



**HAL**  
open science

## Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2014, 4 (43), pp.323-343. 10.4000/osp.4478 . hal-01715704

**HAL Id: hal-01715704**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715704>**

Submitted on 22 Feb 2018

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

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

## **Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves**

Titre courant : Transitions professionnelles : entre crise(s) et épreuves

### Résumé

Cet article se donne pour objet de comprendre les dynamiques identitaires lors de transitions professionnelles contraintes, en questionnant les notions de crise et d'épreuve. Deux enquêtes par questionnaire portant sur les formateurs d'IUFM<sup>1</sup> (2011, 2013), conduites à l'échelle nationale, ont été mises en œuvre pour rendre compte des évolutions dans la réception d'une réforme sur la formation des enseignants (2010). L'analyse des données a été réalisée à partir des logiciels *Sphinx* et *Alceste*. Les résultats soulignent l'importance des temporalités longues pour mettre à jour les nombreuses tensions puis les processus de réappropriation individuels et/ou collectifs (des modalités de travail, des dispositifs, des formes d'évaluation, etc.). Ces processus supposent des stratégies plurielles pour s'adapter aux changements et redonner du sens à l'action. Les transformations du rapport à l'activité, repérées dans l'espace-temps de la transition et dans les relations professionnelles, invitent à revisiter les dynamiques identitaires à l'épreuve du changement.

Mots clés : transitions professionnelles, identités professionnelles, crise, épreuves, formateurs

### **Constrained professional transition and alterations of identity: between crisis (ses) and hardship**

Short title : Professional transitions: between crisis (ses) and hardship(s)

### Abstract:

The purpose of this article is to understand identity dynamics in constrained professional transitions, questioning the notions of crisis and hardship. Two national surveys of IUFM trainers (2011, 2013), were conducted to account for the developments in the way the implementation of teacher training reforms (2010) were received. Data analysis was performed using the software *Sphinx* and *Alceste*. The results highlight the importance of long time frames to pinpoint the numerous tensions and processes of individual and collective re-appropriation of the changes (working modalities, devices, forms of evaluation). These processes involve multiple adaptation strategies to adjust to change and to give new meanings to the actions. The transformations in the relationship to activity, as were identified in the space-time element of the transitions and in the professional relationships, invite us to revisit the dynamics of identity in times of change.

Keywords: professional transitions, professional identity, crisis, hardships, trainers.

---

<sup>1</sup> Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

## **Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves**

### **1. Introduction**

#### **1.1. Présentation de l'étude**

Cet article se donne pour objet d'approfondir les relations entre transitions professionnelles et dynamiques identitaires en questionnant les notions de crise et d'épreuve. Plusieurs années de recherche sur des formes de transitions professionnelles « désirées »<sup>a</sup>, ont permis de travailler sur les processus de professionnalisation, sur les transactions acteurs-contextes qui s'y révèlent et sur les dynamiques identitaires repérables à l'échelle des groupes et des individus (Perez-Roux, 2012a).

Cette contribution porte sur les transitions institutionnelles « imposées » par des réformes et à leurs effets sur les acteurs, contraints de s'adapter à des mutations qui impactent leur activité au quotidien. Elle étudie et approfondit les formes de déstabilisations exprimées par les individus, en appuyant les réflexions sur deux études conduites auprès des formateurs<sup>b</sup> d'enseignants en Instituts Universitaires de formation des Maîtres (IUFM) : la première au terme d'une année de mise en oeuvre de la réforme de la « masterisation »<sup>c</sup>, initiée en 2010 (Perez-Roux, 2012b) ; la seconde deux années plus tard.

Les transformations liées à cette réforme sont nombreuses. Seuls les traits les plus saillants sont ici mentionnés. La formation initiale des enseignants du second degré en France s'est inscrite, entre 1991 et 2010, dans un processus de professionnalisation progressive, ancré sur le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994), qui sait articuler réflexion dans et sur l'action, s'auto-analyser pour développer des qualités d'adaptation aux situations complexes. En effet, après la réussite du concours de recrutement, essentiellement fondé sur des savoirs académiques, les étudiants entraient alors à l'IUFM et suivaient une formation professionnelle en et par alternance. Dans une visée intégrative, les formateurs proposaient de nombreux dispositifs invitant les enseignants-stagiaires à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action. La formation était pensée à travers une complémentarité entre l'expérience vécue dans l'établissement où s'effectuait le stage en responsabilité (de 4 à 6 heures par semaine) et l'IUFM (à raison d'environ deux jours par semaine).

Depuis la rentrée 2010, les étudiants désirant devenir enseignants suivent un parcours de Master durant lequel ils doivent prendre en compte trois logiques, en partie concurrentes : a) obtenir un Master nécessitant un travail de recherche ; b) préparer un concours de recrutement ; c) se (pré)professionnaliser pour pouvoir prendre en charge des classes dès la rentrée suivante. La professionnalisation se poursuit durant la première année d'affectation. Les enseignants, titulaires du concours et d'un Master, sont alors nommés dans un établissement. Ils sont déchargés de trois heures de cours pour suivre une formation orchestrée par les corps d'inspection<sup>d</sup>. L'IUFM devient un simple opérateur, ce qui modifie radicalement les formes d'engagements antérieures des formateurs.

Comment les formateurs se sont-ils situés dans la période de mutation institutionnelle et structurelle de la formation des enseignants ? Comment ont-ils traversé cette phase de transition ? Dans ce cadre, si des difficultés apparaissent, peut-on pour autant parler de crise ? Quelles sont les transactions identitaires repérables à l'échelle des collectifs et des individus ? Répondre à ces questions nécessite de préciser les cadres théoriques mobilisés pour fonder les notions de transition, de dynamiques identitaires, de crise et d'épreuve, dont les relations seront de nouveau discutées dans la dernière partie de l'article.

## **1.2. Repères théoriques**

Interroger les transitions professionnelles à partir des notions de crise et d'épreuve amène dans un premier temps à expliciter la manière dont celles-ci sont envisagées puis à montrer quelles pourraient être leurs incidences sur les dynamiques identitaires des acteurs.

### **1.2.1. Les transitions professionnelles : une approche multidimensionnelle**

Cette contribution s'intéresse aux transitions vécues par les sujets, lorsque ces derniers ne sont pas à l'origine de la décision de changement. Les transitions contraintes conduisent à des remaniements qui sont eux-mêmes inscrits au cœur de logiques plurielles, parfois peu compatibles : logiques des politiques, des organisations, des collectifs et des individus. Quel que soit le niveau où l'on se situe, les phases de transition interrogent les manières de produire, de penser et d'agir des états, des groupes et des individus.

Par ailleurs, tout au long du cycle de vie, les périodes de transition sont nombreuses et diversifiées. Plus spécifiquement, dans la sphère professionnelle, celles-ci sont associées à des moments différents : passage de l'école ou de la formation à l'emploi (Rose, 2009), phases d'insertion-socialisation dans de nouveaux contextes de travail, périodes de réorientation professionnelle désirées ou subies (perte d'emploi, transformation des prescriptions), etc.

Ainsi, la transition peut être définie comme :

un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités (Balleux & Perez-Roux, 2013, p.102).

La transition s'inscrit donc dans des trajectoires socio-professionnelles liées à la fois aux contextes socio-économiques et culturels mais aussi aux stratégies singulières des acteurs. Par ailleurs, il convient de prendre en compte la perspective interactionniste développée en psychologie sociale. Pour Dupuy et Le blanc (2001), l'individu participe de façon active au changement social : il utilise donc la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet. La transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs, comme une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 68). En ce sens, les stratégies développées au cours des périodes de transition intègrent aussi des formes de socialisation plurielles et actives qui participent à la résolution d'un certain nombre de tensions (inter et intra-psychiques) liées au changement. Au-delà des nouvelles transactions relationnelles susceptibles de s'opérer durant la transition, la mise en projet de soi vient réinterroger certains acquis et brouiller les repères antérieurs. Les acteurs mettent en œuvre des stratégies multiples et parfois inconscientes (Crozier et Friedberg, 1977) pour reconstruire du sens dans une relation individu/environnement transformée. Ils se saisissent des opportunités, réactivent des potentialités laissées en sommeil, se projettent dans l'avenir, et s'inscrivent progressivement dans des processus qui fondent les dynamiques identitaires.

