



Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>

ilar papers at core.ac.uk

provided by

To cite this version: MARCEL, Jean-François. Du lien entre formation et travail enseignant : analyse d'une dissonance dans l'évaluation de leur formation initiale par les professeurs de l'enseignement agricole public français. In: *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec, 2011, pp. 151-186. ISBN 978-2-7605-3054-6

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr

DU LIEN ENTRE FORMATION ET TRAVAIL ENSEIGNANT.

ANALYSE D'UNE DISSONANCE DANS L'ÉVALUATION DE LEUR FORMATION INITIALE PAR DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC FRANÇAIS.

Jean-François MARCEL

ENFA, Université de Toulouse (France)

UMR « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »

jeanfrancois.marcel@gmail.com

Résumé (100 mots)

Cette recherche cible le lien entre travail et formation en analysant comment les enseignants évaluent la contribution de leur formation initiale à la maîtrise de leur travail.

Les résultats montrent qu'à partir d'une approche analytique du travail (facettes du métier proches des pratiques) l'évaluation est négative alors qu'à partir d'une approche globale (domaines professionnels éloignés des pratiques) elle est positive. Cette évaluation porte sur deux dimensions du travail enseignant (l'activité et l'identité professionnelle), ce qui explique la dissonance.

Elle est ensuite utilisée pour questionner le rapprochement entre les champs de la formation pour adultes et des enseignants.

Mots clés (10) :

attribution -enseignement agricole – évaluation - formation des enseignants - formation pour adulte - identité professionnelle - intercalaire collectif - maîtrise professionnelle - métier enseignant - travail enseignant

Brève biographie de l'auteur

Après avoir été enseignant et formateurs d'enseignants, maître de conférences à l'Université Toulouse 2, Jean-François MARCEL est maintenant professeur de sciences de l'éducation à l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse (France). L'ENFA est une école d'enseignement supérieur rattachée au Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, dont une des missions principales est la formation de l'ensemble des professeurs de l'enseignement agricole public français.

Ses recherches portent sur les évolutions du travail enseignant (avec la notion de « travail partagé » : pratiques de collaboration, pratiques collectives au sein d'équipes pédagogiques, etc.) et sur leurs conséquences en termes de développement professionnel des enseignants (étudié à partir d'une approche sociocognitive). Il a en particulier la charge, à la suite des dernières Assises Nationales de l'Enseignement Agricole, de la mise en place d'un « Observatoire de l'évolution du travail enseignant » (au sein des établissements de l'Enseignement agricole).

Il est co-directeur de l'UMR toulousaine EFTS (Education, Formation, Travail et Savoirs) qui fédère l'ensemble des chercheurs en éducation du pôle toulousain, responsable du master « "Enseignement et formation pour l'enseignement agricole et le développement rural » (mis en place pour préparer aux métiers de l'enseignement et de la formation dans les secteurs de l'agriculture et du rural) et il vient d'être nommé Délégué Scientifique de l'ENFA.

INTRODUCTION

Dans le cadre du projet de cet ouvrage collectif, ce chapitre invite la formation des adultes à un débat au sein de la formation des enseignants. Cette invitation se fait au travers d'une recherche pour laquelle j'ai choisi d'investir un objet privilégié des travaux sur la formation des adultes, le lien entre travail et formation. En revanche, je l'investis d'une manière spécifique car elle n'adopte pas la démarche dominante en formation des adultes où, le plus souvent, l'analyse de l'activité alimente l'élaboration de la formation et des transformations du travail. Ainsi, la présente recherche analyse comment les enseignants évaluent la contribution de leur formation initiale à la maîtrise de leur travail.

Elle est conduite par questionnaire en ligne auprès de 6 générations de professeurs débutants de l'enseignement agricole public français. Elle appréhende la maîtrise du travail de deux manières différentes en fonction de la « distance aux pratiques » qu'instaure les outils méthodologiques.

L'hypothèse d'une dissonance entre ces deux évaluations est instruite grâce à la mobilisation du modèle du travail enseignant (proposé par Tardif et Lessard) prolongé par les cadres théoriques de l'attribution et de l'identité professionnelle.

Cette analyse permet de revenir sur les avantages mais aussi les limites d'inviter la formation des adultes à un débat au sein de la formation des enseignants et de dresser quelques propositions susceptibles de renforcer le lien entre travail enseignant et formation des enseignants.

1 – PROBLEMATISATION

Après avoir montré comment je transposais un objet privilégié par le champ de la formation pour adultes dans le champ de la formation des enseignants, cette problématisation montrera que le rapprochement entre ces deux champs est pertinent puisque ces deux formations tendent à se rapprocher aussi bien au niveau de leur contenu que de leur philosophie.

Elle présentera ensuite le contexte dans lequel a été conduite cette recherche, aussi bien le contexte de l'enseignement agricole public français que le contexte particulier de l'enquête (en lien avec une commande ministérielle).

Elle aboutira enfin à une problématique stabilisée opérationnalisée au travers d'une hypothèse de recherche.

1.1 – LE LIEN TRAVAIL / FORMATION, UN OBJET PRIVILEGIE DES RECHERCHES DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ADULTES

Les recherches sur la formation des adultes investissent de manière forte le lien entre l'analyse de l'activité et la formation. Après avoir précisé ce point, je décrirai une transposition originale de cet objet au sein du champ de la formation des enseignants.

1.1.1 – LE CAS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ADULTES

Dans sa note de synthèse, Champy-Remoussenard (2005) montre que, dès son apparition, la formation des adultes a été pensée en lien étroit avec le travail, principalement sous l'influence de la psychologie du travail et de l'ergonomie.

En France, l'institutionnalisation de la formation des adultes (1971) se traduit par un renforcement de ce lien qu'illustre bien Schwartz (1989, p. 122) : « *un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve une réponse à ses problèmes dans la situation* ». Ce rapport spécifique de l'adulte à l'activité professionnelle justifie cette rupture entre la formation des adultes et la forme scolaire. Des travaux sur l'analyse des besoins de formation et des démarches d'ingénierie de formation prolongent cette dynamique.

Dans le champ de la recherche, se développent plusieurs courants qui articulent l'analyse de l'activité avec soit directement la formation, soit, plus indirectement, l'élaboration de nouvelles situations de travail. En reprenant le texte de Champy-Remoussenard (2005), je me bornerai à citer les courants de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité, de l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail, de l'entretien d'explicitation, du cours d'action ou de l'analyse psychodynamique du travail.

En résumé, il est aisé de remarquer que dans le champ de la formation des adultes (y compris dans les recherches qui s'y intéressent) le lien entre le travail (au travers prioritairement de l'analyse de l'activité) et la formation est l'objet de préoccupations centrales.

1.1.2 – UNE TRANSPOSITION PARTICULIERE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cette préoccupation est beaucoup moins nette dans le champ de la formation des enseignants. Nous verrons dans les paragraphes suivants que cela est en train de changer en raison d'une part des évolutions du travail enseignant (qui progressivement perd de sa spécificité pour retrouver les caractéristiques générales du travail) et en raison, d'autre part, de la dynamique de la professionnalisation qui rapproche la structuration de ces deux champs de formation.

Je voudrais juste pointer un indicateur, celui de la montée en puissance de l'analyse des pratiques dans le champ de la formation des enseignants. D'abord, elle coïncide en France avec la mise en place des IUFM et l'irruption de la professionnalisation dans le champ de l'éducation et ce n'est pas un hasard. Ensuite, et même si cette appellation englobe des dispositifs et des objets de recherche très divers (voir à ce propos, Marcel et al., 2002), il est aisé de repérer le lien entre le travail en situation et la formation puisque la seconde s'alimente à partir du premier en poursuivant, plus ou moins explicitement, deux objectifs : développer la réflexivité des enseignants mais, surtout, les aider à résoudre les difficultés rencontrées dans leur exercice professionnel¹.

Avant de prolonger l'analyse du rapprochement entre formation des adultes et formation des enseignants, rapprochement auquel s'adosse le choix de la présentation de cette recherche, je voudrais préciser qu'elle va bien explorer le lien entre travail enseignant et formation des enseignants mais selon une optique particulière. Il ne s'agit pas ici d'analyser le travail et, à partir de là, d'en extraire des éléments de la formation (démarche assez habituelle dans le champ de la formation des adultes) mais de repérer comment l'enseignant, au travers d'une analyse de son travail, évalue la contribution de sa formation à la maîtrise de son exercice professionnel.

1.2 - DU RAPPROCHEMENT ENTRE FORMATION DES ADULTES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

La thématique de ce texte et de la problématique de la recherche présentée concernent la formation des enseignants mais sont directement inspirés des travaux en formation des adultes, nous venons de le voir. Cela se justifie par le fait que le

¹ Second objectif qui soulève quelques questions mais que je ne développerai pas ici pour ne pas m'éloigner de mon propos

rapprochement initié par cet ouvrage entre deux objets scientifiques historiquement différenciés (la formation des adultes et la formation des enseignants) se prolonge aujourd'hui, à mes yeux, par un rapprochement des deux types de formation. Ce rapprochement concerne à la fois les contenus de formation (qui sont en lien avec l'évolution du travail enseignant) et la « philosophie » même de ces formations qui les ancre dans (et pour) le travail. Il est renforcé par une dynamique qui structure ces deux champs, celle de la professionnalisation qui, peut-être sans l'afficher comme une caractéristique première (du moins en formation des enseignants), privilégie toutefois une formation par (et bien sûr pour) le travail.

1.2.1– UN RAPPROCHEMENT DES CONTENUS DE FORMATION

Le rapprochement au niveau des contenus de formation vient en grande partie du fait que les récentes évolutions du travail enseignant lui font perdre ses spécificités et en font un travail largement comparable à de nombreuses autres formes de travail.

