de formation long. Ils dénoncent un rôle réduit de formateur :

On n'est plus dans la formation, on est dans l'adaptation à l'emploi. [...] J'ai l'impression d'avoir passé cette année à essayer de dégager de l'espace avec les PES pour qu'il puisse y avoir de la formation [...] Je serais presque tenté de dire que c'est de la contrebande [...] la contrebande c'est de ne pas être dans la réponse de la commande institutionnelle dans son immédiateté, enfin pour moi dans son inefficacité (Félix, Deug de biologie, infirmier pendant 10 ans, formation à l'École Normale, enseignant en ZEP, PEMF depuis 9 ans).

- 36 Ces PEMF ne possèdent pas les ressources de leurs collègues *supra*, notamment leur cursus universitaire est plus court ou inexistant. Ils sont souvent plus âgés ou militants syndicaux. Dans une dynamique de préservation identitaire, ils expriment une déprofessionnalisation vécue comme une perte d'autonomie et un « travail empêché » (Clot, 2010).

## Une stratégie d'engagement dans le dispositif de formation

- 37 C'est un sentiment de satisfaction de l'offre professionnelle qui conduit 13 PEMF à retenir les aspects positifs du nouveau dispositif de formation.

J'ai trouvé qu'on avait vraiment travaillé avec les stagiaires sur une préparation de classe, un suivi de séquence c'est-à-dire qu'on pouvait vraiment construire des séquences complètes et voir comment ça pouvait évoluer. Donc là, on a pu les voir vraiment évoluer dans leur pratique. Moi c'est ce que j'ai trouvé intéressant (Irène, Deug de biologie, déléguée médicale, formation à l'École Normale, enseignante en maternelle, PEMF depuis 7 ans)

- 38 Ils apprécient l'accueil en classe et l'accompagnement des futurs professeurs sur le terrain qui leur semblent être le « cœur de métier ». Ils vivent ce recentrage comme une confirmation identitaire de leur compétence d' « expert de la pratique ».

- 39 Pour autant, en juin 2011, ces PEMF déplorent une non reconnaissance de la tutelle hiérarchique : « On a l'impression qu'on était des pions, l'employeur exigeait et on faisait » (Irène). Ils critiquent l'augmentation de la durée de l'accompagnement et le manque de latitude pour organiser leur activité d'enseignant et de formateur. Pour certains d'entre eux, un sentiment de déprofessionnalisation se dessine à travers la réduction de leur autonomie assortie d'une responsabilisation forte et d'une surcharge de travail.

J'ai une nette impression d'avoir été dans du cas par cas, dans l'accompagnement individuel mais vraiment visite accompagnement, visite accompagnement, visite accompagnement. Il y avait pas de temps de mise à distance. Ça a été écrasant comme charge et à un moment j'aurais bien aimé qu'il ait aussi des interactions avec d'autres stagiaires et d'autres formateurs. [...] il y a un déséquilibre fort qui s'est créé entre ma classe et le temps consacré à la fonction de formateur. Vraiment là, je me suis vraiment rendue compte que ma classe était passée au second plan cette année. Et c'est vraiment lié à ma fonction de formateur, ça j'en suis persuadée (Juliette, Khâgne, formation à l'École Normale, PEMF depuis 14 ans)

- 40 Pour deux autres PEMF, directeurs d'école, c'est la perception d'opportunité professionnelle qui les amène à accepter une nouvelle charge de responsable de groupe dans la formation initiale des PES. Lâchant la responsabilité d'une classe, cette promotion interne constitue un élargissement de leur activité de formateur et une confirmation identitaire de leurs compétences professionnelles. C'est alors une professionnalisation vécue comme un gain d'autonomie et de pouvoir d'organisation.

## Une stratégie de contournement par la mise en œuvre de son propre projet

- 41 C'est également une perception d'opportunité professionnelle qui anime trois PEMF. Insatisfaites ou peu convaincues de la mutation institutionnelle imposée, elles décident la réalisation de leur propre projet (anticipé) en dehors du nouveau dispositif de formation.

