



HAL
open science

La construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants du second degré : entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle

Astrid Gremillet

► **To cite this version:**

Astrid Gremillet. La construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants du second degré : entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02055790

HAL Id: dumas-02055790

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02055790>

Submitted on 4 Mar 2019

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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Pratiques et Ingénierie de la formation

Parcours Conseil et Intervention en Formation

La construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants du second degré : entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle

Mémoire présenté par **Astrid GREMILLET**

Sous la direction de

Monsieur **Franc MORANDI**, *professeur des universités – section CNU 70*

Membre du jury : Monsieur **Régis MALET**, *professeur des universités – section CNU 70*

Année universitaire : 2016 - 2017

Remerciements

Un grand merci à tous, sans qui ce travail de recherche n'aurait pu voir le jour :

- à Monsieur Franc Morandi pour m'avoir accompagnée dans ce travail de recherche avec bienveillance, pour son écoute et ses paroles justes, pour m'avoir donné goût à la recherche
- à Régis Malet pour sa grande disponibilité tout au long de l'année, sa bienveillance et ses conseils précieux
- à l'ensemble des enseignants du master PIF pour la qualité et la richesse de leurs enseignements et de leur bienveillance
- à l'équipe du CRD de Mérignac pour leur aide, leur patience et leur disponibilité
- à tous les enseignants qui ont contribué à cette recherche en participant à l'enquête par questionnaire et aux entretiens et sans qui ce travail n'aurait pas été possible
- à Anne-Marie et Claude, mes beaux parents pour tout ce qu'ils m'ont apporté de soutien, de présence et d'affection du début à la fin
- à ma mère, Catherine, qui m'a beaucoup aidée dans les retranscriptions et la relecture et qui n'a jamais cessé de m'encourager à poursuivre mes objectifs, m'a témoigné beaucoup de soutien et d'amour
- à François, qui partage ma vie et qui a partagé pleinement cette belle aventure avec moi, qui a couru toutes les bibliothèques de Bordeaux pour me dégoter les précieuses lectures, qui a créé toutes les conditions pour me permettre de m'investir pleinement dans ce projet et me réaliser, je vais maintenant pouvoir en faire autant pour que tu réalises le tien, tu peux compter sur moi, je suis là.

Table des matières

Introduction.....	6
Pourquoi s'intéresser à l'identité professionnelle des enseignants formateurs d'enseignants du second degré ?.....	6
Quels sont les aspects personnels et professionnels qui ont orienté ce choix ?.....	7
1 Le contexte institutionnel.....	9
2 L'identité professionnelle : les concepts explorés.....	11
2.1 La professionnalisation.....	11
2.1.1 Cinq dimensions de la professionnalisation	11
2.1.2 Six voies de professionnalisation.....	12
2.2 L'identité professionnelle.....	15
2.2.1 Approche générale de l'identité et de l'identité professionnelle	15
2.2.2 Approche constructiviste de l'identité professionnelle : construction identitaire.....	16
2.3 La reconnaissance professionnelle	20
2.3.1 Approche de la reconnaissance professionnelle.....	20
2.3.2 Formes et pratiques de la reconnaissance professionnelle.....	21
2.3.3 Visées et enjeux de la reconnaissance professionnelle	23
3 Conclusion intermédiaire, rappel de la problématique et formulation d'hypothèses.....	25
4 Choix méthodologiques pour une approche empirique de la construction de l'identité professionnelle.....	27
4.1 Terrain d'enquête et population.....	27
4.2 Outils d'enquête utilisés : objectifs et méthodes.....	28
4.2.1 Le questionnaire.....	28
4.2.2 L'entretien semi-directif.....	30
4.3 Biais méthodologiques.....	33
4.3.1 Les entretiens : une position d'enquêteur difficile à adopter	33

4.3.2 Des données manquantes dans le questionnaire.....	33
5. Résultats et analyses de l'enquête empirique.....	34
5.1 Les formateurs d'enseignants : un monde pluriel	34
5.1.1 Qui sont les formateurs d'enseignants du second degré ?.....	34
5.1.2 Les champs d'intervention et activités des formateurs.....	35
5.1.3 Des rôles différents, une possible identité commune ?.....	36
5.1.4 L' « identité pour soi » des enseignants formateurs d'enseignants	37
5.2 La construction d'une identité professionnelle de formateur : un processus long, progressif et dynamique.....	41
5.2.1 L'accès à des fonctions de formateur : par motivation et/ou sollicitation.....	41
5.2.2 Les compétences développées par les enseignants lorsqu'ils se font formateurs. .	45
5.2.3 La remise en question comme interaction sociale déterminante dans la construction d'une identité professionnelle	48
5.3 La reconnaissance des formateurs comme déterminant de l'identité professionnelle .	50
5.3.1 Les relations des formateurs à leurs collègues : un déterminant dans le sentiment de reconnaissance professionnelle	50
5.3.2 Le parcours de certification : vers une professionnalisation des formateurs ?	53
Conclusion.....	57
Bibliographie	60
Annexes.....	62

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

AVS : auxiliaire de vie scolaire

CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique

CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur

CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CRPE : concours de recrutement de professeur des écoles

DAAC : délégation académique à l'éducation artistique et culturelle

DAFPEN : délégation académique à la formation des personnels de l'éducation

ESPE : école supérieur du professorat et de l'éducation

MEEF : métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

PE : professeur des écoles

PFA : professeur formateur académique

PLC : professeur de lycée et collège

RPI : regroupement pédagogique intercommunal

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TZR : titulaire sur zone de remplacement

ZAP : zone d'animation pédagogique

Introduction

Pourquoi s'intéresser à l'identité professionnelle des enseignants formateurs d'enseignants du second degré ?

Dans le monde de l'Éducation Nationale, le mot « formateur » recouvre aujourd'hui des réalités bien différentes (formateurs en établissement, formateurs au sein des ESPE, formateurs occasionnel ou régulier, en formation initiale et/ou continue, tuteur de professeur stagiaire ...) et, c'est en partie au travers de ma première expérience en tant que « formateur » que j'ai initié ma réflexion concernant ce groupe « composite » que constituent les enseignants formateurs d'enseignants du second degré.

Au moment où la sphère de l'enseignement semble traverser une nouvelle crise, la question de l'identité professionnelle des enseignants formateurs d'enseignants me paraît essentielle et nécessaire. En effet, la place de la formation des enseignants se modifie peu à peu, au grès des réformes et des évolutions de la profession enseignante. L'exercice du métier d'enseignant connaît actuellement d'importantes modifications (travail en équipe, utilisation d'outils numériques, changements de programme, nouvelle organisation des cycles d'enseignement et des modalités d'évaluations, diversification des publics et des besoins des élèves ...) . Au cœur de ces transformations, au milieu de ce contexte en mouvement, on assiste à l'évolution de la figure du formateur dans le second degré, de son rôle et de ses missions. Les formateurs se voient confier la tâche d'accompagner ces changements en même temps que leur propre exercice du métier ; ce processus de double professionnalisation bouleverse et réinterroge leur identité professionnelle. En effet, les pratiques des formateurs évoluent en lien avec des intentions aujourd'hui plus fortes concernant la professionnalisation des enseignants. Cela requiert donc de s'intéresser de près aux formateurs contribuant à cette professionnalisation.

Tenter de comprendre comment se construit l'identité professionnelle des enseignants formateurs du second degré implique de s'intéresser aux dimensions qui constituent cette identité et également à la manière dont les protagonistes la (les) construisent.

Quels sont les aspects personnels et professionnels qui ont orienté ce choix ?

Au terme de huit années d'expérience en tant que professeur de sciences physiques en collège et lycée, j'ai ressenti le besoin de donner une nouvelle dimension à mon parcours professionnel en m'engageant dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA). C'était l'occasion de pouvoir prétendre à l'accès à certaines missions dans le système éducatif, jusque-là insaisissables pour moi. En effet, mon statut de Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) a toujours été un frein à un engagement potentiel dans différentes missions de formation au sein de l'Éducation Nationale ; les actions de formations exigeant du formateur qu'il soit en poste fixe.

En 2016, j'ai donc préparé l'épreuve d'admissibilité comprenant un écrit professionnel (rapport d'activité) et un oral, à la suite duquel j'ai été déclarée admissible. Cette première étape a fait émerger des questionnements quant au rôle du formateur, sa posture, son identité, ses compétences. Suite à cette première entrée en matière et l'émergence de cette réflexion, j'ai décidé de reporter les épreuves d'admission à l'année scolaire 2017/2018, le temps d'acquérir des connaissances plus solides sur les métiers de la formation et ainsi poursuivre la réflexion engagée. Pour cela, j'ai intégré dès la rentrée scolaire 2017 le master « Conseil et Intervention en Formation » dispensé à l'ESPE d'Aquitaine. Suite aux épreuves d'admissibilité au CAFFA et peu après la rentrée scolaire, l'inspection m'a proposé de participer à la conception ainsi qu'à l'animation d'un dispositif de formation inter degrés à destination des enseignants de cycle 3 d'un même secteur de collège (CM1 – CM2 et 6^{ème}). Ainsi, durant deux journées et quatre demi-journées, j'ai eu l'occasion de me trouver pour la première fois en « position de formateur » et ce, auprès de mes collègues enseignants. Au cours de cette première expérience, qui s'est étalée sur dix semaines environ, j'ai ressenti un décalage voire un malaise entre une identité d'enseignante jusque là bien assumée et une identité de formateur, nouvelle, en construction, en composition. J'ai finalement décidé de faire de cette préoccupation professionnelle mon travail de recherche dans la cadre de ce master.

Cette première expérience a fait naître une série d'interrogations :

- *Comment les enseignants devenant formateurs réinterrogent-ils leur identité professionnelle ? Cette démarche se fait-elle en rupture ou en continuité avec l'identité professionnelle première d'enseignant ?*
- *Souhaitent-ils conquérir une certaine reconnaissance ? Développer de nouvelles compétences ? Agir sur le système éducatif ?*
- *Les enseignants formateurs d'enseignants sont-ils aujourd'hui engagés dans un processus de professionnalisation ? Assiste-t-on à l'émergence du métier de formateur d'enseignants ?*
- *Quels regards les formateurs portent-ils sur leur rôle, sur leurs missions, sur leur position dans l'institution, sur leurs compétences de formateurs d'enseignants ? En quoi leur rapport aux acteurs de l'éducation en sont-ils modifiés ?*

En orientant mon travail sur l'identité professionnelle des formateurs, je mobilise des questionnements en lien avec ma pratique professionnelle tout en approfondissant des champs de savoirs explorés dans le cadre du master.

Ce travail questionne le rôle et le statut du formateur d'enseignants dans le second degré de l'enseignement public au regard d'une professionnalisation émergente et d'une identité en remaniement, en rupture et en continuité avec celle de l'enseignant.

La première partie constitue le cadre théorique. Elle présente les objets conceptuels étudiés : la professionnalisation et le développement professionnel, l'identité professionnelle et la reconnaissance professionnelle.

La deuxième partie développe la méthodologie du travail de recherche mené : terrain de l'enquête, méthode de recueil des données et biais méthodologiques.

La troisième partie est consacrée à la présentation des analyses et des résultats de la recherche. La conclusion reprend synthétiquement les résultats obtenus au regard du problème central. Elle rend compte et discute de l'évolution des identités professionnelles des enseignants formateurs d'enseignants dans l'enseignement public du second degré.

1 Le contexte institutionnel

Le 8 juillet 2013, la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République est promulguée. Elle instaure les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), intégrées aux universités et chargées de la nouvelle formation professionnalisante des enseignants et de l'ensemble des personnels de l'éducation. L'objectif de cette nouvelle formation est de permettre aux jeunes enseignants d'entrer progressivement dans le métier et d'y acquérir une culture du métier. Depuis 2010 et la mise en place de la mastérisation de la formation des enseignants, celle-ci traverse une période de mutation marquée par une forte intention de professionnalisation de l'enseignant.

Le jeudi 13 novembre 2014, Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation Nationale, présente la « *modernisation des métiers de l'Éducation Nationale* », faisant suite aux « chantiers métiers » de l'été 2013. En ce qui concerne les formateurs, on peut y lire :

La refondation de l'École et la mise en place des ESPE ont rendu indispensable la reconstitution d'un réseau dense d'enseignants formateurs, pour accompagner, au plus près de leurs besoins, les enseignants des premier et second degrés, au début, mais aussi tout au long de leur carrière.

La création d'un Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA) offre désormais une reconnaissance statutaire de la fonction de formateur dans le second degré et contribue ainsi au rapprochement des cultures professionnelles des formateurs des deux degrés. C'est en effet une nouveauté par rapport au premier degré pour lequel la reconnaissance du statut de formateur existe depuis 1985 (décret n° 85-88 du 22 janvier 1985). L'examen se nomme « certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) et a connu une rénovation au moment de la mise en place du CAFFA.

Cette harmonisation est également renforcée par la création d'un **référentiel commun de compétences professionnelles**¹ du formateur (**annexe 1**), organisé autour de quatre grands domaines :

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. *Bulletin officiel n°30 du 23 juillet 2015 [en ligne]* Référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Penser, concevoir, élaborer

Mettre en œuvre, animer

Accompagner l'individu et le collectif

Observer, analyser, évaluer

Cette certification vise la construction de la « professionnalité du formateur et son éthique » :

« 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. »

2 L'identité professionnelle : les concepts explorés

2.1 La professionnalisation

2.1.1 Cinq dimensions de la professionnalisation

Le terme de professionnalisation, très utilisé aujourd'hui, revêt des sens multiples. Cette partie présente quelques définitions et aspects de la professionnalisation permettant dans un premier temps d'en dégager les caractéristiques.

Bourdoncle (2000) distingue cinq dimensions de la professionnalisation, qu'il caractérise avant tout comme un « *processus* ».

Il y a « *professionnalisation de l'activité* » dès lors qu'une activité, synonyme d'occupation et non rémunérée ni reconnue devient un métier, reconnu et salarié ; le métier lui-même pouvant évoluer jusqu'à devenir une profession. Altet (2002) rejoint cette conception de la professionnalisation qu'elle définit comme « *la transformation d'une pratique occasionnelle en un métier, dès lors assorti d'une reconnaissance et d'une formation spécifique* ».

La « *professionnalisation du groupe* » est fondée sur le sens anglo-saxon du terme qui désigne la transformation d'un métier constitué en une profession. Par leur action, les personnes exerçant une activité voient leur statut social s'améliorer leur conférant ainsi plus d'autonomie dans l'exercice de leur activité. Cette deuxième dimension de la professionnalisation renvoie à celle que Wittorski (2009) nomme la « *professionnalisation-profession* » comme étant l'oeuvre de groupes sociaux qui s'organisent dans le but d'améliorer le statut social de l'activité, sa reconnaissance, et, par conséquent une revalorisation sociale des individus (salaires, conditions d'exercice).

La « *professionnalisation des savoirs* » liée à une activité se manifeste par la traduction, la reformulation des savoirs spécifiques à une activité en terme de compétences. Les métiers sont aujourd'hui de plus en plus définis et décrits par des référentiels de compétences. Wittorski (2009) définit la professionnalisation comme « *une intention d'une organisation* » qui, au travers de ces référentiels, prescrit les compétences que les individus doivent posséder et mobiliser dans leur activité. L'organisation prescrit le « modèle » qu'elle se fait d'un « bon professionnel ». Ces prescriptions ont pour effet de modeler, de façonner l'activité déployée

par le professionnel : l'organisation « fabrique » les compétences. Wittorski parle d' « identité prescrite ».

La « *professionnalisation de l'individu* » exerçant l'activité consiste à adopter progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel :

« l'objet sur lequel porte le processus de professionnalisation est explicitement la personne [...], dans l'expérience directe qu'elle fait et à laquelle elle doit s'adapter. En fait, est ainsi désigné un double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire et savoirs-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel. »

Cette dimension de la professionnalisation consiste en une acculturation et socialisation professionnelle de celui qui exerce et qui s'approprie les gestes, les règles du métier, les valeurs et les pratiques communes.

La dernière dimension abordée par Bourdoncle est celle de la « *professionnalisation de la formation* » à l'activité qui suppose des dispositifs de formation construits de manière à ce qu'ils rendent les individus aptes à exercer.

2.1.2 Six voies de professionnalisation

Dans ces travaux, Wittorski (2009) présente six voies de professionnalisation pouvant servir de grille de lecture quant au caractère plus ou moins professionnalisant d'une formation :

- **la logique de l'action** : elle correspond à la « *formation sur le tas* » et traduit l'idée que « *c'est en faisant qu'on apprend* ». Cette logique s'applique dans des situations familières présentant un caractère de nouveauté auquel il faut s'adapter dans l'action.

- **la logique de la réflexion et de l'action** : elle correspond à la formation sur le principe de l'alternance et la démarche de résolution de problèmes. La résolution d'un problème, d'une situation nécessite un va-et-vient entre la recherche d'information, l'acquisition de connaissances et leur utilisation, leur mise en œuvre sur le terrain. On construit pas à pas de nouvelles façons de faire.

- **la logique de la réflexion sur l'action** : elle consiste en une analyse rétrospective de l'action dans le but de l'évaluer, mieux la comprendre, éventuellement la transmettre.

L'activité est source de connaissances et l'analyse de pratiques permet la construction de celles-ci. La prise de recul par rapport à l'activité est d'autant plus importante que cette activité peut inclure des compétences incorporées à mettre en lumière pour une mobilisation future efficace.

- **la logique de la réflexion pour l'action** : elle consiste à développer une pensée en amont de l'activité, par anticipation dans l'intention d'être plus efficace une fois dans l'activité.

- **la logique de traduction culturelle par rapport à l'action** : elle correspond aux situations d'accompagnement, comme le tutorat par exemple. L'individu se forme grâce à un tiers qui transmet des savoirs et connaissances mais aide également l'individu à se décentrer de sa pratique, à la mettre à distance pour l'améliorer. L'accompagnant aide à l'intégration et à l'acculturation professionnelle ; son rôle est important dans la construction de l'identité professionnelle de la personne accompagnée.

- **la logique de l'intégration-assimilation** : elle correspond aux situations dans lesquelles l'individu se forme et apprend par l'acquisition de savoirs via l'utilisation de ressources variées (revues, encyclopédies, documentaires...).

Les cinq dimensions de la professionnalisation proposées par Bourdoncle, tout comme les voies de la professionnalisation de Wittorski sont étroitement liées et ne peuvent être appréhendées indépendamment les unes des autres.

Outre la « professionnalisation-profession » évoquée précédemment, Wittorski décline deux autres aspects du mot « professionnalisation » :

- *la « professionnalisation-efficacité du travail »* qui désigne la mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles. Prises dans de nombreuses évolutions et d'importantes mutations, les organisations développent la polyvalence des personnes pour en tirer une meilleure efficacité. Cela passe par une évolution continue des compétences visant une adaptabilité plus grandes aux situations de travail changeantes.
- *la « professionnalisation-formation »* ou la « fabrication » d'un professionnel par la formation : la professionnalisation consiste à articuler plus étroitement les situations de travail et celles de la formation. Au delà de la transmission de contenus théoriques en formation et réutilisés, ensuite, en situation de travail, il s'agit d' « intégrer dans un

même mouvement l'action du travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler ». On reconnaît alors une dimension formative de l'activité professionnelle.

La réflexivité se révèle être une composante essentielle des processus de professionnalisation dont elle est un vecteur. Elle doit permettre de travailler, retravailler l'expérience des pratiques au sein de groupes de pairs à l'appui de cadres théoriques afin de permettre une meilleure compréhension et intelligibilité des situations rencontrées.

Wittorski distingue « *professionnalisation* » et « *développement professionnel* » tout en articulant ces deux notions. Si la professionnalisation relève d' « *une intention d'une organisation* », le développement professionnel relève du sujet et de son vécu en activité. L'activité est un vecteur de transformation pour le sujet lui-même. Wittorski parle alors d' « *identité vécue* » ou « *agie* », différente de l' « *identité prescrite* ». Entre le sujet et l'organisation s'opère alors un processus de négociation de nature identitaire : au travers des activités et des résultats produits, l'organisation attribue les compétences à l'individu. Elle met en œuvre des modalités pour évaluer les activités, leur résultat et leur efficacité. Cette attribution est constitutive d'une « *identité reconnue* » ou « *attribuée* ».

Pour Lamy (2002), « *professionnaliser c'est aussi capitaliser les compétences et favoriser leur expression. Lorsqu'un formateur a suivi une formation de formateurs [...] à l'échelle académique ou nationale, il conviendra de l'identifier comme personne-ressource dans ce domaine, et de solliciter pour faire des interventions* ». Cette négociation entre le sujet et l'organisation se révèle être porteuse d'un enjeu de reconnaissance de la place de l'individu au sein de l'organisation.

Ce bref aperçu de la professionnalisation met en lumière sa complexité et sa diversité. Le processus de professionnalisation s'articule autour de projets personnel mais également collectif et institutionnels. Si ces trois derniers peuvent être complémentaires, ils peuvent également être en décalage et générer des tensions dans les rapports qu'un individu entretient avec l'organisation. Pour traiter de celles-ci, deux concepts méritent d'être développés : celui de l'identité professionnelle et celui de la reconnaissance professionnelle.

2.2 L'identité professionnelle

2.2.1 Approche générale de l'identité et de l'identité professionnelle

L'identité est un terme polysémique et aujourd'hui largement utilisé, à en juger par le nombre d'auteurs ayant traité de ce thème et le nombre d'écrits associés. Il est difficile de rendre compte de l'usage de ce mot.

Selon le dictionnaire Larousse, l'identité est définie comme le « caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe qui fait son individualité, sa singularité ». Dans un autre dictionnaire, l'identité est définie comme le « caractère de ce qui est tout à fait semblable à quelque chose ou de ce qui demeure le même (identique à soi-même) à travers le temps ». Ces deux premières définitions mettent bien en évidence la complexité de la notion d'identité, notion paradoxale car elle présente deux significations contradictoires ainsi évoquées par J.F. Blin (1997) : « d'une part, il s'agit du caractère de ce qui est identique et dans ce cas l'identité est le fait d'être semblable à d'autres ; d'autre part, l'identité est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie des autres ». La question de l'identité soulève alors une interrogation : si les réalités existantes sont identiques à elles-mêmes, comment expliquer qu'elles connaissent des changements à travers le temps ? Ce problème se pose en particulier pour l'identité d'un individu, en constante évolution et transformation au cours du temps, tout au long de sa vie. L'identité ne peut donc pas être considérée comme un socle de données immuables, permanent, invariable, définitif. La définition de l'identité selon C. Dubar (2000) illustre ce lien entre l'identité et la notion de changement au cours de la vie, du temps :

L'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toute à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. Et l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est le produit de ses socialisations successives (Dubar, 2000, p.15)

C. Dubar adopte une posture théorique constructiviste de l'identité en considérant que la socialisation d'un individu est une suite d'expérimentations qui dure toute la vie et qui se confronte à des appartenances plurielles. Tout au long de sa vie, un individu doit gérer et combiner des appartenances diverses et variées, la socialisation est ainsi permanente.

Cela est, de nos jours, d'autant plus vrai que les situations et les parcours deviennent de plus en plus incertains. Les « autrui » avec lesquels un individu est en interaction au cours de sa vie peuvent aussi bien être des autrui personnels (familles, amis) que professionnels et institutionnels (école, entreprise, organisation). Ainsi, nous retenons que l'identité est le résultat d'interactions entre un individu et les espaces sociaux au sein desquels il évolue. L'identité se construit donc progressivement dans la confrontation aux autres mais aussi dans la confrontation à soi-même.

Dans la suite, nous nous intéresserons à la construction de l'identité professionnelle, focalisant ainsi l'attention sur le milieu du travail. Dans la préface à la quatrième édition de *L'identité au travail* de R. Sainsaulieu (1977), N. Alter précise que les « les identités au travail ne résultent donc pas d'une seule et unique socialisation professionnelle, mais aussi des circonstances variées de l'expérience professionnelle ». Dans cet ouvrage, pour rendre compte des processus de construction identitaire dans le milieu du travail, R. Sainsaulieu établit la notion d'« identité au travail » qu'il définit comme « la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes ». Pour R. Sainsaulieu, la construction des identités est appréhendée au regard du rôle, de la position des individus dans l'organisation mais également au regard du pouvoir qui est présent dans les rapports interpersonnels.