En effet, durant ces dernières décennies de profondes transformations ont affecté l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux. Ces transformations ont fait l'objet de nombreuses analyses (Lessard, 2000, Marcel et Piot, 2005, Maroy, 2006) et je ne reprendrai ici que quelques éléments focalisés autour de deux processus corollaires, la « montée du local » et la professionnalisation des enseignants. La montée du local correspond à l'accroissement de la marge d'autonomie et des établissements (Van Zanten, 2004). Elle se traduit par une marge d'initiative accrue de ces établissements (avec des modalités comme le projet d'établissement ou la possibilité d'adapter une partie des curricula) et par la responsabilité qui en découle (l'établissement est tenu de « rendre des comptes », c'est l'accountability). La dynamique de professionnalisation des enseignants s'accompagne d'une hausse du niveau de recrutement, d'une rationalisation de la formation (en lien avec son universitarisation), d'une responsabilité accrue (au niveau de chaque enseignant et au niveau des équipes pédagogiques), du développement d'une « culture » de l'évaluation très prégnante, etc.). Je rajouterai un point important qui concerne la responsabilité professionnelle. Jusqu'à présent, la responsabilité des enseignants portait (comme dans le domaine de la médecine d'ailleurs) sur les moyens mis en place pour organiser les apprentissages. Avec l'accountability, un glissement très net est en train de s'opérer et l'on passe d'une responsabilité portant sur les moyens mis en oeuvre à une « efficacité », c'est-à-dire une responsabilité portant sur les

résultats, comme c'est le cas dans n'importe quelle entreprise. Le développement de la démarche qualité et des standards dans le secteur de l'éducation (Baeriswly et Périsset Bagnoud, 2008) ne font que renforcer cette tendance.

Ces transformations ont eu des conséquences sur les tâches des enseignants et c'est d'ailleurs durant cette période qu'est apparue la notion de « travail enseignant » comme objet scientifique (Tardif et Lessard, 1999). Elles ont fortement contribué à générer le développement d'autres modalités de travail relativement marginales jusque là, des modalités interindividuelles (de collaboration entre enseignants ou de partenariat avec des acteurs de l'établissement ou externes à l'établissement) mais surtout des modalités collectives (avec les équipes pédagogiques ou les différentes formes de conseil qui instituent ces formes collectives) (Marcel et al., 2007). Le travail enseignant, jusqu'alors souvent réduit aux pratiques d'enseignement (face à un groupe d'élèves, dans une salle de classe avec un savoir scolaire en jeu) a vu se diversifier ces tâches professionnelles (j'ai parlé de l'émergence de modalités de « travail partagé », Marcel, 2010 a, Marcel et Garcia, 2010b). Il ne se différencie plus aussi nettement des formes de travail, dans l'entreprise par exemple, notamment par le développement des modalités collectives (le travail d'équipe) qui font de l'enseignant un travailleur comme les autres (l'image du « loup solitaire » popularisée par Hubermann a vécu). De plus, Tardif et Lévesque (2010) pointent une tendance nord-américaine qui génère une « recomposition » du travail enseignant au sein de l'établissement, où de nouveaux personnels techniques prennent de plus en plus en charge des tâches jusque là assurées par des enseignants. Cela renvoie à une sorte de banalisation du travail enseignant au sein même des établissements : il devient un travail parmi d'autres et même comme les autres.

Dès lors, les contenus de la formation des enseignants se devaient d'évoluer pour prendre en charge cette diversification des tâches professionnelles. Dans les différents référentiels du métier d'enseignant (qui ont fleuri avec le courant de la professionnalisation), la capacité à collaborer avec différents partenaires, à travailler en équipe ou à coordonner un collectif sont explicitement présents. En cela, ils retrouvent la formation des cadres de l'entreprise (les ingénieurs par exemple) où le volet management est présent depuis plusieurs années. La seule différence notable qui persiste encore entre l'équipe de l'entreprise et l'équipe de l'établissement scolaire tient au fait que dans le premier cas, le coordonnateur est le supérieur hiérarchique des membres de « son » équipe alors qu'au sein du travail enseignant

aucune hiérarchie n'est instituée (en France, il s'agit même d'une sorte de sujet tabou). De plus, la responsabilité de l'équipe pédagogique et, surtout, de l'établissement scolaire, en se portant de plus en plus sur les résultats, rapproche encore davantage la gestion et l'orientation du travail enseignant du travail en entreprise, même si le dernier pallier (celui du passage de l'efficacité à la rentabilité) résiste encore un peu, du moins en termes de discours officiel en France.

1.2.2 – UN RAPPROCHEMENT DE LA « PHILOSOPHIE » DES DEUX FORMATIONS

En France, se met en place une réforme de la formation des enseignants dite de la « mastérisation ». Elle envisage une formation sur 3 ans, deux années « incluant » la formation au sein de masters et une 3^{ème} année durant laquelle l'enseignant-stagiaire est affecté, avec un service certes un peu réduit, dans un établissement scolaire.

Adossé à l'argument d'augmenter le niveau de recrutement des enseignants et de l'uniformiser au niveau européen, cette réforme introduit une rupture historique dans la tradition française de la formation des enseignants. La formation initiale « traditionnelle » des enseignants qui voyait les enseignants stagiaires, titulaires du concours, affectés durant une période dans un institut de formation (comme les IUFM ou l'ENFA) disparaît. Elle se voit pour partie redistribuée entre une formation universitaire (qui conserve ses spécificités de formation universitaire) et une année en établissement (sous statut de stagiaire) avec la charge d'un service (à peine réduit) et avec l'accompagnement d'un tuteur ou d'un conseiller pédagogique, selon les appellations.

Cette disparition d'une formation initiale « après » recrutement², spécificité qui différenciait nettement la formation des enseignants de la formation des adultes contribue à rapprocher leur philosophie. Je m'autorise à la résumer de manière un peu radicale leur structuration commune : une formation scolaire et universitaire sanctionnées par un diplôme, une procédure de recrutement et une affectation sur le lieu de travail.

La formation des adultes (et maintenant celle des enseignants) quelle que soit les modalités organisationnelles qu'elle adopte ne relève que d'une logique de formation

² Nous ne voulons pas occulter les quelques enseignants qui n'obtenaient pas leur titularisation mais leur pourcentage reste anecdotique.

« continue »³, c'est-à-dire qu'elle se positionne après le recrutement, au sein de la carrière professionnelle. Sa philosophie repose sur une interrelation première entre formation et travail effectif, voire sur un arrimage de la seconde sur le premier. L'optimisation du travail devient l'objectif unique d'une formation qui se trouve ainsi privée de toute perspective de développement personnel ou d'émancipation du travailleur (comme pouvait le permettre une formation initiale). Au niveau axiologique, le choix d'assujettir la formation professionnelle au seul travail est un choix d'autant plus fort qu'il est doublement pernicieux. D'abord, dans l'entreprise en particulier, apparaissent des formations se préoccupant de développement personnel mais elles sont programmées non pas au service du travailleur comme elles pourraient le laisser croire, mais au seul service de l'entreprise de par leur impact supposé sur l'amélioration du rendement.

Ce choix est également pernicieux car le travail enseignant ne peut pas faire l'économie d'une confrontation à des valeurs. La formation initiale préservait la possibilité (et le temps) d'un travail sur ces valeurs en insistant en particulier sur le volet éducatif du métier d'enseignant. Une formation enchâssée dans le fonctionnement au quotidien d'un établissement, avec un service à assumer, ne sera plus en mesure de le prendre en charge. Le volet instruction s'en trouvera renforcé, d'autant qu'il est plus conforme avec la visée d'efficacité.

1.3 – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le lien entre travail et formation des enseignants sera étudié dans le contexte particulier de l'Enseignement agricole public français à une période où existait encore une formation initiale.

Le contexte de l'enquête est lui aussi particulier puisqu'elle s'est déroulée dans le cadre d'une commande ministérielle souhaitant faire évoluer la formation de ses enseignants.

1.3.1 – LE SYSTEME DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC FRANÇAIS

L'enseignement agricole public français⁴ est un petit système qui regroupe sur le territoire français un peu moins de 250 établissements. Ces établissements

³ La formation « continuée » disparaît de fait en même temps que la formation initiale.

⁴ Voir à ce propos le site qui lui est consacré : <http://www.chlorofil.fr/>

regroupent plusieurs centres constitutifs, 4 en général dont 3 différenciés en fonction des voies de formation :

- la voie scolaire (en LEGTPA, Lycée d'Enseignement Général, Technologique et Professionnel Agricoles),
- la voie par alternance (en CFA, Centre de Formation d'Apprentis)
- la voie « professionnelle » (en CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole).

Le 4^{ème} centre constitutif est l'exploitation agricole dont est dotée chaque établissement.

Les Établissements Publics Locaux d'Enseignement Agricole proposent des formations à dominante professionnelle (même si l'on parle communément d'enseignement technique) en lien avec les métiers de l'agriculture (notamment production, transformation) et du rural (notamment aménagement, services) et ses diplômes vont du niveau V (les CAPA) au niveau III (les BTSA).

Ils sont dotés de cinq missions :

- la formation générale, technologique et professionnelle, initiale et continue, principalement dans les secteurs de la production agricole, des services, de l'aménagement et de la transformation,
- la participation à l'animation et au développement des territoires,
- la contribution aux activités de développement, d'expérimentation et de recherches appliquées,
- la participation à des actions de coopération internationale,
- la contribution à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes.

