



# Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail

## 1. La formation des enseignants à l'heure de la masterisation

Jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants du second degré était pensée « dans un processus de professionnalisation progressive »<sup>1</sup>. Retournons quelques années en arrière.

Avant 2010, la première année de formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), orientée par la préparation des étudiants aux concours de recrutement de l'Éducation Nationale, est diversement associée à des aspects de pré-professionnalisation ; la deuxième année, centrée sur le stage, est quasi exclusivement à visée professionnalisante. Les étudiants devenus alors enseignants-stagiaires s'inscrivent dans un dispositif par alternance : enseignants

« en responsabilité » dans un établissement d'accueil, ils sont aussi stagiaires en formation à l'IUFM. A ce titre, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action.

Dans cette perspective, la transmission/construction de savoirs professionnels est alors liée à une efficacité pédagogique et didactique, portée depuis 2007 par un cahier des charges de la formation des Maîtres<sup>2</sup>. A ce titre, les mémoires professionnels (ou les écrits professionnels réflexifs) restent le plus souvent très articulés à des questions émergeant de la pratique. Cette forte orientation vers un processus de professionnalisation « dans et par l'action » (Wittorski, 2008) a pu ne pas totalement satisfaire certaines catégories de formateurs plus orientées vers la recherche et créer, au sein des collectifs de travail, quelques tensions nécessitant des ajustements mutuels.

Thérèse Perez-Roux

<sup>1</sup> Texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997.

<sup>2</sup> Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Depuis la rentrée 2010, le processus de *Masterisation* de la formation<sup>3</sup> nécessite pour les étudiants comme pour les formateurs, la prise en compte de trois logiques, en partie concurrentes : l'obtention d'un master intégrant une orientation de recherche, la réussite à un concours de recrutement et la formation (pré)professionnelle aux métiers de l'enseignement ou de l'éducation. Pour les formateurs, ces nouvelles perspectives interrogent le sens du travail, entendu comme « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, 104). Nous nous intéressons ici aux **effets de cette réforme sur le rapport au métier**. A partir de ce qu'ils perçoivent de leur activité, il s'agit indirectement de comprendre les processus de remaniement identitaire des formateurs, au moment où s'amorce de façon radicale un nouvel espace de professionnalisation, plus distant du terrain, moins intégré et mobilisant d'autres types de savoirs.

## **2. Des identités questionnées par les mutations institutionnelles ?**

Dans le monde très contrasté des formateurs (Grave, 2002), celui des formateurs d'enseignants reste relativement composite et ancré dans des cultures différenciées entre premier et second degré, entre enseignement général et enseignement professionnel (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Lang, 2002 ; Perez-Roux, 2010). Dans ce paysage composite de la formation des enseignants émergent des identités de formateurs en tension entre culture partagée (intégration des normes et valeurs) et déclinaisons spécifiques dans tel ou tel domaine.

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

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

---

3 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.

### 3. Repères méthodologiques

Un questionnaire<sup>4</sup>, mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011, a été proposé à l'ensemble des formateurs par l'intermédiaire des 22 IUFM du territoire national.

Les caractéristiques du groupe des 584 répondants sont les suivantes. Constitué de 55% de femmes, l'échantillon se distribue de façon dominante chez les plus de 50 ans (48%). 33% des répondants ont entre 40 et 50 ans, 17% entre 30 et 40 ans et 2% ont moins de 30 ans.

Du point de vue statutaire, les professeurs certifiés ou PRCE (29%) et agrégés ou PRAG (25%) du secondaire sont majoritaires. Le groupe des enseignants-chercheurs constitue 25% de l'échantillon. Enfin, du côté de l'enseignement primaire, l'enquête dénombre 15% de participants (dont 7% de Maîtres-Formateurs ou PEMF). S'y ajoutent 6% de professeurs de lycée professionnel et des personnels ayant obtenu d'autres certifications (par exemple des conseillers principaux d'éducation ou des professeurs documentalistes)

Si 44% des répondants sont formateurs en IUFM depuis plus de 10 ans, 30% ont une expérience de 5 à 10 ans, 20% de 2 à 4 ans ; 6% d'entre eux ont intégré un IUFM à la rentrée 2010, date de mise en place de la réforme. Sur l'ensemble du groupe enquêté, on peut noter que 80% sont des formateurs à plein temps, 14% formateurs à temps partagé, le reste intervenant au titre de vacataire. A noter aussi que seuls 12% n'ont jamais enseigné auparavant et que la moitié des formateurs a déjà une expérience d'enseignement plus ou moins longue à l'université (hors IUFM).