Je me suis dit justement avec la réforme qu'est-ce qui va advenir de nous en tant que maître formateur ? Est-ce que le rôle qu'on peut avoir maintenant auprès des étudiants va vraiment me convenir par rapport à ce que j'ai connu durant les 4 ans où j'étais PEMF ? Donc moi c'était quelque chose qui m'avait toujours un peu titillé ce poste de CPC. J'ai pris ma décision en fin de compte très rapidement. Dès que j'ai entendu dire : dernière année de formation en tant que telle, qui avait ses avantages et aussi ses inconvénients mais au moins on avait un cadre qui permettait aux jeunes enseignants d'être formés au mieux. Et là je trouve que ça correspond pas tout à fait à mes attentes en tant que maître formateur (Audrey, BTS comptabilité et gestion, comptable, licence de sciences de l'éducation, formation à l'IUFM, enseignante en élémentaire, PEMF depuis 4 ans)

- 42 Dans une dynamique de transformation identitaire, tout en restant dans la sphère de la formation, ces PEMF plus jeunes quittent la fonction pour exercer celle de conseiller pédagogique de circonscription (CPC), jugée plus attractive.

## Les effets (dé)professionnalisants de la réforme de la formation initiale des enseignants sur les PEMF

- 43 Ces quatre configurations éclairent les stratégies individuelles et les déplacements identitaires des PEMF. Elles permettent de comprendre l'impact de la réforme de 2010 sur les acteurs et la manière dont ces derniers font « à partir du changement » c'est-à-dire s'engagent dans un processus de négociation avec les autres et pour soi-même (Perez-Roux, 2012b).

### Une perte d'autonomie relative dans la fonction

- 44 « Préparer au métier réel d'enseignant » reste une priorité pour les PEMF. Évoquant à la fois les préoccupations plurielles des étudiants et leur intérêt pour la pratique, ils ont bien conscience que leur tâche est désormais quasi impossible à tenir dans un univers de la formation qui s'est transformé et les a marginalisés à l'IUFM. Ce n'est pas tant le déplacement de leur activité de formateur sous la responsabilité de l'employeur qui, en soi, est mis en cause, mais la transformation des règles du travail en formation par alternance, règles reconnues par les PEMF comme nécessaires pour former convenablement les futurs enseignants. Ils expriment le poids d'une responsabilisation forte dans l'accueil évalué des étudiants et dans l'accompagnement et le tutorat des PES, sans la reconnaissance de leur hiérarchie. Le sentiment d'être devenus des exécutants dociles vis-à-vis des prescriptions de l'employeur (inspecteurs) s'associe à une impression de dévalorisation des compétences, de déclassification et, *in fine* de déprofessionnalisation.

- 45 Si une réduction de l'éventail des activités de formation est bien repérable dans les textes réglementaires, il apparaît nettement dans les propos des PEMF une forte prépondérance voire une surcharge des activités d'accueil et d'accompagnement sur le terrain qui laisse peu ou pas de temps pour des interventions en formation initiale auprès d'étudiants ou de professeurs débutants. Cet emploi sur ces deux activités confirme un degré d'autonomie moindre et donc là-aussi une certaine déprofessionnalisation. Cependant, dans les dimensions stratégiques que Perrenoud (2010) considère comme indicatrices d'une évolution ou d'une régression vers une profession à part entière ou un métier d'exécutant, celle de la référence à un état de l'art et des savoirs, sur laquelle les PEMF ne s'expriment pas, ne permet pas de déceler une évolution dans un sens ou dans un autre.