### **1.2.2. Des dynamiques identitaires au cœur d'une triple transaction**

Prenant appui sur un certain nombre d'apports de la psychologie sociale qui soulignent le caractère hétérogène des situations de transition (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Mègemont et. Baubion-Broye, 2001), l'approche des dynamiques identitaires choisie dans cette contribution s'ancre plus résolument dans une perspective sociologique. Dans le prolongement des travaux

de Dubar (1992, 2000) et de Kaddouri (2006), le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une « triple transaction biographique-relationnelle-intégrative » (Perez-Roux, 2011).

Les deux premières transactions, inspirées des travaux de Dubar (1992) et participant à l'élaboration des formes identitaires, sont reprises à partir de deux axes, plus ou moins en tension : un premier intégrant la problématique de la continuité et du changement ; l'autre la question du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Chacun de ces axes peut être envisagé à partir d'une série de questions qui aide à problématiser les liens entre transition et dynamiques identitaires. Tout d'abord, l'axe continuité / changement est appréhendé à travers le parcours professionnel. Comment le formateur préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en infléchissant sa mission pour « faire avec » le nouveau contexte de la formation ? Quelle continuité possible des acquis, des repères, à l'heure où les réformes concernant la formation des enseignants interrogent inévitablement les registres d'activité préalablement construits ? Existe-t-il des ruptures difficiles voire impossibles à dépasser dans la mesure où elles déstabilisent totalement les anciens ancrages et/ou conduisent à une véritable crise de sens ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011). Dans les IUFM, nombreux sont les regards portés sur les formateurs qui doivent à la fois intégrer les nouvelles modalités de la réforme, les mettre en œuvre sur le terrain et travailler en lien avec d'autres composantes de l'université. Comment les nouveaux modes de collaboration au sein du monde universitaire sont-ils possibles et quels jeux de pouvoir s'y redistribuent ? Quel sens donner à une nouvelle approche des savoirs de et par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position jugée inconfortable ? De façon plus générale, quelles formes de légitimité pour soi-même et pour les autres peuvent se (re)construire et quel sentiment de reconnaissance d'autrui peut émerger dans un contexte devenu incertain en termes de finalités mais aussi de statuts et de rôles ?

Enfin, la troisième transaction mobilisée pour comprendre les remaniements identitaires (transaction intégrative) s'inscrit dans une approche psychosociale. Elle prend en compte la tension entre unité/cohérence de l'individu fortement portée par des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et par la diversité des facettes et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères professionnelle et privée. Dans quelle mesure les nouveaux modes de formation des enseignants heurtent-ils certaines valeurs, remettent en cause certaines pratiques antérieures stabilisées renvoyant à l'essentiel du métier ? Les formateurs parviennent-ils à investir de nouveaux espaces, à développer de nouvelles compétences, à mobiliser ou remobiliser des potentialités laissées en sommeil pour répondre aux attentes institutionnelles et à celles des publics se formant ? Quelle cohérence pour soi-même et pour autrui dans cette nouvelle approche de la mission, dans le passage d'une identité affirmée (ou pas) de formateur à une identité prescrite (mais parfois attendue) d'enseignant ?

Cet ensemble de questions vient nourrir la réflexion sur les transitions et les remaniements identitaires qu'elles sont susceptibles de générer. Mais dans quelle mesure ces transitions peuvent-elles être appréhendées comme des périodes de crise ? Ne sont-elles pas de simples épreuves auxquelles l'individu se confronte pour progressivement trouver des voies de dépassement ?

### **1.2.3. La transition : entre crise et épreuves ?**

Questionner les notions de crise et d'épreuve nécessite de mobiliser des approches sociologiques (Dubar, 2000 ; Dubet, 2005 ; Martuccelli, 2006) et psychosociologiques (Barus-Michel, 2009 ; Kaes, 2004). Les dernières explorent de quelle manière l'individu, confronté à des conflits intra et inter-psychiques, tente de les résoudre ; les premières, de façon complémentaire, s'intéressent davantage aux contextes, aux relations acteurs-institution, aux collectifs et aux logiques organisationnelles qui peuvent transformer le rapport au métier.

Dans son ouvrage paru en 2000, Dubar explicite la notion de crise à partir de deux acceptions courantes : à la fois « comme une phase difficile traversée par un groupe social », mais aussi « comme une période décisive ou périlleuse de l'existence pour les individus » (p. 9).

Au plan psychologique et dans une orientation clinique, Kaes (2004) définit la crise comme la manifestation d'un conflit intra psychique pouvant aussi se révéler à l'intérieur d'un groupe ou d'une institution. Pour cet auteur, ce sont des conflits non négociés et non négociables qui déstabilisent le sujet et le mettent en situation critique. Dans tous les cas, il s'agit d'une rupture (momentanée) d'équilibre entre différentes composantes suite à une période d'équilibre relatif :

le changement de normes, de modèles, de terminologie provoque une déstabilisation des repères, des appellations, des systèmes symboliques antérieurs. Cette dimension, même si elle est complexe et cachée, touche une question cruciale: celle de la subjectivité, du fonctionnement psychique et des formes d'individualités ainsi mises en question (Dubar, 2000, p.11)

La crise engage donc le rapport sujet-environnement à des niveaux micro-méso-macro. Si l'environnement n'est plus l'objet de repères stables, le sens du travail peut s'en trouver perverti, et le sujet n'a plus le sentiment de contrôler la situation (marges de manœuvres permettant des ajustements et des adaptations). Cette perte de repères affecte les modes d'implication. Le triptyque « sens-repères-contrôle » développé par Mias (1998) se trouve d'autant plus bousculé que les formes d'implication antérieures étaient fortes et assumées.

Cette notion de crise reste très discutée au sein de la communauté scientifique. Pour Boutinet (2006) elle est « vécue sur le mode dysfonctionnel. [Elle] est assimilable à un désordre temporaire qui n'a de cesse de retrouver, sous une forme appropriée, l'ordre ancien » (pp. 44-45). En fait, la crise serait « une expérience dont a priori le sens échappe » (Barus-Michel, 2009, p.2). Ainsi, les changements difficiles affectent les individus mais aussi les collectifs et les organisations. Ils sont souvent associés au sentiment :

[qu'] il n'y a plus de langage commun pour construire un sens partagé [...] Cette irruption met en échec le langage habituel partagé qui n'explique plus l'expérience [...] C'est un imaginaire paranoïaque qui domine, les uns apparaissant comme des prédateurs voulant détruire les autres et réciproquement (Barus-Michel, 2009, pp.4-5).

En même temps, parler de crise conduit à regarder du côté de la sortie de crise (Barus-Michel, 2009) ou, comme le dit Kaes (2004), à entrevoir la crise simultanément comme rupture et suture à travers un espace de dépassement. Il convient d'associer cette perspective à la notion d'épreuve, considérée comme « une épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits » (Boltanski & Chiapello, 1999, 74). La notion d'épreuve prend donc au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience. L'incertitude est placée au cœur de l'épreuve. Inspiré par ce modèle, Périlleux (2001) aborde l'activité de travail comme une succession de mises à l'épreuve et y ajoute une dimension d'ordre existentiel.

Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des « défis historiques, socialement produits, inégalement distribués » que les individus sont contraints d'affronter avec leurs propres ressources. Bien que ces défis soient vécus de manière intime, subjective, existentielle, ils renvoient à une dimension sociale. Cela suppose (pour le chercheur) de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés.

La démarche théorique mobilisée questionne ces rapports de sens partagés. Les notions de crise et d'épreuve sont abordées à partir de la parole d'individus (ici des formateurs) confrontés à une

transformation de l'environnement institutionnel et humain. Sur la base de cette parole singulière, l'enjeu consiste à comprendre l'expression d'un groupe dont la voix se démultiplie ou se condense autour d'éléments exprimant à la fois recherche de sens, repérage des contre-sens et parfois du non sens d'une transition institutionnelle (réforme) qui contraint les individus à s'adapter à un système en mutation (Perez-Roux et Balleux, 2014).

