

DES ENTRETIENS DE FORMATION A L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS MAITRES-FORMATEURS

Jean-Paul Dugal* & Valérie Legros**

*IUFM du Limousin
Université de Limoges
CREFI
Université de Toulouse Le Mirail
cjp-dugal@wanadoo.fr

** IUFM du Limousin
DYNADIV
Université de Limoges
209, boulevard de Vanteaux
87036 LIMOGES Cedex
valerie.legros@limousin.iufm.fr

Mots-clés : enseignants maîtres formateurs, entretiens de formation, identité professionnelle.

Résumé. Cette communication présente les résultats d'une recherche coopérative menée par des chercheurs et des maîtres-formateurs, sur les pratiques d'entretien de formation et l'identité professionnelle de sept EMF (Enseignants Maîtres Formateurs). Les résultats mettent en évidence certaines régularités de pratiques, des dilemmes constitutifs du positionnement des EMF dans les entretiens et permettent la construction d'un continuum de profils d'EMF. Au-delà de ces premières interprétations, la poursuite de l'analyse montre que l'identité professionnelle des EMF interrogés se déploie de façon malaisée entre maître et formateur, entre une représentation souhaitée d'accompagnateur et des pratiques qui tendent vers la directivité. Deux processus qui agissent en tension concourent à la construction d'une identité professionnelle qui apparaît souvent « troublée » : un processus d'identification agit dans le sens d'une adhésion aux représentations sociales de la fonction d'EMF et un processus d'identisation qui se manifeste, a contrario, par la recherche de singularisation de l'EMF dans son groupe professionnel.

1. La recherche : de l'origine à la méthodologie

La recherche trouve son origine dans une rencontre entre deux chercheurs en Sciences de l'éducation et les EMF de l'académie. Elle s'inscrit dans une perspective exploratoire et se présente sous la forme d'une « recherche coopérative » (Dugal & Amade-Escot, 2008) qui a tenté de concilier production de connaissances pour les chercheurs et développement professionnel pour les praticiens. Elle s'inspire en effet des recherches « collaboratives » québécoises (Desgagné, 98) sans toutefois les reproduire à l'identique dans la mesure où leur orientation socioconstructiviste semble privilégier très largement le point de vue de l'acteur et minorer les apports possibles en matière de connaissances ; notre option « coopérative » s'inscrit plutôt dans la recherche d'un équilibre entre ces deux pôles.

L'objet de la recherche a émergé collectivement et progressivement au fil des discussions du groupe durant la première année de travail. Les réunions organisées régulièrement ont fait avancer la réflexion entre d'une part les savoirs pratiques des EMF, et d'autre part, les connaissances issues de recherches en sciences de l'éducation, notamment sur le tutorat et le conseil (Faingold, 1996 ; Pelpel, 1996 ; Perrenoud, 1998 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal & Amade-Escot, 2004),

l'identité professionnelle (Tap 1980 ; Dubar, 2000 ; Donnay & Charlier 2001 ; Giust-Desprairies, 2002) et la méthodologie de la recherche (Bardin, 1993 ; De Ketele & Rogiers, 1996 ; Van der Maren, 1996). Au fil des besoins et du questionnement du groupe, ces lectures faisaient régulièrement l'objet d'exposés et de débats, permettant des éclairages nouveaux, une évolution des questionnements des EMF et une progression dans la formulation de l'objet. Pour compléter le mode de fonctionnement de l'équipe, signalons au plan épistémologique la difficulté de positionnement des acteurs : des chercheurs en tension entre leur rôle d'animation et l'implication dans une recherche en extériorité sur le dispositif même, et des EMF à la fois praticiens et chercheurs.

L'objet de la recherche, formulé ainsi en première approximation « décrire et mieux comprendre les fonctions et les rôles des EMF dans leurs relations aux stagiaires et à l'institution » s'est progressivement précisé selon deux axes de recherche : d'abord « comment les EMF sont-ils à la fois maître et formateur au cours des entretiens EMF-PE ? » et par suite « quelle est l'identité professionnelle des EMF sous-jacente ? »

Le corpus qui a permis d'explorer ces deux axes était constitué d'entretiens s'articulant à deux niveaux :

- A un premier niveau : 7 entretiens (enregistrés) entre un PE2 et un EMF volontaire. Il faut souligner que cet entretien constitue une situation de formation ordinaire « en contexte écologique » et donc non construite spécifiquement à des fins de recherche.
- A un second niveau : l'entretien de ces 7 EMF par les EMF chercheurs du groupe. Ces entretiens, eux aussi enregistrés, faisaient suite aux premiers. Ces « entretiens post » de type semi-directif se sont déroulés quelques jours après. Ils ont permis de préciser, de confirmer ou d'infirmer les éléments issus des entretiens précédents.