1.3.2 – LA FORMATION DE SES ENSEIGNANTS

L'enquête sur laquelle s'appuie le chapitre a été effectuée dans la période qui précède la « masterisation » (qui, comme à l'Éducation nationale, s'applique à l'enseignement agricole). Durant cette période, les lauréats de tous les concours⁵ étaient affectés pour une année comme stagiaires à l'ENFA⁶. Ils suivaient une formation initiale construite, à partir d'un référentiel métier, sur le modèle de

⁵ Entre les professeurs certifiés (PCEA) et les professeurs de lycées professionnels (PLPA), il existe plus d'une vingtaine de sections différentes.

⁶ École Nationale de Formation Agronomique, chargée de la formation de l'ensemble des enseignants des établissements de l'enseignement agricole public français.

l'alternance avec des périodes de cours à l'ENFA et des périodes de stages, accueillis par des Conseillers pédagogiques⁷ dans les lycées agricoles. Après validation, cette année débouchait sur la titularisation de l'enseignant.

1.3.3 - UNE COMMANDE MINISTERIELLE

L'enquête s'inscrit dans le cadre de la réponse à une commande du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche français. Dans la perspective d'un changement dans l'organisation de la formation des maîtres, la DGER a demandé à l'ENFA d'effectuer un bilan auprès des professeurs de l'enseignement agricole ayant bénéficié de la nouvelle organisation de la formation, les 6 dernières promotions de stagiaires externes. Ce bilan se limitant, comme le précisait la commande, à « l'avis » des professeurs a exploré leur « professionnalisation perçue » en distinguant :

- la maîtrise que les nouveaux professeurs disent avoir de différentes facettes de leur exercice professionnel
- l'évaluation que font ces professeurs de la contribution de la formation initiale à la maîtrise de ces facettes.

Par ailleurs, je rajouterai trois précisions complémentaires :

- je qualifierai les éléments empiriques collectés de « secondaires » en ce sens qu'ils n'ont pas été produits dans un objectif « premier » de recherche.
- ce chapitre ne portera que sur le second volet de l'enquête⁸
- la remise du rapport a coïncidé avec le démarrage des discussions sur la « masterisation » ce qui a déqualifié de fait toutes ses propositions.

1.4 – PROBLEMATIQUE

Dans un contexte où existait encore une formation initiale professionnalisante clairement identifiée (l'année qui suivait le concours de recrutement, avec une affectation, en tant que stagiaire, dans une école de l'enseignement supérieur et qui se clôturait par une titularisation) et différente de l'année d'entrée dans le métier, il était intéressant d'explorer le lien entre cette formation et le travail des enseignants.

⁷ Voir à ce propos Marcel et Garcia, 2010a

⁸ Le premier volet a été mobilisé dans une publication récente, Marcel, 2009.

Pour ce faire, et en adéquation avec la commande qui ciblait les « avis » des enseignants, cette relation sera appréhendée à partir de l'évaluation de leur formation par ces enseignants débutants.

Par rapport à cette question, plusieurs enquêtes, conduites en France dans l'éducation nationale analysent « l'opinion »⁹ ou le « ressenti »¹⁰ des enseignants du primaire et du secondaire par rapport à l'IUFM. Cette opinion est très largement négative et les conclusions de Rayou et Van Zanten (2004), à partir d'une approche plus qualitative conduite auprès d'enseignants de collèges et de lycées sont assez similaires¹¹.

Il ne s'agit donc pas de produire une évaluation de la formation initiale en termes de jugement sur sa cohérence, ses modalités ou ses contenus mais de cibler clairement le lien entre travail et formation (dans le prolongement d'un objet privilégié par les travaux dans le champ de la formation des adultes). Plus précisément, il s'agit d'apprécier la contribution de cette formation à la maîtrise de l'exercice professionnel, du travail au quotidien dans les établissements scolaires.

1.4.1 – UNE EVALUATION DU LIEN ENTRE FORMATION ET TRAVAIL

Cette évaluation sera effectuée par l'enseignant lui-même : il sera appelé à interroger les modalités de la relation entre sa formation initiale et son exercice professionnel. J'ai fait le choix de considérer globalement la formation initiale, c'est-à-dire sans dissocier les deux sphères de l'alternance ou les variations au sein de chacune des sphères (contexte de l'établissement, déroulement de la formation qu'il aurait fallu complexifier avec les années et les spécialités des enseignants). En revanche, l'exercice professionnel a été exploré selon deux perspectives, en lien avec des approches différentes du travail enseignant (comme le développera le paragraphe 2.1.1) :

- Une perspective analytique : l'exercice professionnel est ici découpé en tâches très précises (les facettes du métier, présentées dans la partie méthodologique) et l'enseignant évalue la contribution de la formation initiale à la maîtrise de chacune d'elles.

⁹ Esquieu, N. et Péan, S. (1995)

¹⁰ Esquieu, N. (2006 a et b), Larivain (2006), Cambe, G. et Branellec, T. (2006).

¹¹ Ils qualifient la formation « d'inadaptée » (p. 261).

- Une perspective globale : l'exercice professionnel est ici décliné en 13 grands domaines et, de la même manière, l'enseignant évalue la contribution de la formation initiale à la maîtrise de chacun d'eux.

1.4.2 – HYPOTHESE DE RECHERCHE

Cette double approche est en lien avec l'hypothèse car elle renvoie à une distance différente par rapport aux pratiques enseignantes¹². L'approche analytique, au travers de la précision des facettes, est étroitement liée aux pratiques. En effet, chacune des facettes renvoie à une catégorie de situations professionnelles bien précise et requiert, pour renseigner le questionnaire, de se référer à des pratiques. Cette convocation des pratiques est d'ailleurs étayée par le 2nd volet de chaque item qui porte sur la maîtrise perçue de ces facettes au sein des pratiques enseignantes (ce volet n'est pas abordé ici, il est développé dans Marcel, 2009 a). L'approche globale, par grands domaines, entretient avec ces pratiques des rapports beaucoup plus distants. Ici, le travail enseignant s'émancipe pour partie de l'exercice professionnel pour retrouver une sphère proche du rapport au métier (je préciserai ce point dans le paragraphe 2.1.1).

L'hypothèse est la suivante : l'évaluation de la contribution de la formation initiale à la maîtrise de l'exercice professionnel varie en fonction de la « distance aux pratiques enseignantes » des approches mobilisées par les enseignants pour l'apprécier.

2 – PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Cette présentation comportera deux volets principaux, les cadres théoriques mobilisés pour instruire la problématique et les choix méthodologiques effectués pour l'opérationnaliser. Elle sera complétée par une description de l'échantillon des répondants.

2.1 – LES CADRES THEORIQUES

Je convoquerai tout d'abord le modèle du travail enseignant proposé par Tardif et Lessard qui permettra de préciser la notion de « distance aux pratiques ». Il sera

¹² Les pratiques enseignantes, auxquelles j'ai pourtant consacré de nombreux travaux, sont ici entendues dans une large acception, proche de « l'action en situation ».

prolongé, pour chacune des deux modalités de la maîtrise du travail par la théorie de l'attribution et par celle de l'identité professionnelle.

2.1.1 – DES DEUX APPROCHES DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Pour préciser les deux modalités de la distance aux pratiques, je m'appuierai sur la proposition de Tardif et Lessard (1999). Dans cette approche, l'enseignement est « *conçu comme une forme particulière de travail sur l'humain, c'est-à-dire un travail ou le travailleur se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine. On peut appeler interactif un tel travail* » (Tardif et Lessard, op. cit., p. 2). Les auteurs déclinent cette définition à l'aide de trois dimensions : l'activité, le statut et l'expérience :

- Ils proposent d'abord d'envisager « *le travail comme activité* » en considérant deux « *points de vue complémentaires* » : « *les structures organisationnelles dans lesquelles se déroulent cette activité, structures qui la conditionnent de multiples façons* » et « *le déroulement de cette activité, c'est-à-dire les interactions continues, au sein du processus de travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail* » (Tardif et Lessard, op. cit., p. 37).
- Ils défendent ensuite l'intérêt d'appréhender « *le travail comme statut* », ce qui « *renvoie à la question de l'identité du travailleur à la fois dans l'organisation du travail et dans l'organisation sociale, dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon une imposition de normes et de règles qui définissent les rôles et les positions des acteurs* » (Tardif et Lessard op. cit., p. 39). Ils précisent que cette identité n'est pas simplement un « *donné* » aux acteurs mais qu'elle est aussi un « *construit* » de ces acteurs.
- Ils considèrent enfin le travail « *en fonction de l'expérience du travailleur, c'est-à-dire du travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même* ». Cette expérience peut-être entendue en deux sens, soit « *comme un processus d'apprentissage spontané qui permet au travailleur d'acquérir des certitudes quant à la façon de contrôler les faits et les situations de travail qui se répètent* » soit comme un processus fondé « *sur l'intensité et la signification d'une situation vécue par un individu* » (Tardif et Lessard, op. cit., p. 40). Ils insistent toutefois sur la nécessité d'introduire « *une dimension sociale au cœur même de l'expérience individuelle, ce qui permet ainsi d'inscrire les*

expériences de chacun dans un horizon plus ou moins partagé de situations communes, typiques et des sens comparables » (Tardif et Lessard, op. cit., p. 41).

En examinant notre enquête à l'aune de ce modèle, il apparaît que les deux approches se positionnent différemment par rapport aux trois dimensions. Toutes les deux ont à voir avec le travail comme expérience, le travail vécu et signifié, ce qui nous autorisera, plus avant, à revenir sur la dimension sociale de l'expérience. En revanche, leur polarisation principale semble distincte. Ainsi, alors que l'approche analytique, à partir des facettes du métier qui correspondent à des tâches professionnelles très précises, tend à se rapprocher du travail comme activité, l'approche globale, au travers des grands domaines professionnels, pourrait plutôt être rapprochée du travail comme statut, notamment dans sa dimension identitaire. Pour préciser cette distinction des deux modalités de distance aux pratiques, je convoquerai en suivant la théorie de l'attribution (pour les facettes proches des pratiques) et l'identité professionnelle (pour les domaines émancipés des pratiques).