Ainsi, souligner les possibles interactions entre transition et dynamiques identitaires, en mobilisant les notions de crise ou d'épreuves, invite à revenir sur le sens que les acteurs donnent à un environnement perturbé par des réformes et sur le poids des temporalités dans la reconstruction, individuelle et/ou collective, du rapport à l'activité de formation.

## 2. Méthode

### 2.1. Contexte de collecte des données

L'étude présentée pour éclairer cette problématique a été orientée par des enjeux qu'il convient à présent de préciser. D'une part, un questionnaire en ligne a été choisi pour prendre en compte l'impact de cette réforme à l'échelle nationale ; d'autre part, cette approche a privilégié une dimension qualitative en intégrant de nombreuses questions ouvertes laissant aux sujets la possibilité de s'exprimer de façon approfondie. Enfin, deux enquêtes ont été proposées à deux ans d'intervalle aux formateurs de l'ensemble des IUFM. La comparaison de deux populations ayant des caractéristiques similaires et interrogés à deux ans d'intervalle a donc permis, par une approche transversale : a) de saisir les évolutions dans le rapport à la réforme et les formes d'appropriations des acteurs ; b) de questionner/comprendre les transitions en revisitant les notions de crise et d'épreuve dans des temporalités relativement longues.

Les résultats présentés concernent les deux enquêtes réalisées à deux ans d'intervalle auprès des formateurs d'IUFM : la première à la fin de l'année de mise en oeuvre de la réforme (2011), la seconde au terme de trois années (2013). L'étude s'est déroulée en deux temps, sollicitant l'ensemble des formateurs des 29 IUFM de France (période mai-juin pour chaque étude). L'information concernant ce questionnaire en ligne a été relayée par les personnels chargés de communication des IUFM.

### 2.2. Participants

Si le nombre de réponses « spontanées » est variable selon les académies, les caractéristiques du groupe des formateurs (sexe, âge, statut) attestent d'une représentativité du corpus par rapport aux données nationales de 2011 (Perez-Roux, 2012b)<sup>e</sup>. Le corpus de 2013 offre peu de variations par rapport à ces critères.

Tableau 1  
*Caractéristiques des deux populations de formateurs enquêtées*

<b>Variab</b> les	<b>Modalités</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Sexe	Homme	45%	43%
	Femme	55%	57%
	Total	100%	100%
Age	Inférieur à 30 ans	2%	1%
	De 30 à 39 ans	17%	14%
	De 40 à 49 ans	33%	31%
	50 ans et plus	48%	54%
	Total	100%	100%
Statut	Enseignant chercheur (PU, MCF)	25%	26%

Professeur agrégé (PRAG)	25%	26%
Professeur certifié (PRCE)	29%	25%
Professeur des écoles (PREC)	8%	8%
Professeur des écoles - Maître formateur (PEMF)	7%	7%
Autres	6%	8%
Total	100%	100%

Table 1  
Characteristics of the two surveyed trainers populations

### 2.3. Instrument de recueil des données

Dans les deux études transversales, un questionnaire en ligne quasi identique (intégrant pour la seconde quelques rubriques supplémentaires liées à la temporalité de l'étude), a été proposé à l'ensemble des 29 IUFM du territoire national.

Le questionnaire, réalisé à partir du logiciel Sphinx lexica v5, a été mis en ligne du 18 mai au 10 juin 2011 pour le premier, du 30 mai au 21 juin 2013 pour le second. Le chercheur a effectué deux appels à 15 jours d'intervalle en direction des différents IUFM, *via* les personnels chargés de la communication. 584 réponses ont pu être traitées pour l'enquête de 2011 et 208 pour celle de 2013.

La structure du questionnaire initial comportait 22 questions : 12 questions fermées (sexe, âge, statut, lieu d'exercice, ancienneté dans la fonction, expérience d'enseignement, domaine d'intervention, responsabilités administratives, marges d'action vis-à-vis des choix de contenus, d'évaluation et de dispositifs au sein des masters, perspectives professionnelles envisagées), 4 questions à choix multiple ordonné (changements repérés dans le cadre de la masterisation, caractéristiques des étudiants inscrits en master, priorités suivies durant l'année, types de difficultés rencontrées). Enfin, 6 questions ouvertes engageaient les répondants à revenir sur la perception de leur travail (description de l'activité, éléments jugés intéressants, aspects problématiques) et à s'exprimer sur d'éventuels besoins en formation. Complémentairement, les deux enquêtes proposaient aux formateurs de donner trois mots clés pour « résumer le bilan de l'année ». Chacune se terminait par une dernière question ouverte permettant au sujet de compléter, si besoin, son approche de la réforme de la formation des enseignants à travers l'expérience de sa mise en place<sup>f</sup>. La deuxième enquête ouvrait sur la nouvelle réforme de la FE et la mise en place des ESPE à la rentrée 2013.

### 2.4. Modalités d'analyse des données

Les analyses réalisées avec le logiciel Sphinx lexica ont fait l'objet de tris à plat puis de tris croisés, à partir des variables sexe, âge, statut, expérience antérieure de formation.

Par ailleurs, les questions ouvertes, amplement documentées par les répondants ont été traitées, pour chacune des deux enquêtes, à l'aide du logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TExte)<sup>g</sup>, en procédant à une double classification.

Dans cette contribution, seules sont retenues quelques questions éclairant les problématiques de la transition à travers les changements repérés entre 2011 et 2013 :

- deux questions ouvertes : a) aspects problématiques liés à l'activité ; b) trois mots clés résumant le bilan de l'année ;
- deux questions à choix multiple ordonné (possibilité de donner 3 réponses maximum) : a) registres de difficultés ; b) types de priorités ;

Par ailleurs, trois questions fermées sont utilisées pour l'analyse : a) sentiment d'avoir pu infléchir les maquettes de formation ; b) formes d'adaptation personnelles ; c) perspectives professionnelles. Bien que ne permettant pas la comparaison directe des résultats avec l'enquête

de 2011, elles sont essentielles pour comprendre les éventuelles modalités d'adaptation exprimées par les acteurs en 2013. De façon complémentaire, les résultats de l'enquête de 2011 (Perez-Roux, 2012b) aident à comprendre le contexte de l'étude initiale et à mesurer les dynamiques d'adaptation.

### **3. Résultats**

Les résultats sont présentés autour de trois thématiques : un retour sur l'activité de formation, les difficultés repérées et les formes d'adaptations mises en œuvre par les formateurs.

#### **3.1. L'activité des formateurs sous tension**

Dans l'enquête réalisée en 2011, une question ouverte invitait les formateurs à indiquer ce qui leur avait été le plus pénible dans le nouveau cadre de la masterisation. Une première analyse, réalisée sous Alceste (62% des UCE du corpus classées), a mis en avant l'expression d'un état de crise(s) (Perez-Roux, 2012b).

La classe 1 (74% des UCE) fait état de tensions liées à des problèmes d'ordre structurel, organisationnel et temporel. En effet, les négociations que doit mener l'IUFM avec les composantes de l'université sont complexes et des nombreuses incompréhensions existent lorsqu'il s'agit pour les deux instances de s'entendre sur la place et la nature des savoirs, les finalités du master, les contenus de formation, les modes d'évaluation, etc. Au plan organisationnel, les formateurs soulignent les dysfonctionnements de la première année : nombreux déplacements occasionnés par des maquettes préparées dans l'urgence ; temps perdu dans la résolution de problèmes consécutifs à une mise en œuvre « à marche forcée » ; nouvelles questions et choix dans l'urgence chez les formateurs, les étudiants, l'administration. En conséquence des problèmes d'ordre temporel sont évoqués par les formateurs qui disent vivre en permanence une « crise de temps »<sup>h</sup> combinée avec la surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner la prise en compte conjointe de logiques concurrentes.