### 4. Des formateurs confrontés à de nouveaux enjeux

Excepté pour les 6% qui ont intégré l'IUFM à la rentrée 2010, **les formateurs s'expriment sur les changements majeurs vécus durant cette année de mise en route de la réforme**<sup>5</sup>. Tout d'abord, ils soulignent la mutation des « *objectifs poursuivis en termes de formation des enseignants* » (52%), de « *l'évaluation et ses modalités* » (48%) mais reviennent aussi sur « *la forme des enseignements : (répartition CM, TD, TP) et les effectifs* » (34%). Ils insistent par ailleurs sur la modification du « *contenu des cours effectivement dispensés* » (27%). D'autres transformations apparaissent en filigrane, que l'on retrouve développées dans les questions ouvertes. Elles semblent souligner un changement de culture : « *les démarches réflexives à partir de l'expérience : analyse de pratiques ou de situation* » (22%) sont à présent minorées, « *les concours* » (19%) occupent désormais une place majeure sur les deux années du Master et « *les formes de régulation entre formateurs et/ou avec l'institution* » (18%) sont devenues plus difficiles à mettre en place. Enfin, 26% des réponses font état d'une évolution dans « *les caractéristiques des étudiants* » repérés comme davantage consommateurs dans les différents enseignements proposés et souhaitant des formes de transmission efficaces pour une obtention du Master qui ne se fasse pas au détriment des logiques de préparation aux concours.

---

<sup>4</sup> Seule une partie des questions est utilisée ici ; d'autres analyses sont développées dans un article à paraître : Perez-Roux. T (2012, à paraître) Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme: crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*.

<sup>5</sup> Pour toutes les questions à choix multiple ordonné, offrant trois réponses possibles, le total des pourcentages dépasse les 100%. Par ailleurs, les énoncés entre guillemets précédant les pourcentages correspondent aux items mentionnés dans le questionnaire.

L'enquête invitait aussi les formateurs à **ordonner trois de leurs priorités** pour l'année de mise en place de la réforme. Tout d'abord si deux objectifs semblent largement en continuité avec le passé des IUFM, ils se déclinent sans doute de façon différente à l'heure de la masterisation : « *préparer efficacement les épreuves du concours* » obtient un score de 58%, « *préparer au métier réel d'enseignant* » un score de 49% avec une représentation plus forte des PRAG et des PEMF. Les changements de perspective sont évoqués notamment à travers quatre items : « *construire de nouveaux contenus* » (37%), « *mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants* » (27%), « *dispenser un savoir universitaire* » (23%) et « *adosser [l'] enseignement aux apports de la recherche en éducation ou disciplinaire* » (22%). Ces deux derniers items sont plus valorisés par les enseignants chercheurs.

On saisit ici la transformation du registre de savoirs, notamment durant la deuxième année de Master : des savoirs professionnels pluriels et composites à des savoirs mieux identifiés s'inscrivant dans des domaines scientifiques plus stabilisés, adossés à la recherche. Reste pour les formateurs à convaincre certains étudiants que ces savoirs peuvent à la fois éclairer les pratiques et permettre de construire, à terme, une professionnalité enseignante.

## 5. Un travail aux contours mal définis

Une question ouverte proposait de « **donner trois mots clés résumant le bilan de l'année** ». 928 mots différents ont été répertoriés, le premier apparaissant 68 fois. Les 10 premiers mots (nombre de citations entre parenthèses) sont les suivants : travail (68), fatigue (44), stress (34), évaluation (33), formation (30), surcharge (30), étudiants (26), gâchis (22), recherche (22), urgence (22). Sur la base des mots ayant obtenu un nombre important de citations, nous avons associé des termes cités au moins 4 fois, pour construire une constellation de sens organisée autour d'un mot racine. On trouve ainsi plusieurs associations possibles, dont certaines se font écho, l'une à polarité institutionnelle, l'autre à polarité plus personnelle :