- 46 « Capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets » (circulaire 2010-104), le PEMF est censé, en « expert de la pratique », connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel reste donc très grande. On comprend mieux au regard des trajectoires professionnelles des PEMF poursuivant leur fonction dans le dispositif de formation qu'ils évoquent peu les savoirs théoriques. Ceci

abonde dans le sens de Perrenoud, (2010) lorsqu'il écrit que « les savoirs des sciences de l'éducation ne sont, dans leur majorité, ni produits, ni validés, ni diffusés par des enseignants de l'enseignement primaire [et qu'] ils jouent donc un rôle mineur dans la régulation des pratiques » (p.125). Entre les PEMF satisfaits de l'étayage pratique qu'ils apportent dans l'accompagnement des futurs professeurs sur le terrain et ceux qui défendent le cheminement du formé avec ses tâtonnements et ses erreurs dans un temps long de formation, il semble bien que les PEMF restent libres « de retenir ce qui leur convient et d'ignorer ce qui ne correspond pas à leurs valeurs ou leurs habitudes » (ibid. p. 126). Ce qui pose la question récurrente de l'expérience pratique et de l'universitarisation de la formation et plus particulièrement celle de la formation des PEMF.

### Une absence critique de formation professionnelle

47 Pour les PEMF interrogés, le besoin d'être formé non seulement dans leur métier d'enseignant mais aussi dans leur fonction de formateur semble désormais nié. Même si les textes les déclarent « garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle » (circulaire 2010-104), leur participation à la formation de formateurs prise en charge par l'IUFM n'est plus envisageable, alors qu'elle était considérée par la majorité d'entre eux comme une aide au développement professionnel. L'absence critique de formation institutionnelle par leur employeur tant comme enseignant que comme formateur en formation initiale est ressentie par les PEMF comme une déconsidération professionnelle et traduit là aussi une forme de déprofessionnalisation.

48 Les perspectives professionnelles énoncées sont relativement éclairantes en termes de reconnaissance et montrent le souhait de retrouver une place dans la formation : les PEMF souhaitent (encore) « se former pour améliorer [leurs] compétences ». Mais avec la suppression de la formation institutionnelle des PEMF, c'est également la dimension collective de celle-ci qui a disparu. L'intention du ministère de l'Éducation Nationale de valorisation et d'accompagnement du développement des démarches innovantes qui devrait engager les formateurs à devenir des acteurs de changement ou d'innovations professionnelles se transforme paradoxalement en une autoformation individuelle ou par affinité de formateurs de même groupe d'appartenance. Certains effectivement valorisent l'acquisition « de nouvelles compétences par l'expérience », ce qui peut renforcer un entre-soi des formateurs de terrain et une centration sur la pratique, disjointe des contenus développés en formation initiale à l'université.

### Un renversement de professionnalité au sein du groupe des PEMF ?

49 En passant d'une formation par alternance intégrative (pratique – théorie – pratique) à une alternance juxtapositive (universitaire puis pratique) qui ne fait plus appel aux PEMF qu'en fin de cursus de formation initiale, les registres d'activité évoluent, réorientant, pour partie au moins, le rapport à la double fonction des PEMF. Si tous sont des praticiens, si tous sont réflexifs, tous ne s'appuient pas sur les mêmes savoirs. Ceux qui s'inscrivent dans la configuration de la dynamique de rupture identitaire sont aussi les plus diplômés. Convaincus de l'importance de la dimension réflexive pour construire une professionnalité enseignante, ils s'adossent plus volontiers à des références scientifiques, notamment didactiques. Leur implication antérieure dans les modules de formation à l'IUFM est désormais remise en cause par les nouvelles modalités de formation initiale des enseignants. Bien positionnés et reconnus dans l'ancienne formation, ils subissent une forme de déclassement dans le nouveau système de formation et s'autocensurent en le quittant.

50 A l'inverse, les PEMF, résolument ancrés sur la pratique pédagogique et venant à l'IUFM parce que leur service les y contraignait, apprécient cette évolution. Centrés sur l'outillage du jeune formé ou sur l'inculcation des normes de la pratique, ils mettent en avant les savoirs pratiques et d'expérience. Ils se trouvent ainsi valorisés car plus proches du nouveau modèle de l' « expert de la pratique ».