Un autre registre de tensions se repère dans la classe 2 (10% des UCE) : il renvoie au sentiment de perte de légitimité de certains enseignements jusque-là validés et au manque de reconnaissance par les partenaires ou par l'institution des compétences antérieures des formateurs. Par exemple des formateurs n'assurent plus certains cours théoriques, désormais pris en charge par des universitaires, parce que leur statut d'enseignant du second degré vient faire obstacle à leur légitimité scientifique. Des représentations croisées sur le travail supposé des uns et des autres, met en lumière de possibles stratégies de protection, de repli ou de développement professionnel dans l'espace de la formation.

Par ailleurs, une tension ressort de la classe 3 (8% des UCE) et concerne davantage les formateurs qui intervenaient jusque-là auprès des enseignants-stagiaires inscrits dans un processus de professionnalisation (2<sup>ème</sup> année IUFM). Les énoncés soulignent un attachement aux modalités de formation antérieures, fondées sur une réelle alternance intégrative, désormais impossibles à tenir. Les dispositifs réflexifs jugés opératoires antérieurement (analyse de pratiques professionnelles, accompagnement du mémoire portant sur un problème professionnel, apports de contenus ciblés en fonction des avancées des stagiaires, etc.) se révèlent à présent décalés. Les attentes prioritaires des étudiants autour de la réussite du concours obligent les formateurs à revoir les formes d'articulation théorie-pratique et les modalités de travail permettant une construction progressive des savoirs professionnels.

Enfin la classe 4 (8% des UCE) met en relief une véritable « crise de sens » liée à la remise en cause, dans ce nouveau paysage de la formation, de certaines valeurs qui fondaient jusque-là le rapport au

métier. Les formateurs au terme d'une année se demandent s'ils vont rester dans le système et nombreux sont ceux qui disent vouloir partir ou se réorienter.

La même question ouverte a été proposée dans l'enquête de 2013. Le traitement des données sous Alceste (66% des UCE du corpus classées) fait apparaître seulement deux classes.

La classe 1 (20% des UCE) éclaire l'activité des formateurs, centrée sur la problématique enseigner-évaluer, considérée dans le contexte institutionnellement instable de la formation des enseignants. Elle concerne davantage les formateurs du second degré qui expriment plusieurs difficultés. L'inadéquation des contenus inscrits dans les maquettes avec le nombre d'heures octroyé pour les mettre en œuvre se combine avec le sentiment de ne pas répondre aux réels besoins des formés quant à la construction de compétences professionnelles. Par ailleurs, les énoncés pointent une charge de travail croissante (diversification des contenus à assurer, besoins de préparation accrus, manque de projet cohérent entre les intervenants, etc.) encore alourdie par les incertitudes sur l'avenir des maquettes (et de celui des formateurs) dans le cadre des ESPE. Enfin, à travers un regard critique porté sur des équipes de direction « débordées », prises dans des logiques comptables, s'exprime un sentiment de « navigation à l'aveugle » et d'un manque de communication interne et externe qui ne facilite pas le travail au quotidien.

La classe 2 (80% des UCE) rend compte d'une activité de formation contrainte par des réformes successives qui déstabilisent les individus et les collectifs de travail ; dans cette catégorie, l'expérience antérieure (avant la masterisation) est encore souvent convoquée. Le manque actuel de temps de concertation, l'absence de travail en équipe sont perçus comme favorisant l'isolement professionnel des individus et leur fragilisation. Les énoncés insistent sur l'impossibilité de bien assumer les tâches de formation et pointent la forte énergie déployée depuis plusieurs années dans le « vaste chantier » de la formation des enseignants et un réel désenchantement. Dans cette classe, le manque de visibilité et de direction claire pour l'avenir, tant au niveau national qu'au niveau local, crée de nombreuses tensions vis-à-vis du politique. Le décalage perçu entre discours institutionnel et réalité des dispositifs, entre formateurs aux priorités discordantes, se combine avec la perception d'une activité « fragmentée, chaotique, précipitée » et le sentiment de ne pas pouvoir faire convenablement son métier dans un univers qui s'est largement complexifié aux plans institutionnel, organisationnel et humain.

Si l'activité reste problématique, les deux enquêtes tendent à montrer un retour progressif aux préoccupations « ordinaires » (enseigner, former, évaluer). D'autre part la mobilisation des acteurs s'essouffle, ainsi que la confiance dans une institution qui peine, selon eux, à trouver/donner le cap à une formation des enseignants n'ayant pas les moyens de ses finalités. Enfin, les craintes de la future réforme liée à la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) à la rentrée 2013<sup>i</sup> engendrent d'autres déstabilisations. Les nouvelles désorganisations attendues semblent assombrir, au moins pour un temps, l'avenir professionnel des formateurs.

### **3.2. Des bilans de la réforme en relative évolution**

Les analyses précédentes sont renforcées par un travail à partir des mots clés. Ils sont envisagés ici dans la dynamique de leur déplacement. En effet, dans l'enquête de 2011 comme dans celle de 2013, une question ouverte proposait de « donner trois mots clés résumant le bilan de l'année ».

En 2011, sur les 584 questionnaires renseignés, 928 mots différents ont été répertoriés, le premier apparaissant 68 fois. Les 10 premiers mots (nombre de citations entre parenthèses) sont les suivants : travail (68), fatigue (44), stress (34), évaluation (33), formation (30), surcharge (30), étudiants (26), gâchis (22), recherche (22), urgence (22). Sur la base des mots ayant obtenu

un nombre important de citations, des termes cités au moins 4 fois ont été associés pour construire une constellation de sens organisée autour d'un mot racine<sup>1</sup>.

Les résultats s'organisent autour de plusieurs associations possibles, dont certaines se font écho, l'une à polarité institutionnelle, l'autre à polarité plus personnelle :

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

Excepté pour la dernière série, cette opération de (re)classement met en évidence des aspects problématiques dans la mise en place de la réforme. Le travail de l'année écoulée a été perçu comme difficile, générant de la fatigue et du stress, notamment en raison des urgences à tenir.

Certains formateurs pointent les incohérences des maquettes, les exigences en termes d'évaluation et le véritable gâchis que représente pour eux cette réforme. Au-delà de la double-entrée formation et recherche, les étudiants sont évoqués dans leurs attentes par rapport au concours.

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

En 2013, sur les 208 questionnaires renseignés, 503 mots différents ont été répertoriés. Un reclassement de la quasi-totalité des mots (92%) a été opéré pour aboutir à une constellation à la fois proche par rapport aux mots racine mais soulignant quelques inflexions. Pour chaque mot racine et en respectant les regroupements initiaux effectués en 2011, des pourcentages ont été calculés sur la base du rapport mots associés pour la catégorie/nombre total de mots de chaque enquête. Par exemple la catégorie « travail » (mot racine) à laquelle sont ajoutés les mots « urgence, stress, tensions » représente 21% du total des mots-clés en 2011 (928 mots) et n'en représente plus que 10% dans le total de 2013 (503 mots). Ce reclassement a permis de traiter 77% du corpus de 2013.

Tableau 2

*Evolution des mots clés mobilisés par les formateurs pour établir un bilan de l'année*

<b>Catégories : mots racines et associés</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Travail + urgence, stress, tensions	21%	10%
Fatigue + surcharge, épuisement, pénible	11%	15%
Incohérence + incertitude, gâchis, émiettement	20%	14%
Frustration + découragement, solitude	15%	15%
Formation + étudiants, évaluation, recherche	20%	5%
Intérêt + nouveauté, adaptation	13%	18%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>77%</b>

Table 2

Evolution of keywords mobilized by trainers for training evaluation

Certains déplacements apparaissent : le groupe de mots « travail, urgence, stress, tensions » est deux fois moins mobilisé par les enquêtés, ce qui peut s'expliquer par la mise en place

progressive de nouvelles modalités de travail. De même, les questions de formation des étudiants, nécessitant la prise en compte de plusieurs logiques, engageant de nouvelles modalités d'évaluation, semblent atténuées, en même temps que se renforce l'idée d'une adaptation positive aux/des orientations des Master de l'enseignement et de la formation.

