

Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs?

Motives for becoming a supervising teacher

Convertirse en formador o formadora práctica: ¿por qué razones?

Benoît Lenzen

Volume 37, Number 1, Spring 2009

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/037654ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/037654ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lenzen, B. (2009). Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs? *Éducation et francophonie*, 37(1), 89–106.
<https://doi.org/10.7202/037654ar>

Article abstract

The purpose of this study was to understand what motivates physical education teachers from the County of Geneva to get involved in or to withdraw from becoming supervising teachers (ST). Empirical data collected through an “indirect” qualitative method (plotting the responses of teachers asked to be ST) and a “direct” method (interviews with six teachers) led us to formulate two explanatory theories: (1) Teachers agree to be ST when the idea they have of this function and the conditions under which they will exercise it are in line with the resources they have to do the job (2) Teachers withdraw from the ST function when the symbolic and mobilizing stake of social recognition is not attained. These two theories, discussed in relation to a variety of sociological approaches the organizations use, need to be validated with more consistent empirical data. By virtue of the analytical generalization principle, they can nonetheless be transferred to other contexts, and also suggest a few ways to increase the attractiveness of the ST function.

Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs?

Benoît LENZEN

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport, Suisse

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour objectif de comprendre ce qui pousse les enseignants et enseignantes en éducation physique du canton de Genève à s'engager, ne pas s'engager ou se désengager de la fonction de formateur et formatrice de terrain (FT). Des données empiriques recueillies par une méthodologie qualitative « indirecte » (traces accompagnant les réponses des enseignants et enseignantes sollicités pour exercer la fonction de FT) et « directe » (entretiens avec cinq enseignants et une enseignante) nous ont conduit à formuler deux théories explicatives : (1) l'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT se produit lorsque la représentation qu'ils ont de cette fonction et des conditions de son exercice concorde avec les ressources qu'ils possèdent pour l'exercer; (2) le désengagement des enseignants et enseignantes de la fonction de FT survient lorsque l'enjeu symbolique de reconnaissance sociale qui les mobilise n'est pas atteint. Ces deux théories, discutées au regard de diverses approches sociologiques des organisations, nécessitent d'être validées à l'aide de données empiriques plus consistantes. En vertu du principe de généralisation analytique, elles peuvent néanmoins être transférées à d'autres contextes. Elles suggèrent par ailleurs quelques pistes afin d'accroître l'attractivité de la fonction de FT.

ABSTRACT

Motives for becoming a supervising teacher

Benoît LENZEN

University of Geneva, Institute of Movement Sciences and Sports Medicine, Switzerland

The purpose of this study was to understand what motivates physical education teachers from the County of Geneva to get involved in or to withdraw from becoming supervising teachers (ST). Empirical data collected through an “indirect” qualitative method (plotting the responses of teachers asked to be ST) and a “direct” method (interviews with six teachers) led us to formulate two explanatory theories: (1) Teachers agree to be ST when the idea they have of this function and the conditions under which they will exercise it are in line with the resources they have to do the job (2) Teachers withdraw from the ST function when the symbolic and mobilizing stake of social recognition is not attained. These two theories, discussed in relation to a variety of sociological approaches the organizations use, need to be validated with more consistent empirical data. By virtue of the analytical generalization principle, they can nonetheless be transferred to other contexts, and also suggest a few ways to increase the attractiveness of the ST function.

RESUMEN

Convertirse en formador o formadora práctica: ¿por qué razones?

Benoît LENZEN

Universidad de Ginebra, Instituto de Ciencias del movimiento y de la Medicina deportiva, Suiza

Este estudio tiene como finalidad comprender lo que incita a los maestros y a las maestras de educación física del Cantón de Ginebra a enrolarse o no en la función de formador y formadora práctica (FP). Los datos empíricos recolectados a través de una metodología cualitativa «indirecta» (huellas acompañando las respuestas de los maestros y maestras interpelados para ejercer la función de FP) y «directa» (entrevistas con cinco maestros y una maestra) nos permitieron formular dos teorías explicativas: (1) el enrolamiento de maestros y maestras en la función de FP se produce cuando la representación que tienen de dichas función y de las condiciones de su ejercicio concuerdan con los recursos que poseen para ejercerla; (2) el abandono de los maestros y maestras de la función de FP adviene cuando la finalidad simbólica de reconocimiento social que los anima no se logra. Esas dos teorías, examinadas con respecto a los diversos enfoques sociológicos de las organizaciones, requieren ser validados a través de datos empíricos más sólidos. En virtud del principio de generalización analítica, los datos pueden sin embargo transferirse a otros contextos. Esos datos sugieren algunas pistas que pueden aumentar la atracción de la función de FP.