2.1.2 – FACETTES DU METIER ET ATTRIBUTION

« L'attribution est le processus par lequel on tente de trouver les causes de son comportement ou de celui des autres personnes (...). Comment celui qui perçoit explique le comportement : celui-ci est le résultat d'une cause externe ou d'une cause interne ? Si la cause est interne, on présume que la personne contrôle son comportement, alors que si la cause est externe, on présume qu'un facteur hors du contrôle de la personne provoque le comportement » (Dolan, Lamoureux et Gosselin, 1996, p. 74).

Dans ce prolongement et en reprenant la distinction de Monteil (1989) entre « *attribution interne* » et « *attribution externe* », il apparaît que l'enquête :

- ménage une explication duale de la maîtrise de l'exercice professionnel en combinant les causes internes (relatives à l'enseignant) et les causes externes (relatives ici à la formation)
- cible, de manière privilégiée, le processus d'attribution externe puisque la question de base, au travers de l'évaluation de l'efficacité perçue de la formation, pourrait se rapprocher de : « *En quoi ma formation initiale « explique » ma maîtrise de telle facette de mon exercice professionnel ?* »

Avec les nuances précédentes, il apparaît que le concept d'attribution peut contribuer à expliquer l'évaluation de la formation initiale par les enseignants quand il s'agit d'apprécier sa contribution au degré de maîtrise des facettes du métier, c'est-à-dire dans un lien très étroit avec les pratiques enseignantes.

2.1.3 – DOMAINES ET IDENTITE PROFESSIONNELLE

Dubar (1991) positionne l'identité sociale comme aboutissement du processus de socialisation : « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, op. cit., p. 113). Pour lui, l'identité est la résultante d'une transaction entre deux processus hétérogènes, biographique et relationnel, renvoyant aux constructions de « *l'identité pour soi* » et de « *l'identité pour autrui* » (p. 114). Le tableau¹³ suivant précise les caractéristiques des deux processus :

Processus biographique	Processus relationnel
Identité pour soi	Identité pour autrui
Actes d'appartenance : « Quels type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites-vous que vous êtes	Actes d'attribution : « Quels type d'homme ou de femme vous êtes » = dit-on que vous êtes
Identité prédicative de Soi (appartenance revendiquée)	Identité numérique (nom attribué), générique (genre attribué)
Transaction subjective entre identités héritées et identités visées Elle consiste « à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (« trajectoire ») » (Dubar, 1992, p. 520) et nécessite la recherche d'un accord entre ses identités héritées et ses identités visées	Transaction objective entre identités attribuées et identités incorporées Elle vise « à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politique ») de l'institution » (Dubar, 1992, p. 521)

Je défends que l'évaluation de la formation initiale au travers d'une approche globale du travail (les grands domaines professionnels) gagne à être rapprochée du processus biographique. Il s'agit bien de dire « *l'enseignant que je suis* » et cet enseignant en se positionnant par rapport aux domaines professionnels (relativement

¹³ Ce tableau est inspiré de celui de l'auteur intitulé « *Les catégories d'analyse de l'identité* » (Dubar, 1991, p. 118)

émancipés des pratiques) livre son « *identité pour soi* ». J'irai même plus loin : l'évaluation de la contribution de la formation à la maîtrise de ces domaines, ne se rapproche-t-elle pas d'une transaction subjective mettant en jeu l'identité visée (« *l'enseignant que je voudrais être* ») et l'identité héritée (héritée de l'histoire du corps professionnel et des textes officiels qui régissent la fonction, mais héritée surtout de la formation initiale) ? De plus, en évaluant la contribution de l'identité héritée de la formation initiale, il se réfère directement à l'identité visée pour apprécier les écarts entre elle et son identité actuelle, telle qu'il la perçoit.

A la suite des réflexions précédentes, il apparaît que le concept d'identité professionnelle peut contribuer à expliquer l'évaluation par les enseignants de leur formation initiale quand il s'agit d'apprécier sa contribution au degré de maîtrise des domaines professionnel, c'est-à-dire dans un lien très distendu, voire une certaine émancipation avec les pratiques enseignantes.

2.2 – CHOIX METHODOLOGIQUES

L'enquête a été conduite auprès d'un échantillon des professeurs de l'Enseignement Agricole Public. Ces enseignants, de disciplines techniques¹⁴ et générales, sont fonctionnaires du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche et leurs statuts similaires à ceux des enseignants de l'Éducation nationale¹⁵. Ils sont (tous) formés à l'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) et leur formation est structurée par un référentiel-métier.

L'enquête a été administrée en ligne à l'ensemble de la population constituée par les 6 dernières cohortes d'enseignants formés à l'ENFA (au moment de l'enquête). Le questionnaire a été élaboré à partir d'une description fine du métier de professeur de l'enseignement agricole qui s'appuyait sur une large revue de littérature consacrée au travail enseignant et sur le référentiel du professeur de l'enseignement agricole. Il a, par ailleurs, été testé auprès d'un groupe de 12 enseignants (6 enseignants stagiaires en formation initiale et 6 enseignants titulaires en formation continue) pour ajuster la formulation des items.

¹⁴ Citons, parmi les plus spécifiques, les disciplines agronomiques : production animale, production végétale ou agroéquipements.

¹⁵ Ainsi, nous avons principalement des PLPA (Professeurs de Lycées Professionnels Agricoles) et des PCEA (Professeurs Certifiés de l'Enseignement Agricole).

Il comporte une partie ciblant les caractéristiques des répondants permettant d'en repérer les profils et, pour ce qui concerne l'exploration des deux termes de l'hypothèse :

a) Les facettes du métier (70 items) sont regroupées en trois parties principales :

- L'enseignant et ses élèves : avant la séance (9 items), pendant la séance (20 items) et après la séance (7 items),
- L'enseignant dans les équipes pédagogiques : travailler en équipe (9 items), enseigner à plusieurs (4 items) et établir des relations et des collaborations avec les collègues (4 items),
- L'enseignant dans l'établissement et ses territoires : établir des collaborations avec les acteurs de l'établissement (13 items) et avec des partenaires extérieurs (4 items).

L'enseignant est invité à apprécier, pour chacune des facettes du métier, la contribution de la formation initiale à sa maîtrise (en 4 niveaux de « faible » à « importante »)

b) Les 13 grands domaines professionnels sont listés en suivant :

- Les contenus enseignés
- Les référentiels
- La relation pédagogique
- L'organisation pédagogique
- L'évaluation
- L'engagement dans l'équipe pédagogique
- La collaboration avec les autres enseignants
- La collaboration avec les partenaires
- La dimension éducative du métier
- La démarche de projet
- L'innovation, l'expérimentation
- L'engagement dans l'établissement
- L'engagement dans les territoires

De la même manière, l'enseignant est invité à apprécier, pour chacun des grands domaines professionnels, la contribution de la formation initiale à sa maîtrise (en 4 niveaux de « faible » à « importante »)

De l'analyse des données, sera principalement mobilisée ici la partie descriptive, à partir de des tris à plat (pourcentages des réponses par modalités) même si seront brièvement convoqués des résultats de corrélation (présentée à ce moment-là).

2.3 - PRESENTATION DE L'ECHANTILLON

L'enquête a permis de recueillir 144 réponses (sur 368 possibles, soit environ 40 %). La représentativité de l'échantillon a été explorée sur trois variables (sexe, année de formation et grade) et approche chaque fois les 40 %.

Je présenterai l'échantillon à l'aide de deux tableaux, l'un ciblant les caractéristiques individuelles des enseignants, l'autre esquissant leur contexte professionnel :

Caractéristiques individuelles	Modalités	Pourcentages
Sexe	Femme	54,1 %
	Homme	45,9 %
Age	Moins de 30 ans	35,7 %
	De 30 à 40 ans	55,2 %
	Plus de 40 ans	9,1 %
Voie de recrutement	Externe	94,4 %
	Travailleur handicapé	5,6 %
Formation continue	oui	72,3 %
	non	27,7 %
Grade	PLPA	49 %
	PCEA	51 %

Contexte professionnel	Modalités	Pourcentages
Enseignement d'autres disciplines que celles de votre section	oui	31,7 %
	non	68,3 %
Diversité dans les contenus d'enseignement	réduite	7,7 %
	habituelle	40,1 %
	importante	38 %
	très importante	14,1 %
Diversité de classes de niveaux différents	réduite	8,4 %
	habituelle	37,8 %
	importante	33,6 %
	très importante	20,3 %

Deux remarques s'imposent par rapport au contexte professionnel. Les nouveaux professeurs n'ont pas été « protégés » par les établissements lors de leur début de

carrière et la diversité (du moins telle qu'ils la perçoivent) à laquelle ils se trouvent confrontée (tant en ce qui concerne les élèves que les contenus à enseigner) est très importante. Ils n'ont bénéficié d'aucune forme d'aménagement de leur service pour favoriser leur entrée dans le métier. La seconde remarque concerne la participation relativement assidue des répondants (près des $\frac{3}{4}$) à des dispositifs de formation continue qui atteste d'un souci de développement professionnel.

3 – LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

La présentation des résultats reprendra chronologiquement les deux évaluations de la contribution de la formation à la maîtrise du travail (celle obtenue au travers des facettes puis celle obtenue au travers des domaines) puis, en lien avec l'hypothèse comparera ces deux évaluations entre elles.