Sur la base des 92% de mots classés en 2013 et au-delà des regroupements identiques entre 2011 et 2013 (77% des réponses en 2013), d'autres mots correspondant à 15% du corpus mettent en lumière des évolutions : les termes distanciation (23 citations), collaborations (15), cohérence (15), espoir (12) et reconversion (8) rendent compte d'un processus d'adaptation aux effets de la réforme, débouchant sur diverses formes d'engagement, internes ou externes au système de formation. Un certain nombre de formateurs opère une prise de recul par rapport aux nouvelles modalités d'enseignement et de professionnalisation liées à la masterisation de la formation. Une autre tendance apparaît autour de possibles réorganisations de collectifs de travail pour reconstruire des programmes/dispositifs adaptés et négociés. Si des projets de départ semblent se confirmer, l'expression d'un avenir meilleur pour la formation des enseignants est aussi présente. On peut penser que la création des ESPE à la rentrée 2013 n'était pas étrangère à ces perspectives.

D'autres questions permettent d'approfondir ces premières analyses. Le retour sur les registres de difficultés énoncées en 2011, les priorités des formateurs à cette même période et les tendances en 2013 donnent un éclairage supplémentaire sur les évolutions.

### 3.3. Des registres de difficulté à l'épreuve du temps : confirmations et évolutions

Le questionnaire proposé en 2011 et 2013 comportait une question sur les types de difficultés repérées. Dans le tableau ci-dessous, les réponses sont organisées en regroupant d'abord les items dont le choix est en progression, puis ceux qui sont en régression et enfin, les items dont le choix reste stable.

Tableau 3  
*Evolution des difficultés liées à la réforme de la formation des enseignants*

<b>Types de difficultés pour les formateurs</b>		
<b>Question à choix multiple : trois réponses possibles</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
D'ordre pédagogique (mise au travail des étudiants, hétérogénéité des publics)	20%	28%
Liées à la fragmentation des interventions, aux nombreux déplacements	30%	48%
Liées aux relations avec les autres (collègues, direction, autres composantes)	10%	17%
Liées à votre statut (sentiment de remise en cause de votre légitimité, perception de hiérarchies entre collègues)	16%	27%
D'ordre didactique (choix, progressivité, sens des contenus)	24%	15%
Liées à l'évaluation (choix initiaux des maquettes difficiles à tenir, négociations de la part des étudiants)	43%	23%
Liées à la pluralité d'objectifs imposés par la réforme aux étudiants et aux enseignants	56%	57%
Liées aux conditions de travail (surcharge horaire, quantité de travail de préparation)	41%	42%

Table 3  
*Evolution of difficulties related to teachers training reform*

Ce tableau donne à comprendre des infléchissements dans les registres de difficultés. Le sens des transformations est éclairé par les réponses aux questions ouvertes.

On remarque un accroissement des difficultés sur deux registres. Le premier confirme des difficultés d'ordre pédagogique : les étudiants, de niveau hétérogène, pris dans des logiques concurrentes, sont parfois rétifs à entrer dans le travail attendu et les efforts demandés par les formateurs. Contraints de se donner des priorités, ils développent un rapport à la formation, au futur métier ou à la recherche plus complexe à gérer. Cet aspect se combine avec la prise en charge de groupes d'étudiants plus conséquents, ce qui complexifie les modes de relation et l'enrôlement dans le travail. Par ailleurs une évolution des difficultés s'exprime du côté de l'organisation du travail : la fragmentation des interventions, les nombreux déplacements rendent le suivi plus délicat et affectent le sentiment de cohérence.

Des registres de difficulté semblent s'accroître. Ils touchent aux relations avec les autres acteurs au sein de l'IUFM (collègues, direction) ou en dehors, dans les composantes de l'université par exemple. Ainsi, pour certains formateurs, les problèmes de statut réapparaissent de façon significative, fondant des systèmes de hiérarchie et réactivant le sentiment de (non) légitimité.

En revanche, deux difficultés se révèlent beaucoup moins prégnantes au terme de trois années de mise en œuvre de la masterisation : les réorganisations de contenus et l'appropriation des nouvelles modalités d'évaluation (de type universitaire) semblent s'être progressivement opérées, intégrant des ajustements, réalisés individuellement ou au sein de collectifs.

Enfin, des difficultés persistent. Elles renvoient à la pluralité d'objectifs imposés par la réforme aux étudiants et aux enseignants et difficilement tenables ; elles se combinent avec des conditions de travail toujours perçues, par une bonne partie des formateurs, comme encore problématiques. En conséquence, les priorités que se donnent les formateurs évoluent de façon plus ou moins importante comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 4

*Evolution des priorités dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants*

<b>Priorités des formateurs</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Question à choix multiple : trois réponses possibles</b>		
Préparer au métier réel d'enseignant, de CPE, de professeur-documentaliste	49%	54%
Mettre en adéquation les enseignements avec les caractéristiques des étudiants	27%	33%
Adosser votre enseignement sur les apports de la recherche en éducation ou disciplinaire	22%	31%
Mettre en oeuvre des dispositifs innovants en termes d'articulation théorie-pratique	14%	21%
S'engager dans la recherche	11%	19%
Développer de nouvelles collaborations	9%	11%
Se ressourcer à l'extérieur du métier, dans d'autres domaines	7%	11%
Se centrer sur sa propre pratique (prendre le temps d'analyser son activité)	6%	9%
Préparer efficacement les épreuves du concours	52%	49%
Construire de nouveaux contenus	37%	16%
Dispenser un savoir universitaire	23%	18%
S'impliquer dans des collectifs de formateurs (partager les difficultés, élaborer des solutions)	10%	6%
Se former (formation de formateurs)	6%	3%
Se mobiliser syndicalement pour tenter d'infléchir les décisions politiques	6%	3%

Table 4  
*Evolution of priorities as part of teacher training reform*

Si les items comportant le plus grand nombre de réponses restent identiques : « préparer au réel métier d'enseignant, de CPE, etc. » ou « préparer efficacement les épreuves du concours », de légères variations apparaissent. Un pourcentage plus conséquent de réponses indique une évolution du côté de la mise en oeuvre des dispositifs innovants, visant une meilleure articulation théorie-pratique, dans le nouveau contexte de formation. Les priorités que constitue « l'adossement [des cours] aux savoirs de la recherche » et « l'engagement dans un processus de recherche » sont majorées. Pour autant, la représentation partagée chez certains formateurs universitaires ou non universitaires consistant à « dispenser des savoirs universitaires » au sens d'une pure transmission semble moins prégnante. Enfin, la construction de nouveaux contenus n'est plus aussi prioritaire qu'en 2011. La réalité des attentes et des contextes a sans doute eu pour effet de générer des ajustements individuels, voire collectifs. Cet aspect est particulièrement approfondi dans l'enquête de 2013 qui propose de nouvelles questions permettant de repérer ce que les acteurs perçoivent de leurs propres évolutions.

### 3.4. Des formes plurielles d'adaptation au changement

Dans l'enquête de 2013, une double question permet de revenir sur les modes d'adaptation repérés par les formateurs. La première question reste relativement globale : « avez-vous le sentiment d'avoir pu infléchir/adapter les contenus et les formes d'évaluation de la formation indiqués dans les maquettes? ».

Tableau 5  
*Formes d'adaptations par rapport aux maquettes de formation*

Question : « avez-vous le sentiment d'avoir pu infléchir/adapter les contenus et les formes d'évaluation de la formation indiqués dans les maquettes? ».

<b>Adaptations vis-à-vis des maquettes de formation</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
Oui individuellement	28	13,8%
Oui collectivement	43	21,2%
De temps en temps et partiellement	86	42,4%
Non et cela ne me gêne pas	14	6,9%
Non et cela me gêne pour mon activité de formation	32	15,8%
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Table 5  
*Types of adaptation with respect to training models*

Question: "Do you have the feeling of being able to bend / adapt the content and forms of training evaluation models listed in ?".

On repère qu'un tiers environ des formateurs dit avoir pu réellement adapter les contenus et leur évaluation, soit individuellement, soit collectivement. Au-delà de ces marges d'action retrouvées (après un fort sentiment d'impuissance exprimé en 2011), ce sont le plus souvent des adaptations ponctuelles ou partielles qui sont mises en place. Seuls 16% des formateurs a le sentiment de ne pas pouvoir modifier les prescriptions induites par les maquettes et s'en trouvent perturbés dans leur activité. La tendance générale semble s'organiser autour de l'appropriation du système par les acteurs et de l'apaisement des tensions. En effet, la

construction des maquettes de formation dans l'urgence en 2010-2011 a généré des formes d'incompréhension et de blocage que nombre de formateurs disent avoir dépassées en 2013.