Les deux entretiens¹ sont ensuite transcrits *verbatim* pour analyse. Le premier entretien EMF-PE2 constitue la donnée « princeps » qui fera l'objet d'une analyse de contenu. Cette dernière est pilotée par les axes de recherche formulés ci-dessus. Elle consiste, par exemple, à repérer les postures adoptées par l'EMF à l'égard du PE2. Pour ce faire nous avons procédé à une catégorisation des interventions de l'EMF dans l'entretien. Les catégories ont émergé progressivement après une première lecture et une confrontation collective. A saturation, les catégories retenues sont : reformulation, description, questionnement, décision, évaluation et soutien. Elles servent de support au codage de tous les entretiens. Celui-ci réalisé d'abord en aveugle par deux membres du groupe puis harmonisé collectivement, a débouché sur la production de résultats bruts (cf. 3-tableaux ci-dessous), base de nos interprétations.

Un deuxième type de données émerge de cette analyse : « les topos ». Il est constitué par le volume d'interventions produit respectivement par l'EMF et le PE, autrement dit le temps de parole respectif de chacun des deux protagonistes de l'entretien. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que le temps de parole accordé au PE est en partie révélateur de la posture de formation de l'EMF.

Nous disposons *in fine* d'un échantillon de sept cas d'EMF, constituant une étude multi-cas. Les analyses de chaque cas sont ensuite recoupées selon le principe du croisement des données (Van der Maren, 1996) pour fonder nos interprétations au regard des questions de recherche.

¹ Tous les entretiens sont anonymés pour garantir la confidentialité aux acteurs.

2. Résultats

		Reformulation	Description	Questionnement	Décision	Évaluation	Soutien	TOTAL
Maître AP	Nbre	6	32	46	20	9	9	122
	%age	4.9	26.2	37.7	16.4	7.3	7.3	100
Maître PA	Nbre	3	23	16	34	20	15	111
	%age	2.7	20.7	14.4	30.6	18	13.5	100
Maître BL	Nbre	4	17	37	50	16	10	134
	%age	3	12.7	27.6	37.3	11.9	7.5	100
Maître GP	Nbre	7	15	17	42	19	3	103
	%age	6.8	14.7	16.5	40.8	18.4	2.9	100
Maître PV	Nbre	2	6	24	11	6	2	51
	%age	3.9	11.8	47.1	21.6	11.8	3.9	100
Maître VG	Nbre	1	10	10	38	6	5	70
	%age	1.4	14.3	14.3	54.3	8.6	7.1	100
Maître LB	Nbre	11	18	75	20	17	4	134
	%age	8.2	11.1	55.9	14.9	12.6	2.9	100

Tableau 1 – Résultats bruts de l'analyse de contenu des entretiens EMF / PE2

Topos		Interventions EMF	Interventions PE2
Maître AP	Nbre	245	207
	%age	54.2	45.8
Maître PA	Nbre	214	186
	%age	53.5	46.5
Maître BL	Nbre	269	235
	%age	53.3	46.7
Maître GP	Nbre	212	146
	%age	59.2	40.8
Maître PV	Nbre	70	90
	%age	43	57
Maître VG	Nbre	222	67
	%age	76.8	23.2
Maître LB	Nbre	180	163
	%age	52.5	47.5

Tableau 2 – Volume des interventions de l'EMF et du PE2 dans les entretiens (les « topos »)

Pour l'instant, nous remarquerons les « poids » importants (avec quelques variantes sans doute significatives) des deux catégories « questionnement » et « décision » dans la grande majorité des cas étudiés. Les « topos » occupés respectivement par l'EMF et le PE2 vont constituer des éléments d'appui complémentaires pour nos interprétations, notamment pour le continuum proposé infra.