L'identité professionnelle est entendue comme une dimension de l'identité sociale, envisagée comme une construction dynamique, à la fois individuelle et collective s'inscrivant dans le contexte d'exercice du travail. Nous allons examiner les processus qui sous tendent la construction de l'identité professionnelle en s'appuyant principalement sur les travaux de C. Dubar, M. Kaddouri et R. Sainsaulieu.

2.2.2 Approche constructiviste de l'identité professionnelle : construction identitaire

La théorie de la « double transaction »

Pour Dubar, la question de la construction de l'identité professionnelle est inséparable de la définition du contexte d'action, contexte de définition de soi et des autres : « en tant qu'acteur, chacun possède une certaine "définition de la situation" dans laquelle il est plongé. Cette définition inclut une manière de se définir soi-même et de définir les autres ». Dubar

insiste sur le fait que chacun des acteurs possède une histoire, un passé qui alimente et influence ses identités d'acteur ; la définition du contexte seul ne peut donc pas suffire pour appréhender l'identité d'un acteur : « Il ne se définit pas seulement en fonction de ses partenaires actuels, de ses interactions face à face dans un champ déterminé de pratiques, il se définit aussi en fonction de sa trajectoire aussi bien personnelle que sociale ». (p. 11).

Pour C. Dubar, chacun, au cours de sa vie, apprend qui il est par le regard, les paroles et les gestes des autres. Pour lui, les identités sont en premier lieu des attributions par autrui. Néanmoins, elles ne résultent pas uniquement des actes d'attributions des autres : elles sont aussi des affirmations d'appartenance, de qualités par et pour soi-même. Ainsi, C. Dubar distingue « identité pour soi » et « identité pour autrui ». Pour expliquer la construction de l'identité professionnelle, C. Dubar distingue deux types de socialisations : biographique et relationnelle. La socialisation biographique est vue comme un processus diachronique, c'est-à-dire relatif à l'évolution dans le temps de l'individu. Elle correspond à son histoire de vie, sa trajectoire sociale. Le résultat de cette socialisation est la construction de l' « identité pour soi », c'est-à-dire la manière dont l'individu se voit, se définit lui-même.

La socialisation relationnelle est, quant à elle, un processus synchronique c'est-à-dire qu'elle est fonction des acteurs avec lesquels un individu est en interaction dans les différents espaces sociaux qu'il fréquente, mais aussi du contexte dans lequel ces interactions existent. Cette socialisation correspond finalement aux « pratiques sociales » d'un individu et a pour résultat la construction de l' « identité pour autrui », c'est-à-dire la manière dont les autres voient l'individu, la manière dont ces autres le définissent.

La construction de l' « identité pour soi » nécessite une transaction interne dite « subjective » entre l'identité héritée de l'individu et l'identité projetée, visée par celui-ci, celle qu'il revendique. En effet, la construction de l'identité « passe d'une identité individuelle à une identité sociale et une identité professionnelle. La transaction biographique concerne la projection de différents avènements possibles, la projection de soi dans l'avenir, en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué, une définition de soi qui vient du passé » (Dubar et Trippier, 1998). En parallèle, la construction de l' « identité pour autrui » suppose, quant à elle, une transaction externe dite « objective » entre les identités attribuées par autrui (individus, institutions, organisations) et les identités incorporées par l'individu. Cette transaction est fortement ancrée sur la reconnaissance ou non d'un individu par autrui. Les deux transactions,

interne/biographique d'une part et externe/relationnelle d'autre part s'articulent en permanence dans une dynamique, elles sont indissociables l'une de l'autre.

Ainsi, à l'articulation de ces deux transactions se trouve l'identité professionnelle que C. Dubar définit comme le

résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus (Dubar, 2000, p.105)

En interférence constante, les transactions évoquées constituent le processus de « double transaction », mécanisme de la base de la dynamique identitaire. Reposant sur cette idée de « double transaction », C. Dubar dégage quatre formes identitaires théoriques, comme l'illustre le tableau ci dessous :

		Identité pour autrui	
		Reconnue	Non reconnue
Identité pour soi	Continuité		
	Rupture		

Les 4 formes identitaires selon C. Dubar (J. Beckers, 2007)

Chaque forme identitaire est le produit d'une double transaction, avec les autres et avec soi-même. Ces formes identitaires peuvent être construites sur le mode de la continuité biographique, ou de la rupture ; sur le mode d'une forme de reconnaissance ou non.

Tensions et dynamiques identitaires

Dans la lignée des travaux de C. Dubar, M. Kaddouri (2000) conçoit l'identité comme une pluralité de « facettes identitaires » auxquelles il faut ajouter la multiplicité des interactions pouvant exister entre-elles. Un individu est traversé par une « tension identitaire » à chaque fois qu'il se retrouve dans une interaction sociale avec autrui qui convoque deux parties de soi ne pouvant pas coexister dans cette même interaction sociale : l'identité pour soi et l'identité pour autrui ne coïncident pas nécessairement et cet écart produit des stratégies identitaires. Partant de cette conception de l'identité, M. Kaddouri (2000) propose une typologie des dynamiques identitaires, regroupant les tensions pouvant exister entre les différentes « facettes » de l'identité et les stratégies mises en place par les individus pour faire face à celles-ci dans le but de retrouver un équilibre de soi.

Le tableau suivant permet de visualiser ces dynamiques identitaires :

Dynamique de transformation identitaire	Changer une identité vécue de façon insatisfaisante
Dynamique d'entretien identitaire	Entretenir une identité vécue de façon satisfaisante
Dynamique de préservation identitaire	Maintenir (défendre) une identité menacée
Dynamique de confirmation identitaire	Faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue par « autrui significatif »
Dynamique de reconstruction identitaire	Réhabiliter une identité blessée
Dynamique de redéfinition identitaire	Redéfinir une identité devenue « floue »

L'accès à l'identité par le conflit

Précédent les travaux de C. Dubar, R. Sainsaulieu (1977) appréhende la construction de l'identité au travail au regard du pouvoir qui est présent dans les rapports interpersonnels. Pour lui, l'identité est le résultat d'une différenciation, d'une reconnaissance qui passe par la lutte. En effet, chacun, dans l'exercice professionnel, se situe dans un univers de relations où les désirs peuvent, ou pas, trouver réalisation. Le conflit peut ainsi surgir et l'issue est différente selon les stratégies de l'individu et les contraintes auxquelles il est confronté dans l'organisation. Ainsi « le concept d'identité est alors très précieux pour désigner cette part du système du sujet qui réagit en permanence à la structure du système social. L'identité exprime cette quête de force que l'on trouve dans les ressources sociales du pouvoir pour arriver à la possibilité de se faire reconnaître » (p. 441). Le pouvoir apparaît alors comme une dimension essentielle de l'identité qui « désigne à la fois la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance et la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son expérience » (p. 442). L'accès à l'identité professionnelle repose sur les moyens d'accéder à la reconnaissance de soi dans les rapports de travail c'est-à-dire, dans les rapports de pouvoir. Pour R. Sainsaulieu, il n'y a donc pas d'identité sans rapport de force et de pouvoir au vu de la considération et de la reconnaissance qu'éprouvent les partenaires de travail. Dans le travail, l'autre n'est jamais un partenaire neutre ou indifférent et chacun doit pouvoir être capable de reconnaître et accepter sa différence. Nous retiendrons que l'expérience conflictuelle et sociale des relations humaines est un des moteurs de la construction de l'identité professionnelle. Sainsaulieu insiste sur le lien entre reconnaissance et accès à l'identité en soulignant qu'« obtenir la reconnaissance devient ainsi une sorte de fardeau social

indispensable pour construire sa rationalité individuelle, et le travail dans une organisation n'est pas un des moindres champs de cette activité permanente de l'individu » (p. 453).

En résumé, Sainsaulieu considère avant tout l'entreprise comme un espace d'apprentissage culturel, « lieu privilégié d'accès à soi-même par les tensions et investissements psychologiques dont on fait l'expérience quasi-obligée dans les relations avec les collègues » (p. 401).

Ayant exploré les approches constructivistes de l'identité selon ces auteurs, explorer le concept de reconnaissance s'avère désormais nécessaire afin de définir l'identité professionnelle dans ses dimensions les plus significatives.

2.3 La reconnaissance professionnelle

2.3.1 Approche de la reconnaissance professionnelle

Comme le concept d'identité, celui de reconnaissance est largement ambigu dans le sens où il faut à la fois appartenir à un collectif et suffisamment s'en distinguer. Cependant, une chose est certaine, aucun individu ne peut se passer de reconnaissance. Cette idée émerge dès le 18^{ème} siècle avec Hegel. En philosophie, la reconnaissance est définie comme une opération par laquelle on manifeste à autrui qu'on a conscience de ses qualités et de ses droits. Plus tard, et dans la continuité de ses travaux, Honneth (2002) reprend cette analyse et appuie cette idée que l'*autre* occupe une place primordiale dans l'existence d'un individu ; autrui est le principal vecteur de reconnaissance d'un individu : « un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale ». En psychologie, dans la pyramide des besoins qu'il établit, Maslow (1943) place les besoins d'appartenance et de reconnaissance avant le besoin d'accomplissement de soi. L'estime de soi passe par l'estime des autres, l'importance du regard d'autrui dans la satisfaction du besoin de reconnaissance est à nouveau soulignée : « Tous les individus, dans notre société ont un besoin ou désir d'une évaluation d'eux-mêmes élevée, stable et fondée, un besoin de respect de soi, ou d'estime de soi, et de l'estime des autres ». La reconnaissance apparaît donc comme un processus

relationnel et de communication qui nécessite une réciprocité, comme Piotet et Sainsaulieu (1994) le soulignent :

La reconnaissance et la distinction mutuelle s'élaborent autant par les échanges de la vie quotidienne entre collègues, avec des chefs, des adjoints et des subordonnés, que par les manières même de communiquer et d'intervenir sur le travail, qui fournissent aux uns et aux autres des indications sur la façon dont ils vous considèrent et vous admettent (p. 202)

Ces premiers éléments théoriques permettent d'entrevoir le lien étroit entre reconnaissance et appartenance. Ce lien, particulièrement important dans le monde du travail, permet d'aborder le concept de reconnaissance professionnelle.

2.3.2 Formes et pratiques de la reconnaissance professionnelle

La question de la reconnaissance dans le monde du travail fait aujourd'hui l'objet d'une réelle prise de conscience, comme en témoignent les nombreuses recherches et publications à ce sujet. Dans le monde du travail, très souvent la reconnaissance porte d'abord sur le travail réalisé plutôt que sur la personne et son identité. En psycho-dynamique du travail, Dejours (2007, p.67-68) affirme ainsi que « la reconnaissance porte non pas sur l'être mais sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que la reconnaissance portant sur le faire, lorsqu'elle a été obtenue, peut-être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même » : le sujet serait l'auteur de sa propre reconnaissance après qu'autrui ait reconnu ses actions et leurs résultats. Cette approche, qui distingue la reconnaissance du travail d'une part (jugement d'utilité), et la reconnaissance du professionnel d'autre part (jugement de beauté), est également présente dans les travaux de Brun et Dugas (2005) qui distinguent quatre formes de reconnaissance, situées par rapport aux dimensions clés que sont la personne, le processus de travail et le résultat du travail :



Les quatre pratiques de reconnaissance au travail

- *la reconnaissance existentielle* est la reconnaissance de la personne en tant qu'être singulier (et non en tant que travailleur) avec ses caractéristiques, son caractère . La reconnaissance existentielle est surtout de nature informelle (informations, consultations, autorisations d'ordre personnel, encouragements, soutien entre collègues...). Pour Brun et Dugas, la reconnaissance existentielle devrait être à la base de toutes les autres formes de reconnaissance.
- *la reconnaissance de la pratique de travail* concerne la manière dont l'employé exécute son travail. Il ne s'agit pas de focaliser la reconnaissance sur la personne ni sur les résultats produits. Cette reconnaissance porte également sur les comportements, les qualités et les compétences professionnelles de la personne.
- *la reconnaissance de l'investissement* dans le travail correspond à l'intérêt porté par une personne au travail, à sa participation, à sa contribution. Il s'agit de reconnaître les efforts consentis, son engagement, l'énergie déployée, même si les résultats ne sont pas à la hauteur de ceux-ci.
- *la reconnaissance des résultats* porte sur le produit du travail de l'employé, sa contribution. Il s'agit d'une évaluation et d'un jugement sur la qualité, l'efficacité et l'utilité du travail accompli. Ce type de reconnaissance s'exprime donc une fois le travail achevé.

Dans ses travaux, Jorro (2007 et 2009) mobilise les dernières formes de reconnaissance dégagées par Brun et Dugas d'une manière différente. Elle distingue la reconnaissance du genre professionnel et la reconnaissance du style professionnel (concernent l'activité professionnelle) et la reconnaissance de l'éthos professionnel (concerne l'après-coup de l'activité professionnelle). Ces trois modalités de la reconnaissance permettent d'apprécier ce que Jorro appelle l' « agir professionnel ».

Le tableau suivant permet de mieux saisir les objets de chacune des modalités de la reconnaissance professionnelle :

Dimension de la reconnaissance professionnelle	Référent : ce sur quoi porte la reconnaissance	Objectif : type de validation
Reconnaissance du genre professionnel	l'action prévue : buts et objectifs poursuivis, compétences et gestes du métier	Apprécier le rapport de conformité, repérer la mise en œuvre des gestes du métier, l'appartenance à une communauté professionnelle
Reconnaissance du style professionnel	l'activité : initiatives, négociations, ajustements, stratégies et tactiques orchestrés en fonction du contexte, de la situation	Interpréter la singularité de l'agir, la capacité du professionnel à rebondir pour s'adapter, sa part d'ingéniosité
Reconnaissance de l'éthos professionnel	l'acteur : son identité, son éthos : valeurs, postures, projets	Apprécier la réflexion par le praticien sur son expérience professionnelle, saisir la nature de l'engagement professionnel

D'après Jorro (2009)

La reconnaissance professionnelle apparaît comme un processus qui englobe l'acte évaluatif à partir du moment où ce processus valorise et légitime le sujet, que Jorro (2009, p. 13) définit comme « *un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation – légitimation de l'initiateur de l'activité. Autrement dit, la reconnaissance professionnelle ajoute à l'acte évaluatif la dimension de considération, voire d'estime, qui conforte l'acteur dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social* ».

2.3.3 Visées et enjeux de la reconnaissance professionnelle

La reconnaissance professionnelle contribue à faire émerger et se développer l'identité professionnelle et participe au pouvoir d'agir des acteurs (Jorro & De Ketele, 2011), à leur professionnalisation : « *La reconnaissance professionnelle constitue à la fois le point d'aboutissement d'un processus de professionnalisation et le point d'origine de ce même processus* » (Jorro & Wittorski, 2013, p.18). La reconnaissance comme moteur de l'identité professionnelle est également largement traitée par F. Osty pour qui « *comme toute forme identitaire, [l'identité professionnelle] ne s'épanouit que si elle trouve une issue favorable en termes de reconnaissance à travers les différentes scènes d'interactions au travail* » (p. 160).

Les enjeux de la reconnaissance sont à envisager différemment selon l'ancienneté des acteurs. Pour des praticiens confirmés ou experts, la reconnaissance professionnelle vise principalement un élargissement du domaine de compétences, un gain en expertise

professionnelle et le développement d'une réflexivité. En revanche, pour les débutants, la visée de la reconnaissance professionnelle est essentiellement axée sur une problématique identitaire.

3 Conclusion intermédiaire, rappel de la problématique et formulation d'hypothèses

L'exploration de la littérature et des auteurs nous a permis d'éclairer les concepts de professionnalisation, d'identité professionnelle et de reconnaissance professionnelle.

Rendre le cadre conceptuel opérationnel nécessite maintenant d'articuler ces éléments théoriques afin de mettre en place une démarche méthodologique pour mener à bien cette recherche.

Rappelons la série d'interrogations initiale de ce travail de recherche :

- *Comment les enseignants devenant formateurs réinterrogent-ils leur identité professionnelle ? Cette démarche se fait-elle en rupture ou en continuité avec l'identité professionnelle première d'enseignant ?*
- *Souhaitent-ils conquérir une certaine reconnaissance ? Développer de nouvelles compétences ? Agir sur le système éducatif ?*
- *Les enseignants formateurs d'enseignants sont-ils aujourd'hui engagés dans un processus de professionnalisation ? Assiste-t-on à l'émergence du métier de formateur d'enseignants ?*
- *Quels regards les formateurs portent-ils sur leur rôle, sur leurs missions, sur leur position dans l'institution, sur leurs compétences de formateurs d'enseignants ? En quoi leur rapport aux acteurs de l'éducation en sont-ils modifiés ?*

La partie consacrée à la méthodologie de recherche a pour objectif d'apporter des éléments de réponse à ces questions. L'objectif de ce travail de recherche est de tenter d'identifier les indices du processus de construction d'une identité professionnelle de formateur chez les enseignants du second degré. En effet, « cerner le cœur du métier de formateur d'enseignant »¹ suppose d'identifier les marqueurs d'une identité professionnelle

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. *Bulletin officiel n°30 du 23 juillet 2015 [en ligne]* Référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

de formateur spécifique, en distinction avec ceux d'une identité professionnelle d'enseignant. Le référentiel de compétences du formateur est un instrument qui donne à voir un « modèle » du formateur d'enseignant. Cette référentialisation récente des compétences peut être vue comme un premier indice de professionnalisation des formateurs d'enseignants et marque, en un certain sens, une rupture avec le métier d'enseignant. Ce document et les éléments théoriques présentés dans la première partie nous serviront de grille de lecture pour analyser les discours des formateurs, la manière dont ils définissent et se représentent leur fonction de formateur, les compétences professionnelles spécifiques qu'ils estiment avoir développées, qu'ils déclarent posséder, la nature des relations de travail que cette double fonction induit ... Ainsi, la professionnalisation nous semble largement répondre à des enjeux de construction de l'identité professionnelle, tout comme le concept de reconnaissance professionnelle qui constitue également une entrée pertinente pour saisir la construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants.

En quoi devenir formateur d'enseignant participe-t-il d'une logique de professionnalisation et suppose une rupture avec l'identité professionnelle d'enseignant en la réinterrogeant ?

Hypothèses :

H1	Les transformations dans le métier d'enseignant et les réformes modifient les représentations du métier de formateur et donc, leur identité professionnelle : la position d'enseignant formateur d'enseignant peut être problématique car les enseignants entretiennent une vision sociale du formateur associée à une image d'évaluation et de contrôle sur eux-mêmes.
H2	Devenir formateur correspond à souhait de faire évoluer les pratiques et à un besoin de se mettre en mouvement dans un milieu jugé immobile. La fonction de formateur est l'occasion d'un engagement dans une démarche réflexive collective.
H3	Les formateurs d'enseignant appuient leur construction identitaire sur différentes formes de reconnaissance qui peuvent entrer en tension voire en contradiction.

4 Choix méthodologiques pour une approche empirique de la construction de l'identité professionnelle

4.1 Terrain d'enquête et population

Ce travail de recherche s'intéresse aux enseignants du second degré exerçant des fonctions de formateur. Ces enseignants ont été recherchés et contactés de différentes manières.

Le travail de recherche est à visée compréhensive et s'appuie donc sur des données de type qualitatives. Pour cela, deux méthodes ont été choisies pour collecter les données du corpus de cette recherche : le questionnaire et l'entretien semi-directif.

Pour l'enquête par questionnaire, exerçant toujours en tant que TZR, j'ai pu fréquenter de nombreux établissements scolaires du second degré. Dans un premier temps, j'ai donc contacté directement les collègues de ces établissements dont je savais qu'ils avaient des missions de formation, par mail ou verbalement. Certains de ces collègues ont, à leur tour, transmis et diffusé le lien vers le questionnaire à d'autres enseignants formateurs du second degré. Enfin, étant engagée dans la parcours de certification aux fonctions de formateurs, je suis abonnée à une liste de diffusion très active qui a vocation à favoriser les échanges et la réflexion entre les candidats de la France entière. J'ai donc utilisé cette liste comme vecteur de diffusion du questionnaire.

Cette enquête par questionnaire a servi de base aux entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre enseignants formateurs du second degré. Les enseignants formateurs interviewés ayant accepté de participer à cette recherche sont des collègues avec lesquels je travaille actuellement, avec lesquels j'ai eu travaillé auparavant, mais aussi des enseignants rencontrés lors de formation en tant que stagiaires ou bien des enseignants rencontrés lors de formations mais cette fois en tant que formateurs.

4.2 Outils d'enquête utilisés : objectifs et méthodes

4.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire m'a semblé l'outil le plus approprié pour compiler des réponses à des questions posées séparément à un nombre d'individus assez important et ainsi procéder à une première approche dans la vérification des hypothèses de recherche.

Les éléments du cadre conceptuel ont été la base me permettant de construire le questionnaire (**annexe 2**) : les nombreuses lectures m'ont permis d'identifier les thématiques à aborder, les notions à interroger auprès des participants. Pour élaborer le questionnaire, l'élément le plus important et de bien me faire comprendre de tous les participants ; une bonne compréhension étant garante de la pertinence des réponses. Pour cela, les termes utilisés dans les questions doivent être simples et précis en même temps, ne pas appartenir à un vocabulaire trop spécialisé, trop abstrait (tel qu'on le rencontre dans la littérature de recherche). Chaque question ne doit contenir qu'une idée pour éviter les ambiguïtés et ne pas être trop longue pour limiter les incompréhensions dues à un trop grand nombre d'informations à saisir. Un autre point est essentiel : chaque question doit être rédigée en termes neutres pour ne pas influencer le participant et ne pas laisser entendre son propre avis, ne pas suggérer ce qu'il y a lieu de répondre. Il m'a donc fallu me détacher de ma propre expérience et de mes ressentis afin de formuler des questions les plus neutres possibles.

Construire le questionnaire nécessite également de prendre en considération les différents modèles de questions. La question fermée est une « *question obligeant l'informateur à effectuer un choix parmi un certain nombre de réponses plausibles fournies* » (Angers, 2014, p. 65) ; formulées par avance par l'enquêteur. Les questions fermées proposées sont essentiellement des questions à choix multiples. Pour que chaque participant ait un choix réel, il a parfois été nécessaire que je rajoute une rubrique « autre », à préciser car il m'a parfois été impossible de tout prévoir et lister. Dans cette recherche, elles me permettent d'avoir une vision plus précise du panel de participants, d'en donner une représentation large : sexe, type d'établissement d'exercice, ancienneté, type d'activités en tant que formateur, raisons et motivations d'un engagement en formation, engagement dans le parcours de certification.

La question ouverte « *n'impose pas de contrainte à l'informateur quant à l'élaboration de sa réponse* » (Angers, 2014, p. 65), il faut cependant veiller à en limiter le nombre de même que la longueur des réponses. En effet, « *les informations recueillies peuvent être trop dispersées,*

ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche. A priori, les questions ouvertes semblent meilleures parce qu'elles donnent plus d'informations sur les pratiques ou sur les représentations. En réalité, les personnes interrogées peuvent fournir des indications peu utiles » (De Singly, 2016, p. 67). Néanmoins, si la latitude laissée au participant dans ce type de questions peut être un inconvénient, elles sont intéressantes car certaines informations ne peuvent pas être obtenues autrement. Une de ces questions ouverte était destinée à recueillir les informations concernant les raisons et motivations des enseignants à s'engager dans le parcours de certification (CAFFA), une autre invitait les enseignants à s'exprimer sur leurs relations avec leurs collègues et leurs modifications éventuelles en lien avec leurs fonctions de formateurs, permettant essentiellement de repérer de potentielles tensions identitaires. Dans la dernière question, il s'agissait de faire énoncer aux enseignants les compétences spécifiques de formateur qu'ils pensaient avoir développées, construites.

Après avoir essayé différents logiciels de questionnaire et sondage en ligne, j'ai choisi d'utiliser SURVIO pour mettre en forme mon questionnaire, le diffuser et collecter les données. Internet m'a en effet paru être le vecteur de diffusion le plus intéressant et le plus simple pour atteindre un maximum de participants rapidement, représentant un gain de temps considérable. SURVIO propose une interface très facile à utiliser et permet de créer des formulaires attrayants, ergonomiques, facile à lire et à renseigner pour les participants. Le logiciel propose également une analyse des résultats avec représentations graphiques et l'édition d'un rapport (**annexe 3**) complet, particulièrement agréable et lisible, en comparaison aux autres logiciels testés.