3.1 – LA CONTRIBUTION PERÇUE DE LA FORMATION A LA MAITRISE DES DIFFERENTES FACETTES DU METIER

La présentation de ces résultats distinguera six niveaux de contribution perçue (classés en fonction d'un degré d'efficacité¹⁶) de la formation initiale à la maîtrise des professeurs de l'enseignement agricole. Ainsi, je procéderai tour à tour à une caractérisation des facettes du métier pour lesquelles la contribution de la formation est jugée :

- efficace : plus de 50 % de réponses positives
- partiellement efficace : de 40 à 50 % de réponses positives
- assez peu efficace : de 30 % à 40 % de réponses positives
- peu efficace : de 20 % à 30 % de réponses positives
- très peu efficace : de 10 % à 20 % de réponses positives
- inefficace : moins de 10 % de réponses positives

3.1.1 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGEE EFFICACE

a) Les référentiels : la formation est jugée efficace pour la connaissance des référentiels de l'enseignement agricole, aussi bien en ce qui concerne leurs contenus et leur diversité qu'en ce qui concerne leur sens global (ce qui requiert une prise de

¹⁶ Ce degré d'efficacité est établi à partir du pourcentages de réponses « positives », c'est-à-dire correspondant à une contribution jugée importante ou assez importante.

distance importante). Ainsi la formation permet aux enseignants d'être parfaitement au clair sur ce qu'ils doivent enseigner, non seulement le « quoi » enseigner mais aussi le « pourquoi » enseigner.

b) Les séquences : cette question du sens se retrouve avec la préparation des séquences. Ainsi, la formation permet aux professeurs de ne pas travailler heure par heure, le « nez dans le guidon », mais de positionner chaque séance au sein du contexte plus large d'une séquence, elle-même élaborée au service d'une unité de savoirs à enseigner.

3.1.2 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGEE PARTIELLEMENT EFFICACE

a) La préparation : la formation est jugée pour partie efficace dans le champ de la préparation de la classe (déclinaison des référentiels en programmation, organisation didactiques et pédagogiques, modalités d'évaluation de la séance – y compris formative -, utilisation de ressources documentaires). De plus cette préparation s'avère opératoire et les nouveaux professeurs ont été formés à la respecter, tant au niveau des contenus à enseigner que des activités prévues pour les élèves.

b) La sécurité : dans ce domaine sensible, la formation est jugée pour partie efficace pour la gestion de la sécurité des élèves (ce qui est évidemment le plus important) mais aussi pour l'enseignement des consignes de sécurité (ce qui complète le premier point mais le dépasse largement puisqu'elles investissent le futur exercice professionnel de l'élève).

c) La pluridisciplinarité : par rapport à des modules largement caractéristiques (par leur fréquence et par leur importance pédagogique) de l'enseignement agricole, nous retrouvons dans ce niveau à la fois la préparation et la mise en œuvre communes des séances de « pluri ».

d) La collaboration et le partenariat : la formation est jugée pour partie efficace par rapport à la collaboration avec un acteur de l'établissement (le professeur documentaliste ce qui prolonge l'assiduité des pratiques documentaires dans l'exercice professionnel) et par rapport à des acteurs extérieurs, ceux relevant de la coopération internationale (qui constitue une des missions de l'enseignement agricole et un de ses marqueurs identitaires).

e) Des outils : il s'agit de l'utilisation d'outils en situation de classe et la formation prépare assez bien les enseignants à l'utilisation du tableau (ce qui est loin d'être

anodin) et à la mobilisation de ressources documentaires (ce qui s'inscrit dans le prolongement des points a et d).

3.1.3 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGÉE ASSEZ PEU EFFICACE

a) Le travail à plusieurs : les répondants pointent quelques limites de la formation à propos de la collaboration avec des enseignants (comme le professeur d'ESC¹⁷) mais aussi pour des échanges entre collègues sur les différents domaines de l'exercice professionnel (échanges à propos des élèves, des contenus, des supports, des dispositifs). Ces limites touchent différentes modalités de travail collectif : élaboration de CCF¹⁸, de rubans pédagogiques ou initiation ou participation à un projet éducatif.

b) L'analyse : la formation à l'analyse apparaît comme peu efficace, qu'elle concerne l'analyse des problèmes rencontrés au cours de l'exercice professionnel, les avancées d'une séance ou ses modalités d'ajustement avec la séance suivante.

c) L'évaluation : la formation à l'évaluation se retrouve appréciée de la même manière, à propos de l'évaluation sommative et des diverses corrections qui incombent aux professeurs.

d) D'autres outils : est également jugée peu efficace la formation à l'utilisation de supports audiovisuels et informatiques ainsi que la gestion du matériel dans les espaces scolaires « à risques » (laboratoire, hall technologique, atelier, exploitation agricole, chantier, etc.)

e) Autres : nous retrouvons, à ce niveau, le domaine des contenus enseignés (ce pré-requis est pourtant largement évalué par les concours de recrutement) et, dans un tout autre registre, le respect du volet temporel de la préparation lors de la conduite des séances (repéré comme une difficulté récurrente par toutes les recherches étudiant les enseignants débutants).

¹⁷ ESC : Éducation Socio-culturelle, une spécialité spécifique de l'enseignement agricole

¹⁸ CCF : Contrôle Certificatif en cours de Formation

3.1.4 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGÉE PEU EFFICACE

a) La relation pédagogique : la contribution de la formation est estimée peu efficace pour la gestion de la relation pédagogique qu'elle concerne le collectif de la classe ou qu'elle soit individualisée, qu'elle concerne le discours du professeur (énoncé des consignes, formulation des explications, restitution des notes) ou qu'elle concerne ce qui va lui constituer ses fondements, à savoir l'analyse des difficultés des élèves et leur prise en compte lors de la préparation des séances.

b) Le travail à plusieurs : les professeurs jugent que la formation a été peu efficace dans d'autres volets du travail collectif ce qui vient renforcer les limites déjà pointées lors du paragraphe précédent. Ici, ces volets concernent la collaboration avec des acteurs de l'établissement (professeur de TIM¹⁹, CPE²⁰ et plus généralement les relations avec les collègues), avec des partenaires différents (groupes initiés par l'établissement) ou avec des catégories de partenaires importants (partenaires associatifs, institutionnels et professionnels). L'accentuation de ces limites se retrouve également à propos de différentes modalités de travail collectif entre enseignants comme la participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets pédagogiques, de plans d'évaluation, d'évaluation de séances « pluri » ou la coordination d'un projet.

3.1.5 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGÉE TRÈS PEU EFFICACE

a) Les collaborations avec des acteurs de l'établissement : dans le prolongement des deux paragraphes précédents, le volet de la collaboration apparaît une nouvelle fois comme mal pris en charge par la formation. Il concerne ici l'infirmière, la direction, les personnels administratifs, techniques et ceux de l'exploitation agricole.

b) « L'ancrage » des enseignements : la formation peine à permettre aux professeurs de « faire des liens », c'est-à-dire d'être capable de prendre en compte dans leurs enseignements les caractéristiques de leurs élèves (et d'adapter leur enseignement à ses difficultés) mais aussi de prendre en charge une articulation étroite entre les enseignements et les champs professionnels visés par le diplôme.

¹⁹ TIM : Technologies Informatiques et Multimédias

²⁰ CPE : Conseiller Principal d'Éducation, responsable du secteur de la « vie scolaire ».

Nous pourrions rapprocher ce déficit de la formation à propos de « l'ancrage » des enseignements avec celui de l'analyse pointé dans le paragraphe précédent.

c) L'implication dans le fonctionnement de l'établissement : la formation n'est jugée que faiblement incitative pour que les professeurs s'impliquent dans les instances de fonctionnement de l'établissement, comme le Conseil d'Administration par exemple.

3.1.6 – FACETTES POUR LESQUELLES LA FORMATION EST JUGEE INEFFICACE

a) Les stages : la formation est jugée inefficace pour la prise en charge des nombreux stages qui sont prévus par les référentiels de l'enseignement agricole aussi bien en ce qui concerne les visites de stage (ou plus largement les relations avec les maîtres de stage) qu'en ce qui concerne l'encadrement (individuel ou collectif) de toutes les productions des élèves à partir de leur expérience durant les stages (rapports, dossiers, mémoires, etc.)

b) Les parents d'élèves : la formation s'avère également inopérante par rapport à la gestion des parents d'élèves, que ce soit dans les réunions collectives, dans les rendez-vous individuels mais aussi pendant les conseils de classe ou à propos de la formulation des appréciations dans les livrets scolaires. Bien sûr, ces deux derniers points (conseil de classe et livrets scolaires) ne sauraient se réduire aux relations avec les parents et ils relèvent d'abord du domaine de l'évaluation.

c) « L'opportunisme » pédagogique : le terme est ici dénué de tout caractère négatif et renvoie à la capacité de saisir et de mettre à profit les opportunités qui peuvent surgir « en situation ». Dans ce domaine, la formation est jugée inefficace aussi bien pour ce qui concerne l'anticipation et la prise en charge des perturbations des élèves que pour gérer les différentes sortes d'imprévus.

3.1.7 - TABLEAU RECAPITULATIF

Niveaux de jugement de la formation	Taux de réponses positives (de « assez » à « très » importante)	Facettes du métier
La formation est jugée efficace	plus de 50 %	Les référentiels Les séquences
La formation est jugée	de 40 à 50 %	La préparation La sécurité

partiellement efficace		La pluridisciplinarité La collaboration et le partenariat Des outils
La formation est jugée assez peu efficace	de 30 % à 40 %	Le travail à plusieurs L'analyse L'évaluation D'autres outils Autres (contenus enseignés, volet temporel de la préparation)
La formation est jugée peu efficace	de 20 % à 30 %	La relation pédagogique Le travail à plusieurs
La formation est jugée très peu efficace	de 10 % à 20 %	Les collaborations avec des acteurs de l'établissement « L'ancrage » des enseignements L'implication dans le fonctionnement de l'établissement
La formation est jugée inefficace	moins de 10 %	Les stages Les parents d'élèves « L'opportunisme » pédagogique

Il est aisé de constater que « l'efficacité » perçue de la formation initiale par rapport à la maîtrise des facettes du métier reste relative. En effet, mis à part la connaissance des référentiels, cette contribution n'est évaluée comme « importante » ou « assez importante » que par moins de la moitié des enseignants.