Une question complémentaire permettait de prendre en compte, au plan individuel, les stratégies développées par les acteurs dans un système complexe. Les différents items ont été construits par le chercheur sur la base d'observations in situ et renvoyés aux enquêtés à partir d'une question : « Comment avez-vous procédé personnellement et prioritairement pour vous adapter ? »

Tableau 6

*Adaptations personnelles des formateurs dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants*

Question : « Comment avez-vous procédé personnellement et prioritairement pour vous adapter ? »

<b>Adaptation personnelle des formateurs</b>	<b>%</b>
Adaptations des cours (contenus, méthodes, évaluations) et retour aux aspects jugés essentiels	32,2%
Organisations locales: régulations utiles au sein des sites de formation pour retrouver une cohérence	15,0%
Stabilisation d'un espace d'action et vigilance pour en garder la cohérence d'ensemble	13,0%
Prise de distance avec les difficultés professionnelles et réorientation des choix de vie	10,9%
Prise de responsabilités institutionnelles	9,9%
Recherche d'enseignements ou de responsabilités à l'extérieur de l'IUFM	8,9%
Reprise d'études (master, doctorat) pour développer de nouveaux savoirs et compétences	5,5%
Engagement syndical plus fort	2,4%
Autres	2,2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Table 6

*Personal adaptation of trainers as part of the teacher training reform*

Question: "How did you personally and priority to fit you ? "

Plusieurs tendances se dessinent. Tout d'abord, la confirmation d'adaptations au plan individuel permet de redonner du sens à l'action : centration sur l'essentiel pour soi-même, participation à des collectifs qui rediscutent la pertinence de tel ou tel choix vis-à-vis de la réalité institutionnelle, organisationnelle et humaine, etc. Par ailleurs des formateurs, porteurs de parcours spécifiques, semblent avoir stabilisé un espace d'action : cet espace, relativement « fermé », leur permet de préserver une cohérence d'ensemble. D'autres s'impliquent de façon décalée dans l'institution : prises de responsabilités institutionnelles ou reprise d'études doctorales pour développer de nouveaux registres d'action, éventuellement changer de statut et s'inscrire ainsi dans une dynamique de transformation. Enfin, un processus de distanciation, déjà repéré dans les mots clés, se décline sous différentes formes : prise de recul par rapport aux difficultés professionnelles et réorientation des choix de vie, recherche d'enseignements ou de responsabilités à l'extérieur de l'IUFM, montrent un désengagement de problématiques de formation des enseignants dans lesquelles ils ne se retrouvent plus.

Au regard des deux enquêtes, les perspectives professionnelles énoncées attestent d'une forme de stabilisation- réassurance. Dans le tableau ci-dessous, peu de changements apparaissent, si ce n'est une moindre importance accordée à la recherche pour trouver une légitimité dans la formation et la nécessité de repenser la cohérence de la formation qui semble largement amorcée au terme de trois années de maîtrise.

Tableau 7  
*Evolution des perspectives professionnelles pour les formateurs*

<b>Perspectives professionnelles des formateurs</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Valoriser et mettre en œuvre vos acquis	12%	15%
Acquérir de nouvelles compétences par l'expérience	6%	7%
Vous former pour améliorer vos compétences	6%	8%
Entreprendre ou finaliser un travail de recherche	22%	17%
Faire des choix pour trouver progressivement une cohérence dans la formation	23%	18%
Envisager une mutation (dans le supérieur ou dans le secondaire)	6%	8%
Saisir des opportunités pour quitter la formation des enseignants	11%	11%
Faire valoir vos droits à la retraite	7%	8%
Autres	7%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Table 7  
*Evolution of career prospects for trainers*

Cet ensemble d'éclairages indique une évolution dans les modes de perception (et d'action) des acteurs confrontés au changement. Il nous amène à réinterroger les transitions au regard des notions de crise et d'épreuve, en nous intéressant particulièrement à la question des temporalités.

#### **4. Discussion**

Les résultats obtenus à partir des deux ensembles de collecte de données invitent à revenir sur les questions de départ. Les transitions contraintes par des changements institutionnels peuvent-elles être appréhendées comme des périodes de crise ? Ne sont-elles pas de simples épreuves auxquelles l'individu se confronte pour progressivement trouver des voies de dépassement ? L'étude s'intéresse au sens du travail pour des formateurs en prise avec un environnement perturbé par des réformes. Elle interroge le poids des temporalités dans la reconstruction, individuelle et/ou collective, du rapport à l'activité de formation. Elle cherche à comprendre les possibles évolutions dans la réception/appropriation de cette réforme, et leur relation avec les dynamiques identitaires des formateurs. Il s'agit donc à présent de discuter ces différents points au regard des résultats.

##### **4.1. La crise entre condensé de tensions et perte de repères : une remise en cause de l'implication**

La crise peut-être considérée comme un tournant majeur. Elle est alors appréhendée :  
dans son contexte évolutif, non pas pour désigner une menace de catastrophes, mais un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée et partant, la source ontogénétique de force créatrice, mais aussi de déséquilibre (Erikson, 1972, p. 92).

L'étude diachronique portant sur des populations en partie différentes (mais combinant les mêmes caractéristiques) repositionne la crise comme un moment particulier qui suppose à la fois un enchaînement et une combinaison de données critiques, désorganisant l'individu mais aussi les collectifs de travail et les institutions. La « déstabilisation des repères, des appellations, des

systèmes symboliques antérieurs » (Dubar, 2000, p.11) se retrouve dans l'analyse des processus intra-sujeatifs, interpersonnels et groupaux mis en jeu par l'expérience d'une rupture dans la continuité de soi, de sa relation aux autres et au métier.

Ce qui apparaît de façon majeure, c'est la remise en cause des formes d'implication antérieures que Mias (1998) organise autour du triptyque « sens-repères-contrôle ».

Parce qu'il renvoie à la signification donnée à ses actions, le sens relève de l'intentionnalité et donne une cohérence à l'ensemble des éléments d'une situation. Il peut émerger à travers les représentations et les valeurs plus ou moins partagées avec le groupe professionnel. En période de crise, celles-ci sont perturbées par les transformations de l'environnement institutionnel, organisationnel et humain que l'individu doit prendre en compte dans l'urgence et sans repères. Or les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où, d'une part, ils facilitent l'orientation des conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans un groupe identifié ; d'autre part, ils sont essentiels pour s'ouvrir à un espace de réflexion par des négociations à l'échelle locale (ou nationale). Enfin, ils permettent d'engager des actions durables et profondes soumises à l'approbation et au soutien des autres. Ces repères participent à la reconnaissance de l'action, essentielle dans la construction identitaire (transaction relationnelle) ; ils ont été visiblement reconstruits dans les trois années de mise en place de la maîtrise de la formation, une fois dépassé le temps de submersion lié à l'entrée dans la réforme. Le contrôle, enfin, correspond à la possibilité de se sentir responsable et libre de ses choix, ce qui suppose la construction par le sujet de repères fiables à partir desquels il peut s'orienter et orienter son action.

Si chaque élément du triptyque « sens-repère-contrôle » possède sa propre autonomie, leur combinaison est « fondamentale dans la structure de l'implication professionnelle et essentielle pour la compréhension des conduites adoptées par les acteurs professionnels » (Mias, 1998, p. 99), y compris une conduite de retrait de la sphère professionnelle.

Ainsi, l'implication professionnelle n'est pas de même nature suivant le sens que les individus donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident, et selon le sentiment qu'ils ont de contrôler (ou pas) leurs activités professionnelles. De plus, l'implication n'est possible qu'en référence au passé, point d'appui pour appréhender le présent et négocier le futur professionnel. Ce constat s'inscrit dans la transaction biographique (axe continuité / changement) qui structure en partie les identités.