Le lien vers le questionnaire a été actif dix jours, du 11/03/2017 au 20/03/2017. Sur cette période, 174 visites ont été comptabilisées dont 87 pour lesquelles le questionnaire a seulement été affiché, 37 pour lesquelles le questionnaire n'a pas été renseigné dans sa totalité (rejetés pour l'analyse). 50 questionnaires ont entièrement été complétés et constituent donc le corpus pour cette méthode de recherche représentant finalement un taux de remplissage de 28,7 %.

Deux questionnaires complétés individuellement sont disponibles en annexe. (**annexe 4**)

4.2.2 L'entretien semi-directif

La méthode d'enquête par entretien représente un choix approprié à la recherche qualitative car le problème de recherche m'amène à recueillir quelques témoignages d'individus en les questionnant sur leurs expériences de formateurs, leurs perceptions et leurs conceptions de leur double rôle d'enseignant formateur. Ainsi, *« l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »*. (Blanchet et al., 2007, p.24).

Le guide d'entretien (**annexe 5**) a été construit après avoir analysé les données du questionnaire et en fonction des lectures théoriques du cadre conceptuel et des hypothèses formulées. Il contient les thèmes à aborder, les questions principales, ouvertes et larges et des questions de relances plus précises susceptibles d'être posées au cours de la rencontre avec la personne interviewée dont le but est de recentrer les propos de l'interviewé sur le sujet de la recherche et les thématiques questionnées, tout comme approfondir le discours si cela s'avère nécessaire. Les questions ouvertes laissent à la personne interviewée toute liberté dans sa façon de répondre, tant pour ce qui est de la durée que pour ce qui est du contenu. Tout comme pour l'enquête par questionnaire, la formulation des questions et les termes employés ne doivent pas influencer la façon de répondre. C'est l'expression du sentiment de l'interviewé qui est recherché. Il s'agit d'inviter la personne à élaborer sa réponse et non pas à la restreindre, favoriser une expression la plus libre possible et une authenticité de ses propos quant à son expérience de formateur. J'ai rédigé la question de départ de façon très ouverte : *« Peux-tu me parler de ton parcours professionnel et de ton cheminement vers la formation ? »* pour permettre de faire apparaître, d'une façon spontanée, la manière dont l'interviewé aborde son parcours, son métier d'enseignant, sa fonction de formateur, ce qui fait sens pour lui et articule l'ensemble de manière cohérente.

Les entretiens ont été réalisés, entre le 8/05/2017 et le 19/05/2017, au sein de l'établissement d'exercice des enseignants (tous exercent en collège). D'une durée comprise entre 22 minutes et 1 h 45, les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement avant d'être analysés. Cette méthode d'enquête a nécessité de ma part d'établir une relation de confiance avec les interviewés, de m'assurer de leur participation volontaire et de leur accord pour

procéder à l'enregistrement de la rencontre en garantissant l'anonymat et la confidentialité des données. Étant donné le volume important des fichiers de retranscriptions intégrales des entretiens, ceux-ci ne sont pas joints en annexe mais sont accessibles sur demande à l'adresse électronique suivante : Astrid.Gremillet@ac-bordeaux.fr

« Le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence ». (Blanchet et al., 2007, p. 50). Le recueil de données par entretien était prévu auprès de six formateurs. Quatre enseignants formateurs ont finalement participé aux entretiens. Anne-Sophie, Philippe et François ont un parcours professionnel dit « classique ». Ils ont toujours travaillé au sein de l'institution Éducation Nationale en tant qu'enseignant.

Le parcours de Sandie est en revanche beaucoup plus atypique. Les retranscriptions des entretiens ne figurant pas dans le corps de ce mémoire, des précisions sur son parcours antérieur à son métier d'enseignante méritent d'être apportées afin de mieux saisir les éléments d'analyse qui suivront :

1998 – 2004 : Poste d'« emploi-jeune » sur un RPI¹. Missions d'ordre pédagogique auprès des élèves de maternelle et de primaire.

2004 – 2012 : Auxiliaire de Vie Scolaire. Sandie a accompagné la scolarité et la vie quotidienne d'enfants en situation de handicap (autisme, épilepsie, hémiplégie, malvoyant, malentendant pour les plus courants) scolarisés de la maternelle au lycée professionnel, sur des périodes allant de quelques semaines (décès du premier enfant qu'elle a accompagné quatre semaines après sa prise de poste, à l'âge de 5 ans) à trois ans.

2012 – 2014 : Contractuelle en lettres classiques en collège. Sandie a pris ce poste au moment où son contrat d'AVS prenait fin et où un professeur de lettres n'était plus remplacé depuis plus de deux mois dans le collège. Réussite au CAPES réservé.

2014 – 2015 : Professeur stagiaire. Titularisation et affectation sur un poste définitif à Sauveterre.

2015 – 2017 : Deuxième année en tant que titulaire au collège de Sauveterre.

1 Regroupement Pédagogique Intercommunal. Ici, constitué de 3 écoles et situé aux alentours de Libourne.

Le tableau suivant présente les caractéristiques des quatre enseignants formateurs :

	Anne-Sophie (A)	Philippe (P)	Sandie (S)	François (F)
Âge	40	51	40	41
Discipline enseignée	Arts plastiques	Sciences physiques	Lettres classiques	Mathématiques
Ancienneté				
- enseignant	13 ans	27 ans	3 ans (dont 2 en tant que contractuelle)	16 (dont 5 en tant que vacataire)
- formateur	4 ans	18 ans	2 ans	8 ans
Activités de formateur	<p>Conception et animation de formation DAAC¹</p> <p>Réforme du collège² (J1 J2 – J8)</p> <p>Tutorat de professeur stagiaire en établissement (4)</p>	<p>Coordonateur ZAP</p> <p>Référent TICE et démarche d'investigation</p> <p>Réformes du collège (1998) et 2016 : J3 - J4 J6 et LSU³</p> <p>Vidéo formation ESPE</p> <p>Tutorat de professeur stagiaire en établissement (2)</p> <p>Nombreuses formations dans l'établissement</p> <p>Formations Maison pour la science Aquitaine</p>	<p>Réforme du collège : J6 J8</p> <p>Correcteur épreuves écrites CRPE⁴ + jury épreuves orales</p> <p>Formatrice dans l'animation socioculturelle (BAFA et BAFD)</p>	<p>Réforme du collège : J5</p> <p>Tutorat de professeur stagiaire en établissement (8)</p> <p>Nombreuses formations dans l'établissement</p>
Engagement dans le parcours CAFFA	Oui. Admise en 2017 avec dispense d'admissibilité.	Oui. Admis en 2017 avec dispense d'admissibilité.	Non.	Oui. Admissibilité ratée en 2016, réussie en 2017.

1 Délégation Académique à l'Éducation Artistique et Culturelle. Service chargé de la mise en œuvre à l'échelle académique de la politique d'éducation artistique et culturelle.

2 Journées de formations obligatoires pour la mise en œuvre de la réforme du collège 2016 : **J1 – J2** : Appropriation des nouveaux programmes / **J3 – J4** : EPI et AP / **J5** : EMI - numérique / **J6** : cycle 3 / **J7** : cycle 4 / **J8** : l'évaluation. Les J1, J2 et J8 sont disciplinaires, les autres sont des formations transversales regroupant les enseignants de toutes les disciplines.

3 Livret Scolaire Unique : il remplace les livrets scolaires de l'école élémentaire et du collège. Cet outil unique accessible en ligne par les familles rend compte de la scolarité d'un élève du CP à la 3ème.

4 Concours de Recrutement de Professeur des Écoles

4.3 Biais méthodologiques

4.3.1 Les entretiens : une position d'enquêteur difficile à adopter

Lors du premier entretien, je ne maîtrisais pas mon guide. Au cours de la rencontre, il m'a fallu le consulter à plusieurs reprises. Je n'ai pas toujours réussi à me rendre compte que l'enseignante répondait souvent, dans son discours, à des questions qui faisait référence à un autre thème de mon guide, je lui ai donc suggéré ces questions plus à un autre moment lors de la rencontre et elle m'en a fait la remarque. Ma non maîtrise du guide a pu lui laisser penser que je ne l'écoutais pas vraiment.

Pour les entretiens suivants, j'ai tâché de mieux maîtriser le guide. Lors du dernier, je ne l'ai pas utilisé, m'obligeant à rebondir sur les propos des interviewés au moment opportun, recherchant la cohérence la plus grande entre le récit des enseignants formateurs et les thèmes que je souhaitais aborder. Cette meilleure disponibilité de ma part à, je pense, favorisé l'implication des enseignants lors des trois entretiens qui ont suivi.

Étant moi-même concerné par ce travail de recherche, il n'a pas été facile de ne pas rebondir sur les propos de manière personnelle et de faire part de mon propre récit. Je pense avoir parfois entravé le récit des interviewés par quelques interventions pour lesquelles je n'ai pas su tenir ma place d'enquêteur.

Deux des formateurs ont avoué avoir des difficultés d'expression orale et, particulièrement face à une personne seule, ressentant de la timidité. Percevant cette gêne chez eux, je m'en suis moi même trouvée gênée à mon tour, j'avais l'impression d'être quelque peu intrusive, d'autant plus que certaines thématiques ont parfois été difficiles à aborder car elles touchaient la personne de près, l'affect était très présent.

4.3.2 Des données manquantes dans le questionnaire

Au moment d'analyser les résultats du questionnaire, les réponses individuelles à la question 7 du questionnaire apparaissaient incomplètes, et ce pour tous les enseignants ayant déclaré lors de la question 6 qu'ils exerçaient des activités de formation en formation initiale et en formation continue. Je me suis rendue compte en retournant vérifier les paramétrages

du questionnaire que j'avais commis une erreur dans les branchements conditionnels. Une redirection avait été enregistrée vers la question 9, cela explique l'absence de réponses à la question 8. En conséquence, certaines données manquent dans le corpus. Elles n'ont pas impacté l'analyse globale et la recherche qui était visée. Un mauvais branchement conditionnel sur une autre question aurait pu priver le corpus de données plus importantes pour le travail de recherche.

5. Résultats et analyses de l'enquête empirique

5.1 Les formateurs d'enseignants : un monde pluriel

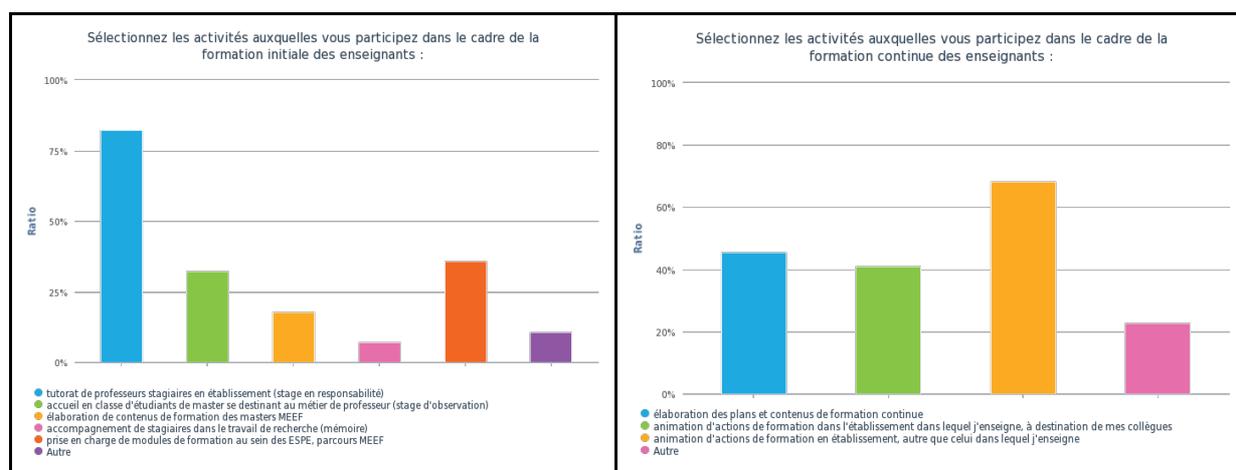
5.1.1 Qui sont les formateurs d'enseignants du second degré ?

La population des formateurs d'enseignants ayant répondu au questionnaire est constituée de 54 % de femmes et 46 % d'hommes. 62 % des enseignants exercent en collège, 36 % exercent en lycée (lycée professionnel et classes préparatoires compris). Un enseignant sur les cinquante répondants exerce à la fois en collège et en lycée.

Environ la moitié (52%) des répondants a une ancienneté dans la fonction d'enseignant comprise entre 10 et 20 ans. Les enseignants sont de « jeunes » formateurs avec une ancienneté dans cette fonction inférieure à 5 ans.

Lorsque l'on croise les anciennetés dans chacune des deux fonctions, on ne peut pas établir de lien de corrélation entre elles : les formateurs les plus expérimentés ne sont pas nécessairement les enseignants les plus expérimentés et inversement.

5.1.2 Les champs d'intervention et activités des formateurs



20 % des enseignants exercent en tant que formateur dans le cadre de la formation initiale des enseignants. En grande majorité, les activités de formations sont le tutorat de professeurs stagiaires (tuteur établissement) et l'accueil en classe d'étudiants de licence ou master se

destinant au métier de professeur. Ces activités de formations sont donc exercées par les formateurs sur leur lieu de travail enseignant. Les enseignants assurant des actions en formation initiale sur le versant universitaire (au sein des ESPE) sont beaucoup moins nombreux. Seulement trois sur les cinquante déclarent participer à l'élaboration des contenus de formation des masters MEEF et assurent leur mise en œuvre auprès des étudiants. L'activité de formation consistant à accompagner les professeurs stagiaires dans leur travail de recherche (rédaction d'un mémoire) est assurée par deux enseignants formateurs. Avec une expérience inférieure à cinq ans, ces trois enseignants sont « jeunes » dans la fonction de formateur.

Sur les dix formateurs intervenant en formation initiale, deux d'entre-eux participent à la fois à des activités de formation dans leur établissement d'exercice (tutorat de professeur stagiaire) et au sein de l'ESPE (accompagnement de mémoire et prise en charge de module de formation).

Sur les 50 enseignants, 22 sont formateurs dans le cadre de la formation continue. Leurs activités consistent en l'élaboration de contenus de formation et l'animation de ces formations au sein de leur établissement d'exercice enseignant (40,9 %) mais essentiellement dans d'autres établissements (68,2 %). Dans la catégorie « autre » sont mentionnées la conception de parcours de formation hybride M@gistère, la préparation aux concours de recrutement, l'animation de formation au sein de structures partenaires (Maison pour la Science Aquitaine). Les quatre enseignants interviewés lors des entretiens interviennent comme formateur au sein d'établissements scolaires, en formation initiale et continue.

5.1.3 Des rôles différents, une possible identité commune ?

À partir des champs d'intervention et des activités déclarées par les formateurs d'enseignants, nous pouvons, à minima, identifier deux groupes distincts de formateurs : les formateurs intervenant au sein des établissements et les formateurs intervenant à l'université, au sein des ESPE. L'analyse individuelle des résultats du questionnaire permet d'observer que la quasi-totalité des formateurs n'intervient que dans un seul de ces espaces (l'établissement scolaire ou l'université). Les formateurs interviennent à la fois dans un même « temps » de formation (celui de la formation initiale en particulier) mais dans des espaces très différents et, encore aujourd'hui, assez cloisonnés l'un de l'autre malgré les avancées notables pour les

rapprocher. Ces espaces sous-tendent des activités du formateur elles-mêmes différentes qui à leur tour supposent la mobilisation de compétences plurielles et variées :

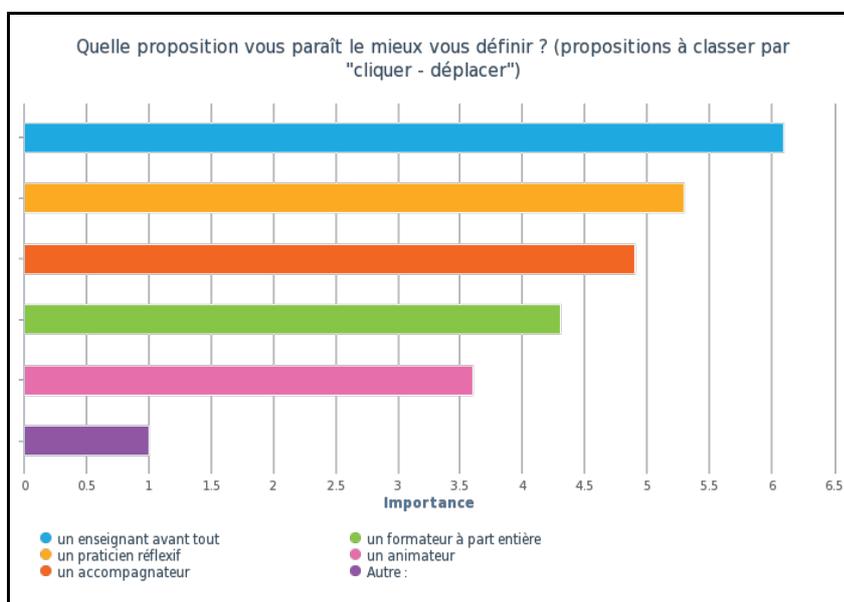
- en établissement, les activités du formateur sont principalement l'animation de formation auprès des équipes, le tutorat de professeurs stagiaires et l'accueil d'étudiants. Ces activités vont essentiellement faire appel aux domaines 2 et 4 du référentiel de compétences du formateur « *Mettre en œuvre, animer* » et « *Accompagner l'individu et le collectif* », l'accompagnement étant très souvent celui d'une seule personne à la fois (le stagiaire, l'étudiant). Nous verrons par la suite que les domaines 1 et 4 ne sont que très peu ou pas du tout mobilisés ; cela ayant des répercussions sur le vécu et le ressenti des formateurs intervenant au sein des établissements.
- à l'université, au sein de l'ESPE, les activités du formateur consistent en l'élaboration des contenus de formation, leur mise en œuvre, l'accompagnement du travail de recherche et l'évaluation du stagiaire. En plus des deux cités précédemment, les deux autres domaines de compétences « *Penser, concevoir, élaborer* » et « *Observer, analyser, évaluer* » (domaines 1 et 4) sont mobilisés.

Le lieu d'exercice en tant que formateur mais également la variété des activités exercées dans cette fonction semble faire apparaître des profils de formateurs variés et des identités professionnelles potentiellement différentes, malgré un socle de construction commun à tous : l'identité professionnelle enseignante. Il faut ajouter à cela la temporalité, elle aussi très variable, de la fonction de formateur. Les tuteurs de stage en établissement et les enseignants en ESPE exercent leurs fonctions de formateur de manière régulière et cadencée (au quotidien pour un tuteur, et de façon hebdomadaire pour un formateur ESPE), alors que les enseignants intervenant en tant que formateurs en établissement le font de manière irrégulière, morcelée et très temporaire (animations ponctuelles de formations en établissement). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette question de la temporalité du rôle a son importance dans la construction d'une identité professionnelle de formateur.

Nous pensons que les rôles des formateurs et les objectifs poursuivis dépendent largement des publics en formation, des espaces au sein desquels les formateurs interviennent et des activités qui leurs sont confiées dans leur fonction de formateur. La question du rôle formateur nous amène donc à celle de l'identité du formateur.

5.1.4 L' « identité pour soi » des enseignants formateurs d'enseignants

« Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ? ». L'objectif de la question 11 du questionnaire était d'approcher l'identité professionnelle des enseignants formateurs par l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que personnes, la manière dont ils se perçoivent et se définissent : leur « identité pour soi ». Cette dimension ne suffit évidemment pas à définir l'identité professionnelle mais la représentation de soi en est une composantes essentielle. Pour répondre, il était demandé aux enquêtés de classer cinq propositions par ordre de préférence. Le graphique ci-dessous représente l'importance relative pour chacune des propositions sur l'ensemble des 50 questionnaires. Plus l'importance relative est élevée, plus la proposition occupe le début du classement effectué par le répondant.



Nous observons, d'une façon assez logique, que la proposition « *un enseignant avant tout* » possède l'importance relative la plus élevée. Cette observation paraît évidente dans la mesure où les formateurs d'enseignants sont effectivement d'abord et avant tout des enseignants. Afin de révéler ce que cache ce résultat global, il est nécessaire d'examiner plus finement les classements individuels ([voir annexe 6](#)).

Sur les 50 sondés :

- 32 enseignants ont fait de « *un enseignant avant tout* » leur choix n° 1 ; 20 d'entre-eux ont ensuite choisi « *un praticien réflexif* » et seulement 5 ont sélectionné « *un formateur à part entière* » en choix n° 2.

→ Une identité professionnelle enseignante semble prédominante pour ces enseignants.

- seulement 2 répondants sur les 50 ont placé « *un formateur à part entière* » en tête du classement. Il se trouve que ces deux enseignants exercent leur fonction de formateur en ESPE en formation initiale ; il s'agit des deux seuls enseignants de l'échantillon à encadrer des mémoires de professeurs stagiaires. Rappelons que leur ancienneté dans la fonction de formateur est inférieure à cinq ans. Dans leur classement, tous les deux ont ensuite sélectionné « *un praticien réflexif* » comme deuxième choix. La proposition « *un enseignant avant tout* » arrive en 3^{ème} et 5^{ème} positions dans leurs classements.

→ Une identité professionnelle de formateur forte caractérise ces deux enseignants.

- « un accompagnateur » a été classé 4 fois en première position et 14 fois en deuxième.
- « *un praticien réflexif* » se classe en 2^{ème} position dans le résultat global. Cette proposition revient 30 fois sur les deux premiers choix, dont 10 en tête de classement.

Les classements effectués individuellement semblent révéler une « *identité pour soi* » d'enseignant ou de formateur plus ou moins forte chez chacun des enquêtés. Cependant, un élément semble rassembler les formateurs au delà de leur identité professionnelle « première » et commune d'enseignant : la grande majorité accorde une place de choix au « *praticien réflexif* » dans leur définition de soi. Le praticien réflexif apparaît comme le dénominateur commun aux deux identités professionnelles revendiquées et déclarées ici : celle de l'enseignant et celle du formateur.