- Travail (68), urgence (52), stress (45), tension (31) // Fatigue (44), surcharge (30), épuisement (17), pénible (12) ;
- Incohérence(58), incertitude (49), gâchis (44), émiettement (29) // Frustration (85), découragement (32), solitude (19) ;
- Formation (76), étudiants (43), évaluation (37), recherche (26) // Intérêt (51), nouveauté (42), adaptation (26)

Excepté pour la dernière série, cette opération de (re)classement met en évidence des aspects problématiques dans la mise en place de la réforme. Le travail de l'année écoulée a été perçu comme difficile, générant de la fatigue et du stress, notamment en raison des urgences à tenir. Certains formateurs pointent les incohérences des maquettes, les exigences en termes d'évaluation et le véritable gâchis que représente pour eux cette réforme. Au-delà de la double entrée formation et recherche, les étudiants sont évoqués dans leurs attentes par rapport au concours.

Ainsi, certains mots semblent renvoyer à une forme de souffrance au travail : tensions, solitude, dispersion des tâches, découragement ; en contrepoint, d'autres mots attestent d'une volonté de s'adapter aux changements et de s'engager pleinement dans cette nouvelle orientation de la formation universitaire et professionnelle des enseignants.

Pour tenter de comprendre un rapport au travail évoqué très majoritairement de façon critique à travers les mots clés fournis par les enquêtés, nous avons proposé aux formateurs de rendre compte de cette nouvelle expérience en décrivant leur activité. Les registres de préoccupations majeurs sont liés : a) à l'improbable articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques en raison d'espaces-temps plus contraints par les maquettes et de publics plus rétifs à entrer dans une démarche réflexive; b) à la fonction d'accompagnement sur le terrain (versant pré-professionnel) jugée minorée à l'Université et déconnectée du reste des contenus ; c) au sentiment de dispersion de l'activité et de morcellement des savoirs: « *essayer de m'y retrouver dans un morcellement ahurissant des contenus, préparer en urgence des cours magistraux, trop peu de temps par EC pour faire produire les étudiants, contenus farfelus et pensés par des gens qui ne savent ni ce qu'est un vrai savoir, ni ce qu'est le travail à l'université (MCF, 40 ans) // essayer de trouver du sens sur le plan des contenus dans une maquette de plus en plus réduite, fragmentée, dissociée, quantitative (PRAG, 45 ans) // Nous avons jonglé toute l'année avec une institution hystérique des demandes ministérielles infaisables, des étudiants stressés, pressurés et angoissés* » (PRCE, 51 ans) . On repère dans ces énoncés des aspects qui documentent les mots clés présentés précédemment, notamment ceux qui gravitent autour du triptyque « travail-fatigue- incohérence ».

## **6. Brouillage identitaire de formateurs... à la recherche du sens**

Les résultats de cette enquête montrent un manque de visibilité des effets de la réforme et un manque de sens pour de nombreux formateurs en prise avec une nouvelle réalité contre laquelle, en amont de sa mise en œuvre, beaucoup se sont mobilisés. La prise en compte des trois finalités à tenir dans les Master (professionnalisation, préparation au concours, recherche) vient bousculer les organisations antérieures des IUFM et, de fait, les positionnements des formateurs. Au plan identitaire, les transactions biographiques, entre continuité et changement restent donc problématiques pour certains acteurs confrontés à un changement qui affecte radicalement valeurs, représentations et pratiques et les confronte à une remise en cause de leur travail, directe ou indirecte, réelle ou fantasmée. D'un point de vue individuel, le fait de se reconnaître de moins en moins dans ce que l'on fait produit une demande de reconnaissance accrue (Clot, 2010). Or, dans le temps précipité de mise en route d'une réforme, s'ouvre un chantier énorme avec son lot de désillusions, de peurs, mais aussi de stress, pour faire face à la tâche complexe dévolue à des formateurs désorientés. Par ailleurs, de nouvelles légitimités restent à construire, dans des espaces de reconnaissance transformés, modifiant à leur tour le rapport au travail.