3. Interprétations

Trois axes d'analyse structurent nos interprétations : la manifestation de certaines régularités perceptibles ans les discours des EMF, l'apparition de dilemmes cités par les EMF eux-mêmes et la construction d'un continuum de leurs différentes postures. Au-delà de ces trois perspectives nous tenterons enfin d'extrapoler des éléments constitutifs de l'identité professionnelle des EMF.

3.1 Des régularités

L'analyse des entretiens fait apparaître en premier lieu des régularités de pratiques et de conceptions chez les EMF sujets de la recherche.

L'EMF se définit comme « un aidant ». Il souhaite « aider » le PE à améliorer sa pratique en lui fournissant d'autres possibilités de mise en oeuvre mieux adaptées au contexte. C'est ce que résume LB² « ... l'aider, à, à être un peu plus solide et à construire une séance qui va leur permettre de mieux réagir en classe ... »³ En effet, l'EMF voit le PE comme un débutant qui manque d'appuis. Sa tâche est de permettre au PE de disposer, à l'issue de l'entretien, d'une planification de séance revue et améliorée et de pistes concrètes pour être plus efficace par la suite, et ce quel que soit le degré de guidage utilisé.

L'EMF s'appuie sur des outils pour observer la séance et la reconstruire. Plusieurs d'entre eux font état de l'utilisation d'une grille d'observation personnelle qui leur permet de repérer les points à aborder pendant l'entretien. Ainsi, AP : « *J' fais toujours une prise de notes pendant la séance, donc un p'tit outil qui est un tableau où j'ai, bon, les contenus euh, les réponses des enfants, le comportement de l'adulte, et euh, les questions, une dernière colonne, avec, euh, questions à poser enfin, sujets à traiter* ». Lors de l'entretien, le questionnement, largement dominant (cf. tableau 1), cherche à favoriser la parole du PE tout en le guidant vers la réponse attendue. Très fréquemment, le tout fonctionne selon une maïeutique que l'EMF conduit en souhaitant que le PE reconstruise à partir de sa propre analyse, mais en guidant l'entretien de manière suffisamment serrée pour qu'on en arrive si possible à sa vision de la(es) réponse(s) aux problèmes soulevés.

L'EMF s'appuie sur une démarche d'entretien en quatre phases. Elle peut globalement être qualifiée d'option constructiviste.

- En début d'entretien l'EMF invite le PE à parler de la séance qu'il vient de mettre en oeuvre, à faire part de ses impressions et représentations. Il adopte une posture de questionneur : LB : « *Est ce que je peux avoir vos impressions à propos de votre séance ?* ». Cette première phase de l'entretien lui permet aussi de « tester » l'état émotionnel du PE, sa perception de ses réussites, de ses difficultés et la possibilité pour lui d'entendre éventuellement des remarques négatives.
- Puis ; l'EMF prend l'initiative et va cibler son questionnement : AP : « *Donc on va prendre peut-être chaque phase ...* » ; VG : « *Alors justement on peut y revenir en détails* ». Les demandes se resserrent pour obtenir du PE une analyse d'un moment-clé de la séance ou de certaines réactions des élèves. Ainsi, LB : « *Est-ce que les enfants qui prenaient la parole prenaient en compte ... Alors, qu'est-ce qu'il aurait fallu pour que...* »
- Dans un troisième temps, on se rend compte que le plus souvent, l'EMF valide la solution qui lui semble pertinente ... qu'elle émerge (quelquefois) de la réflexion du PE ou de sa propre analyse (le plus souvent). Ces prises de position relèvent alors de la décision. Notons, qu'à ce moment-là, dans la majorité des cas, c'est l'EMF qui occupe le plus grand temps de parole (cf. tableau 2). LB : « *Mais certainement qu'il fallait en parler ...* » ; BL : « *Il faut que... C'est les enfants qui auraient dû ...* ». L'EMF vaut alors convaincre le PE, par exemple, qu'il s'est laissé leurrer par les apparences de la réussite des enfants. La remarque de l'EMF sert alors d'amorce pour lui permettre d'apporter sa propre analyse de la situation.
- En dernier lieu, il demande au PE de formuler ce qu'il retient de l'entretien, en particulier en termes de pistes d'amélioration de sa pratique. Cette phase pourrait avoir deux fonctions : d'abord permettre au PE de mémoriser les points essentiels abordés, et peut-être aussi permettre à l'EMF de mesurer sa propre efficacité. Par exemple : PA : « *Alors si*

² Les repères utilisés pour les EMF correspondent à ceux des tableaux précédents.