L'analyse du contenu des entretiens montre que la façon dont se définissent les enseignants formateurs est plus complexe que cela. Si une des identités professionnelles d'enseignant ou de formateur semble prévaloir sur l'autre lorsque la question leur est posée, il semble difficile pour les enseignants de borner celles-ci, de les circonscrire à des espaces-temps distincts. On retrouve dans les discours des quatre enseignants des idées qui expriment différemment leur vision de la formation et du formateur en général, et la manière dont ils se définissent personnellement dans différents contextes, en interactions avec leurs collègues :

« En formation, j'essaie de leur faire comprendre que je suis aussi une collègue, et qu'on est quand même là tous vraiment pour une seule chose c'est éduquer nos enfants, tiens, nos élèves et faire en sorte que voilà on les amène à faire les bons choix dans leur vie, apprendre des choses, à grandir ensemble et je sens que ça on l'a tous en commun ». (A)

« Mais dans la formation, il y a des moments où je suis formateur et des moments où je suis collègue, voilà. Et ça c'est, les gens le perçoivent bien je crois. Moi c'est rassurer les collègues, leur montrer que la plupart du temps ils font déjà les choses en partie. Par exemple, pour les nouveaux programmes, je montrais que ma progression d'avant la réforme, avec les nouveaux programmes, je pouvais la garder si je voulais. Moi je me vois comme un facilitateur en fait, un collègue avant tout, facilitateur. » (P)

En formation, Anne-Sophie et Philippe se positionnent prioritairement comme des « collègues » enseignants. On comprend qu'une finalité de leur rôle de formateur auprès des enseignants est d'améliorer les apprentissages des élèves, il s'agit d'un objectif premier des enseignants. Philippe se décrit dans son rôle de formateur comme un « *faciliteur* » et comme une « *personne-ressource* » :

« Sinon, moi mon statut de formateur, c'est que souvent on vient me poser des questions, notamment quand il y a eu la réforme. C'est plutôt comme personne ressource, on me sollicite parce qu'on pense que je vais pouvoir apporter une réponse, une aide. » (P)

En référence aux formations que Sandie a animées, elle dit ne pas pouvoir se définir comme étant un formateur lorsqu'elle est en situation de formation en énonçant quelques critères qui devraient être réunis, selon elle pour ce faire. Sa définition d'elle comme formateur trouve sa place dans le temps d'élaboration de la formation, en présence des autres formateurs (sentiment d'appartenance à un groupe) pour disparaître une fois le temps de la formation venu où Sandie se définit alors comme un accompagnateur, un guide, un animateur :

« Ma posture de formateur c'est pas tellement celle d'un formateur, c'est plus, d'accompagnateur en fait ; moi, les stagiaires qu'on a eus à l'oral en cycle 3 j'ai pas eu l'impression de les avoir formé, je les ai guidé peut-être, je leur ai montré des pistes. (...) Moi quand je suis formateur, c'est le moment où on se réunit, tous les formateurs et où on construit le truc quoi. Je peux pas parler de formateur comme ça, après 3 ou 4 heures, si il n'y a pas de suivi après. Moi mon rôle de formateur, il est dans la conception du programme de la session qu'on met en place. Après c'est accompagner, guider. (...) Pour moi un formateur, c'est quelqu'un qui va suivre quelqu'un sur une certaine période et qui va avoir des objectifs à atteindre et qui va pouvoir suivre l'évolution du stagiaire, l'accompagner dans son chemin. Moi voilà des collègues m'ont dit vous êtes pas formateur, vous êtes animateurs à la limite et quelque part je les rejoins. » (S)

Pour François, se définir en tant que formateur paraît beaucoup plus difficile. Dans son discours, il énumère les attributs et qualités que doit posséder, selon lui, un formateur. Il donne une vision idéalisée du formateur qu'il définit comme celui qui devrait presque tout savoir. L'emploi de la troisième personne du singulier dans son discours renforce l'impression

que la figure du formateur est encore éloignée de lui, bien qu'il en donne des éléments caractéristiques assez précis :

« Alors là, je me suis jamais vraiment posé la question. Alors là ... Un formateur, il doit être quand même assez polyvalent par rapport à un enseignant. Si on met de côté le côté disciplinaire, le formateur déjà d'une part il doit ... il doit être capable d'analyser, d'analyser les discours des collègues. Il doit savoir organiser, enfin concevoir une formation déjà. Donc vraiment, savoir transmettre le réel, faire une analyse de ce qu'il se passe. Faut qu'il se demande pourquoi les formés font ce qu'ils font quoi ... Voilà, c'est ça, le formateur il doit chercher à comprendre ce que les enseignants font et pourquoi ils le font, en fait il doit prendre du recul. Il faut qu'il fasse sans cesse des va-et-vient entre sa propre expérience, sa vision du monde et celle des autres. Il doit être compétent dans tout ce qu'on peut lire, les lectures théoriques et dans la communication. » (F)

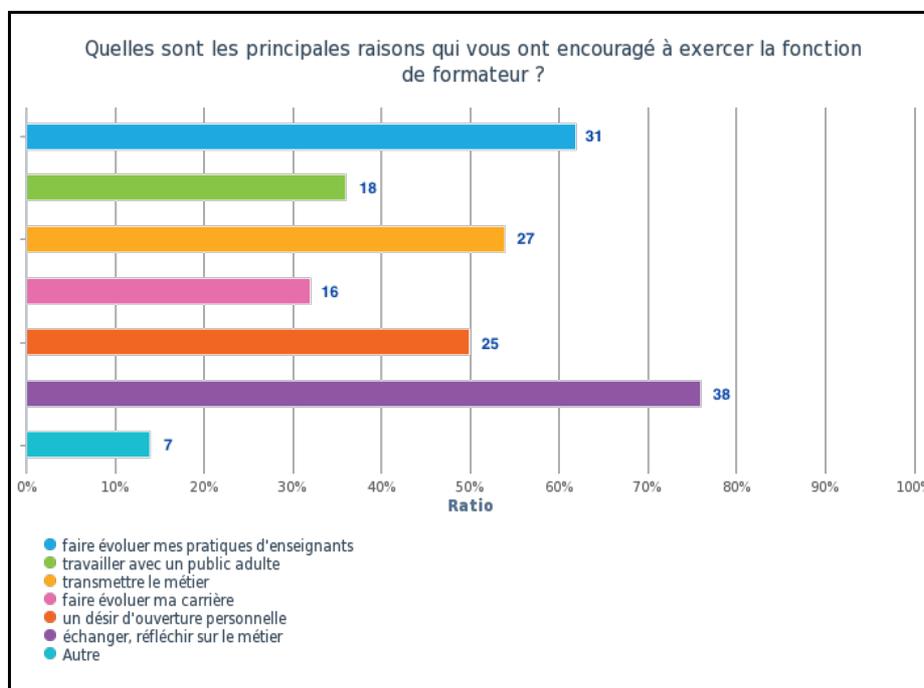
Dans les discours, les identités professionnelles d'enseignant et de formateur d'un individu s'enchevêtrent ; elles se distinguent l'une de l'autre aussi bien qu'elles se confondent. La double fonction enseignant/formateur induit un sentiment de double appartenance sans que chacune des appartenances soit clairement identifiée et bornée, en contexte et dans la relation aux autres. Les mots employés pour se définir comme formateurs sont pluriels ; un même mot peut lui-même revêtir des sens différents pour les individus. Un élément de compréhension de cette difficulté à se définir une identité de formateur, individuellement ou en référence à un groupe, réside peut-être dans l'exploration des circonstances dans lesquelles les enseignants ont été amenés, à un moment donné de leur parcours professionnel, à investir le champ de la formation.

5.2 La construction d'une identité professionnelle de formateur : un processus long, progressif et dynamique

5.2.1 L'accès à des fonctions de formateur : par motivation et/ou sollicitation

Nous pensons qu'interroger les enseignants sur ce qui les a motivés à s'engager dans la formation nous permettrait de mieux comprendre si cet engagement constitue une suite logique dans le parcours professionnel d'un enseignant, en continuité avec celui-ci, ou si au contraire, le passage dans la sphère de la formation marque une rupture avec celle de l'enseignement. Cette notion de continuité ou de rupture avec l'identité professionnelle

enseignante est, nous semble-t-il, un élément fondamental pour cerner si l'engagement des enseignants dans la sphère de la formation est un moyen de construire une identité professionnelle nouvelle, autre. Dans la question 5, les enseignants pouvaient sélectionner plusieurs propositions parmi sept, pré-établies. Voici les résultats globalement obtenus sur les 50 questionnaires :



« *Échanger, réfléchir sur le métier* » a été choisie 38 fois : la réflexivité se retrouve à nouveau ici mais comme une motivation à l'engagement vers des fonctions de formateur (une majorité de ces enseignants formateurs avait choisi « *praticiens réflexifs* » comme élément les définissant). Si la formation répond à une demande de la part des enseignants formateurs d'un échange sur le métier et d'un travail réflexif, cela pourrait laisser supposer que le milieu de l'enseignement ne leur offre pas cette possibilité ou alors de manière peu satisfaisante. Il en va de même pour la possibilité de « *faire évoluer mes pratiques d'enseignant* », arrivant en deuxième proposition la plus choisie. L'engagement en formation serait alors perçu comme un moyen pour les enseignants de combler des manques existants dans leur pratique enseignante. En ce sens il pourrait être un engagement faisant continuité avec leur identité professionnelle d'enseignants, leur permettant de la renforcer. Une hypothèse également à envisager est que les enseignants considèrent qu'ils doivent d'abord se former eux-mêmes pour s'impliquer dans la formation des autres.

Le choix « *un désir d'ouverture personnelle* » totalise un score de 25 : la moitié des répondants au questionnaire voient dans la formation une source d'épanouissement et de développement personnel à travers leur développement professionnel. Cela illustre la conception de l'identité personnelle comme étant une des composantes de l'identité personnelle.

« *Transmettre le métier* », a été choisi par 27 enseignants seulement : à peine plus de la moitié des enseignants trouvent dans l'exercice de leurs fonctions de formateur une motivation visant la transmission du métier aux jeunes enseignants débutants. S'agit-il d'une motivation secondaire ou d'un réel manque d'intérêt accordé à cette mission pourtant essentielle pour le monde de l'éducation et de l'enseignement ?

Environ deux tiers des enseignants ont sélectionné « *travailler avec un public adulte* » ou « *faire évoluer ma carrière* ». Ces deux motivations, que la sphère de la formation semble pouvoir satisfaire, permet d'envisager cet engagement comme la recherche d'une nouvelle identité professionnelle et marque, en un certain sens, une rupture avec l'identité professionnelle enseignantes. Parmi ces enseignants, 8 d'entre eux ont sélectionné les deux réponses.

La possibilité de répondre « *autre* » a été utilisée sept fois. À leur lecture, les éléments de réponse apportés qui nous interpellent sont les suivants : « *j'ai été formateur par obligation professionnelle (ordre de mission reçu)* », « *je n'ai pas eu le choix* », « *sollicitation inspection* », « *un stagiaire a été nommé, il fallait un tuteur* ». Pour les deux premières réponses, nous supposons que la fonction de formateur, imposée par autrui, est une contrainte pour ces enseignants, l'entrée dans la sphère de la formation n'est pas souhaitée. On perçoit là l'apparition possible d'une tension identitaire : l'identité « formateur » correspondant à l'identité pour autrui (assignée par les corps d'inspection) ne coïncide pas avec l'identité pour soi, celle de l'« enseignant ». Les deux autres réponses ne permettent pas d'affirmer que les enseignants concernés refusent la fonction de formateur. Nous pouvons supposer que ces enseignants, après sollicitation par leur inspecteur ou leur chef d'établissement, ont accepté la mission sans pour autant l'avoir envisagée par eux-mêmes. Ces éléments de réponses nous interpellent. Il nous semble en effet que l'engagement d'un enseignant comme formateur doit faire l'objet d'une réelle motivation, d'une réflexion personnelle sur son nouveau rôle, d'un projet personnel de formateur. L'entrée des enseignants dans la catégorie « formateurs » par le fait que quelqu'un ait fait appel à eux avant qu'ils aient songé à s'investir dans ce champ est

pourtant très largement répandue. Le questionnaire n'a pas interrogé cet aspect mais les entretiens réalisés montrent que c'est ainsi que les quatre formateurs ont effectué leur « passage » vers la formation :

« En tant qu'enseignant les premières années on tourne beaucoup, et puis quand j'ai eu mon poste à Latresne en 98, l'année d'après j'ai été inspecté par M.*****, et après il m'a proposé de tester le vidéo projecteur en classe et lui faire un retour. Moi j'étais partant et du coup après l'avoir utilisé un moment et lui avoir fait un retour, il m'a proposé d'animer justement les premiers stages sur l'utilisation des TICE en sciences physiques. C'est vraiment mon début en tant que formateur. » (P)

« C'est une personne de la DAAC, il lui manquait quelqu'un parce qu'elle ne pouvait pas être là, et elle m'a dit « est-ce que tu veux bien le faire puisque tu es sur le territoire ? » et donc j'ai accepté. Et du coup, ça l'a fait et après, donc c'était l'année dernière, mon inspectrice, en fait, m'a demandé si je voulais faire les formations des J1 J2 et être force de proposition donc j'ai accepté et j'ai proposé quelque chose » (A)

Philippe et Anne-Sophie ont été sollicités directement par leur inspecteur, suite à des observations faites sur l'exercice de leur travail. Pour Philippe il s'agit de son travail d'enseignant, apprécié lors d'une visite d'inspection en classe ; pour Anne-Sophie c'est son travail de formation pour la DAAC qui lui a permis de se voir proposer d'autres missions de formation par son inspectrice.

« Le chef arrive et me dit « Madame, il faut que je vous parle parce que j'ai pensé à vous pour quelque chose, je voulais savoir si ça vous intéresse ». J'aime bien quand il arrive comme ça puisqu'il sait que tout m'intéresse. « Voilà c'est pour faire une formation cycle 3 sur l'oral ». Et puis moi, quand il m'annonce ça, je crois que c'est pour faire une formation sur l'oral, enfin tu vois, je me vois stagiaire et il me dit « vous aurez une journée de formation de formateur ». Formateur ? Vous voulez que je sois formateur ? Et il me dit « Ecoutez il y a eu beaucoup de désistements chez les formateurs et ils sont à la recherche de professeurs qui sont investis dans la réforme, qui sont motivés. » (S)

Pour Sandie, la sollicitation vient de son chef d'établissement, titularisée depuis seulement un an, elle ne s'attendait pas du tout à cette proposition. On entrevoit bien dans le discours rapporté de Sandie que son chef d'établissement la sollicite en reconnaissant qu'elle est une professeur motivée, intéressée et investie.

« J'ai été en fin de compte tuteur assez jeune, puisque ça faisait 3 ans que j'étais titulaire. Après bon, sur la base du volontariat, personne ne s'était proposé dans le collège et il fallait quelqu'un pour accueillir un stagiaire. Après, moi j'ai quand même eu la chance d'avoir un excellent tuteur quand j'étais stagiaire et cette relation qui s'était installée m'avait beaucoup plu. Donc j'avais envie, aussi, entre guillemets "de faire aussi bien" et d'aider, d'accompagner un jeune enseignant dans ses débuts, dans sa titularisation. Pour moi, c'était un modèle, quand j'étais stagiaire je me disais que j'aimerais bien être un prof comme lui, et pourquoi pas un jour être un tuteur comme lui » (F)

François est le seul à ne pas avoir été sollicité directement et personnellement par un tiers pour entrer dans le champ de la formation. C'est sur la base du volontariat qu'il s'est lancé dans ses fonctions de tuteur, son engagement ayant été motivé par le « modèle » de son propre tuteur lorsqu'il était lui-même stagiaire.

Pour les quatre enseignants, l'engagement dans la sphère de la formation fait toujours intervenir, à un moment ou à un autre, un tiers dans une interaction sociale.

Pour François, c'est le regard qu'il porte sur son ancien tuteur qui le pousse à devenir tuteur à son tour. Son tuteur représente pour lui une sorte d'idéal à atteindre dans ce rôle là, un modèle. Il fait montre d'une certaine admiration à son égard et lui accorde une forte reconnaissance, aussi bien en tant qu'enseignant que formateur.

Dans les cas d'Anne-Sophie, Philippe et Sandie, c'est le regard que porte un tiers (inspecteur, chef d'établissement) sur eux qui motive leur engagement. Ce regard, pour les trois très positif et valorisant est un acte de reconnaissance directe de la part du tiers envers les enseignants qu'ils sont, les compétences et qualités qu'ils possèdent. Ainsi, la sollicitation pour assurer des fonctions de formateurs est porteuse d'une importante reconnaissance de l'identité professionnelle des enseignants concernés. Le « passage » du côté de la formation et la manière dont il s'effectue nous semble donc potentiellement être un élément constitutif d'une identité professionnelle de formateur plus ou moins intériorisée, affirmée, soutenue.

5.2.2 Les compétences développées par les enseignants lorsqu'ils se font formateurs

Un des objectifs de l'enquête par questionnaire était de recueillir les dires des formateurs à propos des compétences qu'ils pensent avoir développées spécifiquement dans leurs fonctions de formateur, par rapport aux enseignants non formateurs. En effet, les compétences nécessaires pour assurer le rôle de formateur sont autres que celles qu'il faut posséder pour enseigner à une classe. Le référentiel de compétences professionnelles du formateur ([annexe 1](#)) récemment élaboré témoignent de cette différence, qui est avant tout une nécessité pour développer la professionnalité des formateurs d'enseignants qui voient leur rôle évoluer et se modifier.

Pour une meilleure lisibilité, les réponses faites par les enseignants formateurs à la question 13 (**annexe 3**), parfois identiques ou très proches ont été regroupées par thème dans le tableau suivant.

Thème et nombre de réponses y faisant référence	Exemples de réponses formulées
Réflexivité , analyse de ses propres pratiques, décentration (21)	<p>« une capacité à relativiser, c'est à dire à avoir conscience qu'il n'y a pas qu'une manière de penser, d'enseigner, de concevoir le métier. C'est finalement la même chose avec nos élèves mais je pense que le travail de formateur pour adulte peut apporter la capacité de se décentrer un peu»</p> <p>« une réflexivité plus grande sur ma professionnalité »</p> <p>« ma fonction de formateur m'a permis de mener une réflexion sur l'évaluation, la conduite de groupe et l'innovation pédagogique qui a modifié considérablement ma pratique, beaucoup plus que mes collègues non formateurs assez rétifs au changement.</p>
Innovation, diversification des pratiques, auto- formation, expérimentation (10)	<p>« goût de l'innovation, de l'expérimentation »</p> <p>« expérimentateur en classe de toutes nouvelles idées »</p> <p>« capacité à l'auto-formation bien plus développée »</p>
Vision plus large du métier, ouverture disciplinaire (8)	<p>« ouverture d'esprit » - « une vision plus transdisciplinaire des attentes, des compétences »</p> <p>« découvrir d'autres pratiques et s'intéresser aux recherches menées dans l'éducation »</p>
Communication, écoute, bienveillance, dialogue (7)	<p>« plus de bienveillance » - « l'écoute attentive, la patience, la compréhension »</p> <p>« ouverture à la contradiction » - « dialoguer et argumenter ses points de vue »</p>
Remise en question (6)	<p>« je suis plus encline à me regarder enseigner » - « nécessité de remise en question de sa propre pratique pour évaluer celle de quelqu'un d'autre » - « me remettre en question également »</p>
Aucune (3)	<p>« je ne crois pas avoir plus de compétences que d'autres enseignants » - « aucune idée » - « je n'ai pas l'impression d'avoir construit ni développé de compétences particulières nouvelles par rapport à mes collègues enseignants »</p>

D'autres thèmes peuvent être dégagés des réponses ouvertes : une meilleure maîtrise des textes officiels, la capacité à travailler en équipe, une meilleure connaissance et maîtrise des TICE, l'accompagnement d'un groupe. Trois réponses au plus sont relevées pour chacun de ces thèmes.

La compétence réflexive se retrouve, à nouveau, largement dans les réponses des enseignants formateurs. Sans faire une analyse de chacune d'entre elles, lorsque la réponse est assez explicite, il est facile de remarquer que la réflexivité dont il est question est celle dont le

regard réflexif porte d'abord sur les pratiques d'enseignement du formateur et au contraire, très peu sur les pratiques de formateur. Cela rejoint l'idée déjà évoquée précédemment : c'est la formation qui semble permettre aux enseignants de développer une réflexivité sur leurs propres pratiques de classe, dans leur fonction d'enseignant. Ils s'approprient leur fonction de formateur par une démarche qui questionne en permanence leurs activités. Nous pouvons admettre que les formateurs d'enseignants construisent leurs savoirs professionnels spécifiques de formateurs par l'action et la réflexion sur l'action. Ainsi, ils travaillent sur leurs composantes identitaires mais, prioritairement sur leur identité professionnelle d'enseignant. Néanmoins, nous voyons bien ici que cette démarche réflexive contribue à la professionnalisation des formateurs dans le sens où elle leur permet, à priori, de mieux saisir les spécificités de leur rôle et de l'institution par rapport à leurs collègues enseignants qui ne sont pas formateurs.

Le développement de compétences relationnelles et de communication déclarées par un certain nombre d'enseignants est également un indice d'une identité professionnelle de formateur peut-être en cours de construction. En effet, il s'agit, selon nous, d'une différence notable avec le métier d'enseignant où la discussion et la négociation, n'ont pas leur place en classe et où l'enseignant ne se considère pas l'égal de ses élèves. Ce point est exprimé par les enseignants dans les entretiens :

« Quand tu es formateur tu apprends à désamorcer les conflits, parler avec les gens, expliquer mais il faut que les collègues soient aussi en position d'écoute, de dialogue. Moi c'est un point sur lequel j'ai avancé là par rapport à moi prof, j'ai appris à écouter les collègues, je peux construire des vrais échanges, enfin je crois. Et le but maintenant c'est de le permettre aux autres ça aussi pour qu'on avance en fait. (A)

« Donc en fait quand on est parti par groupes pour un atelier, par petits groupes on a désamorcé la crise, tu vois, simplement en discutant. En disant « je comprends votre point de vue, je suis d'accord là-dessus, là-dessus on voulait simplement vous faire réfléchir sur ça » et ça ça prend du temps mais bon, faut le faire parce que si tu veux vraiment comprendre tu dois apprendre à accepter qu'ils ne soient pas d'accord. » (P)

La capacité à se remettre en question est, quant à elle, mentionnée six fois. Si cela paraît peu au regard des 50 réponses recueillies, nous souhaitons développer cet aspect car il est particulièrement présent dans les discours des enseignants formateurs interviewés et nous éclaire sur leurs parcours de formateurs et l'évolution de leurs identités professionnelles.

5.2.3 La remise en question comme interaction sociale déterminante dans la construction d'une identité professionnelle

Les paroles des quatre enseignants rencontrés livrent des éléments supplémentaires, étayant l'idée d'un engagement dans la formation permettant de renforcer son identité première d'enseignant. À la différence de l'enquête par questionnaire, qui ne fournit pas d'explications sur les liens éventuellement entretenus entre l'engagement en formation et la pratique enseignante, les discours recueillis, eux fournissent des explications : le processus de réflexion sur ses pratiques enseignantes, effectivement recherché dans l'activité de formation, initié, favorisé et catalysé par l'activité de formation elle-même. S'engager dans la formation semble offrir aux enseignants un travail réflexif. Ce travail réflexif permet à son tour des remises en questions, dans lequel le regard et les interactions avec autrui interviennent pour une part importante dans la construction de son identité professionnelle de formateur (quasi inexistant dans la pratique de la classe où l'enseignant est seul avec ces élèves, très peu en action de travail et en interactions avec d'autres personnes).

Prenons l'exemple de Philippe. À travers son discours, on comprend comment son évolution de formateur s'est faite dans le temps, par des remises en questions successives sur son soi enseignant.

« Moi je pense que je suis très ouvert, je n'ai pas peur de montrer ce que je fais, même si des fois je trouve ça pas top top. Par exemple film qui a été utilisé pour les stagiaires à l'ESPE où j'ai été filmé en classe, il y a des situations où je me trouve pas bien dans la classe, c'est presque catastrophique mais je me dis tant mieux, c'est que les stagiaires, quand ils vont voir ça, ils vont pouvoir critiquer, dire des choses. Ils ont pas un enseignant parfait, ils ont un vrai prof, avec ses défauts voilà.

Enquêteur : Est-ce que ça t'a apporté quelque chose à toi ce film ?

Ph : Oui je me suis rendu compte que je m'exprimais pas très bien, je suis pas à l'aise et du coup j'ai été plus attentif à ça, ça m'a permis de travailler ce point faible chez moi. »

La prise de conscience sur son manque d'aisance à l'oral a pu se faire grâce à la vidéo, quand Philippe s'est vu, s'est confronté à lui-même. Le regard qu'il a porté sur son soi enseignant ne lui a pas donné satisfaction, et l'a poussé à opérer des changements pour modifier sa pratique langagière et l'améliorer. La réflexion sur l'action a permis à Philippe de développer ses compétences enseignantes.