3.2 – LA CONTRIBUTION PERÇUE DE LA FORMATION A LA MAITRISE DES GRANDS DOMAINES DU METIER

Lorsque l'efficacité de la formation est évaluée, de manière plus globale, au travers de la maîtrise de grands domaines professionnels, nous pouvons constater que les tendances s'inversent :

Domaines professionnels concernés	TOTAL des réponses positives
Les référentiels	$x > 85\%$
La démarche de projet	$75\% < x < 80\%$
L'évaluation	
L'engagement dans les territoires	
L'organisation pédagogique	$70\% < x < 75\%$
L'engagement dans l'établissement	
La dimension éducative du métier	

Les contenus enseignés	65% < x < 70%
La collaboration avec les autres enseignants	
La relation pédagogique	60% < x < 65%
L'innovation, l'expérimentation	
L'engagement dans l'équipe pédagogique	
La collaboration avec les partenaires	x < 50%

La contribution de la formation est évaluée comme « importante » ou « assez importante » avec des taux largement supérieurs à 50 % pour 12 items sur 13 (seul celui de « la collaboration avec les partenaires » est plus faible). Il est intéressant de repérer que cet item correspond à différentes facettes du métier relativement différenciées en termes d'efficacité perçue de la formation par rapport à leur maîtrise (nous les repérons à différents niveaux dans le tableau).

3.3 - LE CONSTAT D'UNE DIFFERENCE

La mise en regard de ces deux évaluations de la formation laisse apparaître un écart conséquent. Dans le cas de l'approche analytique du travail, la contribution de la formation initiale est évaluée comme globalement peu efficace (totaux inférieurs à 50 %) alors qu'à l'inverse, dans le cas d'une approche plus globale du travail (par domaines professionnels) cette formation initiale est évaluée comme globalement efficace (totaux supérieurs à 50 %).

Même si le niveau analytique des facettes et le niveau plus global des domaines ne permet pas une mise en relation directe de chacune des modalités, nous pouvons constater que leur hiérarchisation n'est pas similaire. Bien sûr certains items (comme les référentiels) apparaissent dans les deux cas en tête du classement, mais plusieurs autres obtiennent des classements très différents (contenus enseignés ou relation pédagogique par exemple). Dès lors, la différence ne se résume pas à un simple déplacement de curseur mais renvoie à des logiques différentes.

4 – DISCUSSION

Comme il se doit, cette discussion débutera par un retour sur l'hypothèse de recherche. Elle s'alimentera ensuite à l'aune des processus d'attribution et d'identité professionnelle pour expliquer chacune des évaluations. Le modèle de Tardif et

Lessard permettra d'interpréter plus avant le constat de la dissonance entre les deux évaluations. Enfin, toujours dans le prolongement des résultats et de l'analyse de l'enquête sera dressé un bilan du rapprochement à la base de cet ouvrage, un bilan comportant un volet critique et un volet prospectif.

4.1 – RETOUR A L'HYPOTHESE

L'hypothèse de recherche pose que la contribution de la formation initiale à la maîtrise de l'exercice professionnel varie en fonction de la « distance aux pratiques enseignantes » des approches mobilisées par les enseignants pour l'apprécier. Cette distance aux pratiques est contrastée à l'aide d'une approche analytique du travail (des facettes du métier, très proches des pratiques) et d'une approche globale du travail (des domaines professionnels plus éloignés, voire quasiment émancipés des pratiques).

Les résultats montrent que non seulement l'hypothèse est conservée (les écarts sont importants) mais aussi que la différence de l'efficacité de la formation n'est pas uniquement quantitative, elle est aussi qualitative : la hiérarchisation des composantes du métier, en lien avec l'efficacité perçue de la formation à leur maîtrise, est différente selon que le travail soit décliné en facettes ou en domaines.

Sur la base de cette différence, chaque approche sera d'abord analysée séparément avant d'interroger la dissonance entre les deux.

4.2 – PROCESSUS D'ATTRIBUTION ET DIFFICULTES DANS LE TRAVAIL AU QUOTIDIEN

Une remarque liminaire à propos de l'évaluation « négative » de la contribution de la formation à la maîtrise de l'exercice professionnel au travers des facettes du métier, c'est-à-dire au plus près des pratiques enseignantes au quotidien. Elle peut être interprétée comme un symptôme de quelques difficultés, sans doute ponctuelles, rencontrées dans l'exercice professionnel²¹. Elle permet, grâce au processus d'attribution (dont l'analyse sera développée en suivant) de mieux s'accommoder de ces grincements qui viennent empêcher l'exercice professionnel d'être confortable et serein et, dès lors, pleinement assumé.

²¹

Ce que confirme d'ailleurs l'autre volet de l'enquête, présenté dans Marcel 2009 a

Avant d'examiner les résultats précédents à l'aune du concept d'attribution, je voudrais mentionner une brève analyse des résultats des tests de corrélations²² appliqués entre les deux volets du questionnaire concernant les facettes du métier :

- l'appréciation de la maîtrise perçue de chacune des facettes dans l'exercice professionnel²³,
- l'évaluation de la contribution de la formation initiale à la maîtrise de chacune des facettes.

Sur l'ensemble des 70 facettes, aucune corrélation n'est statistiquement significative. Dès lors, je suis tout d'abord contraint d'envisager deux pistes explicatives (à partir d'une formation jugée peu efficace) :

- soit la maîtrise d'une facette est importante et nous pouvons repérer un processus d'attribution interne important : « *je sais faire mon travail mais ce n'est pas grâce à la formation (c'est surtout à cause de moi)* ». Dans ce cas, le jugement négatif sur l'efficacité de la formation peut participer de l'affirmation par l'enseignant du « contrôle » de son exercice professionnel : « *contrôler, c'est imprimer sa volonté sur l'environnement, agir efficacement pour produire des effets désirés* » (Dépré, 1996, p. 203).
- soit la maîtrise d'une facette est faible et nous pouvons repérer un processus d'attribution externe important : « *je n'arrive pas à faire mon travail mais la formation ne m'y a pas aidé (c'est donc surtout à cause de son inefficacité que je rencontre des difficultés)* ». Nous avons là une stratégie que nous pouvons rapprocher d'un souci de préservation de l'estime de soi (Brown, Dutan et Cook, 2001).

Il est ensuite nécessaire de s'attarder sur cette indépendance (en termes statistiques) entre la maîtrise perçue de l'exercice professionnel et l'évaluation de la contribution de la formation à cette maîtrise. Elle atteste en fait d'une sorte de rupture dans le lien qu'étudie cette recherche : soit l'enseignant maîtrise certaines facettes de son exercice professionnel et la formation est jugée inutile (puisqu'elle y a faiblement contribué), soit l'enseignant ne maîtrise pas certaines facettes de son

²² Je rappelle que le coefficient de corrélation permet de mesurer les relations entre les « variations » des différentes modalités en prenant un exemple :

- plus la maîtrise d'une facette est estimée importante et plus la contribution de la formation initiale à cette maîtrise est jugée importante (corrélation positive)
- plus la maîtrise d'une facette est estimée importante et moins la contribution de la formation initiale à cette maîtrise est jugée importante (corrélation négative)

²³ Ce volet n'est pas évoqué dans ce texte, je le rappelle, il est développé dans Marcel, 2009 a

exercice professionnel et la formation est jugée inefficace (puisqu'elle a échoué dans sa mission). Là encore deux pistes explicatives sont envisageables :

- Dans le prolongement des réflexions autour de l'attribution, une perspective psychologique pourrait repérer cette évaluation de la formation (inutile ou inefficace) comme une phase dans le développement professionnel du début de carrière. Pour mieux installer son moi professionnel, pour affirmer son pouvoir d'agir, il prend ses distances vis-à-vis de la formation : dans les cas de réussite, il en revendique l'entière responsabilité, dans les cas d'échec (ou du moins de difficulté), il en rejette la faute sur la formation (voir à ce propos Marcel, 2009 b).
- Une autre explication serait d'interroger les liens effectifs entre travail et formation. En simplifiant un peu l'organisation de la formation initiale, je dirai que le lien était structuré par le dispositif d'alternance, c'est-à-dire que la sphère de la formation était plutôt identifiée à l'ENFA alors que les stages étaient rapprochés du travail. Dans ce cas la question des liens restait délicate et incombait prioritairement à l'enseignant-stagiaire d'élaborer lui même le sens global du dispositif (Marcel, 2009 b). Étant donné que chacune des deux sphères préservait une autonomie relative, il est aisé de comprendre que ce lien soit apparu ténu pendant l'année de formation initiale et que cette évaluation se soit encore renforcée durant le début de carrière (surtout en « rabattant » la formation sur la partie dispensée à l'ENFA). Il serait intéressant de voir si, dans la formation pour adultes, nous retrouvons le même type d'évaluation de la formation, en étant toutefois attentif à ce que les acteurs identifient effectivement comme dispositif de formation.

4.3 – UNE « IDENTITE PROFESSIONNELLE POUR SOI » POSITIVE

A l'inverse de celle au travers des facettes, l'évaluation de la formation au travers de domaines professionnels est largement positive.

La généralité des domaines modifie la logique de la réponse, en lien avec ce que j'ai appelé dans l'hypothèse « la distance aux pratiques ». La preuve est apportée par la hiérarchisation différente des composantes du métier selon que ce soit des facettes ou des domaines. L'enseignant ne se positionne plus par rapport à ses pratiques quotidiennes (et aux difficultés corollaires rencontrées) mais par rapport à la globalité

de l'exercice professionnel. Dès lors, sa réponse se situe davantage dans son rapport au métier d'enseignant et dans la manière dont il vit son travail.