L'étude conduite en 2011 montre clairement le malaise d'une majorité des formateurs vis-à-vis de la réforme de la formation des enseignants lors de sa première année de mise en route. Elle donne une dimension collective à l'expression singulière des acteurs concernés. Elle vise une meilleure compréhension des causes et des effets de ce malaise et les formes d'adaptation ou de désajustements en émergence. Au terme de cette étude, s'ouvrirait une perspective :

il reste bien entendu à distinguer : a) ce qui relève de tout processus de changement (déstabilisation pour certains, opportunités voire accroissement du pouvoir d'agir pour d'autres) nécessitant des adaptations plus ou moins importantes ; b) ce qui plus fondamentalement génère chez les acteurs une désorientation majeure liée à une perte de repères essentiels (Perez-Roux, 2012b, p. 60).

L'inscription de cette étude dans une dimension diachronique a donc permis de rendre compte, du point de vue des sujets, des évolutions dans le rapport au travail et de prendre en considération les inévitables ajustements institutionnels et organisationnels qui ont accompagné cette réforme.

## **4.2. De la crise à l'épreuve : un processus d'appropriation-distanciation**

La notion d'épreuve prend au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience et intègre les multiples formes d'incertitude qui s'y déploient. Inspiré par le modèle de Boltanski et Chiapello, (1999), Périlleux (2001) aborde l'activité de travail comme une succession de mises à l'épreuve et y ajoute une dimension d'ordre existentiel :

on peut dire que [...] les obstacles rencontrés dans le cours de l'activité de travail, représentent une certaine mise à l'épreuve de soi. Le registre est celui de l'expérience singulière [...] L'activité de travail est une succession d'épreuves (au premier sens) parce qu'elle nous expose au jugement d'autrui et qu'elle nous oblige à faire la preuve de nos capacités. Elle est aussi un ensemble d'épreuves (au second sens) dans le sens où elle nous confronte aux contraintes de nos tâches et qu'elle nous amène à rendre les difficultés rencontrées significatives dans notre propre vie (Périlleux, 2001, pp. 51-52).

L'enquête réalisée en 2011 auprès des formateurs a permis d'envisager la question de la souffrance au travail qui « prend la forme d'une crainte d'être incompetent, de ne pas être à la hauteur ou de se révéler incapable de faire face convenablement à des situations inhabituelles ou erratiques, où précisément [la] responsabilité est engagée » (Dejours, 1998, p. 33). L'auteur relève une autre crainte, celle de l'impossibilité à agir d'une façon jugée pertinente : « alors même que celui qui travaille sait ce qu'il doit faire, il ne peut pas le faire parce qu'il est empêché par les contraintes sociales » (p. 36). La période étudiée oblige les individus à faire la preuve de l'adaptabilité et de l'efficacité dans un nouveau contexte de formation. L'enquête de 2013 montre un déplacement de certaines préoccupations et une réappropriation des éléments de contexte en fonction des opportunités et des possibilités individuelles et/ou collectives. Elle ouvre un processus de distanciation redonnant aux individus du pouvoir d'agir sur et pour la transformation des systèmes de formation.

Dans une perspective élargie, Martuccelli (2006) appréhende les épreuves comme porteuses d'un certain nombre de défis historiques, sociaux et singuliers. La société produit et impose des épreuves à l'individu qui, à travers la manière dont il les saisit, les vit, les transforme et se transforme, participe à la construction d'une histoire commune (partagée). Les caractéristiques fondamentales de ces épreuves méritent d'être discutées par rapport à l'étude succinctement présentée dans le cadre de cette contribution.

Tout d'abord, pour Martuccelli, les épreuves s'appuient sur un récit singulier mais renvoient à une expérience commune. Le type d'enquête réalisée rend compte de cet espace où la parole est à la fois singulière et partagée. Par ailleurs ces épreuves testent notre résistance et notre capacité à nous en acquitter, à les dépasser. Les individus sont contraints d'affronter ces épreuves avec les moyens et les ressources dont ils disposent. Des potentialités laissées en sommeil, des compétences diverses sont réactivées en contexte. L'étude montre des formes d'appropriation diverses qui resteraient à approfondir dans une étude plus orientée sur l'activité elle-même. De façon complémentaire les épreuves semblent se solder par une évaluation souvent implicite mais adressée à chacun. Cet aspect met en avant des questions de légitimité et de reconnaissance. Enfin, les épreuves renvoient à des enjeux sociétaux (liés à un contexte et à une période) auxquels l'individu ne peut échapper. En effet, les systèmes éducatifs de la plupart des sociétés occidentales connaissent actuellement de puissantes transformations (Malet, 2010), qui impactent inévitablement la formation des enseignants.

Par ailleurs, les épreuves sont à considérer comme des phénomènes vécus de façon intime, mais ouvrant sur une dimension sociale. L'expérience des acteurs, le langage produit autour de vécus singuliers vient enrichir des rapports de sens partagés. Dans les recherches autour des transitions professionnelles, aborder la question des épreuves suppose de prendre en compte à la fois une approche synchronique (l'expérience de l'épreuve vécue au présent et renvoyant parfois à un état de crise) et diachronique (l'expérience progressive de ses modes de dépassement).

Ainsi, dans l'épreuve de la transition, le temps devient le pivot : il permet aux individus de s'adapter progressivement en revenant sur les périodes problématiques, en se mettant à distance des événements, en se déprenant de ce qui a pu faire obstacle, en mobilisant ressources et valeurs pour retrouver un équilibre, dans ou hors du système.

Cette temporalité constitue un objet d'étude intéressant, redonnant aux sujets la possibilité de (se) reconstruire, de (re)trouver un sens à leur mission et, en tous les cas, de s'inscrire dans une dynamique identitaire la plus satisfaisante, à un moment donné. En effet, comprendre des mutations encore faiblement stabilisées suppose de s'intéresser aux ressources mobilisées par les

acteurs, aux nouveaux modes de relations qui se développent en contexte de travail, favorisant ou non des mises en projet dans le champ professionnel et/ou personnel.

L'approche de la transition à partir de la notion d'épreuve semble donc féconde pour relier dans l'espace et le temps, la question des dynamiques identitaires. Elle suppose par ailleurs de prendre en compte les contextes institutionnels et humains dans lesquels s'opère la transition.

### **4.3. L'espace-temps de la transition au regard des dynamiques identitaires**

« Écho subjectif des situations et des événements objectifs » (Bridges, 1995, p.196) qui marque les profondes transformations des sociétés et des régimes politiques, le concept de transition est retenu bien souvent pour tenter de témoigner des changements en cours. Dans l'entre-deux d'un avenir dont on ne connaît pas l'issue, la transition apparaît comme un concept délicat à définir aux frontières relativement floues (Balleux et Perez-Roux, 2013). En effet, deux approches de la transition sont possibles et ne couvrent pas les mêmes temporalités. La première tente de borner de façon objective un temps donné, extérieur au sujet (recherche d'emploi/recrutement, début/fin de formation professionnelle, etc.) ; la seconde reste liée aux processus vécus par les sujets et aux remaniements identitaires inscrits dans des durées variables selon les individus et les contextes. C'est cette entrée subjective qui est privilégiée ici. Bien que le bornage objectif entre deux réformes existe (mise en place de la réforme de la masterisation à la rentrée 2010 ; mise en place des ESPE la rentrée 2013), la réorganisation des programmes de formation, des concours, de la professionnalisation, modifiant de façon assez radicale la place de la recherche dans les curricula proposés, fait entrer les formateurs dans une autre forme de transition : celle-ci soulage ceux qui ne voyaient pas dans la masterisation la possibilité de professionnaliser les étudiants et inquiète ceux qui finalement avaient trouvé du sens dans cette évolution, construit de nouveaux repères ou simplement revisité à leur manière les prescriptions, assouplies par la réalité du travail et des contextes d'intervention.

Ainsi, cette approche conduit à regarder ce qui se joue dans l'espace-temps de la transition. A l'appui des travaux de Kaddouri (2010), les dynamiques identitaires sont revisitées à travers les formes de recomposition de soi dans lesquelles la triple transaction biographique-relationnelle-intégrative (Perez-Roux, 2011) est elle-même mise à l'épreuve du changement.