« Au début, par exemple, sur les premiers stages TICE, j'ai balancé des power-point, vraiment balancé quoi. J'étais vraiment concentré sur le contenu, le timing, donner des trucs genre fournisseur de documents, j'étais fier quoi. Après tu évolues. Tu réfléchis à ce que tu as fait et puis tu ajustes, tu essaies d'améliorer. Après en fait, je leur ai donné un petit papier et ils ont fabriqué un diaporama, enfin les brouillons des vignettes. Et l'objectif c'était de dire « on se revoit dans un an et on voit ce que vous avez fait » et au bout d'un an il n'y avait pas grand monde qui avait fait un diaporama. Donc du coup, ce que j'ai fait, j'ai préparé la deuxième année un diaporama qu'on pouvait utiliser en classe, à modifier, un peu comme un patron. Léger, un petit, tu vois, 5 diapos et l'année d'après, quand on s'est revu, ils avaient utilisé ce diaporama en classe et donc, la plupart, avait rajouté une photo, un texte. Ils avaient changé les couleurs même, mis des animations, c'était chouette. J'étais content de voir ce qu'ils avaient fait eux-mêmes. »

Au cours des séances de formations, Philippe modifie sa façon de faire. Voyant que l'activité des stagiaires reste minimale, il procède par ajustements successifs, modifie les outils et supports qu'il utilise pour, petit à petit, laisser plus de place à l'activité des stagiaires. La fierté de donner des documents à des stagiaires laisse peu à peu la place à la satisfaction ressentie par Philippe en constatant les progrès effectués par les stagiaires et leur appropriation des outils. Les capacités réflexives de Philippe sur son action lui ont permis de la réajuster. On commence à percevoir que dans le temps, le regard de Philippe de sa propre personne vers les stagiaires. Cette évolution se confirme franchement par la suite :

« Sur les évaluations, c'était toujours un petit papier et ce que j'aimais bien c'est « le stage sympa » voilà. C'était le côté sympathique. Au début, en fait, je me suis rendu compte que ce que je voulais c'est qu'ils m'aiment bien. Je sais pas, qu'ils trouvent sympathique le stage, que je leur ai donné des trucs et puis moi quand même. Je voulais plaire et qu'ils m'apprécient. Là maintenant je m'aperçois qu'il y a d'autres styles de stages et qu'il y a des stages qui sont moins fun, on va plus travailler, ça va être moins agréable pour eux. Peut-être même déstabilisant mais du coup même si à la fin ils vont dire que le stage c'était pas bien tout ça, ça a peut-être fait bouger des choses chez eux, tu vois. Et se dire que c'est pas parce qu'il y a un stage qu'ils ont trouvé sympathique, qu'il est forcément réussi au final. C'est pas parce qu'il y a un stage où ils n'ont pas apprécié que justement ça n'a pas fait bouger les choses. Parce que du coup est-ce qu'elle va évoluer la personne en étant juste contente comme ça, hein ? Est-ce qu'elle va vraiment changer dans ses pratiques, réfléchir ? Mais ça tu vois, avant mais j'y pensais pas »

À ses débuts de formateur, Philippe cherchait à se faire apprécier des stagiaires. Il était presque uniquement centré sur lui et ce que les stagiaires pensaient de lui. Aujourd'hui, Philippe se centre beaucoup plus sur les stagiaires et le développement de leur propre réflexivité, leur évolution, leur transformation et celle de leurs pratiques.

Ces quelques points d'étapes dans le parcours de formateur de Philippe montrent à quel point son identité professionnelle de formateur s'est construite. Philippe a rendu sa construction identitaire de formateur par sa propre réflexivité sur son action et ses interactions avec les autres et de laquelle ont découlé des remises en questions successives, constructives reconfigurant sans cesse sa vision de son soi enseignant et de son soi formateur.

5.3 La reconnaissance des formateurs comme déterminant de l'identité professionnelle

5.3.1 Les relations des formateurs à leurs collègues : un déterminant dans le sentiment de reconnaissance professionnelle

Les résultats de la question 12 témoignent montrent que la fonction de formateur façonne souvent les relations que l'enseignant entretient avec ses collègues. Celles-ci peuvent être bonifiées, dégradées ou rester inchangées. Le vocabulaire employé par les enseignants dans les réponses à la question 12 du questionnaire pour évoquer ces relations témoignent de cette grande diversité et d'un niveau de satisfaction très variable :

<p>Relations impactées positivement</p> <p>(9)</p>	<p>« <i>Respect.</i> »</p> <p>« <i>On devient une personne ressource et conseil à leurs yeux.</i> »</p> <p>« <i>On me reconnaît une plus grande expertise je crois.</i> »</p>
<p>Relations inchangées</p> <p>(16)</p>	<p>« <i>cette fonction ne modifie pas mes rapports avec mes collègues.</i> »</p> <p>« <i>cela ne modifie en rien les rapports avec mes collègues puisque je suis tutrice.</i> »</p> <p>« <i>mes rapports avec mes collègues au sein de mon collège restent inchangés car je n'interviens pas dans l'établissement en tant que formateur.</i> »</p> <p>« <i>Je n'évoque pas volontairement mes fonctions de formateur avec mes collègues. J'édulcore mes attributions si la conversation vient sur le sujet. Rien ne change dans mes rapports avec eux.</i> »</p>
<p>Relations impactées négativement</p>	<p>« <i>Oui : Complexité dans la relation pour ne pas être perçue comme "du côté de l'inspection". Méfiance et difficulté à me considérer comme un prof comme les autres. Peu d'envie d'utiliser mes domaines de compétences.</i> »</p>

(3)	<p>« Le statut de formatrice est souvent mal perçu par les collègues, qui nous voit comme des professeurs aux "dents longues", faisant cela pour l'avancement ou pour nous faire bien voir par nos IPR. Certains collègues s'en prennent directement à nous lors de grands changements comme la réforme. »</p> <p>« Cela n'est pas toujours simple : certains collègues pensent qu'on n'est plus la même personne car on cherche à se qualifier, à évoluer, à faire d'autres expériences... qu'on se prend pour qqn de supérieur !!! »</p>
<p>Relations ambivalentes</p> <p>(15)</p>	<p>« Cela dépend des collègues. Ceux desquels je suis très proches comprennent mes motivations et les difficultés. Pour les autres cela a détérioré les relations me prenant pour l'oeil de Moscou ou une collabo (propos qui m'ont été dit en face en cette année de réforme). »</p> <p>« Mon rapport aux collègues ne change pas, peut être que leur regard change, certains ont conscience que j'ai un intérêt et un investissement particulier, d'autres pensent que je suis " passé du côté des patrons". »</p> <p>« Je suis pour mon équipe une référence pour la connaissance des textes et j'anime les réunions d'équipe: il n'y a aucun problème dans mon équipe. Dans la salle des professeurs en revanche, il faut gérer les commentaires négatifs voire désobligeants sur l'intérêt des formations et sur la compétence des formateurs. »</p> <p>« Dans mon établissement, quelques collègues me voient comme personne-ressource, mais il semble que d'autres me voient comme l'Oeil des IA-IPR. Ils se méfient de moi, et je me sens mise à l'épreuve de la loyauté. En dehors de mon établissement, je suis plutôt très bien reçue, et j'ai vite la confiance de mes collègues. »</p> <p>« Le regard des collègues est globalement bienveillant, tout particulièrement lorsqu'ils ont participé à des formations avec moi. Les avis peuvent diverger mais le dialogue est souvent productif. Certains sont par contre dans le jugement de valeur car ils sont parfois bloqués sur une vision caricaturale de la formation "oeil de Moscou". »</p> <p>« J'ai pu ressentir une certaine méfiance voire peut être une défiance à mon égard au début. Désormais je constate un changement d'attitude qui peut être dû au thème de la dite formation notamment si elle est disciplinaire ou si elle demande de s'interroger sur ses pratiques ou sa posture pédagogique. »</p> <p>« Dans un contexte de réforme du collège un peu tendue, les rapports avec les collègues peuvent être compliqués. Mais pour autant certains sont demandeurs de conseils pour mieux comprendre les tenants de la réforme. D'autres restent complètement fermés et n'acceptent pas que l'on puisse adhérer aux formations proposées... »</p> <p>« Dans la relation avec mes collègues cette double casquette a des aspects positifs - elle indique une "compétence" qui me permet d'introduire des changements dans les pratiques d'équipe - et des aspects négatifs - "il est du côté des inspecteurs" - qui conduisent parfois à la méfiance. »</p>

Lorsque la fonction de formateur de l'enseignant impacte positivement les relations qu'il entretient avec ses collègues, une lecture attentive des réponses révèle que ce n'est pas véritablement la relation entre eux qui fait l'objet d'une modification positive mais plutôt l'image que les autres enseignants se font du collègue formateur, selon le formateur lui-même. Ce regard d'autrui sur lui conforte le formateur dans sa perception de lui-même en tant que

tel, fort d'une expertise meilleure, dont un des rôles est de répondre aux besoins/demandes des enseignants. C'est à l'enseignant formateur que l'on s'adresse, il fait l'objet d'une distinction par rapport à ses pairs, cette distinction étant manifestée par les pairs eux-mêmes. Cette distinction atteste d'un « quelque chose en plus » et représente une reconnaissance par autrui de la qualité « formateur » d'un enseignant : l'identité pour autrui et l'identité pour soi concorde. La construction de l'identité professionnelle du formateur trouve un appui dans les interactions et les relations avec ses pairs.

Les réponses qui font état de relations inchangées concernent 16 enseignants sur les 50 et sont les plus nombreuses. Beaucoup d'entre elles ne permettent pas d'en dire plus car réduites à un ou deux mots, n'apportent pas d'informations supplémentaires. Quelques autres sont en revanche plus intéressantes car les enseignants fournissent des explications pour motiver leur réponse. Ne pas intervenir auprès de ses collègues directement (cas du tutorat et des formations assurées en dehors de son établissement d'exercice) semble maintenir des relations stables entre le formateur et ses collègues. Cela nous laisse supposer que le double rôle enseignant/formateur d'un individu est difficilement conciliable avec ses pairs, comme une autre réponse semble le confirmer : taire et intérioriser sa fonction de formateur est une stratégie permettant de sauvegarder des relations à l'identique avec ses pairs ; cette enseignante est dans une dynamique de préservation identitaire.

Deux tiers des réponses témoignent de réponses ambivalentes, partagées entre des conséquences sur les relations aux collègues à la fois positives et négatives. Elles mettent en évidence des tensions identitaires fortes pour l'enseignant formateur dans lesquelles l'identité pour soi et l'identité pour autrui peuvent totalement être opposées l'une à l'autre, voire, dans certains cas, contradictoires et incompatibles. Les formateurs rapportent en nombre important l'idée que les collègues les associent massivement à la catégorie des inspecteurs, à un rôle de contrôle sur eux-mêmes, générant de la méfiance de la part des collègues. Dans ce cas, on ne peut pas parler de reconnaissance du formateur par les pairs mais on ne peut pas pour autant parler de non reconnaissance. En un certain sens, ils lui reconnaissent des différences avec eux puisqu'ils ont des réactions vis-à-vis de lui différenciées du fait de sa fonction, ils le distinguent donc. La difficulté réside dans le fait que cette distinction passe par l'attribution au formateur d'une identité qu'il refuse par ailleurs : les sentiments d'appartenance ressentie (je suis formateur) et attribuée (tu fais partie des inspecteurs) ne

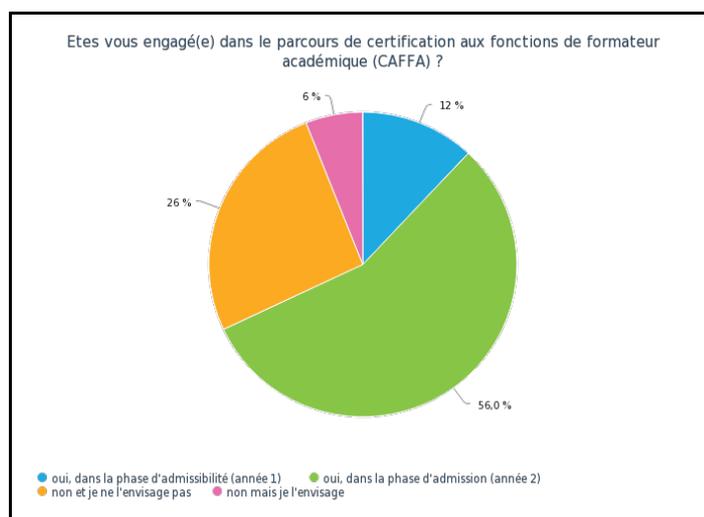
sont pas compatibles. Le vocabulaire utilisé dans les réponses semble révéler une identité blessée de formateur.

Il est clair que l'apparition de ces tensions semble fortement liée aux éléments circonstanciels déjà discutés précédemment : les contextes de réformes et l'intervention dans son établissement auprès de ses collègues. Une réponse éclaire en particulier ces deux éléments : une fois la formation pour la réforme auprès de ses pairs passée, les relations se sont apaisées.

Le regard que portent les formateurs sur les relations à leurs collègues est emprunt d'un sentiment de reconnaissance de soi comme formateur par leurs pairs, oscillant entre une forte valorisation et une dénonciation de la figure du formateur, directement associée à celle d'un opérateur de contrôle sur eux. L'existence ou non de cette reconnaissance de soi par autrui, la concordance ou non de l'identité pour soi et l'identité pour autrui sont des éléments à rapprocher des sentiments d'appartenance ressentis par les uns et les autres. Ainsi sentiment de reconnaissance et sentiment d'appartenance, pour soi et pour autrui apparaissent essentiels dans la construction d'une identité professionnelle de formateur : ils peuvent en effet générer des stratégies et des dynamiques identitaires totalement différentes.

5.3.2 Le parcours de certification : vers une professionnalisation des formateurs ?

La question 13 du questionnaire invitait les enseignants à s'exprimer sur les raisons qui ont motivé leur engagement dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA). Mis en place depuis l'an dernier, cette certification se déroule sur deux années (épreuves d'admissibilité lors de l'année 1, épreuves d'admission lors de l'année 2) et vise la « *construction de la professionnalité et son éthique* ». Les épreuves jalonnant le parcours consistent en l'élaboration de deux écrits professionnels (un rapport d'activité et un mémoire), d'un oral d'admissibilité, et d'une épreuve pratique (animation d'une formation ou analyse d'une séance d'un enseignant dans le cadre du tutorat). Nous pensons que recueillir les raisons qui ont poussé les enseignants à entreprendre cette démarche nous permettrait de voir dans quelle mesure ce parcours contribue-t-il effectivement au développement d'une



identité professionnelle de formateur et donc à la professionnalisation d'un groupe d'acteurs resté jusque là sans réelle identité collective.

34 enseignants sur les 50 sont engagés dans le CAFFA, 28 d'entre-eux (68 %) ont passé les épreuves d'admission cette année (année 2), 6 ont présenté les épreuves d'admissibilité. Cette proportion élevée n'est certainement pas révélatrice de la réalité globale des formateurs d'enseignants et peut s'expliquer par le fait que le questionnaire ait été diffusé via internet sur une liste réservée aux candidats à cette certification.

Les réponses à la question ouverte ont été regroupées selon les thèmes mis en évidence.

Des enjeux de reconnaissance

Le thème de la reconnaissance est récurrent dans les réponses puisque 22 sur les 34 y font référence. Mais de quelle reconnaissance parlent les formateurs ? Les objets sur lesquels porte la reconnaissance recherchée via l'obtention de la certification sont variés : il s'agit en majorité de la reconnaissance de l'expérience capitalisée dans la fonction et des compétences développées par la même occasion. On perçoit dans plusieurs réponses que les enseignants exerçant des fonctions de formateur depuis un certain temps estiment avoir développé des compétences spécifiques qui méritent d'être reconnues :

« pour valider mes compétences acquises en matière de formation depuis plusieurs années »

« je me suis engagé dans cette aventure afin d'obtenir une certification officielle et une reconnaissance des compétences de formateur, c'est un investissement dans une carrière »

« elle sert à valider notre statut de formateur reconnu par l'inspection mais non reconnu institutionnellement »

« c'est aussi le moyen d'une reconnaissance institutionnelle de la fonction de formateur »

« c'est la reconnaissance de la fonction, c'est la "professionnalisation" mais surtout parce que suite à une assez longue formation de formateurs, le CAFFA paraît être la validation officielle (sans lequel sous peu on ne pourra plus être formateur) »

La reconnaissance officielle et institutionnelle est assez fréquemment recherchée dans la certification. Nous avons vu au cours de cette enquête que les enseignants exerçant des fonctions de formateurs étaient souvent déjà largement reconnus par leurs inspecteurs mais que cette reconnaissance portait avant tout sur leurs compétences professionnelles enseignantes. Ce besoin d'une reconnaissance par l'institution et non plus par une seule personne la représentant serait-il le signe d'une identité de formateur en construction ? Les enseignants formateurs sollicités et faits formateurs par leurs inspecteurs cherchent-ils à s'émanciper de cette gratification qui leur a été témoignée à un moment de leur parcours dans le but de se définir pleinement comme des formateurs et se reconnaître eux-mêmes en tant que tels ? Anne-Sophie exprime cette idée dans son discours :

« Alors les enjeux c'est tout d'abord un challenge un peu personnel, voilà, se dire beh je vais faire ça et je vais aller jusqu'au bout. Ensuite il y a quelque chose d'intéressant, moi ça m'a permis d'acquérir des connaissances que je n'avais pas et d'avancer dans ma réflexion voilà d'enseignante et de formateur. Et puis après il y a aussi l'échange qu'on peut faire avec les gens qui sont au CAFFA, les rencontres qu'on peut faire, les gens qui vous apportent des choses sur leurs propres pratiques, leurs propres points de vue, leurs recherches, leurs lectures. Et surtout d'autres gens, ça fait du bien de sortir de ton milieu, de la salle où t'as toujours les mêmes collègues. C'est très bien mais les échanges sont un peu verrouillés au bout d'un moment et moi ... Moi j'avais besoin de souffler. (...) Et puis aussi à un moment quand c'est toujours la même personne qui te missionne et que de l'autre côté tu prends des coups tu te demandes ce que tu vauds. Alors le CAFFA ça tombe bien. J'ai besoin de savoir vraiment où j'en suis et de me faire mes preuves à moi quoi. Ouais c'est ça, je veux un peu me libérer de ce poids en fait et pouvoir me dire je suis formateur point ».

La certification est, dans cet exemple, abordée comme une phase de renégociation identitaire pour l'enseignant formateur engagé dans une dynamique de confirmation identitaire.

Des enjeux de professionnalisation

Que ce soit dans l'enquête par questionnaire ou par entretiens, un élément revient en filigrane dans les réponses et les discours des enseignants : l'intégration de la recherche dans les pratiques de formation. Dans les compétences développées par les formateurs, quelques

réponses mentionnaient un accès à la recherche comme élément nouveau dû à leur pratique de formateur mais aussi d'enseignant. Il nous semble que cela marque une rupture assez nette avec l'identité professionnelle enseignante et que la recherche se présente comme un instrument de positionnement identitaire du formateur en lui permettant de développer sa réflexivité, mettre à distance ses pratiques en cherchant les éléments théoriques lui permettant de la comprendre. C'est ainsi que l'idée est exprimée par les enseignants :

Enquêteur : « Tu cites Boutinet. Tu l'as lu ? »

A : Oui, alors ça c'est le CAFFA. C'était très intéressant de passer le CAFFA ça m'a permis de mettre le nez dans les livres, mais la recherche quoi. Et chercher, à partir de tes questionnements à toi, de ta vie professionnelle des auteurs qui appuient ou qui ouvrent sur certaines problématiques, c'était intéressant. Boutinet, j'ai vraiment accroché. J'ai pris de la hauteur, j'ai compris qu'il fallait que j'aie plus loin que mes questions de prof. Perrenoud et Meirieu aussi par exemple et du coup voilà d'asseoir des concepts en fait, ou des pratiques, plutôt des pratiques sur des concepts. »

« Et alors cette année de formation CAFFA ça m'a aidé à me professionnaliser, si tu veux parce que pour moi j'étais un formateur mais je présentais ce que je savais faire, je présentais aussi mes difficultés mais je n'avais pas, je ne présentais jamais la théorie, j'étais à des années lumière de ça. Et là ça a été un petit choc quand même de me rendre compte qu'en fait c'était pas du tout ça. Ca c'est l'évolution sur ces deux dernières années, c'est mon évolution de formateur. Je lis beaucoup d'articles, de bouquins de chercheurs, je cherche à rapprocher mes pratiques de la théorie. Je raconte plus juste ce que je fais, je peux l'expliquer pourquoi et ce que ça implique. »

La certification permet aux enseignants d'acquérir des savoirs nouveaux et spécifiques : ils opèrent le passage des savoirs empiriques aux savoirs scientifiques. C'est l'accès à la recherche qui fait la passerelle entre la logique de la « *professionnalisation par l'action* » et la logique de la professionnalisation par la « *réflexion sur l'action* » ; l'expérience devient constructive, source de savoirs.

La certification aux fonctions de formateur académique semble participer d'une logique de professionnalisation car elle porte des enjeux importants de reconnaissance institutionnelle des formateurs d'enseignants. Il nous semble que capitaliser des compétences et des savoirs spécifiques au rôle de formateur marque une rupture avec l'identité professionnelle enseignante et permet à l'enseignant qui se fait formateur de se repositionner dans l'institution qui lui accorde désormais une reconnaissance statutaire.

Conclusion

Ce travail visait à explorer la construction d'une identité professionnelle spécifique à la fonction de formateur chez les enseignants du second degré assurant cette fonction. Dans le contexte actuel marqué par une forte intention de professionnalisation des enseignants, les formateurs voient leur rôle et leurs missions évoluer. Ils sont appelés à s'engager activement dans la formation de leurs pairs et à intervenir auprès d'eux dans ce nouveau rôle. Cela n'est pas sans difficulté et nécessite de la part des formateurs qu'ils réinterrogent leur identité professionnelle enseignante et construisent une identité professionnelle spécifique de formateur. Quatre formateurs ont été rencontrés en entretien et cinquante questionnaires ont été recueillis pour constituer le corpus de cette recherche. À partir des concepts de professionnalisation, d'identité professionnelle et de reconnaissance, les données ont été analysées pour tenter d'identifier les déterminants d'une éventuelle renégociation identitaire des enseignants lorsqu'il se font formateurs d'enseignants. Il s'agissait également de s'interroger sur la question d'un mouvement de professionnalisation concernant les formateurs d'enseignants, nécessaire et indispensable pour endosser des rôles nouveaux.

Reprenons nos hypothèses et résumons les principaux résultats :

Première hypothèse

Les transformations dans le métier d'enseignant et les réformes modifient les représentations du métier de formateur et donc, leur identité professionnelle : la position d'enseignant formateur d'enseignant peut être problématique car les enseignants entretiennent une vision sociale du formateur associée à une image d'évaluation et de contrôle sur eux-mêmes.

L'enquête a révélé que le contexte de formation dans lequel les enseignants interviennent comme formateur est d'une très grande importance et impacte la représentation que les enseignants se font des formateurs, parfois très négativement. Il apparaît nécessaire de s'interroger sur le rapport que les enseignants entretiennent avec la formation mais aussi avec l'évaluation. Ces deux notions semblent en effet se confondre dans certaines situations et peuvent entraver la construction d'une identité professionnelle du formateur jusqu'à parfois remettre en cause son identité première d'enseignant. Nous avons pu aller au-delà de cette hypothèse pour se rendre compte qu'au contraire, la position de formateur avait également des aspects très positifs dont ils nous paraît essentiel de les encourager pour les préserver et

les développer : la figure du pair formateur semble favoriser l'émergence de réseaux apprenants au sein des établissements scolaires qui tendent à devenir le lieux privilégié de la formation. L'enseignant formateur favorise la réflexion collective et les échanges au sein des équipes. Une forme d'apprentissage organisationnel semble pouvoir s'établir au sein des établissements et pourrait faire de la formation assurée par les enseignants formateurs une source de développement professionnel.

Deuxième hypothèse

Devenir formateur correspond à souhait de faire évoluer les pratiques et à un besoin de se mettre en mouvement dans un milieu jugé immobile. La fonction de formateur est l'occasion d'un engagement dans une démarche réflexive collective.

Cette hypothèse trouve en partie confirmation dans ce travail. L'engagement dans la sphère de la formation n'est pas anodin et semble effectivement répondre à un besoin de se distancer, au moins en partie, de la pratique de la classe et du milieu de l'établissement, dans lequel les enseignants s'essouffent parfois rapidement. Ce passage n'accompagne pas de manière systématique une transformation identitaire spécifique de formateur. Dans la plupart des cas, il semble que la formation renforce plutôt l'identité professionnelle enseignante positivement : les enseignants, par la réflexion sur leurs pratiques, redécouvrent leur métier et tout ce qu'il peut générer d'enrichissant en se dotant de plus de pouvoir d'agir.

Troisième hypothèse

Les formateurs d'enseignants appuient leur construction identitaire sur différentes formes de reconnaissance qui peuvent entrer en tension voire en contradiction.

La question de la reconnaissance de l'individu est centrale dans la construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants. Elle ne semble pas faire l'objet d'un besoin spécifique pour les formateurs qui appuient essentiellement leur construction identitaire sur leur expertise d'enseignant. Cette reconnaissance de l'enseignant expert et confirmé semble être suffisante pour qu'ils ne cherchent pas vraiment celle du formateur. Cette apparente « non recherche » de reconnaissance est à mettre en lien avec la difficulté à se définir formateur en distinction avec l'enseignant.