³ A titre illustratif, entre guillemets en italique, des extraits d'entretien relatant les paroles des EMF.

tu devais, par rapport à tout ce dont nous avons parlé, si tu devais garder, allez, deux axes ...

L'EMF exprime un malaise quant à son efficacité, tant en ce qui concerne la capacité du stagiaire à comprendre et à intégrer les conseils donnés qu'en leur propre capacité à mettre en oeuvre un entretien formatif. C'est ce qu'exprime AP : « *Oui, faut s'assurer qu'il y a une compréhension, c'est-à-dire que le message est bien passé ... Oui, mais alors, comment faire, c'est-à-dire comment arriver à s'assurer...* » L'EMF semble moins sûr de lui comme formateur que comme enseignant.

3.2 Des dilemmes au cœur de l'action

Notre deuxième axe d'interprétation fait apparaître des dilemmes dans les analyses des entretiens entre chercheurs et maîtres-formateurs. On peut y relever les termes d'alternative, d'ambivalence, d'hésitations entre deux postures (Ria, L., et al., 2001). Le dilemme est ici défini comme une alternative qui contient deux propositions contradictoires et entre lesquelles le sujet est contraint de choisir en sachant par avance que ce choix, quel qu'il soit, ne sera pas complètement (ou très peu) satisfaisant. Plusieurs axes de tension se font jour :

- *Etre enseignant vs formateur.* Lors des entretiens avec les PE, les EMF s'interrogent souvent sur le statut de leurs interlocuteurs. Les considèrent-ils comme des apprenants, équivalents à leurs élèves dans leurs classes, ou les considèrent-ils comme des collègues, jeunes et débutants au demeurant, mais ayant le même statut de fonctionnaire qu'eux ? Et en tant que formateurs de PE, ne sont-ils pas surtout des enseignants utilisant leurs stratégies et leurs démarches habituelles de classe au service de la formation ? Ces interrogations se prolongent parfois sur l'évocation d'un possible parallèle entre la démarche d'enseignement avec les élèves et la démarche de formation avec les PE. D'ailleurs BL nous dit : « *j'ai toujours le souci d'essayer de faire progresser soit les enfants, soit les (rires), les PE* ». L'ambiguïté demeure. Certains, comme AP, se retranchent derrière le conditionnel : « *Il y aurait une analogie entre un élève d'une classe et euh un stagiaire que l'on a en face de nous ?* »

- *Guider vs accompagner.* Un des principaux dilemmes que rencontrent les EMF concerne leur positionnement face aux PE, l'attitude à adopter, la démarche à choisir. Comment l'EMF se situe-t-il, au cours de l'entretien ? Certains choisissent l'accompagnement. GP : « *Guide oui, mais guide accompagnateur. On est bien d'accord, c'est-à-dire que là, on est côte à côte* ». Ce court extrait d'un entretien questionne sur la place du formateur par rapport au PE : en tant que « guide accompagnateur », est-on devant, à côté, ou derrière pour aider (Le Bouëdec, 2002) ? D'autres s'appuient sur leur expertise (expert vs modèle). L'EMF est reconnu comme expert par les PE, même si cette qualification est controversée, car peu évoquée par les EMF lors des entretiens. De l'expert au modèle, il n'y a qu'un pas ... ce dont les EMF ont bien conscience : LB : « *dans un stage de pratique accompagnée, ils observent aussi donc, sans vouloir être un modèle transmissif, mais quand même, il y a quelque chose de modélisant forcément, ils viennent là et ils nous observent, (...) et c'est d'après ce qu'ils vont voir qu'ils vont mettre en place leurs euh leurs propres pratiques ...* »