51 Au-delà d'un effet catalyseur de cette réforme qui transforme les identités professionnelles (Maleyrot, 2012b), on peut s'interroger sur les effets non voulus d'une sélection des formateurs

de terrain focalisés sur l'accompagnement des futurs enseignants dans les classes. La migration contrainte hors du dispositif de formation des PEMF les plus enclins à articuler théorie et pratique n'est-elle pas à considérer comme un retour des maîtres d'application<sup>11</sup> centrés sur la mise en œuvre des bonnes pratiques prescrites ou encouragées par la hiérarchie ? Ces PEMF ne se trouvent-ils pas cantonnés à être des pédagogues d'excellence, certes réflexifs mais peu au fait des évolutions dans les didactiques disciplinaires et professionnelles ? Si tel est le cas, alors il y aurait là un mouvement paradoxal de « dé-universitarisation » de la population des formateurs de terrain à contre-courant de celui d'une universitarisation de la formation initiale des enseignants et de la création des écoles supérieures pour le professorat et l'éducation (ÉSPÉ).

## Conclusion

- 52 La focalisation sur le moment transitoire de la mise en place du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de 2010 rend compte d'un sentiment partagé de dévalorisation des compétences nécessitant de refaire ses preuves pour trouver une place acceptable au plan identitaire.
- 53 Un certain éclatement du vivier de PEMF s'est opéré avec la réforme. L'établissement d'un nouveau mandat de formation imposé par la hiérarchie produit une forte recomposition des professionnalités au sein du groupe. Les quatre configurations de dynamiques identitaires témoignent de migrations plus ou moins contraintes des PEMF. Les déplacements identitaires laissent clairement apparaître des sentiments divers de professionnalisation mais surtout de déprofessionnalisation qui varient d'un acteur à un autre. La fuite des PEMF les plus diplômés et les plus disposés à articuler les savoirs théoriques et pratiques, la disparition de la formation institutionnelle pour ce segment professionnel soulèvent des interrogations dans la perspective de la mise en place d'une nouvelle réforme à la rentrée 2014.
- 54 Cette dernière est vue par beaucoup comme un retour à la formation existant avant 2010. Les étudiants en deuxième année de master seront également fonctionnaires stagiaires, à mi-temps en formation à l'ÉSPÉ et à mi-temps en stage dans une école. Les PEMF sont appelés à nouveau à travailler avec les formateurs de centre. Il convient donc d'approfondir dans des enquêtes plus larges et longitudinales cette évolution institutionnelle qui pose, à nouveaux frais, la question de l'évolution de la professionnalité non seulement des anciens PEMF ayant connu la formation avant 2010 mais également ceux ayant pris leur fonction depuis 2010.

---

## Bibliographie

- CLOT YVES, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010.
- DEMAILLY LISE. & DE LA BROISE PATRICK, « Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail », *Socio-logos*. Revue de l'association française de sociologie, 2009, [En ligne], 4 |2009. Consulté le 7 juillet 2012. URL : <http://socio-logos.revues.org/2305>.
- DUBAR CLAUDE, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000.
- KADDOURI MOKHTAR, « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », dans C. GOHIER & C. ALIN (Eds), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 195-212.
- KADDOURI MOKHTAR, « Professionnalisation et dynamiques identitaires », dans M. SOREL & R. WITORSKI (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 145-157.
- KAUFMANN JEAN.-CLAUDE, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.
- MALEYROT ÉRIC, « Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 2012a, p. 65-88.
- MALEYROT, ÉRIC, *Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de YVES DUTERCQ et THÉRÈSE PEREZ-ROUX, Université de Nantes, Nantes, 2012b,
- PEREZ-ROUX THÉRÈSE, « 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), 2012a, p. 39-63.

PEREZ-ROUX THÉRÈSE, « Introduction numéro thématique : Mutations institutionnelles et remaniements identitaires », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 2012b, p. 7-15.

PÉRISSET-BAGNOUD DANIELLE, « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère », *Travail et formation en éducation*, 2010, [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 25 mars 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1507.html>

PERRENOUD PHILIPPE, « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle », *Recherches en Éducation*, 8, 2010, p. 121-126.