La construction d'une identité professionnelle de formateur se fait essentiellement en continuité avec l'identité enseignante, les formateurs n'ont pas une représentation nette de leur identité. Une explication se trouve certainement dans le fait que la fonction formateur paraît fortement limitée à l'animation de formation et ne se poursuit que très peu en dehors de ces temps là, la réflexivité est donc limitée. Or c'est bien cette réflexivité qui est recherchée par les enseignants lorsqu'ils s'engagent dans la sphère de la formation. Il nous apparaît indispensable de permettre aux formateurs de réfléchir sur leurs pratiques de formateur afin qu'ils construisent leur identité professionnelle. Cette construction semble catalysée et favorisée chez les enseignants engagés dans le parcours de certification. Ils montrent un ancrage dans la recherche plus fort et se questionnent en tant que formateurs et non en tant qu'enseignants. La réflexivité, principe fondateur de cette certification, offre cet espace de réflexion sur son soi formateur et un espace de socialisation et d'échange avec ses pairs formateurs. On y voit là l'émergence d'un groupe qui partage une réflexivité collective qui favorise à son tour la construction des identités professionnelles individuelles de formateurs. Au sein de ce groupe, les missions, statuts et activités des formateurs sont certes très disparates mais nous nous autorisons à penser que cette certification peut constituer une offre identitaire et une voie de professionnalisation des formateurs d'enseignants.

Bibliographie

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2003). *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Angers, M. (2014). *IPMSH: initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Blanchet, A., Gotman, A., & Singly, F. de. (2015). *L'entretien*. Paris: A. Colin.
- Blin, J.-F. (2010). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). «Professionnalisation, formes et dispositifs» *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>
- De Ketele, J.-M., Périsset Bagnoud, D., Kaddouri, M., & Wittorski, R. (2010). Chapitre 2. Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? In *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 49-65). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dejours, C. (2007). 3. Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance. In *La quête de reconnaissance* (p. 58-70). Paris: La Découverte. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/la-quete-de-reconnaissance--9782707153326-p-58.htm>
- Dejours, C., & Gernet, I. (2016). *Psychopathologie du travail*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1998). 16. Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In *Traité de sociologie du travail* (Vol. 2e éd., p. 385-401). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0385>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Interrogations*, (11). Consulté à l'adresse <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Gohier, C. (2010). *Enseignant - formateur: la construction de l'identité professionnelle: recherche et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Halpern, C. (2010). La lutte pour la reconnaissance. Axel Honneth, 1992, 211(1), 7-7.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Ont.: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 41-50.

- Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: Presses Universitaires.
- Perrenoud, P., Paquay, L., & Altet, M. (2010). *Formateurs d'enseignants*. Paris: diffusion] Cairn.info.
- Sainsaulieu, R., & Alter, N. (2014). *L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation* (4e éd. augmentée). Paris: Presses de la Fond. Nationale des Sciences Pol.
- Singly, F. de. (2016). *Le questionnaire*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation. textes fondamentaux*.

Annexes

Annexe 1 : Le référentiel de compétences professionnelles du formateur

Annexe 2 : Questionnaire aux enseignants formateurs du second degré

Annexe 3 : Rapport du questionnaire édité par le logiciel SURVIO

Annexe 4 : Exemples réponses individuelles aux questionnaires

Annexe 5 : Guide d'entretien

Annexe 6 : Question 11 du questionnaire : résultats complémentaires

Annexe 1

Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Ce référentiel s'appuie sur les travaux menés entre 2013 et 2014 dans le cadre de l'université d'été « former les formateurs » pilotée par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21^e siècle » et l'Institut français de l'éducation (IFé).

Il a bénéficié du travail collaboratif d'ateliers et de sessions à distance qui ont réuni des enseignants formateurs et des inspecteurs des premier et second degrés, des responsables académiques de la formation ainsi que des formateurs et des enseignants chercheurs intervenant en ESPE.

Cette modalité d'élaboration a favorisé le croisement de regards et le dialogue entre des praticiens et des ingénieurs de la formation : la réflexion s'est attachée à cerner le cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre.

La professionnalité du formateur et son éthique

L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ».

La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande.

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.

Les quatre domaines de compétences du formateur

Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :

1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser - Évaluer

Une sélection de ressources pour la formation

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. Sa mise en ligne sur Éduscol en favorisera l'accès et l'appropriation par chacun au gré de ses besoins et de ses curiosités pour l'accompagner dans son parcours de formateur.

Penser - Concevoir - Élaborer

- **Connaître les fondamentaux de la formation professionnelle** : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.
- **Identifier les conditions** qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants.
- **Analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants** et savoir les mettre en tension ; prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation.
- **Élaborer un programme de formation** : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.
- **Concevoir** le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance.
- **Anticiper** les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; identifier les avantages et les inconvénients de ces supports.
- **Élaborer des écrits professionnels** en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

Mettre en œuvre -Animer

- **Introduire et conclure** une séquence de formation.
- **Installer un environnement bienveillant et sécurisant** ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation..
- **Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation** fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.
- **Accompagner les apprenants dans leur apprentissage** : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.
- **Gérer les phénomènes de groupe et d'individualité.**
- **Gérer les spécificités** de l'animation et de l'accompagnement à distance.
- **Co-animer** une formation et faire bénéficier les apprenants de la richesse d'une dualité de propositions.

Accompagner l'individu et le collectif

- **Accompagner les individus et les équipes** dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.
- **Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir** ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.
- **Suivre avec attention les expérimentations et les innovations** mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.
- **Aider chacun à s'engager** dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Observer-Analyser -Évaluer

- **Observer et analyser** des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.
- **Contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation** ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.
- **S'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative** en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.
- **Savoir accepter les remarques** ; prévoir l'évaluation de son action par les apprenants et pratiquer l'auto-évaluation.
- **Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques** : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.

Annexe 2 : Questionnaire aux enseignants formateurs

Questionnaire à destination des enseignants formateurs d'enseignants du second degré

Cher(ère) collègue

Je m'appelle Astrid GREMILLET, je suis professeur de sciences physiques. Dans le cadre d'un master "Parcours Conseil et Intervention en Formation", je mène un travail de recherche sur les formateurs d'enseignants du second degré. Pour la réalisation de mon mémoire, j'ai besoin que les enseignants du second degré exerçant en tant que formateur répondent à ce questionnaire.

Temps estimé : 10 à 15 minutes

Je vous remercie par avance du temps que vous allez me consacrer.

1. Vous êtes :

- un homme
- une femme

2. Vous enseignez actuellement :

- en collège
- en lycée
- en collège et en lycée
- Autre

3. Votre ancienneté dans la fonction d'enseignant :

- de 5 à 10 ans
- de 10 à 20 ans
- plus de 20 ans

4. Votre ancienneté dans la fonction de formateur :

- moins de 5 ans
- de 5 à 10 ans
- plus de 10 ans

5. Quelles sont les principales raisons qui vous ont encouragé à exercer la fonction de formateur ?

- faire évoluer mes pratiques d'enseignants
- travailler avec un public adulte
- transmettre le métier
- faire évoluer ma carrière
- un désir d'ouverture personnelle
- échanger, réfléchir sur le métier
- Autre

6. Vous exercez des activités de formation :

- en formation initiale
- en formation continue
- en formation initiale ET en formation continue

7. Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation initiale des enseignants :

- tutorat de professeurs stagiaires en établissement (stage en responsabilité)
- accueil en classe d'étudiants de master se destinant au métier de professeur (stage d'observation)
- élaboration de contenus de formation des masters MEEF
- accompagnement de stagiaires dans le travail de recherche (mémoire)
- prise en charge de modules de formation au sein des ESPE, parcours MEEF
- Autre

8. Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation continue des enseignants :

- élaboration des plans et contenus de formation continue
- animation d'actions de formation dans l'établissement dans lequel j'enseigne, à destination de mes collègues
- animation d'actions de formation en établissement, autre que celui dans lequel j'enseigne
- Autre

9. Etes vous engagé(e) dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA) ?

- oui, dans la phase d'admissibilité (année 1)
- oui, dans la phase d'admission (année 2)
- non et je ne l'envisage pas
- non mais je l'envisage

10. En quelques mots, pour quelles raisons vous êtes-vous engagé(e) dans cette certification ?

11. Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ? (propositions à classer par "cliquer - déplacer")

un enseignant avant tout

un formateur à part entière

un praticien réflexif

un animateur

un accompagnateur

Autre :

12. En quelques mots, en quoi votre double fonction d'enseignant-formateur modifie-t-elle, ou non, vos rapports à vos collègues ?

13. Quelles compétences avez-vous construit / développé par rapport à vos collègues enseignants non formateurs ?

Informations générales

 Titre du sondage	Questionnaire à destination des enseignants formateurs d'enseignants du second degré
 Auteur	grémillet astrid
 Langue du questionnaire	 Français
 L'adresse URL du sondage	https://www.survio.com/survey/d/O9D2I9M2I3K9T7Q9K
 Première réponse	11-03-2017
 Dernière réponse	20-03-2017
 Durée	10 jours

Statistique de visites

174

Nombre de visites

50

Questionnaires complets

37

Questionnaires incomplets

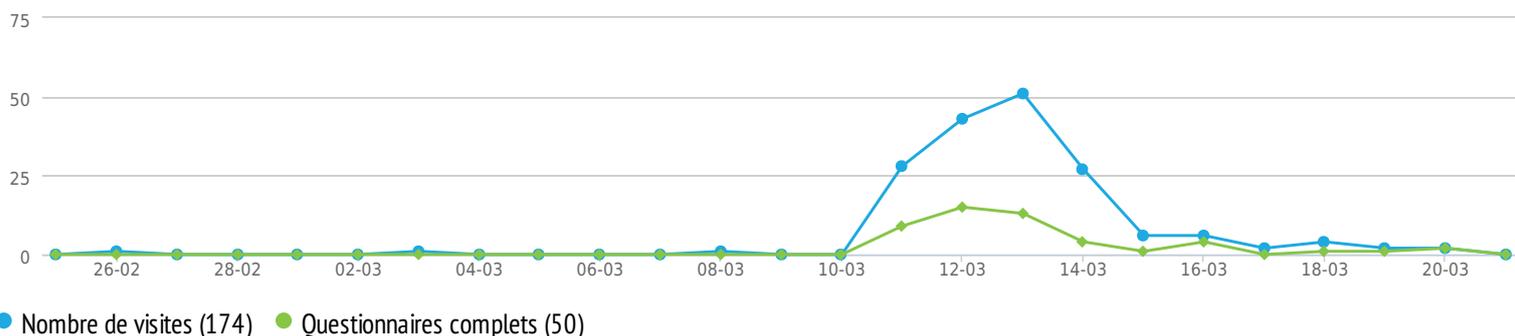
87

Seulement affichés

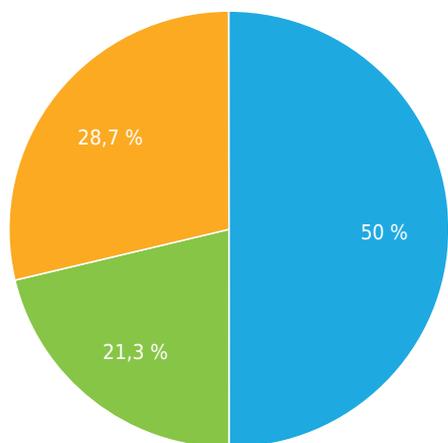
28,7 %

Taux de remplissage

Historique des visites (11-03-2017 – 20-03-2017)

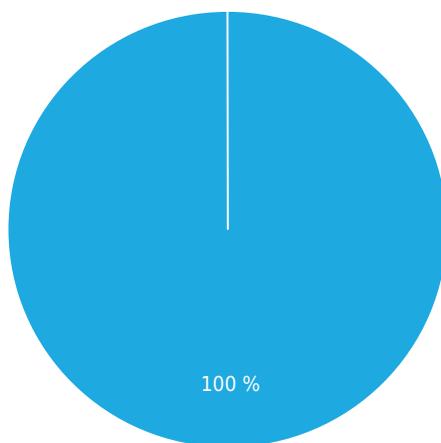


Nombre total de visites



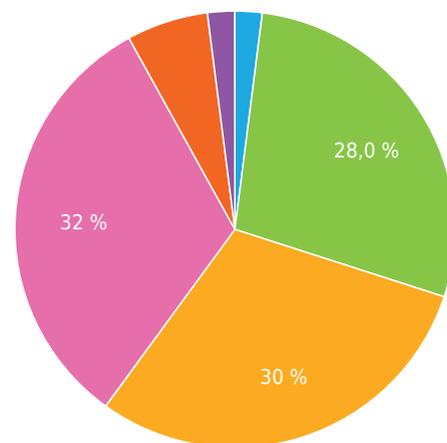
- Seulement affiché (50 %)
- Incomplet (21,3 %)
- Complet (28,7 %)

Sources des visites



- Lien direct (100 %)

Durée de réalisation



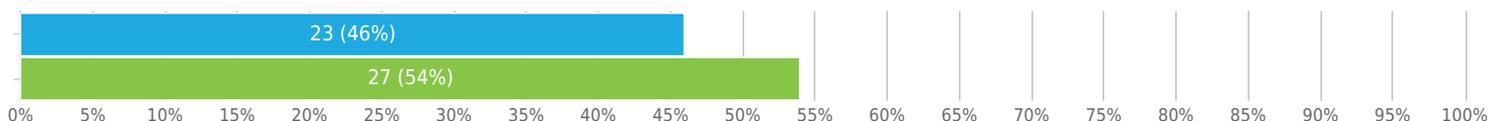
- 1-2 min. (2 %)
- 2-5 min. (28,0 %)
- 5-10 min. (30 %)
- 10-30 min. (32 %)
- 30-60 min. (6 %)
- >60 min. (2 %)

Résultats

1. Vous êtes :

Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x

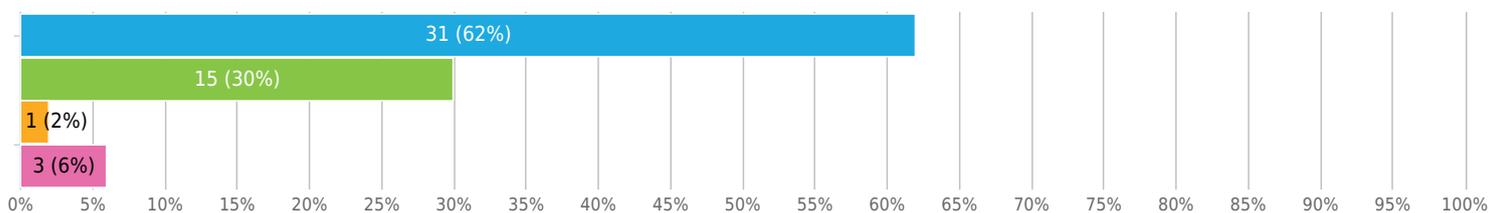
Choix de réponse	Réponses	Ratio
● un homme	23	46 %
● une femme	27	54 %



2. Vous enseignez actuellement :

Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x

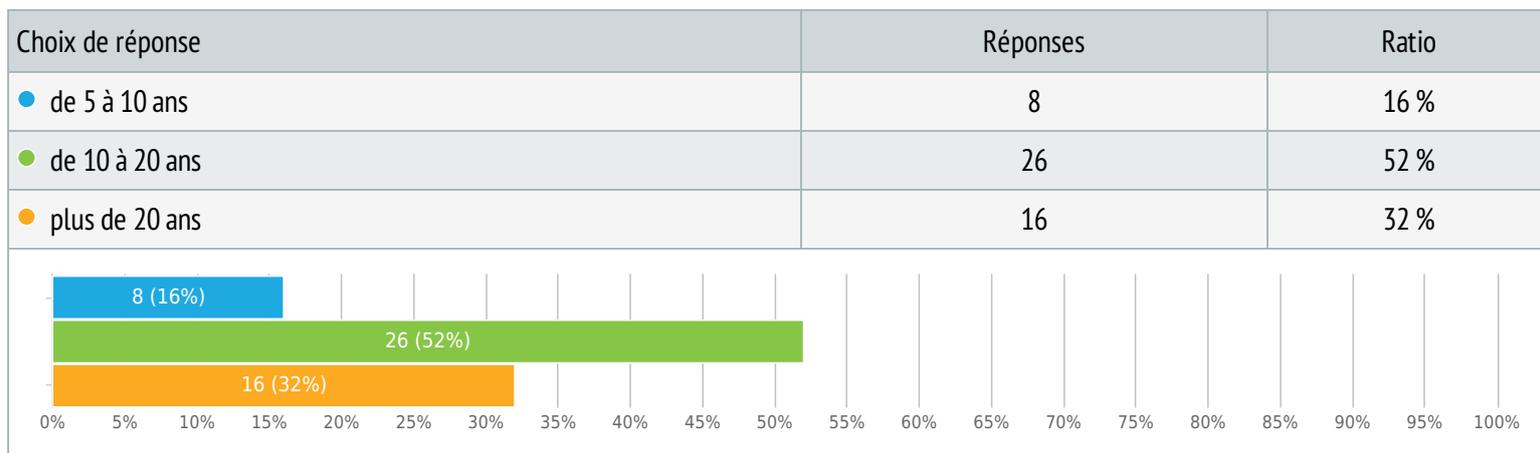
Choix de réponse	Réponses	Ratio
● en collège	31	62 %
● en lycée	15	30 %
● en collège et en lycée	1	2 %
● Autre	3	6 %



- Lycee professionnel
- Lycée professionnel
- Lycée/CPGE

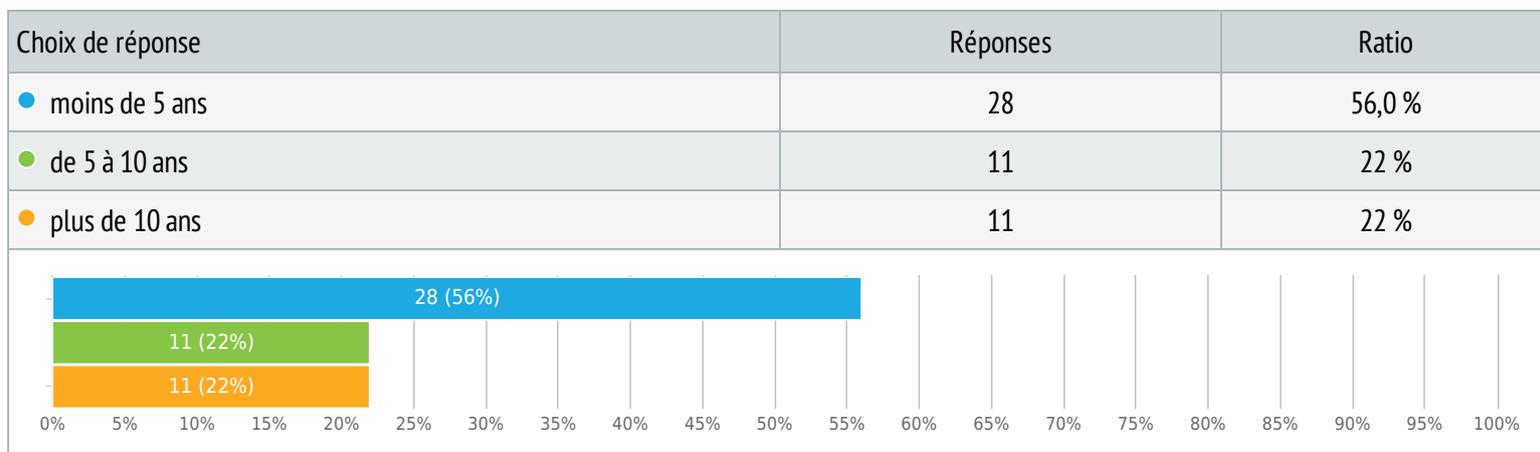
3. Votre ancienneté dans la fonction d'enseignant :

Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x



4. Votre ancienneté dans la fonction de formateur :

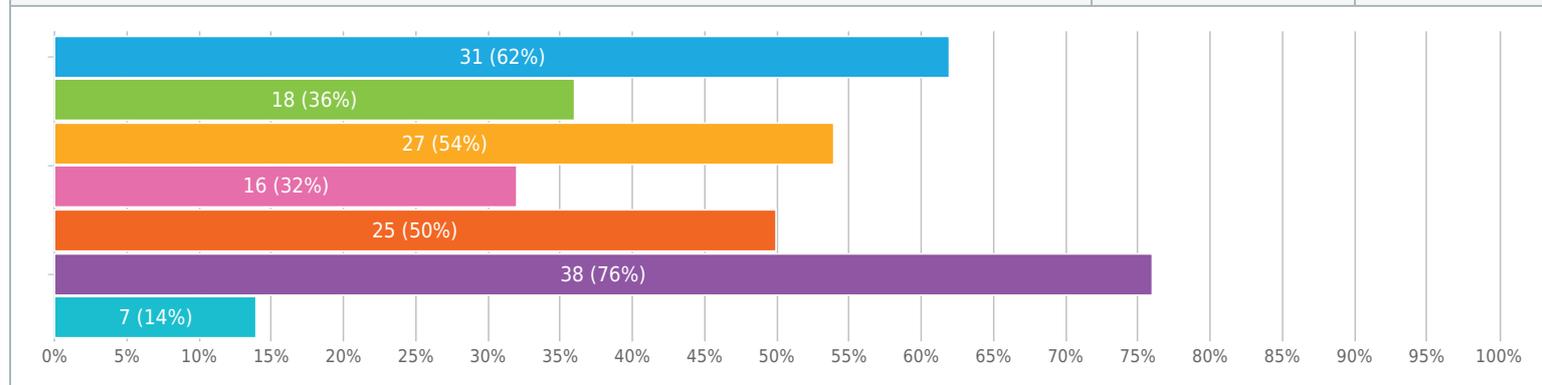
Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x



5. Quelles sont les principales raisons qui vous ont encouragé à exercer la fonction de formateur ?

Choix multiple, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x

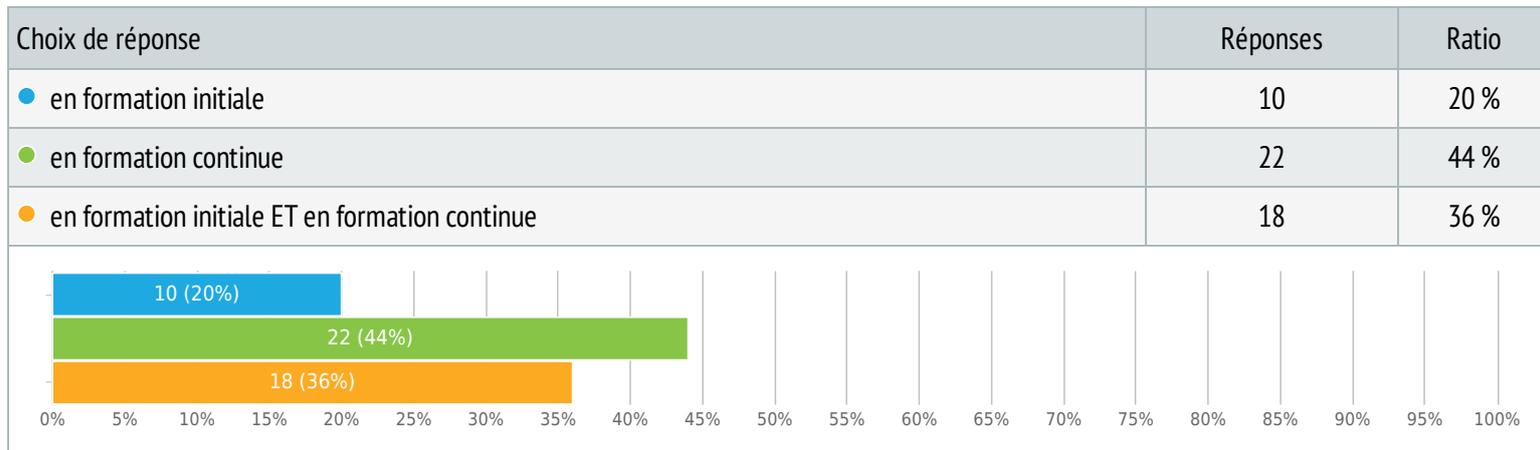
Choix de réponse	Réponses	Ratio
● faire évoluer mes pratiques d'enseignants	31	62 %
● travailler avec un public adulte	18	36 %
● transmettre le métier	27	54 %
● faire évoluer ma carrière	16	32 %
● un désir d'ouverture personnelle	25	50 %
● échanger, réfléchir sur le métier	38	76 %
● Autre	7	14,0 %



- vulgariser les sciences
- J'ai aussi été formateur par obligation professionnelle (ordre de mission reçu).
- Avoir un collègue formé dans le lycée été non un contractuel ou personne sur le poste
- Je n'ai pas eu le choix
- J'ai été demandée par mes stagiaires licence 3
- Sollicitation inspection
- Une stagiaire a été nommée dans l'établissement, il fallait un tuteur.