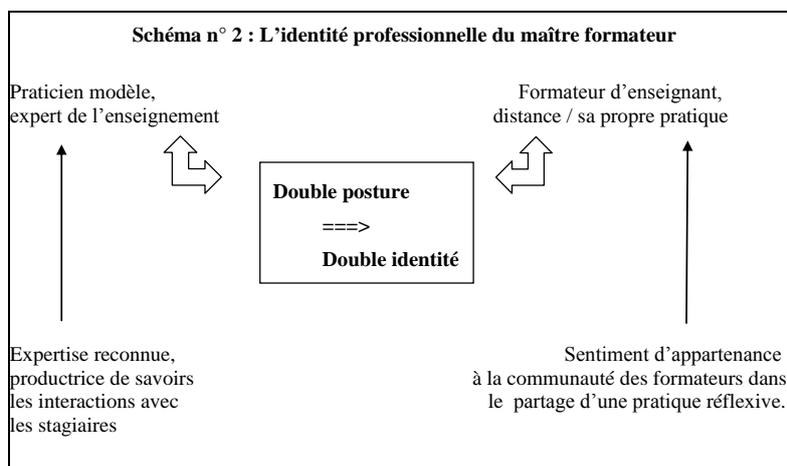
Pourtant tous se veulent au plus près des besoins du PE : mais besoins repérés par l'EMF ou exprimés par le PE ? Telle est l'interrogation à laquelle l'EMF se trouve confronté. Cette question se transforme souvent en dilemme qui tiraille l'EMF entre le souci de passer en revue les points pour lui incontournables dans la séance du PE et la nécessité de répondre aux demandes du PE. D'un côté, il faut traiter de difficultés qu'a perçues l'EMF (et s'il ne le fait pas, il a l'impression de ne pas remplir son rôle de formateur) et de l'autre le PE souhaite qu'on réponde aux questions qu'il se pose (et si l'EMF ne les prend pas en compte, le PE sortira déçu et frustré de l'entretien). C'est un peu la situation, sans issue satisfaisante, dans laquelle se trouve LB : « *Pour la séance à laquelle j'ai assisté, il y a des choses qui me semblaient ne pas aller, je voyais d'où elles venaient, mais c'est vrai que j'ai pas insisté, je ne l'ai pas dit (...) je l'ai senti en difficulté et dans*

EMF se fait de sa fonction. Ses conceptions sont alors en cohérence avec sa pratique, c'est le cas des EMF les plus expérimentés. Dans les autres cas, il y a « tension » plus ou moins importante entre conceptions et pratiques. Sur le schéma situé page suivante, le continuum des profils (ligne centrale) a été construit en confrontant la réalité de ce que font les EMF (ligne supérieure) et leur représentation de la fonction de formateur (ligne inférieure). Les flèches inclinées⁴ font apparaître les tensions entre représentation et réalité de la pratique, les flèches verticales indiquent plutôt une cohérence entre ces 2 pôles.

4. L'identité professionnelle des EMF

Nos trois outils de lecture nous ont ainsi permis de mieux décrire et comprendre les modes de fonctionnement des EMF lors des entretiens avec les PE. Nous considérons ces interprétations comme une tentative de réponse à notre première question de recherche : « comment les EMF sont-ils à la fois maître et formateur au cours des entretiens EMF-PE ? » Si l'on essaie de pousser un peu plus loin l'analyse, il apparaît que chacune de nos trois perspectives d'interprétations contient en germe quelques éléments constitutifs de l'identité professionnelle des EMF. A partir de la mise en relation de ces trois angles de vue (régularités, dilemmes et continuum), différents mais complémentaires, il nous semble alors possible d'ébaucher le portrait de l'identité professionnelle des EMF, ce qui correspond à notre deuxième question de recherche, étroitement articulée à la première.

L'analyse précédente met bien en avant le dilemme fondamental : être enseignant vs être formateur, d'où l'idée d'une identité double (Gohier, 2007). Cette double identité reste à préciser et notamment la manière dont s'effectue l'équilibre entre ces deux fonctions de maître et de formateur. Nous pouvons schématiser cela de la manière suivante (adapté de Gohier, 2007) :



Le poids du CAFIPEMF. A cet égard, le CAFIPEMF ne lève pas l'ambiguïté car il valide une expertise de l'enseignant sans réellement préparer à la fonction de formateur. Cette analyse est cohérente avec l'observation faite plus haut, à savoir que les EMF eux-mêmes fondent leur expertise sur leur pratique enseignante quotidienne. Néanmoins le CAFIPEMF est le seul diplôme qui délivre le statut de formateur. Son obtention peut être un facteur déclenchant de modification de la posture, et il peut permettre de mieux assumer sa place de formateur.