Introduction

Depuis deux à trois décennies, l'académisation des formations professionnelles qui s'est réalisée tout au long du vingtième siècle dans les pays industrialisés a abouti à une crise de confiance entre la société, les professions et le savoir scientifique qui leur sert théoriquement de fondement. En réponse à cette crise des professions et des formations professionnelles, on a assisté au développement de partenariats entre l'université, la profession et les milieux de pratique, avec une revalorisation de l'approche clinique en formation (Lessard et Bourdoncle, 1998). La formation des enseignants et enseignantes n'a évidemment pas échappé à ce phénomène émergent. Les réformes qu'elle a connues un peu partout avaient pour mission commune de former des enseignants et des enseignantes vus comme des praticiennes et des praticiens réflexifs (Darling-Hammond, 1994). Aujourd'hui, la plupart des dispositifs de formation à l'enseignement sont conçus sur le mode de l'alternance entre formation académique au sein des universités et institutions apparentées (IUFM, IUFÉ, HEP, etc.) et formation professionnelle au sein des établissements scolaires. Ces dispositifs s'accompagnent d'un encadrement spécifique, matérialisé dans la plupart des contextes de formation par des formateurs et formatrices universitaires (FU) et des formateurs et formatrices de terrain (FT, respectivement appelés enseignants associés au Canada, conseillers pédagogiques en France et maîtres de stage en Belgique) qui encadrent les étudiants et étudiantes (ET), le plus souvent à des moments différents, pour constituer ce qu'il est désormais convenu d'appeler la triade en supervision pédagogique (Boutet, 2002; Gervais et Desrosiers, 2001).

Le recrutement des FT, généralement du ressort des universités, prend des formes différentes selon les pays. Au Royaume-Uni, ce sont essentiellement des mentors engagés dans des carrières professionnelles ascendantes et distingués sur le plan professionnel qui sont recrutés (Malet, 2008). Dans d'autres pays comme le Canada et la Suisse, les réformes de la formation initiale des enseignants et enseignantes ont été appliquées avant que ceux en place aient pu bénéficier d'une formation à la supervision (Raymond et Lenoir, 1998). Le recrutement s'y opère donc plutôt sur le mode du volontariat.

Malgré l'importance très largement reconnue des formateurs et formatrices de terrain dans le développement professionnel des futurs enseignants et enseignantes (Beck et Kosnik, 2000; Weasmer et Woods, 2003), on sait en définitive peu de choses sur les motifs d'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de formateur et formatrice de terrain, et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'attractivité de cette fonction. Sinclair, Dowson et Thistleton-Martin (2006) ont récemment tenté de combler ce vide dans la littérature, en interrogeant 322 enseignants et enseignantes au primaire à l'aide d'un questionnaire (*le Profiles and Motivations for Practicum Survey*) conçu pour mesurer *a*) les motifs encourageant les enseignants et enseignantes à accueillir des stagiaires, *b*) les motifs dissuadant les enseignants et enseignantes d'accueillir des stagiaires et *c*) les facteurs qui pourraient convaincre les enseignants et enseignantes réticents d'accueillir des stagiaires. Les résultats de cette enquête conséquente montrent que : *a*) partager la connaissance

Malgré l'importance très largement reconnue des formateurs et formatrices de terrain dans le développement professionnel des futurs enseignants et enseignantes (Beck et Kosnik, 2000; Weasmer et Woods, 2003), on sait en définitive peu de choses sur les motifs d'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de formateur et formatrice de terrain, et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'attractivité de cette fonction.

de l'enseignement, aider les ET à appréhender le « monde réel » de l'enseignement, former de meilleurs enseignants et enseignantes débutants et permettre aux ET de mettre leur formation universitaire en pratique constituent les principaux motifs d'engagement dans la fonction de FT; b) l'inadmissibilité à accueillir des stagiaires en raison du poste ou de l'établissement scolaire et la surcharge de travail sont les principaux motifs de non-engagement; et c) davantage de temps à disposition avec les stagiaires, l'organisation des stages par blocs, une décharge d'autres responsabilités d'enseignement, une meilleure rémunération et des directives universitaires plus précises concernant les attentes vis-à-vis des stagiaires sont vus comme des améliorations susceptibles d'accroître l'attractivité de la fonction de FT.

Cette étude représente un pas en avant vers une meilleure compréhension des motivations des enseignants et enseignantes qui veulent ou, au contraire, ne veulent pas devenir FT. Elle souffre néanmoins de plusieurs limites, relevées par ses auteurs eux-mêmes, dont l'utilisation de questions fermées qui ne rend pas nécessairement compte de la variété et de la complexité de ces motivations. En corollaire, ce type d'approche exclut *de facto* les motivations les plus ancrées dans le contexte local des enseignants et enseignantes, qui sont peut-être les plus déterminantes. Enfin, l'inscription de cette recherche dans un cadre théorique psychologique référé aux principaux travaux sur l'orientation motivationnelle détermine inévitablement à la fois le questionnement et l'interprétation des réponses des enseignants et enseignantes. Pour toutes ces raisons, nous avons souhaité aborder cette question cruciale selon une approche plus qualitative et contextualisée, et en référence à un cadre théorique sociologique qui nous apparaît à même d'éclairer un autre pan – complémentaire à celui exploré dans l'étude précitée – de la réalité des enseignants et enseignantes appelés à exercer la fonction de FT.