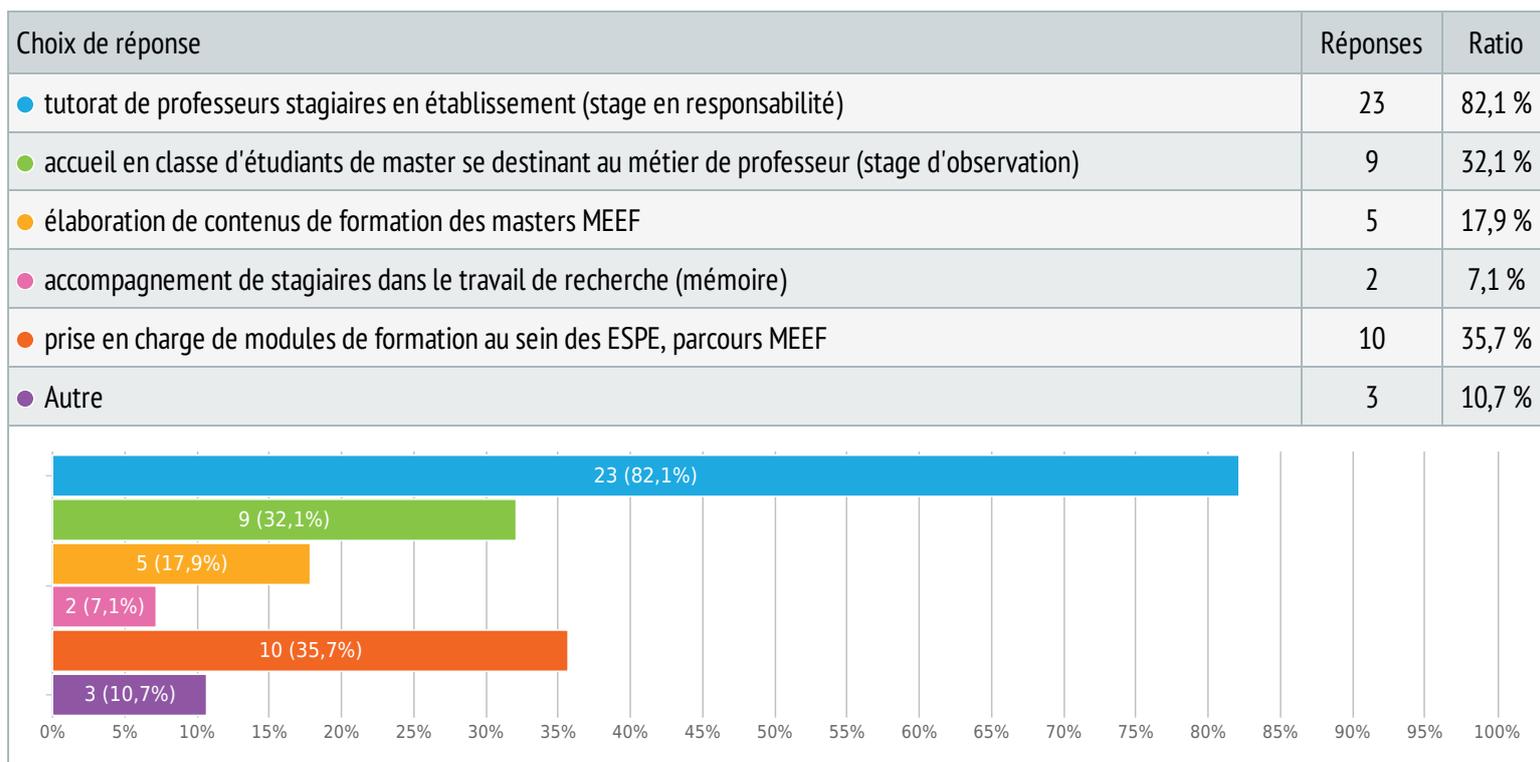
6. Vous exercez des activités de formation :

Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x



7. Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation initiale des enseignants :

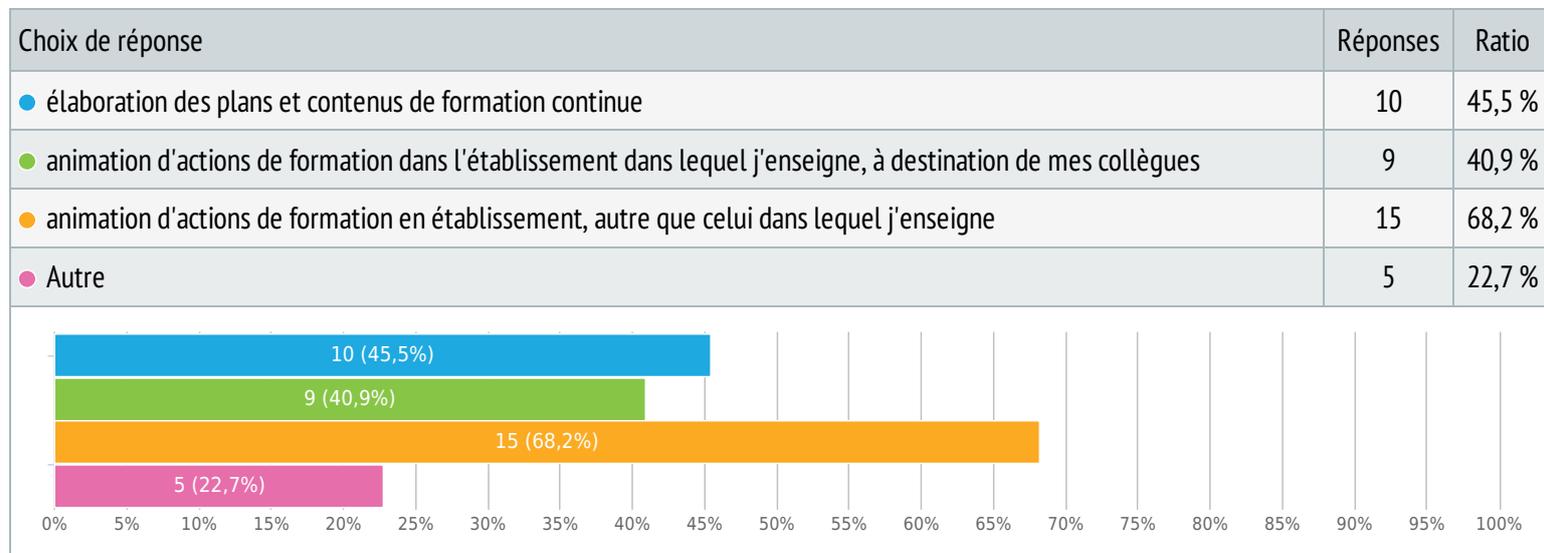
Choix multiple, Nombre de répondants 28x, sans réponse 22x



- Accueil de licence 3 sur un créneau horaire pour 6 mois d'étudiant se destinant à devenir professeur
- préparation aux concours de l'EN
- Formation continue Dafpen

8. Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation continue des enseignants :

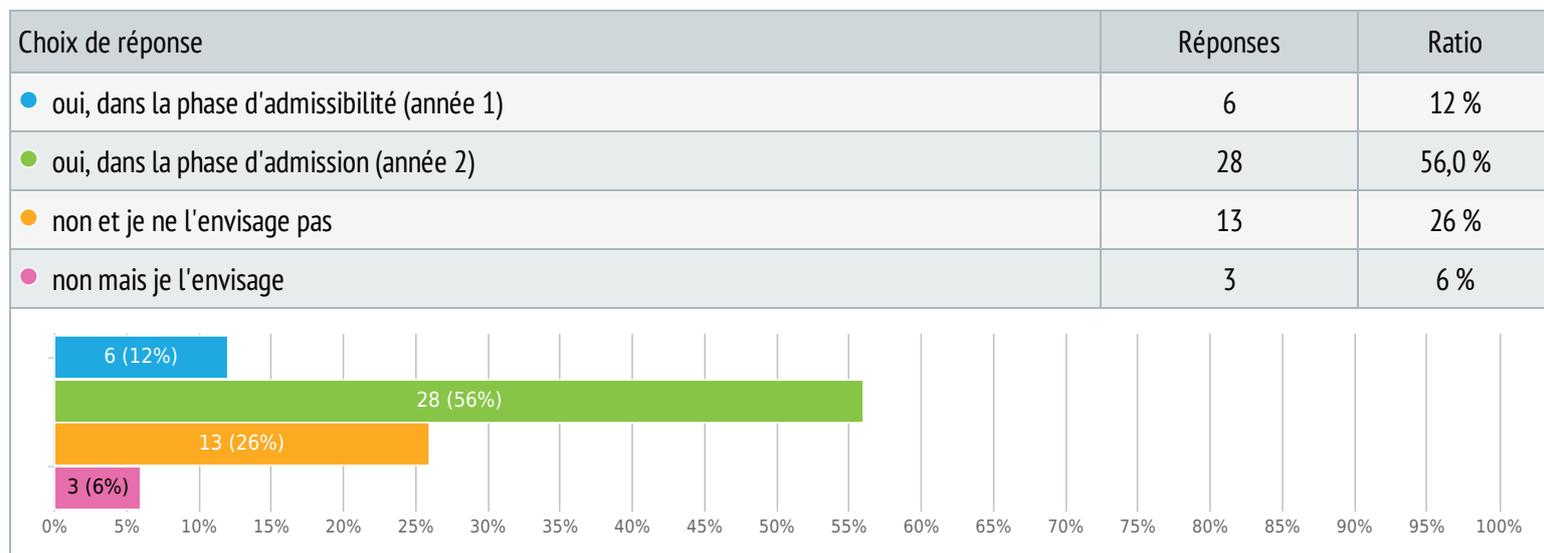
Choix multiple, Nombre de répondants 22x, sans réponse 28x



- Animation d'actions maison pour la science
- Tuteur terrain de professeurs stagiaires.
- Préparation agrégation interne
- conception de parcours hybride M@gistere
- suivi et formation d'un enseignant en master 2.

9. Etes vous engagé(e) dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA) ?

Choix unique, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x



10. En quelques mots, pour quelles raisons vous êtes-vous engagé(e) dans cette certification ?

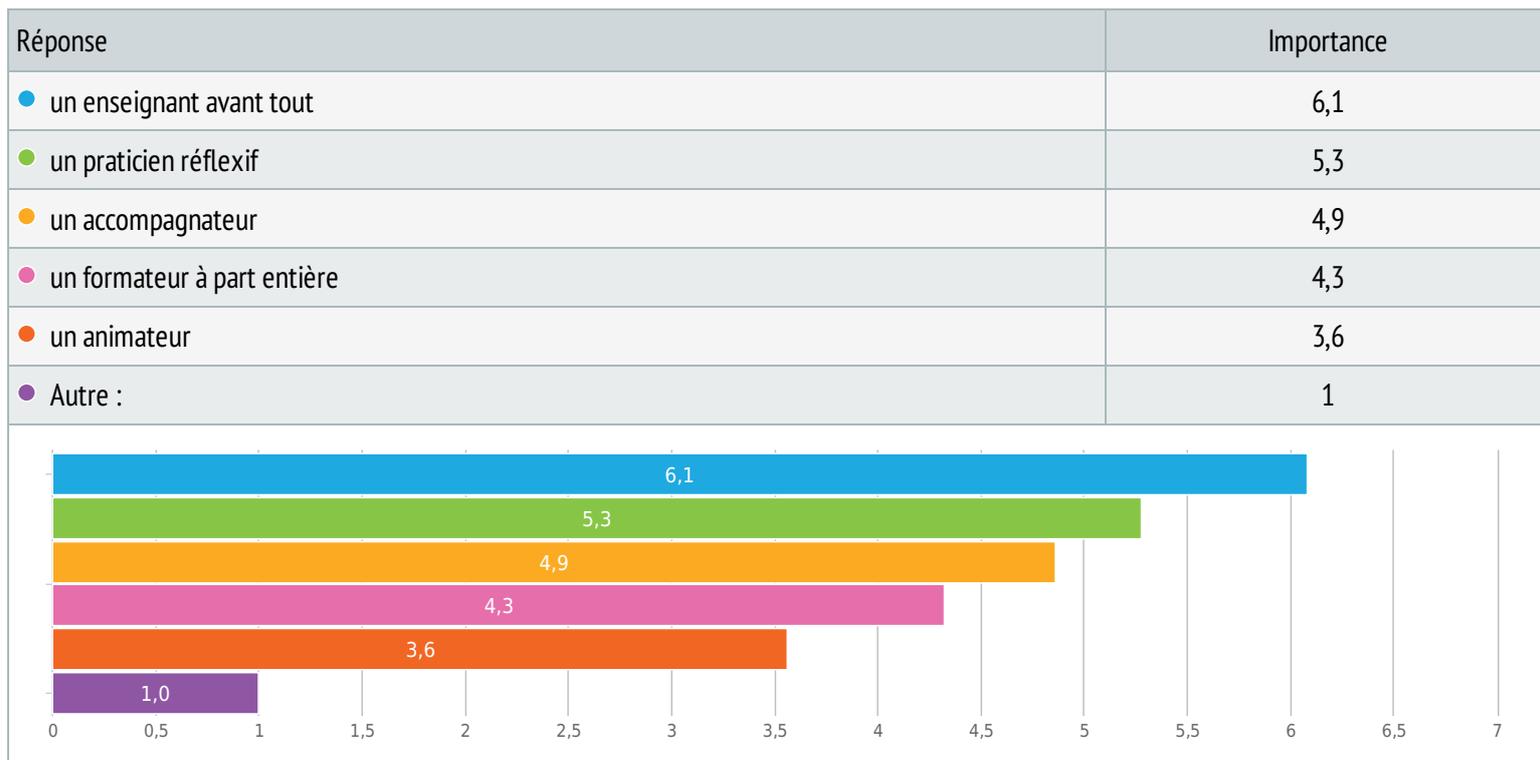
Réponses textuelles, Nombre de répondants 34x, sans réponse 16x

- Développement personnel.
- pour apporter du concret aux enseignants stagiaires et les accompagner dans leur titularisation.
- Pour valider mes compétences acquises en matière de formation depuis plusieurs années.
- Mettre une belle corde à mon arc pour évoluer dans le métier et sortir du collège de temps en temps avec des objectifs intéressants de transmission.
- Opportunité de changer le système de "copinage" en place. découverte des principes de la formation pour adulte, Master 2 PIF; Evolution de carrière
- Le salaire
- Pour une reconnaissance de la fonction exercée, pour la formation, et car ce sera obligatoire à terme.
- Institutionnalisation des pratiques
- Pour valider mes compétences
- Au début juste pour valider mon travail de formateur, ensuite pour prendre du recul et enfin pour me faire connaître afin d'intervenir sur quelques formations à l'ESPE (ou en dehors) auprès des PE
- Je souhaite que les années de formation que j'ai à mon actif soient validées dans le cadre de cette certification. Je veux aussi "professionnaliser" cette activité en gagnant des compétences et en élargissant mes domaines de compétence.
- Cela m'a été très vivement conseillé par les IA-IPR de ma discipline pour pouvoir continuer ma mission de formation. Cette certification devrait être bientôt une condition sine qua none.
- Incitation très forte par l'IPR et après un Master EMI Et un mémoire, l'année dernière, je me suis dit que c'était à ma portée
- Je me suis engagé dans cette aventure afin d'obtenir une certification officielle et une reconnaissance des compétences de formateur. C'est un investissement dans une carrière et une opportunité de partager idées et pratiques avec des collègues formateurs.
- Aider
- Par obligation
- C'est une suite logique après discussion avec le corps d'inspection. La certification est un moyen d'élargir le pool de formateurs et d'échanger sur les pratiques de formation.
Elle sert aussi à valider notre statut de formateur reconnu par l'inspection mais non reconnu institutionnellement.
- Obtenir une corde de plus à mon arc
- La certification va devenir une obligation pour assurer des fonctions de formateur.
C'est un temps de réflexion sur la fonction de formateur et sur ma pratique d'enseignant.
C'est aussi le moyen d'une reconnaissance institutionnelle de la fonction de formateur.
- Pour me former à la fonction de formateur, apprise "sur le terrain", pour être reconnue en tant que formatrice sur d'autres champs que le champ numérique
- Envie de formaliser mon statut de formateur
- Envie de travailler avec un public adulte pour la fin de ma carrière et de partager les connaissances sur le métier
- Souhait de poursuivre les missions de PFA
- Afin de faire reconnaître mes acquis antérieurs dans une académie dans laquelle je suis arrivé il y a 3 ans. Afin de me faire "connaître" dans l'académie. Pour faire évoluer ma carrière. Pour rompre la monotonie de l'enseignement en lycée.
- Pour les réponses données précédemment.

- Avoir une légitimité en tant que formateur et suivre un cursus de formation
- Pour confirmer mon statut professionnel de formateur
- L'envie de me former, de passer un qualification, de réfléchir, d'écrire un mémoire, d'apprendre des choses...
- Enrichissement de mon parcours professionnel
Reconnaissance des mes compétences
- L'information n'ayant été donnée que confidentiellement, je me suis inscrit au tout dernier moment, sans en connaître l'intérêt réel.
Finalement, cette certification est cohérente avec les responsabilité de formateur que j'ai.
Elle peut de plus offrir une visibilité et des opportunités futures.
- C'est la reconnaissance de la fonction, c'est la "professionnalisation" mais surtout parceque suite à une assez longue formation de formateurs (année N-2 du CAffa) le CAFFA parrait être la validation officielle. (sans lequel sous peu on ne pourra plus être formateur)
- Pour pouvoir continuer d'exercer les fonctions de formateur
- Après avoir été appelée à plusieurs reprises sur des formations de formateurs et ayant assuré les formations qui en émanaient, ces appels ont ralenti ; par ailleurs exerçant dans le cadre de formation BAFFA ainsi qu'en tant que directrice de ces mêmes formations, j'avais "ma dose" de public autre que mes élèves. Le mail annonçant la mise en place du CAFFA a servi de déclic et je me suis relancée en me disant que cela me remettrait peut-être dans le circuit ? A suivre !
- volonté de continuer à travailler dans le domaine de la formation continue dans lequel je prend beaucoup de plaisir

11. Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ? (propositions à classer par "cliquer - déplacer")

Classement par ordre de préférence, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x



12. En quelques mots, en quoi votre double fonction d'enseignant-formateur modifie-t-elle, ou non, vos rapports à vos collègues ?

Réponses textuelles, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x

- Cela dépend des collègues. Ceux desquels je suis très proches comprennent mes motivations et les difficultés. Pour les autres cela a détérioré les relations me prenant pour l'oeil de Moscou ou une collabo (propos qui m'ont été dit en face en cette année de réforme).
- Cette fonction ne modifie pas mes rapports avec mes collègues. Les temps de concertation, d'échanges avec le professeur stagiaire sont toujours intéressants et constructifs.
- ils vous regardent de haut
- J'ai pu ressentir une certaine méfiance voire peut être une défiance à mon égard au début. Désormais je constate un changement d'attitude qui peut être dû au thème de la dite formation notamment si elle est disciplinaire ou si elle demande de s'interroger sur ses pratiques ou sa posture pédagogique.
- Oui : Complexité dans la relation pour ne pas être perçue comme "du côté de l'inspection". Méfiance et difficulté à me considérer comme un prof comme les autres. Peu d'envie d'utiliser mes domaines de compétences.
- Une prise de position plus sérieuse vis à vis des débutants
- Il y a forcément une prise de recul par rapport au métier et à l'institution. Mon rapport aux collègues ne change pas, peut être que leur regard change, certains ont conscience que j'ai un intérêt et un investissement particulier, d'autres pensent que je suis "passé du côté des patrons"
- Respect
- la relation et le dialogue envers chacun.
Un accompagnement vers l'usage raisonnée des TICES
- Cela me permet de travailler de façon plus théorique la didactique et les différents dispositifs pédagogiques.
- Pas de mélange des genres
- Un regard double
- Je suis en enseignant ressource pour mes collègues.
Il faut juste montrer que j'ai mon propre avis même si j'encadre des stages de l'institution.
- Je suis pour mon équipe une référence pour la connaissance des textes et j'anime les réunions d'équipe: il n'y a aucun problème dans mon équipe. Dans la salle des professeurs en revanche, il faut gérer les commentaires négatifs voire désobligeants sur l'intérêt des formations et sur la compétence des formateurs.
- Dans mon établissement, quelques collègues me voient comme personne-ressource, mais il semble que d'autres me voient comme l'Oeil des IA-IPR. Ils se méfient de moi, et je me sens mise à l'épreuve de la loyauté. En dehors de mon établissement, je suis plutôt très bien reçue, et j'ai vite la confiance de mes collègues. Il est très important qu'un formateur soit d'abord un enseignant qui vit la même chose qu'eux.
- Cette fonction qui amène à réfléchir sur sa propre pratique, peut entraîner parfois une difficulté à supporter une partie des collègues très critique envers l'institution mais qui ne se remettent jamais en cause. Par contre elle donne davantage confiance en ses pratiques dans la mesure où elles sont légitimées.
- Le regard des collègues est globalement bienveillant, tout particulièrement lorsqu'ils ont participé à des formations avec moi. Les avis peuvent diverger mais le dialogue est souvent productif. Certains sont par contre dans le jugement de valeur car ils sont parfois bloqués sur une vision caricaturale de la formation "oeil de Moscou".
- Cette double fonction même si elle est très ponctuelle permet surtout d'avoir du recul sur différentes situations, différents questionnements venant de collègues.
- La majorité des collègues voient d'un mauvais œil cet engagement mais comme je reste à ma place de collègue à l'intérieur de mon établissement, les relations n'en sont pas affectées.

- Humilité
- Je me considère comme un enseignant humble et ordinaire et je ne pense pas qu'être formateur ait modifié profondément les rapports à mes collègues mais cela a permis, je l'espère, une reconnaissance professionnelle accrue : en tant que professeur documentaliste, il est difficile de faire connaître nos missions et notre expertise auprès de nos collègues et les heures de formation effectuées ont pu éventuellement changer chez certains le regard qu'ils avaient de ma profession. Je constate que certains enseignants se sont davantage mobilisés pour coopérer avec moi sur des projets.
- pas de modification notable.
- Les collègues savent qu'ils peuvent se tourner vers moi pour une aide, un partage d'expérience.
- Cela ne modifie en rien les rapports avec mes collègues, puisque je ne suis que tutrice d'une stagiaire.
- Cela ne modifie pas les rapports aux collègues.
- J'ai très peu d'expérience en tant que formateur, mais il est certain que cela facilite une meilleure intégration dans l'établissement et auprès des collègues.
- Dans un contexte de réforme du collège un peu tendue, les rapports avec les collègues peuvent être compliqués. Mais pour autant certains sont demandeurs de conseils pour mieux comprendre les tenants de la réforme. D'autres restent complètement fermés et n'acceptent pas que l'on puisse adhérer aux formations proposées...
- Oui on devient une personne ressource et conseil à leurs yeux
- Dans la relation avec mes collègues cette double casquette a des aspects positifs - elle indique une "compétence" qui me permet d'introduire des changements dans les pratiques d'équipe - et des aspects négatifs - "il est du côté des inspecteurs" - qui conduisent parfois à la méfiance.
- Finalement elle m'oblige me renouveler un peu plus
- Cette double fonction n'a pas modifié mes rapports avec mes collègues mais parce que je les aidais déjà régulièrement sur des problèmes numériques. Le changement s'est donc fait naturellement.
- Le statut de formatrice est souvent mal perçu par les collègues, qui nous voit comme des professeurs aux "dents longues", faisant cela pour l'avancement ou pour nous faire bien voir par nos ipr. Certains collègues s'en prennent directement à nous lors de grands changements comme la réforme. Heureusement, d'autres sont plus ouverts...
- Besoin de répondre à plus de questions qu'auparavant. pas assez de recul pour en dire plus
- Pas de modif
- Cela ne modifie pas mes rapports avec mes collègues.
- Je ne suis pas encore formatrice puisqu'en formation ça va
- Cela ne modifie pas mes rapports avec les collègues avec qui je travaille et qui me connaissent.
- Cela ne change pas beaucoup, à part l'expertise que l'on peut me donner sur le sujet, le travers reste le côté "travailler pour l'inspection" que nous donne certains.
- Cela n'est pas toujours simple : certains collègues pensent qu'on n'est plus la même personne car on cherche à se qualifier, à évoluer, à faire d'autres expériences... qu'on se prend pour qqn de supérieur !!! Peut-être est ce le cas de certains formateurs mais pas pour moi en tous cas...
- Aucune modification, sauf que, parfois, l'apathie pédagogique de certains collègues me désole
- Je n'évoque pas volontairement mes fonctions de formateur avec mes collègues. J'édulcore mes attributions si la conversation vient sur le sujet.
Pour le reste, rien ne change dans mes rapports avec eux.
- Non, je ne vois aucune modification dans mes rapports à mes collègues.
- Il y a plus d'implication et d'envie de leur transmettre des informations et autres contenus même entre deux portes au collège.
En formation, les collègues nous interpellent comme des référents, voir IPR or non !
- Cette activité permet de sortir de la routine, d'échanger avec d'autres collègues et voir ce qui se fait "ailleurs" : cela permet ensuite d'échanger avec les collègues de son propre établissement
- Elle ne les modifie pas

- Mes rapports avec mes collègues au sein de mon collège restent inchangés car je n'interviens pas dans l'établissement en tant que formateur
- Aucune modification des rapports avec mes collègues.
- pas de modifications des rapports avec les collègues
- Pour moi, en rien ! Je change ou j'entasse les différentes casquettes ou plutôt j'enfile une casquette réversible !
- c'est à double tranchant parfois : celui qui rapporte certaines pratiques et essaye de prendre un peu de distance pour amener le plus grand nombre à se questionner (ça c'est le bon côté) mais aussi celui qui a tout vu, qui a toujours un truc à dire pour les immobilistes !