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

Au final, se jouent des transactions relationnelles complexes et contrastées en fonction des acteurs en présence : étudiants, collègues, institution. Ces transactions s'inscrivent dans le temps et sont amenées à se modifier au regard des stratégies des acteurs, des aménagements locaux et de possibles évolutions institutionnelles.

## 7. Logiques de formation contre logiques d'enseignement ?

En référence à l'analyse faite par Charlot en 1990, la Masterisation de la formation des enseignants semble traverser une tension ravivée entre logique de la formation, organisée autour et à partir des pratiques, et logique de l'enseignement, davantage centrée sur des savoirs constitués, nombreux, insuffisamment creusés et, au dire des formateurs, plus distants des questions liées à l'expérience professionnelle. Le savoir à acquérir, organisé en système ayant une cohérence propre (par exemple d'ordre didactique), reste dans la plupart des cas l'objectif premier pour l'obtention du master comme pour l'obtention du concours de recrutement. La dimension professionnelle et les savoirs hétérogènes qui s'y déploient courent à présent le risque d'être davantage déconnectés des thématiques développées au sein des Master. Ce changement de cap est problématique pour certains formateurs toujours ancrés dans des modèles de professionnalisation « *dans et par l'action* » et soucieux d'une articulation pratique-théorie-pratique qui permette la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution. Comment alors, dans le même temps, s'adosser à des savoirs de référence scientifiquement validés, nécessaires pour comprendre et faire face à la complexité croissante du métier ?

Lessard, Altet, Paquay et al. (2004) proposent une orientation qui donne aux formateurs universitaires une tâche capitale : « *les agents de toute formation à visée professionnelle, doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour que les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelque lumière* » (p. 26). Cette perspective reste encore à travailler, notamment à partir de questionnements émanant du terrain. Dans un espace de médiation reliant transmission de savoirs, expérience professionnelle, traduction et accompagnement, se joue sans doute une partie des remaniements identitaires des formateurs.

### **Pour ne pas conclure...**

L'enquête que nous avons menée documente la question des transitions institutionnelles qui poussent les acteurs à des remaniements identitaires effectués dans un univers de concurrences et de stratégies plurielles. Cet univers ne peut totalement occulter ce qui fonde les choix professionnels et le besoin de reconnaissance des acteurs, y compris aux marges d'un système qui, pour l'instant, ne semble pas les convaincre. De ce point de vue, notre étude, réalisée dès la mise en place d'une réforme majeure, demande à s'inscrire dans des temporalités plus longues. Tout d'abord, il semble important de saisir, à travers des enquêtes complémentaires, les multiples adaptations dont vont faire preuve les formateurs pour réduire les difficultés initiales, réorganiser l'activité professionnelle, chercher des espaces à investir et tenter de redonner un sens à leur mission.

Par ailleurs, l'université aura sans doute à construire de nouvelles cohérences (Etienne et al., 2009), entre cadre national et déclinaisons locales, en fédérant les compétences de différentes catégories de formateurs autour d'un projet d'action commun.

Enfin, au plan institutionnel, on peut imaginer que des adaptations seront nécessaires. L'enjeu est de taille et les politiques en charge de ce dossier ne peuvent en ignorer le coût, ni les médiations nécessaires pour que se rencontrent savoirs scientifiques et savoirs professionnels, dans une visée de développement identitaire tant pour les formateurs que pour les étudiants, futurs professionnels de l'enseignement confrontés à la complexité d'un métier en pleine mutation.

## Bibliographie

Altet M, Paquay L & Perrenoud P. (sdr., 2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Charlot B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 8, 4-17.

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

Dubar C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.

Dubar C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Etienne R, Altet M, Lessard C, Paquay L, Perrenoud P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Grave P. (2002). *Formateurs et identité*. Paris : PUF.

Lang V. (2002). Les formateurs en IUFM : un monde composite, In : Altet M, Paquay L & Perrenoud P. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, 91-111.

Lessard. C, Altet. M, Paquay. L, Perrenoud. P (sdr., 2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.

Mias C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Perez-Roux T. (2010). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Education*, 8, 38-49.  
<http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

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

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

**Thérèse Perez-Roux**  
**Maître de conférences en Sciences de l'Education**  
**CREN, Université de Nantes-IUFM**