En reprenant Dubar, je dirai que la négociation identitaire entre une identité visée (« *l'enseignant que je voudrais être* ») et une identité perçue (« *l'enseignant que je pense être* ») est apaisée. Elle n'a rien de conflictuel parce que les écarts restent dans une marge acceptable pour l'enseignant. Elle est même positive. Dès lors, l'identité héritée (ici la formation initiale) s'en trouve, de la même manière, colorée positivement.

En revanche, il s'agit d'une identité pour soi, repérée d'ailleurs de manière relativement indirecte qui, dans le cadre du renseignement d'un questionnaire, peut aisément éviter de composer avec l'identité pour autrui (« *l'enseignant que l'on me dit que je suis* »), d'autant que, à l'inverse de l'entrée par les facettes, elle est relativement affranchie des contingences du quotidien. Il s'agit bien du versus « identité pour soi » qui ne suffit pas, seul, à rendre compte de l'identité professionnelle de ces enseignants débutants.

4.4 – DE LA DISSONANCE DANS L'APPRECIATION DE LA FORMATION

L'enquête met au jour une dissonance forte²⁴ dans l'évaluation par les enseignants de leurs formation initiale, dissonance accentuée par le fait que, dans un cas, l'évaluation est largement négative et que, dans l'autre cas, elle est largement positive. Pour résumer cette dissonance, et en radicalisant à peine ces résultats, je peux dire que, pour l'enseignant, la formation n'est pas efficace pour lui permettre de résoudre tous les problèmes rencontrés dans ses pratiques mais qu'elle s'avère très satisfaisante pour l'aider à structurer son rapport au métier

L'hypothèse de recherche envisageait d'expliquer cette variation par la distance par rapport aux pratiques enseignantes (très proche dans le cas des facettes, très éloignée dans le cas des domaines). En fait, une évaluation établit nécessairement un lien avec les pratiques tandis que l'autre investit plutôt le rapport au métier.

²⁴ Bien sûr, il est prudent de ne pas exclure un effet méthodologique induit par deux formes assez distinctes de questions, d'un côté une liste de 70 facettes (comportant deux volets de réponse dont un seulement relatif à la formation) et de l'autre 13 domaines ne demandant qu'une réponse. Il reste toutefois difficile d'admettre que les écarts entre les résultats résulteraient de cet effet, au pire nous pouvons accepter qu'il les ai quelques peu accentués mais sans que rien ne permette de le corroborer.

Le modèle du travail enseignant de Tardif et Lessard permet de positionner chacune des évaluations de la formation par rapport à une dimension différente du travail, le travail comme activité dans le cas des facettes proches des pratiques, le travail comme statut dans le cas des domaines proche du « rapport au métier ». Ce positionnement a été prolongé par la convocation de deux cadres théoriques différents, l'un relatif aux processus d'attribution, l'autre au processus identitaire. Les deux concepts permettent d'expliquer pourquoi la même formation est dans un cas évaluée négativement et dans l'autre positivement.

Ce qui est intéressant, c'est ce que nous apprenons de la relation entre travail et formation. Cette dernière n'a rien univoque. En effet, elle est considérée comme inefficace pour « faire son travail » mais elle est jugée positive pour « être à son travail ». Cela invite à considérer avec une certaine prudence la transposition directe des travaux en formation des adultes dans la formation des enseignants. En effet, nous avons pu voir que les courants présentés privilégiaient une analyse de l'activité au travail pour alimenter l'élaboration de dispositifs de formation. Or, l'activité même dans son acception la plus large, n'est qu'une des dimensions du travail (le modèle du travail de Tardif et Lessard le montre bien, même si activité est entendue un peu différemment). Or, une formation professionnelle se doit de prendre en charge une préparation au travail dans sa globalité, c'est-à-dire, si l'on suit Tardif et Lessard, en prenant en charge à la fois l'activité professionnelle, les processus identitaires (ce qu'ils appellent le statut) et le rapport au travail et la dimension expérientielle. Cette préoccupation retrouve la question de la distance nécessaire, principalement temporelle, entre travail et formation. Une trop grande proximité court un double risque, celui de la confusion (que l'on retrouve souvent pendant des stages qui détournent aisément les objectifs de formation en objectifs sinon de production tout au moins d'efficacité du travail) et celui de l'atrophie par une polarisation exclusive sur le « faire son travail », sur la dimension de l'activité professionnelle. C'est, par exemple, une des limites importantes de la mastérisation de la formation des enseignants en France que j'ai brièvement pointée à propos des valeurs éducatives mais qui bien sûr les dépasse largement.

4.5 – FORMATION DES ADULTES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS : BILAN D'UN RAPPROCHEMENT

Dans le prolongement de l'analyse de l'enquête, le bilan du rapprochement entre les deux champs de formation comportera un premier volet qui pointera ses apports mais aussi ses limites. Il sera prolongé par un second volet plus prospectif qui formalisera une proposition susceptible renforcer le lien entre travail et formation, aussi bien dans le champ de la formation pour adultes que dans celui de la formation des enseignants.

4.5.1 – FORMATION PROXIMALE, FORMATION DISTALE

Les travaux en formation des adultes insistent sur le lien entre analyse de l'activité et élaboration de la formation. La formation des enseignants gagnerait certainement à prendre en compte cette manière de faire, d'autant que l'enquête présentée a montré (dans les conditions particulières de sa mise en œuvre) que, sur cette dimension, elle était jugée inefficace par des enseignants débutants. Cela sous-entend une formation pensée dans une double proximité, proximité avec le contexte professionnel mais aussi proximité temporelle pour permettre régulations et ajustements en fonctions de problèmes professionnels ou d'évolutions des activités professionnelles. Cette modalité de formation « au plus près » (de l'activité, du lieu et du temps de travail) pourrait trouver sa place dans des dispositifs de formation continue.

En revanche, il est important que cette formation « proximale » soit complétée par des modalités prenant (et surtout permettant aux formés de prendre) une distance certaine avec les activités au quotidien. Il s'agit de modalités de formation « distales », c'est-à-dire ménageant un cadre spatio-temporel suffisamment large pour accueillir, susciter et accompagner, par exemple, des dynamiques de réflexivité, des interrogations sur les valeurs en jeu, des analyses des choix et des positionnements par rapport aux élèves, aux collègues, aux partenaires, au corps professionnel et pour développer une réflexion critique sur le sens, les fonctions et les évolutions du métier. Cette modalité de formation « distale » pour laquelle la formation initiale offrait un espace potentiel (sans doute pas suffisant car elle gagnerait à être répartie le long de la carrière) semble difficilement compatible avec la logique libérale qui caractérise les politiques éducatives actuelles. La raison en est simple, si cette dimension de la formation n'entre pas dans le cadre de l'accountability, c'est tout simplement que ce cadre ne se préoccupe guère du travail dans sa globalité (encore moins du travailleur, il va sans dire), il se préoccupe surtout

du résultat du travail au travers de l'écart entre le coût engendré et les bénéfices obtenus (même si, comme je l'ai dit, le terme de rentabilité restait tabou en France).

4.5.2 – D'UN INTERCALAIRE SOCIAL ENTRE FORMATION ET TRAVAIL

La dimension sociale du travail apparaît en filigrane tout au long de ce texte. C'est d'abord une caractéristique nouvelle du travail enseignant, elle est ensuite soulignée par le modèle de Tardif et Lessard qui insistent sur sa contribution au processus expérientiel, elle est enfin première dans les cadres théoriques convoqués :

- D'abord, le processus d'attribution se met en œuvre en référence à autrui. Pour préciser ce point, je reprendrai Bandura en rapprochant les processus d'attribution du sentiment d'auto-efficacité. Ils constituent les deux faces du rapport du sujet à son action : les premiers attribuent une cause à l'action (plutôt a posteriori) tandis que le second sous-tend les choix d'action (plutôt a priori). Pour Bandura (2003, p. 19) : « *Les gens exercent une certaine influence sur ce qu'ils font en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération, de la façon dont ils prévoient et évaluent les résultats – en incluant leurs propres réactions auto-évaluatives -, et enfin de l'évaluation de leur attitude à accomplir les choix qu'ils font* ». Les choix d'action sont fortement liés à ce sentiment : ce que je considère maîtriser (ou ne pas maîtriser) va influencer ce que je vais décider de faire. Or, ce sentiment est élaboré socialement : je me sentirai d'autant plus « capable de » que les autres me renverront que je suis « capable de » (ou inversement bien sûr).
- En ce qui concerne le processus identitaire, la dimension sociale se retrouve à deux niveaux. D'abord, « l'identité pour autrui », c'est-à-dire ce que les autres me donnent à penser que je suis, génère une « négociation objective » pour réduire les dissonances avec « l'identité pour soi ». Ici, l'identité c'est le « je » différent du « vous ». Mais l'identité, c'est aussi le « je » similaire au « nous », c'est à dire une appartenance à un groupe social que je revendique et avec lequel je partage un large volet d'une identité avant tout collective (voir par exemple à ce propos le cas de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole, Marcel et Gardiès, à paraître).

Cette dimension peut être prise en charge par la formation à l'aide de contenus ciblant le fonctionnement des groupes de travail ou les modalités de coopération et de coordination. Il s'agit là de contenus relevant de formation de type « proximal »

qui requerrait d'être complétés par des dispositifs « distaux », seuls en mesure de travailler sur des processus comme l'attribution, l'auto-efficacité ou l'identité, pourtant largement constitutifs du travail enseignant.