13. Quelles compétences avez-vous construit / développé par rapport à vos collègues enseignants non formateurs ?

Réponses textuelles, Nombre de répondants 50x, sans réponse 0x

- Aucune, que des tensions malheureusement...
- J'ai développé Une vision plus générale, beaucoup moins personnelle, du métier d'enseignant.
 - une plus grande objectivité
 - une maîtrise des textes et supports institutionnels
- Développer une veille numérique sur des pratiques pédagogiques. Cependant je ne crois pas avoir plus de compétences que d'autres enseignants.
- Vision globale du système scolaire français.
Compétences pédagogiques interdisciplinaires.
Goût de l'innovation, de l'expérimentation.
- Écoute
Bienveillance
Prise en charge de tâches communes
- travailler avec des adultes, il me semble, entraîne une capacité à relativiser, c'est à dire à avoir conscience qu'il n'y a pas qu'une manière de penser, d'enseigner, de concevoir le métier. C'est finalement la même chose avec nos élèves mais je pense que le travail de formateur pour adulte peut apporter la capacité de se décentrer un peu.
- Plus de bienveillance
- D'avantage d'usage des Tice dans leurs enseignements, des outils informatiques disponibles et fonctionnels.
- Former un groupe d'adultes.
Accompagner un groupe d'adultes sur la durée.
Travailler sur les échanges de pratiques.
- Actualisation permanente des pratiques
Réflexion didactique
- Plus de réflexivité, inventivité
- Ouverture d'esprit
Expérimentateur en classe de toutes nouvelles idées
Capacité d'analyse de l'impact sur les élèves des séances mises en place
Capacité à travailler en interdisciplinarité, à faire du lien
Connaissances des programmes des autres disciplines
- Je suis plus encline à me regarder enseigner et je ne crains plus autant de tester, d'expérimenter; je suis plus détachée par rapport aux poids supposé des inspections aussi.

- Capacité à l'auto-formation bien plus développée, de même que la réflexivité. S'adresser à un public adulte et en majorité bien installé dans ses pratiques. Accompagnement, de façon ponctuelle, et dans la durée.
 - Des analyses de pratiques qui sont maintenant intégrées à mes progressions, qui si elles sont source d'une charge de travail supplémentaire, sont aussi plus efficace
 - L'écoute attentive, la patience mais aussi la compréhension que les animosités verbalisées viennent souvent d'un souci de bien faire et d'une appréhension quant aux attendus de l'institution.
 - La capacité à réfléchir aux exigences de la réforme avec une certaine globalité dans les modes d'évaluations, l'acquisition même des compétences disciplinaires, transversales.
 - Des pratiques plus diversifiées car enrichies de partage d'expérience plus grand esprit critique et de la curiosité amenant à questionner régulièrement mes pratiques
 - Piloter, analyser,
 - J'ai tenté de les sensibiliser aux enjeux d'une véritable éducation aux médias et à l'information, déjà bien en place chez certains collègues, quasiment inexistante pour d'autres : prise en compte des usages numériques des élèves, éducation à un esprit critique vis-à-vis de l'information, à un usage raisonné d'Internet, à un respect du droit d'auteur et du droit à l'image (citer ses sources, utiliser des images libres de droit, etc.). J'ai communiqué aux collègues de nombreuses ressources utiles sur l'EMI, la presse et les autres médias. J'ai été moins à l'aise dans la présentation aux collègues des divers outils numériques qui permettent de produire de l'information, mais c'était imposé dans le cadre de cette formation. Ce fut dans l'ensemble positif, mais il faudrait évaluer dans le temps si les enseignants se sont réellement approprié le contenu de cette formation.
 - capacité à analyser des situations d'enseignement
 - Ecriture collaborative, collaboration, conception de formation, test d'outils numériques
 - Nécessité de remise en question de sa propre pratique pour pouvoir évaluer celle de quelqu'un d'autre.
 - L'accompagnement au quotidien de jeunes collègues, aussi bien dans l'élaboration du cours que dans la gestion de classe.
 - Organiser un discours cohérent et clair en tenant compte du public cible
Ouverture à la contradiction
Argumenter et défendre sur ses points de vue
Favoriser les échanges, l'expression et l'écoute
 - Etre capable d'animer une séquence de formation.
- Avoir une vision constructive de l'action de formation
- Laisser la parole libre et synthétiser les différents points de vue
- Une réflexivité plus grande sur Ma professionnalité
 - Ma fonction de formateur m'a permis de mener une réflexion sur l'évaluation, la conduite de groupe et l'innovation pédagogique (classe inversée, tice) qui a modifié considérablement ma pratique. Beaucoup plus que mes collègues non formateurs assez rétifs au changement.
 - Aucune idée
 - Capacité d'observation et d'analyse, de recul par rapport à sa pratique ; la scénarisation des parcours M@gistère a entraîné davantage de scénarisation de mes cours ; compétences d'accompagnement d'individus et d'équipe
 - Une vision plus transdisciplinaire des attentes, des compétences et la découverte de pratiques dans d'autres disciplines. D'une façon générale, une ouverture sur les disciplines et les pratiques, dans le but d'objectifs communs.
 - réflexion sur la mise en perspective du décrochage élèves et enseignants.
Prise de recul sur les métiers
autoformation sur le décrochage et le numérique pédagogique
 - Non enseignant / CPE

- Mon travail de recherche ainsi que les apports théoriques autour du concept d'accompagnement m'ont permis de développer une réflexion, toujours en cours, sur les postures mais aussi moyens de transmettre une culture commune et en même temps de développer une autonomie à travers des pratiques réflexives des professeurs stagiaires.
- En cours de acquisition
- L'échange et l'analyse de pratique
- former des adultes, recul par rapport à ma profession et aux enseignements
- L'analyse plus rapide et précise des situations d'apprentissage, réussir à faire passer des idées au sein d'un groupe...
- Animation de groupe plus pertinent
- Les éventuelles compétences développées auprès de mes collègues sont antérieures a mes fonctions de formateur.
- Je ne pense pas développer d'autres compétences par rapport à mes collègues enseignants non formateurs. Par contre, pour moi-même, cela me permet de "rester" dans le système, de le comprendre (comprendre son évolution) pour en transmettre l'essentiel (travail approfondi des textes, être à jour des projets exigés par l'institution par exemple). Et surtout, au-delà de l'expérience que je peux apporter au stagiaire, le fait de réfléchir sur les pratiques d'un jeune collègue me permet de me poser des questions auxquelles je n'aurais sans doute pas pensé donc de me remettre en question également !
- C'est ma première année, je vais y réfléchir pour écrire mon mémoire. (je vous réponds l'année prochaine ! LOL)
 - la recherche de sources d'informations "validées", par l'MEN ou/ET la recherche pédagogique
 - écoute et analyse de pratiques
 - une réflexion sur mes pratiques (j'espère qu'ils le font aussi !)
- Peut être plus de curiosité !
- La réflexion sur la didactique afin de la transmettre à une tierce personne
- J'ai peut-être poursuivi au quotidien, ma réflexion didactique, et j'ai développé davantage de liens entre la "théorie" et la pratique. Ma fonction de formateur "m'oblige" aussi à connaître parfaitement les programmes et ainsi pouvoir les mettre en oeuvre de manière plus efficiente. Cette fonction me permet aussi de mettre en forme et réguler notre projet pédagogique en permanence.
- Je n'ai pas l'impression d'avoir construit ni développé de compétences particulières nouvelles par rapport à mes collègues enseignants. Je m'applique simplement à jouer, de mon mieux, mon rôle de tuteur, ce qui m'amène peut être à augmenter mon niveau de vigilance par rapport aux compétences professionnelles nécessaires pour enseigner.
- un certain recul pour mes pratiques
une meilleure construction intellectuelle des savoirs à transmettre
- En travaillant avec des adultes on développe des attitudes et des techniques dont on se dit que finalement elles sont bien aussi à apporter aux élèves ! Et puis les échanges dans les formations sont toujours enrichissants et permettent un enrichissement des pratiques. Je crois que c'est en étant formatrice que j'ai acquis la certitude que des objectifs clairs doivent être donnés aux élèves aussi bien à l'échelle d'une séance, d'un chapitre qu'à l'échelle de leur propre parcours. Donner le sens du pourquoi on fait ça pourquoi on est là !
- je crois que tout commence par une veille pédagogique très active qui conduit à découvrir d'autres pratiques, à s'intéresser aux recherches menées dans l'éducation et à oser l'expérimentation et/ou l'innovation.
accepter pour soi comme pour ses élèves le droit à l'erreur.
ne pas s'enfermer dans une pratique, communiquer, échanger, écouter l'autre...

Annexe 4 : Exemples de questionnaires individuels

Questionnaire n° 15 – Complété le 12 Mars 2017 à 11 h 43 en 08:46 minutes

Questionnaire à destination des enseignants formateurs d'enseignants du second degré

1

Vous êtes :

- un homme
- une femme

2

Vous enseignez actuellement :

- en collège
 - en lycée
 - en collège et en lycée
 - Autre
-

3

Votre ancienneté dans la fonction d'enseignant :

- de 5 à 10 ans
- de 10 à 20 ans
- plus de 20 ans

4

Votre ancienneté dans la fonction de formateur :

- moins de 5 ans
- de 5 à 10 ans
- plus de 10 ans

5

Quelles sont les principales raisons qui vous ont encouragé à exercer la fonction de formateur ?

- faire évoluer mes pratiques d'enseignants
 - travailler avec un public adulte
 - transmettre le métier
 - faire évoluer ma carrière
 - un désir d'ouverture personnelle
 - échanger, réfléchir sur le métier
 - Autre
-

6

Vous exercez des activités de formation :

- en formation initiale
- en formation continue
- en formation initiale ET en formation continue

7

Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation initiale des enseignants :

- tutorat de professeurs stagiaires en établissement (stage en responsabilité)
- accueil en classe d'étudiants de master se destinant au métier de professeur (stage d'observation)
- élaboration de contenus de formation des masters MEEF
- accompagnement de stagiaires dans le travail de recherche (mémoire)
- prise en charge de modules de formation au sein des ESPE, parcours MEEF
- Autre

8

Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation continue des enseignants :

- élaboration des plans et contenus de formation continue
- animation d'actions de formation dans l'établissement dans lequel j'enseigne, à destination de mes collègues
- animation d'actions de formation en établissement, autre que celui dans lequel j'enseigne
- Autre

9

Etes vous engagé(e) dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA) ?

- oui, dans la phase d'admissibilité (année 1)
- oui, dans la phase d'admission (année 2)
- non et je ne l'envisage pas
- non mais je l'envisage

10

En quelques mots, pour quelles raisons vous êtes-vous engagé(e) dans cette certification ?

- Cela m'a été très vivement conseillé par les IA-IPR de ma discipline pour pouvoir continuer ma mission de formation. Cette certification devrait être bientôt une condition sine qua none.

11



Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ? (propositions à classer par "cliquer - déplacer")

- 1.
2. un enseignant avant tout
3. un praticien réflexif
4. un accompagnateur
5. un animateur
6. un formateur à part entière

12



En quelques mots, en quoi votre double fonction d'enseignant-formateur modifie-t-elle, ou non, vos rapports à vos collègues ?

- Dans mon établissement, quelques collègues me voient comme personne-ressource, mais il semble que d'autres me voient comme l'Oeil des IA-IPR. Ils se méfient de moi, et je me sens mise à l'épreuve de la loyauté. En dehors de mon établissement, je suis plutôt très bien reçue, et j'ai vite la confiance de mes collègues. Il est très important qu'un formateur soit d'abord un enseignant qui vit la même chose qu'eux.

13



Quelles compétences avez-vous construit / développé par rapport à vos collègues enseignants non formateurs ?

- Capacité à l'auto-formation bien plus développée, de même que la réflexivité. S'adresser à un public adulte et en majorité bien installé dans ses pratiques. Accompagnement, de façon ponctuelle, et dans la durée.

Questionnaire à destination des enseignants formateurs d'enseignants du second degré

1

Vous êtes :

- un homme
- une femme

2

Vous enseignez actuellement :

- en collège
 - en lycée
 - en collège et en lycée
 - Autre
-

3

Votre ancienneté dans la fonction d'enseignant :

- de 5 à 10 ans
- de 10 à 20 ans
- plus de 20 ans

4

Votre ancienneté dans la fonction de formateur :

- moins de 5 ans
- de 5 à 10 ans
- plus de 10 ans

5

Quelles sont les principales raisons qui vous ont encouragé à exercer la fonction de formateur ?

- faire évoluer mes pratiques d'enseignants
 - travailler avec un public adulte
 - transmettre le métier
 - faire évoluer ma carrière
 - un désir d'ouverture personnelle
 - échanger, réfléchir sur le métier
 - Autre
-

6

Vous exercez des activités de formation :

- en formation initiale
- en formation continue
- en formation initiale ET en formation continue

7

Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation initiale des enseignants :

- tutorat de professeurs stagiaires en établissement (stage en responsabilité)
- accueil en classe d'étudiants de master se destinant au métier de professeur (stage d'observation)
- élaboration de contenus de formation des masters MEEF
- accompagnement de stagiaires dans le travail de recherche (mémoire)
- prise en charge de modules de formation au sein des ESPE, parcours MEEF
- Autre

8

Sélectionnez les activités auxquelles vous participez dans le cadre de la formation continue des enseignants :

- élaboration des plans et contenus de formation continue
- animation d'actions de formation dans l'établissement dans lequel j'enseigne, à destination de mes collègues
- animation d'actions de formation en établissement, autre que celui dans lequel j'enseigne
- Autre

9

Etes vous engagé(e) dans le parcours de certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA) ?

- oui, dans la phase d'admissibilité (année 1)
- oui, dans la phase d'admission (année 2)
- non et je ne l'envisage pas
- non mais je l'envisage

10

En quelques mots, pour quelles raisons vous êtes-vous engagé(e) dans cette certification ?

11

Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ? (propositions à classer par "cliquer - déplacer")

- 1.
2. un praticien réflexif
3. un enseignant avant tout
4. un formateur à part entière
5. un animateur
6. un accompagnateur

12

En quelques mots, en quoi votre double fonction d'enseignant-formateur modifie-t-elle, ou non, vos rapports à vos collègues ?

- Non, je ne vois aucune modification dans mes rapports à mes collègues.

13

Quelles compétences avez-vous construit / développé par rapport à vos collègues enseignants non formateurs ?

- Je ne pense pas développer d'autres compétences par rapport à mes collègues enseignants non formateurs. Par contre, pour moi-même, cela me permet de "rester" dans le système, de le comprendre (comprendre son évolution) pour en transmettre l'essentiel (travail approfondi des textes, être à jour des projets exigés par l'institution par exemple). Et surtout, au-delà de l'expérience que je peux apporter au stagiaire, le fait de réfléchir sur les pratiques d'un jeune collègue me permet de me poser des questions auxquelles je n'aurais sans doute pas pensé donc de me remettre en question également !

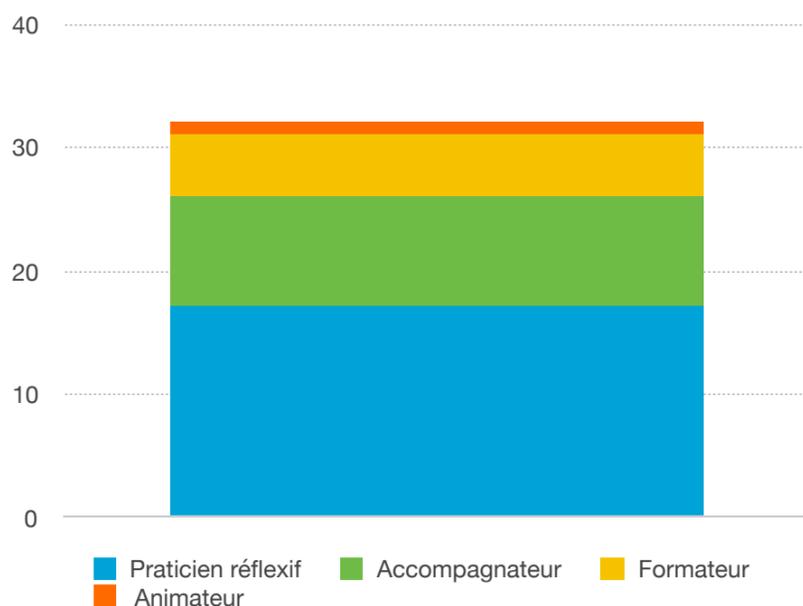
Guide d'entretien – Formateurs du second degré

Thème	Question	Relances éventuelles
Le parcours professionnel	Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel et de votre cheminement vers la formation ?	Pourquoi avoir choisi de vous diriger vers la formation ? Comment avez-vous accédé à des fonctions de formateurs ?
Identifier les éléments déterminants du parcours (événements, rencontres, motivations ...)		
La fonction / le métier de formateur : missions, compétences, posture	Pouvez-vous me parler de vos activités et missions en tant que formateur ? Comment avez-vous appris le métier de formateur ? Est-ce qu'être formateur a fait changé, évolué des choses dans votre pratique enseignante ? Comment vous décririez-vous en tant que formateur ?	Avez-vous déjà eu des missions de formation en formation initiale / continue ? Accompagnement ? Quelles compétences avez-vous développées en tant que formateur ? Quelles sont les compétences et les qualités nécessaires ?
Situer les pratiques de formation, les espaces d'intervention, publics Identifier les compétences propres au formateur, les faire expliciter (compétences techniques, relationnelles, réflexives ...) Identifier les voies de professionnalisation, la manière dont le formateur définit le métier et conçoit son apprentissage Identifier un renforcement de l'identité d'enseignant / une rupture avec celle-ci		
Les relations avec les collègues et autres acteurs	La fonction de formateur a-t-elle fait changé des choses dans vos rapports avec les collègues et autres partenaires de travail ?	Comment vos collègues vous perçoivent-ils ?
Identifier les tensions identitaires au regard des rapports avec les collègues et autres partenaires, les tensions éventuelles du fait de double position d'enseignant et de formateur Faire émerger les notions de reconnaissance, identités assignées et appartenances, identité pour soi / pour autrui		
La reconnaissance	Etes-vous / vous sentez-vous reconnus en tant que formateur ? Votre engagement, vos compétences ? Par qui ? Comment se manifeste cette reconnaissance ? Que reconnaît-on de votre travail ?	Votre position de formateur a-t-elle déjà généré des situations problématiques ou difficiles ? Souhaitez-vous m'en parler ?
Apports personnels et professionnels	Que vous apporte la fonction de formateur d'un point de vue personnel et professionnel ?	Une expérience positive en tant que formateur qui vous a marqué ?

Annexe 6 : Question 11 du questionnaire : "Quelle proposition vous paraît le mieux vous définir ?"

--> 32 enseignants sur 50 ont classé *"enseignant avant tout"* en première position.

Le graphique à colonnes empilées suivant illustre la répartition du choix n° 2 pour ces 32 enseignants.

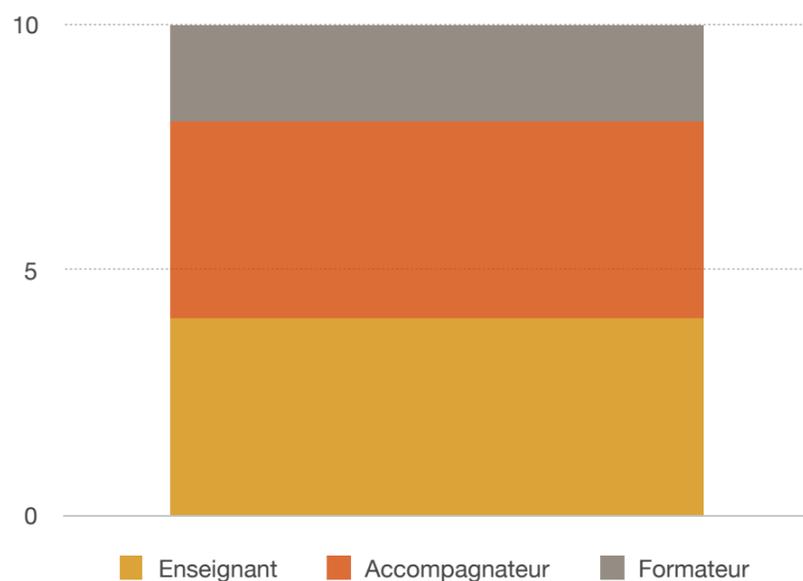


« Enseignant avant tout » en choix n° 1

Choix n° 2	Nombre
Praticien réflexif	17
Accompagnateur	9
Formateur	5
Animateur	1
Total	32

--> 10 enseignants sur 50 ont classé *"praticien réflexif"* en première position.

Le graphique à colonnes empilées suivant illustre la répartition du choix n° 2 pour ces 10 enseignants.

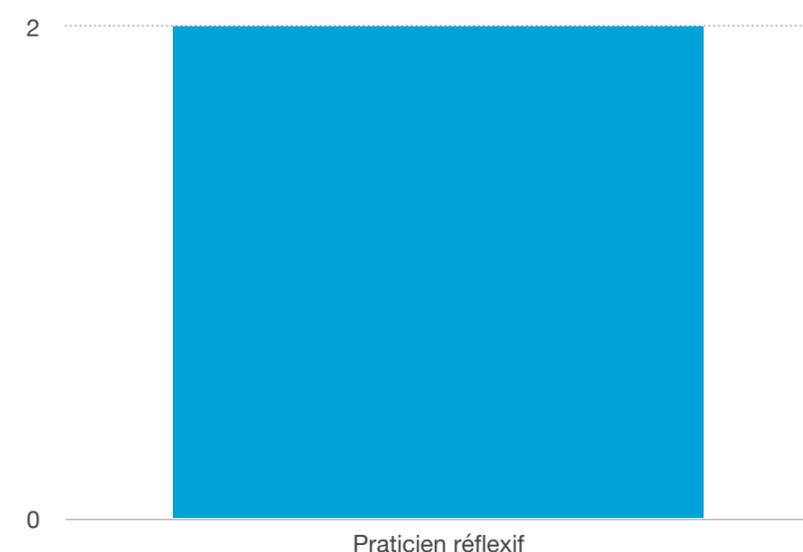


« Praticien réflexif » en choix n° 1

Choix n° 2	Nombre
Enseignant	4
Accompagnateur	4
Formateur	2
Total	10

--> 2 enseignants sur 50 ont classé *"formateur à part entière"* en première position.

Le graphique à colonnes empilées suivant illustre la répartition du choix n° 2 pour ces 2 enseignants.



« Formateur à part entière » en choix n° 1

Choix n° 2	Nombre
Praticien réflexif	2
Total	2