Schön Donald A, *The reflective practitioner*, New York, Basic Book, 1983.

## Notes

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.

2 J-M Jolion, Rapport remis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en octobre 2011 : La masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000624/index.shtml>.

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

4 CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur

5 Circulaire n° 2010-104 du 13 juillet 2010, Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 29 du 22 juillet 2010 et circulaire n° 2010-037 du 25-2-2010, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 13 du 1<sup>er</sup> avril 2010 .

6 Les quinze dimensions sont : nature du prescrit et degré d'autonomie au travail, référence à un état de l'art et des savoirs, référence à des orientations éthiques, prise collective des acteurs sur leur métier, contrôle de la formation initiale et continue, responsabilités juridiques, développement professionnel, prise sur l'organisation et la division du travail, mode d'encadrement, reddition de comptes, source du contrôle, diversité des tâches, complexité des problèmes à résoudre, adaptation au changement, mobilité, reconnaissance interne et sociale.

7 Dans la mesure où les pourcentages sont peu significatifs en termes statistiques sur la base de 40 réponses, nous avons choisi d'indiquer dans la parenthèse le nombre de réponses pour chaque item.

8 Le déroulé et les arguments émis par les PEMF lors de ce mouvement départemental d'opposition à la réforme entre mars et juin 2010 ont été exposés dans un autre article (Maleyrot, 2012a).

9 Pour chaque extrait d'entretien, sont indiqués entre parenthèses, le pseudonyme de l'interviewé puis dans l'ordre chronologique son diplôme d'étude le plus élevé, son parcours professionnel éventuel, le lieu de sa formation initiale d'enseignant, sa spécificité éventuelle d'enseignant et son ancienneté dans la fonction de PEMF.

10 Les écoles d'application, autrefois écoles annexes de l'Ecole Normale, sont des écoles où exercent prioritairement des maîtres formateurs.

11 Le maître d'application, ancienne dénomination du maître formateur, exerçait du temps des Ecoles Normales.

## Pour citer cet article

Référence électronique

Thérèse Perez-Roux et Eric Maleyrot, « L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 14 octobre 2015. URL : <http://edso.revues.org/1294>

## À propos des auteurs

**Thérèse Perez-Roux**

LIRDEF EA 3749, Université de Montpellier 3

**Eric Maleyrot**

CREN EA 2661

---

### ***Droits d'auteur***

© PULM

---

### ***Résumés***

En France, la « masterisation » de la formation des enseignants (2010) a modifié la place et le rôle des formateurs de terrain. L'étude s'intéresse à la manière dont certains d'entre eux (Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs) ont vécu la mise en œuvre de cette réforme. Elle cherche à montrer les compromis et arrangements déployés par les acteurs pour faire face à ces changements. Les données d'une enquête par questionnaire ont initié ce travail. Des entretiens ont été conduits avec 9 PEMF. Les résultats montrent un sentiment dominant de déprofessionnalisation chez les acteurs. On repère à la fois un mouvement de résistance au sein du groupe et des stratégies individuelles en continuité ou en rupture avec les modèles de professionnalisation antérieurs. Au-delà de ces transformations, l'étude interroge les effets de l'universitarisation de la formation.

In France, the "masterisation" reform of teachers training (2010) modified the place and the ground trainers' role. The study is interested in the way some of them (PEMF) lived the implementation of this reform. It explains compromises and arrangements deployed by these teacher trainers to face these changes. The data of an investigation by questionnaire introduced this work. Research interviews were conducted with 9 PEMF. The results show a dominant deprofessionalization feeling in these trainers. They highlight at the same time a resistance movement within the group and individual strategies in continuity or in break with the previous professionalization models. Beyond these transformations, the study questions the effects of the teachers training universitarisation.

### ***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : formateurs d'enseignants, accompagnement, réforme de la masterisation, (dé)professionnalisation, stratégies d'adaptation

***Keywords*** : Teacher trainers, tutoring, masterisation reform, (de)professionalization, adaptation strategies