Maître et formateur : un parallélisme à interroger ? L'étude des dilemmes a bien montré la difficulté du passage de l'une à l'autre des deux fonctions. De la même façon, la construction du continuum des profils d'EMF met en évidence un problème de congruence chez certains EMF, un décalage entre leur intentionnalité et la réalité de leurs pratiques. On peut également s'interroger

⁴ Les numéros correspondent à chaque EMF interrogé.

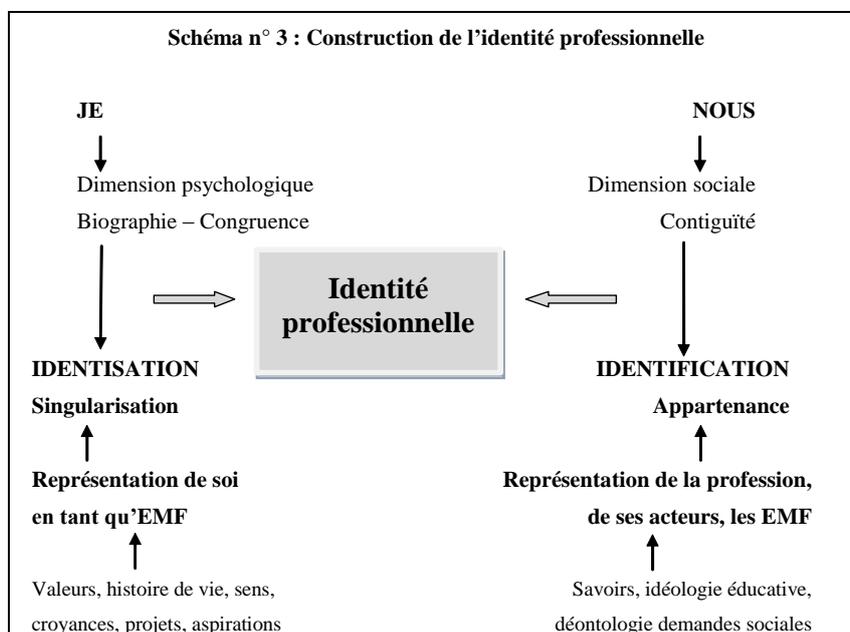
sur la possibilité de filer la comparaison entre les situations d'enseignement et les situations de formation, comme le font plusieurs EMF en indiquant que leurs démarches avec les stagiaires sont « comparables, parallèles avec celles qu'ils utilisent avec leurs élèves ». Jusqu'où peut-on accréditer cette idée, sachant qu'un des objectifs de la formation est de développer des compétences d'analyse de sa pratique (et la réflexivité est ou devrait y être primordiale), ce qui n'est pas vraiment le cas dans les situations d'enseignement ?

Les allers-retours et tiraillements entre les deux fonctions de maîtres et de formateurs constituent un lieu de trouble pour les EMF. Ils ont parfois l'impression qu'on attend d'eux qu'ils soient des maîtres experts, voire des modèles et qu'en plus ils possèdent des compétences de formation. Il est alors difficile de se percevoir comme possesseur de toutes ces compétences, tant du côté de l'enseignement que de celui de la formation. Cela peut conduire l'EMF à exacerber ses manques par rapport à cette sorte d'idéal, d'où une situation inconfortable du point de vue identitaire. De plus, les pratiques des EMF peuvent varier, semble-t-il, selon le type de stage et le public considérés : PE1, PE2, pratique accompagnée, responsabilité filé, etc. ; cela ne peut qu'augmenter le trouble concernant les attentes. « Le blues du praticien » (Gomez, 1999) pourrait naître de la double appartenance maître et formateur et de la difficulté de posséder toutes les compétences nécessaires aux deux fonctions (et peut-être aussi d'en avoir conscience).