Je voudrais toutefois insister sur un autre point, celui du collectif en formation. Il ne s'agit pas de rappeler l'importance des dynamiques sociales au sein des situations de formation mais d'examiner l'intérêt de l'élaboration d'un intercalaire social entre la formation et le travail. De manière largement dominante, la formation en général et la formation professionnelle en particulier sont pensées sur le mode individuel. La seconde vise à ce que ce que chaque travailleur soit individuellement capable d'exercer son métier. C'est tout à fait logique et il est, bien sûr, nécessaire de préserver cette approche. En revanche, elle gagnerait à être complétée par une autre approche visant à faire du collectif un « relais » de la formation. Pour préciser mon propos, je convoquerai brièvement des travaux sur la chaîne de la prescription. A partir de la distinction entre « prescription descendante » qui pèse sur les collectifs et « prescription remontante » qu'élaborent ces collectifs, Six (1999) montre l'importance de cette prescription remontante et de sa prégnance sur les pratiques des membres du collectif concerné (de par sa proximité, sa contextualisation et l'intensité de l'adhésion qu'elle recueille). Un processus similaire peut-être envisagé dans le cas de la formation, c'est-à-dire qu'à partir d'une formation à laquelle participe un collectif (que l'on qualifiera à la suite de Six de « descendante » sans présumer de ses modalités pédagogiques bien sûr), nous pouvons penser qu'un processus d'appropriation collectif se mettra en œuvre (à rapprocher de l'élaboration de la « prescription remontante ») et impulsera des modalités de travail pour chacun de ses membres. Cet intercalaire collectif constituera une sorte de relais pour la formation dont l'efficacité va se traduire en terme d'opérationnalité des apports de la formation que le collectif va adapter, ajuster ou prolonger en fonction des spécificités de son contexte professionnel (opération toujours difficile pour un travailleur isolé).

L'élaboration d'un « intercalaire collectif » permettrait d'adapter les formations futures aux avancées de ce collectif et de mettre à profit les dynamiques déjà à l'œuvre. Cette approche semble plutôt relever de la formation continue, à partir de collectifs déjà constitués. Je pense qu'elle pourrait également se penser en formation dite initiale, c'est-à-dire constituer les équipes pendant la formation et les affecter ensuite collectivement sur un lieu de travail.

CONCLUSION

Sur la base du projet de l'ouvrage visant le rapprochement entre le champ de la formation pour adultes et le champ de la formation des enseignants, ce texte a investi un objet privilégié du premier champ (la relation entre travail et formation) en le transposant dans le second. Cette transposition a modifié le type de relation investigué : si dans la formation pour adultes l'analyse de l'activité alimente l'élaboration de la formation et des transformations du travail, la présente recherche sur la formation des enseignants analyse comment les enseignants évaluent la contribution de leur formation initiale à la maîtrise de leur travail. Cette maîtrise du travail est appréhendée de deux manières différentes, variant en fonction de la « distance aux pratiques » qu'instaure les outils qui permettent de les collecter. Ainsi ont été utilisées une approche analytique, à partir de 70 facettes du métier (des tâches professionnelles très proches des pratiques au quotidien) et une approche globale à partir de 13 domaines professionnels très éloignés (voire émancipés) des pratiques et relevant davantage du « rapport au métier » de l'enseignant.

Les résultats ont montré que, dans un cas, l'évaluation était largement négative et, dans l'autre, très positive. Le modèle du travail enseignant proposé par Tardif et Lessard, relayé par les cadres théoriques de l'attribution et de l'identité professionnelle ont permis d'expliquer cette dissonance. L'évaluation négative de la formation au travers des facettes, permet de mettre au jour, à l'aide du processus d'attribution, l'existence de quelques difficultés rencontrées par les enseignants dans leur exercice professionnel au quotidien. L'évaluation positive au travers des domaines permet de dessiner les contours d'une identité professionnelle pour soi elle aussi positive. Dès lors, la dissonance peut s'expliquer par le fait que l'évaluation de la contribution de la formation se fait sur deux dimensions distinctes du travail enseignant, l'activité et le statut (pour reprendre les termes de Tardif et Lessard).

Ces résultats permettent de questionner le rapprochement entre le champ de la formation pour adultes et le champ de la formation des enseignants. En privilégiant l'analyse de l'activité, la formation des adultes a sans doute à apporter à la formation des enseignants puisque l'enquête pointe ses limites dans ce secteur. En revanche, il serait dangereux de rabattre la formation sur une vision atrophiée réduisant le travail à l'activité. Là encore les résultats montrent que si la formation des enseignants n'est pas très efficace pour les aider à « faire leur travail », elle l'est

davantage pour les aider à « être à leur travail ». Dans ce prolongement, je me suis autorisé à faire deux propositions en les ciblant sur la formation des enseignants mais qui, si nous poursuivons le rapprochement, pourraient sans problème être transposées dans la formation pour adultes. La première porte sur la nécessité de combiner des modalités de formation « proximales » (au plus près des activités, des lieux et des temps de travail) et des modalités « distales » de formation (réflexivité, interrogation des valeurs, approche critique, etc.) et ce, même si ces dernières cadrent mal avec les logiques de l'accountability qui structurent désormais les politiques éducatives. La seconde concerne l'intérêt de repenser la relation entre la formation des enseignants et leur travail en prévoyant, entre ces deux sphères, l'élaboration par les enseignants d'un « intercalaire » social qui reliait la formation et assumerait une contextualisation collective largement facilitante pour chacun des enseignants de ce collectif.

Une autre question particulièrement importante reste en suspend, il s'agit de la fonction de la recherche en éducation au sein de cette relation entre travail et formation. Dans le champ de la formation pour adultes, l'élaboration de la formation (c'est le cas avec la didactique professionnelle) ou la transformation du travail (c'est le cas avec la clinique de l'activité) sont étroitement liées à la recherche. Dans le champ de la formation des enseignants, la recherche « sur » les pratiques et l'ingénierie « pour » la formation sont plus nettement distinguées (la seconde étant considérée comme extérieure à la démarche de recherche). Ce texte a montré que cette question restait ouverte car elle touche à la fois la fonction de la recherche en éducation, son « utilité sociale » et ses financements sans oublier la posture du chercheur (et par conséquent les dimensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques de ses recherches). J'ai très modestement commencé à l'instruire dans un article récent à partir de la spécificité de mon contexte d'exercice (Marcel, 2010 b) mais il me semble fondamental que la communauté des chercheurs en éducation s'empare très sérieusement et très rapidement de cette question qui, au travers des financements, conditionne directement l'avenir de cette communauté.

BIBLIOGRAPHIE

- Baeriswyl, F. et Périsset Bagnoud, D. (Dir), 2008, Les standards de formation : controverses. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (1).
- Bandura, A., 2003, *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Brown, J-D., Dutton, K. A. and Cook, K. E., 2001, From the top-down : self esteem and self-evaluation, *Cognition and Emotion*, 15 (5), p. 615-631.
- Champy-Remoussenard, P., 2005, Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs*, 8, p. 11 – 50.
- Cambe, G. et Branellec, T., 2006, *Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation*. Les dossiers, 179, Ministère de l'Éducation nationale.
- Dépré, E., 1996, Besoin de contrôle, sentiment de contrôle et concept de soi, in Deschamps, J-C. et Beauvois, J-L. (Eds). *Des attitudes aux attributions*, p. 237-260, Grenoble : PUG.
- Dolan, S. L., Lamoureux, G. et Gosselin, E., 1996, *Psychologie du travail et des organisations*, Paris : Gaëtan Morin.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33-4, 505-529.
- Esquieu, N., 2006, *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Note d'information 06.17, Ministère de l'Éducation nationale.
- Esquieu, N., 2006, *Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation*. Note d'information 06.26, Ministère de l'Éducation nationale.
- Esquieu, N. et Péan, S., 1995, *L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM*. Note d'information 95.49, Ministère de l'Education nationale.
- Larivain, C., 2006, *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Les dossiers, 176, Ministère de l'Éducation nationale.
- Lessard, C., 2000, Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n°35, p. 91 – 116.
- Marcel, J-F., 2008, *Les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours*

externe. Rapport d'étude commanditée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche (remis en juin 2008).

Marcel, J-F., 2009 a, Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français, *Questions Vives*, Vol 5, n°11/2009, p. 161-176.

Marcel, J-F., 2009 b, Les prémices de l'expérience. De l'élaboration de l'expérience des professeurs de l'enseignement agricole durant leur formation initiale. Colloque « Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle », Dijon 2009, www.didactiqueprofessionnelle.org

Marcel, J-F., 2010 a, De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé, *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation* <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=details&index=223>

Marcel, J-F., 2010 b, Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, p. 41-64.

Marcel, J-F, Olry, P, Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M., 2002, Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p. 135 – 170.

Marcel, J-F. et Piot, T. (Dir), 2005, *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*, INRP : Paris.

Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M (Dirs.), 2007, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck : Bruxelles.

Marcel, J-F. et Garcia, A., 2010a, Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail & Formation en Education*, <http://tfe.revues.org/index913.html>

Marcel, J-F. et Garcia, A., 2010b, Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels in Corriveau , L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L. (Dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*. p. 10-20, Bruxelles : De Boeck.

Marcel J-F et Gardies, C (à paraître). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherche en Education*.

- Maroy, C., 2006, Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n°155, p. 111-142.
- Monteil, J-M., 1989, *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble : PUG.
- Rayou, P. et Van-Zanten, A., 2004, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Schwartz, B., 1989, Une nouvelle chance pour l'éducation permanente, *Éducation Permanente*, 98-2, p. 121-131.
- Six, F., 1999, *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.
- Tardif, M. et Lessard, C., 1999, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck.
- Tardif, M. et Levasseur, L., 2010, *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, PUF.
- Van Zanten, A., 2004, *Les politiques d'éducation*. Paris, PUF.