Les transactions biographiques, entre continuité et changement, restent problématiques pour certains acteurs confrontés à un changement qui affecte radicalement valeurs, représentations et pratiques et les confronte à une remise en cause de leur travail, directe ou indirecte, réelle ou fantasmée. En même temps, un tissage semble s'opérer pour d'autres, entre ancrages dans le passé et projections dans l'avenir, entre compétences antérieures plus ou moins chahutées et possibilité de les remanier dans un nouveau contexte. Le changement suscité par la réforme, relié à des formes de réappropriation multiples de la part des acteurs, peut alors être perçu comme relativement acceptable, voire considéré comme une (re)mise en mouvement d'ordre professionnel.

Par ailleurs, au plan des transactions relationnelles, les questions de légitimité et de reconnaissance sont largement présentes. Au-delà des injonctions institutionnelles qui poussent les acteurs à réorienter leur activité et donnent le cadre, on repère dans ces périodes de transition le poids des regards croisés entre acteurs, intégrant la question des statuts, des territoires, des expertises reconnues ou pas. L'étude met aussi en lumière la place des collectifs : le temps de crise est associé à des processus de fragmentation, d'isolement, affaiblissant les individus ; progressivement, des stratégies d'action apparaissent, associées à de nouvelles formes d'appropriation partagées/négociées qui renforcent le sentiment de redevenir acteur dans un système en mutation.

Enfin, les transactions liées à la dimension intégrative jouent un rôle majeur en termes de reconstruction du sens de l'action. En période de transition, chaque individu est confronté à

l'épreuve de soi, entendue ici comme la remise en cohérence d'un ensemble d'éléments désorganisés ou composites. L'activation de ressources plurielles, la gestion de nouveaux rôles, la nécessité d'abandonner certaines priorités jusque là valorisées (pour soi même ou par autrui) en raison des remaniements de la sphère du travail peut conduire à une forme d'errance identitaire. La préservation du système de valeurs de chaque professionnel, sa capacité à redonner du sens et de l'unité à des transformations plurielles participent ainsi d'une « conception du sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 20).

## Conclusion

L'objet de cet article consistait à envisager les transitions professionnelles contraintes par des réformes et à tenter de comprendre l'impact des mutations institutionnelles sur les identités au travail. L'entrée dans cette réflexion à l'appui des notions de crise et d'épreuve, a conduit à explorer, à partir d'une étude transversale, le poids des temporalités. Cette approche a permis de saisir certaines évolutions et de mettre au jour des processus de réappropriation individuels ou collectifs, engageant des stratégies plurielles pour s'adapter aux changements.

Pourtant, si l'enquête mobilisée donne la parole aux acteurs, *via* de nombreuses questions ouvertes largement documentées, elle demande à être développée pour que ces derniers rendent compte de leur expérience subjective dans le cadre d'entretiens plus approfondis, combinés avec un regard sur l'activité de formation et ses évolutions.

Enfin, l'ouverture des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) à la rentrée 2013 interroge à nouveau la notion de transition dans le sens où elle en repousse encore les limites. Elle met en avant l'épreuve comme lecture nouvelle des mondes professionnels en mutation et des acteurs. Ces derniers, désorientés dans la complexité du paysage de l'éducation et de la formation, se trouvent confrontés à des enjeux socio-politiques et économiques puissants, traversés eux aussi par la problématique de la crise.

## Références bibliographiques

- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : « les transitions professionnelles ». *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Barus-Michel, J. (2009). Crise(s). *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], n° 14, Janvier 2009. URL: <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=299>
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boutinet, J-P. (2006). L'individu sujet dans la société postmoderne, quel rapport à l'évènement ? *Pensée plurielle*, 13, 37-47.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2005). Pour une conception dialogique de l'individu. *EspacesTemps.net*, Textuel, 21.06.2005. <http://espacestemp.net/document1438.html>

- Dupuy, R & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2001/2, 76, 61-79.
- Erickson, E-H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J-M. Barbier., E. Bourgeois., G. de Villers., & M. Kaddouri (Eds.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris : L'harmattan.
- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation : lecture transversale d'une problématique de recherche*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Paris 13 Nord.
- Kaes, R. (2004, sdr.) *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Malet, R. (2010). *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mègmont, J-L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Périlleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité, L'épreuve du travail contemporain*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Perez-Roux (2012a). *Dynamiques identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation*. Note de synthèse de l'Habilitation à Diriger les Recherches, Nantes, non publiée.
- Perez-Roux, T. (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.
- Perez-Roux, T. (2013). L'expérience des formateurs : levier ou obstacle aux nouvelles modalités de professionnalisation des enseignants ? Colloque international : « Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux ». Lille, 26-28 sept 2012. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/80.pdf>.
- Perez-Roux, T & Balleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan
- Rose, J. (2009). La place de la formation dans les politiques de transition professionnelle. In J-M Barbier, E Bourgeois, G. Chapelle & J-C Ruano-Borbalan (sdr.) *Encyclopédie de la formation* (pp. 353-383). Paris : PUF.
- Schön, D-A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (première édition 1983).

---

<sup>a</sup> Trois passages - du monde étudiant au monde enseignant ; d'un premier métier à l'enseignement de celui-ci ; de fonction dans une même institution – sont développés dans Perez-Roux (2012a).

<sup>b</sup> Le terme de formateur est utilisé ici de façon générique. Il intègre l'ensemble des personnels pluri-catégoriels exerçant en IUFM : enseignants-chercheurs et formateurs issus très majoritairement de l'enseignement primaire ou secondaire.

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

<sup>d</sup> A la rentrée 2013, une autre réforme est mise en place dans le cadre de la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Les concours de recrutement sont repositionnés en première année de Master. Les étudiants lauréats de ces concours sont affectés à mi-temps et en responsabilité dans un établissement scolaire durant la deuxième année de Master, ce qui renforce la dimension professionnalisante.

---

<sup>e</sup> Aucune donnée statistique n'a pu être obtenue sur le nombre de formateurs IUFM à l'échelle nationale. En revanche une enquête complémentaire réalisée par l'auteur *a posteriori* (décembre 2011) a permis de recueillir des répartitions précises de l'ensemble des formateurs sur sept IUFM (n=1055). La comparaison permet de repérer une relative proximité des caractéristiques, excepté, pour les répondants à l'enquête, une sur-représentation des formateurs en IUFM ayant plus de 10 années d'ancienneté et une sous-représentation des « entrants » dans la fonction. Cet écart s'explique au regard de l'objet même de l'enquête de 2011 : repérer les changements institutionnels et leurs effets sur l'activité de formation. Pour l'enquête de 2013, les caractéristiques sont stables mais la diminution du nombre des répondants peut être interprétée au regard de plusieurs facteurs : connaissance des résultats de la première enquête (*via* un lien proposé par le chercheur) ; adaptation progressive aux évolutions générées par la réforme et moindre besoin de faire entendre les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre ; découragement-désengagement-perplexité devant une nouvelle réforme de la formation des enseignants prévue pour la rentrée suivante (septembre 2013) dans le cadre des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

<sup>f</sup> Pour cet article, seules quelques questions sont exploitées. Des résultats plus complets de l'enquête 2011 figurent dans Perez-Roux (2012b; 2013).

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

<sup>h</sup> L'expression « crise de temps » signifie que, dans un temps donné et dans un environnement qui le soumet à de multiples contraintes, l'individu ne peut réaliser l'ensemble des tâches qui lui sont demandées. Cela s'exprime par un sentiment de débordement permanent, d'impossibilité à faire face à l'urgence, de manque de recul pour faire des choix et prendre des décisions adaptées, etc.

<sup>i</sup> « Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue. Elles accueillent aussi les personnels exerçant une activité au sein des écoles et des établissements scolaires dans le cadre des formations professionnelles organisées par les autorités académiques ». Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République au chapitre VI: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

<sup>j</sup> Par exemple, au mot fatigue (44 citations) sont associés les mots suivants : surcharge (30), épuisement (17), pénible (12), qui intègrent eux-mêmes des mots ayant une proximité de sens et faisant l'objet d'au moins 4 citations.