La tentation de la directivité. Confrontés à la réalité, les EMF ont parfois tendance à s'orienter (se réfugier ?) vers la directivité. On voit, par exemple, dans les profils, des flèches qui obliquent toujours du côté du modèle de l'EMF plutôt expert et directif. La transmission sur le mode de la décision serait donc considérée comme outil d'efficacité. De plus, « quand on n'a pas le temps, on va à l'essentiel » dit un EMF et donc « on devient directif et on donne les points sur lesquels il faut travailler ». La pression temporelle, l'urgence sont souvent évoquées comme des contraintes qui pèsent sur les entretiens. L'EMF est satisfait d'avoir transmis, il a l'impression d'avoir fait son travail. De la même façon, dans la classe, il transmet même si quelquefois les élèves n'ont pas tout compris. Il a donné, il se vit dans son rôle « d'aidant ». Néanmoins, est-ce qu'on est plus (ou moins) efficace quand on est dans le tout conseil ? Les EMF sont alors sur une représentation où le temps et l'exhaustivité constituent l'essentiel au détriment de la démarche et du collaboratif. S'agit-il d'analyser la pratique des PE ou bien d'améliorer leur pratique ? Les EMF se situent dans l'ensemble du côté de l'amélioration : ce qui consiste pour eux à donner un nouveau schéma de séance, et on voit dans les régularités que les EMF ont souvent déjà reconstruit les séances avant l'entretien. L'entretien devient prioritairement un moyen (améliorer la séance) et non un but (apprendre à analyser sa pratique).

Une identité en tension. L'identité professionnelle des EMF commence ainsi à apparaître de plus en plus complexe. Il semble même possible de montrer qu'elle est en permanente construction et évolution, en tension entre différents facteurs, le résultat provisoire de la combinaison de plusieurs influences, et au carrefour d'oppositions et de contradictions. La représentation sociale de la fonction de formateur participe largement de la construction de l'identité de l'EMF. Certes, ils se définissent tous comme « aidants », ce qui constitue le noyau de la représentation sociale d'EMF, mais les conceptions du rôle de formateur varient et donc induisent des postures différentes en matière de formation. Par exemple, pour certains EMF, il faut (suffit de ?) bien savoir enseigner pour pouvoir bien former. Nous avons néanmoins pu observer que représentations et pratiques ne coïncidaient pas toujours et que peut exister chez certains EMF un décalage entre l'intentionnalité et la réalité, entre une volonté d'accompagner et des pratiques plus directives. Précisons que même chez les EMF « en congruence », on retrouve des dilemmes mais ils sont capables d'assumer leur positionnement même si ce n'est pas celui qu'ils recherchaient. Ces EMF sont d'ailleurs les enseignants les plus expérimentés.

Entre identification et identisation⁵ : des influences contraires. Entre la réalité et la représentation, l'identité se noue dans toutes les forces contraires et opposées qui sont à l'œuvre. Le débat interne est permanent chez chaque EMF entre ces deux pôles et aboutit à un équilibre individuel en tension entre identisation/construction de sa singularité, et identification/positionnement dans son groupe et en regard des représentations sociales de la fonction (adapté de Tap, 1980 et de Dubar, 1991) :



L'identité professionnelle est un concept centré sur la double opération d'une reconnaissance du même et de la distinction radicale de la différence. Comme l'institution n'a pas réellement d'attentes explicites en matière de pratiques vis-à-vis des EMF, il nous semble possible d'avancer l'idée d'une identité « statutaire » (de type externe, dans la mesure où il s'agit de celle qui est attribuée aux EMF par autrui), alors que dans le même temps l'EMF se construit une identité « expérientielle » (propre, subjective, biographique, de type interne, perçue par soi). Ainsi, l'identité professionnelle des EMF est évolutive et s'inscrit dans un processus dynamique et interactif de construction entre biographie de soi et relations avec autrui.

La seule chose qui distingue les EMF aux yeux d'autrui, c'est leur diplôme de maître-formateur. C'est aussi une « étiquette » qu'on leur colle avec son lot de représentations. Comme nous l'avons vu, le CAFIPEMF les intronise dans la fonction de formateurs statutairement sans pour autant leur procurer une « assurance » par rapport à la fonction de formateur. Il reste alors aux EMF à se conforter dans cette fonction par rapport ce qu'ils supposent des attentes de l'institution, à leur propre représentation et à partir des retours (explicites ou implicites) que peuvent leur adresser les PE. Par exemple, les attentes des PE constituent souvent un lieu de trouble pour les EMF qui se défendent d'être des modèles. Mais les PE leur attribuent fréquemment cette fonction, soucieux d'avoir des réponses claires et précises aux questions qu'ils se posent, soucieux qu'on leur donne à voir « comment il faut faire » en classe.

Se pose alors la question de la formation des EMF, largement absente selon eux. Il s'agit là d'une véritable revendication des EMF, et au-delà d'une véritable reconnaissance de leur fonction, au cœur de leur identité professionnelle.

⁵ Nous précisons que nous définirons avec Tap (1986) : l'identification comme le processus par lequel l'individu se rend semblable à l'autre en absorbant ses caractéristiques, et l'identisation comme le processus de différenciation par lequel l'individu prend distance par rapport à l'autre et se saisit comme distinct de lui.

5. Conclusion

Notre recherche se fonde sur l'examen d'un échantillon de sept cas d'EMF, constituant ainsi une étude multi-cas. Elle ne peut donc prétendre qu'à une « *validité contextuelle locale* » (Van der Maren, 1996) et ne peut être hâtivement généralisée à la situation de tous les EMF.

A partir de nos deux questions de recherche progressivement élaborées, nous avons mis en évidence certains résultats : des régularités décelables dans les entretiens notamment la volonté récurrente d'être des « aidants », des dilemmes qui rendent difficile un positionnement stable de l'EMF, un continuum de tendances d'EMF qui vont de « l'accompagnement » à « l'expertise de l'enseignement ». Ces trois perspectives débouchent sur quelques éléments constitutifs selon nous de l'identité professionnelle des EMF. Cette dernière apparaît comme complexe, évolutive et en tension entre différents facteurs. Elle oscille entre identification et identisation. Nous l'avons caractérisée pour les EMF de notre étude comme une identité :

- « double » entre celles de maître et de formateur ;
- En tension car soumise à des influences contradictoires ;
- « troublée » qualificatif que nous empruntons à Gomez (1999).

Au fil de ce parcours auprès des EMF, nous avons croisé d'autres pistes de questionnement qui mériteraient d'être approfondies, notamment :

- Le trouble engendré par le double positionnement de formateur et d'évaluateur ; dans cette fonction d'évaluation (sommative vs formative), la proximité des IEN et de leurs fonctions peut aussi être source de confusion ;
- Le contenu d'une réelle formation de formateurs EMF, pour l'instant absente.

6. Bibliographie

- Akrich M., Callon M. & Latour B. (1991) L'art de l'intéressement. L'art de choisir les bons porte-parole in Vinck, D. (éd.), *gestion de la recherche nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles, de boeck, 27-76.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative. *Recherches qualitatives*, vol.18, 77-105.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. (2000) *La crise des identités: interprétations d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dugal, J.P. & Amade-Escot, C., (2008) Les enseignants peuvent-ils observer le didactique ? *Colloque international africain « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? »* Bordeaux : septembre 2008.
- Dugal, J.P. & Legros, V. (2009). Développement professionnel des EMF entre recherche et formation. *Colloque international de la CDIUFM « le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets »*. Rouen : juin 2009.
- Dugal, J.P. & Leziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques, *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 37-47.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005) *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Laval : PUL.
- Gohier, C. (2007) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Montréal : presses de l'université de Québec.
- Gomez, F. (1999) Formateurs de professeurs de lycée et collège, une identité troublée, *Recherche et formation*, n° 30, p. 121-143.
- Le Bouëdec, G. (2002) La démarche d'accompagnement, un signe des temps, *Education permanente*, n° 153, p. 13-19.

- Legros, V., (2008) Effets de formation et dynamiques de l'intéressement, *Recherche et formation*, n° 58, p. 85-101.
- Legros V., & al. (2005) Développer des compétences de formateurs dans un espace d'intéressement : participation à une recherche incluant des écoles primaires, *colloque former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Nantes.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique, *Science et motricité*, n° 42, p. 47-58.
- Tap, P. (1980) *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Van der Maren, J.M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : De boeck.