Contexte

Dans le canton de Genève, l'éducation physique est quelque peu dévalorisée par rapport aux autres disciplines scolaires. Ainsi, alors que la Confédération helvétique recommande aux cantons d'instaurer trois périodes d'éducation physique hebdomadaires¹ à tous les niveaux d'enseignement, les écoles secondaires genevoises n'en dispensent que deux. Par ailleurs, la classe salariale des enseignants et enseignantes d'éducation physique à Genève est inférieure à celle de leurs collègues des autres disciplines d'enseignement, cette discrimination se retrouvant également entre ceux qui enseignent au secondaire (les mieux lotis) et ceux qui enseignent au primaire (les moins bien lotis). Enfin, dans un projet de réforme du cahier des charges de l'enseignant et l'enseignante secondaires daté du mois de juin 2007, le Département de l'instruction publique du canton de Genève a proposé, en contrepartie d'une réévaluation de la classe salariale, d'augmenter la durée normale

1. Une période de cours correspond à 45 minutes.

d'enseignement de 20-24 à 30-36 périodes hebdomadaires pour les « cours sans préparation ni corrections à domicile (par exemple certains cours en laboratoire, certains cours d'éducation physique et de disciplines artistiques) ». Si ce projet n'a pas encore été concrétisé à l'heure actuelle et ne le sera peut-être jamais, il est sans doute révélateur du manque de considération dont souffrent l'éducation physique et ceux qui l'enseignent dans notre système éducatif local.

Durant les trois dernières décennies, la formation des enseignants et enseignantes d'éducation physique à Genève a connu de nombreux changements (tableau 1). La corporation des enseignants et enseignantes d'éducation physique du canton de Genève, formée d'environ 250 individus, se caractérise donc par une forte hétérogénéité en matière de niveaux de formation, de compétences, de statuts, etc., sans compter que la situation géographique frontalière du canton a favorisé le recrutement de nombreux enseignants et enseignantes français, issus d'un système de formation lui aussi différent.

Tableau 1. **Formation initiale en éducation physique dans le canton de Genève**

Période	Titres et formations
....-1978	Diplômes fédéral I* et cantonal de maître de sport (2 ans)
1979-1985	Diplômes fédéral I* et cantonal de maître de sport (3 ans)
1985-1997	Diplôme fédéral I* de maître de sport (3 ans)
1998-2000	Diplôme fédéral I* de maître de sport (2 ans)
2001-2008	Licence bidisciplinaire (3 ans de formation dans une branche majeure + 2 ans de formation en éducation physique)
2005-....	<i>Master</i> en sciences du mouvement et du sport (4,5 à 5 ans de formation incluant 180 crédits ECTS** en éducation physique et 90 à 120 crédits ECTS dans une branche mineure)

* Accessible exclusivement aux titulaires du certificat de maturité gymnasiale (équivalent au baccalauréat ou au diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur).

** European Credits Transfer System.

Depuis 2005 et l'entrée en vigueur des accords de Bologne² en Suisse, les candidats et candidates à l'enseignement de l'éducation physique et d'une branche mineure dans le canton de Genève suivent une formation initiale dispensée à l'Université, constituée d'un premier niveau de base d'une durée de trois ans (*Bachelor* ès sciences en Sciences du mouvement et du sport) et d'un second niveau spécialisé d'une durée d'un an et demi à deux ans (*Master* ès sciences en Sciences du mouvement et du sport). À l'issue de cette formation initiale, les candidats et candidates s'engageront dans une formation professionnelle dispensée à l'Institut universitaire

2. Déclaration commune des ministres de l'Éducation de 29 pays européens, ratifiée le 19 juin 1999 et visant à réaliser une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur (voir <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>).

de formation des enseignants (IUFE, en création), constituée d'un certificat d'une durée de six mois et d'un *Master of Advanced Studies* (MAS) d'une durée d'un an.

Dès le premier niveau de la formation initiale (*Bachelor*), dans le cadre d'un module intitulé « Intervention 1 », les ET sont confrontés à la réalité du travail en classe lors de mises en situation partielles dans les trois niveaux d'enseignement genevois (primaire – 6 à 12 ans; cycle d'orientation (CO), 12 à 15 ans; postobligatoire (PO), 15 à 19 ans). Durant 12 leçons de 90 minutes, ils observent puis remplacent progressivement des enseignants et enseignantes titulaires qui ont accepté de jouer le rôle de FT. Parallèlement à ces mises en situation partielles, les ET suivent des séminaires théoriques, de préparation et d'analyse de pratiques, pour un volume total de 42 heures. Ces séminaires sont pris en charge par des FU, dont nous faisons partie et dont certains continuent par ailleurs à exercer une activité d'enseignant d'éducation physique. Un tel dispositif, articulant séminaires à l'Université et mises en situation en milieu scolaire, est également programmé au second niveau de la formation initiale (*Master*), pour un volume horaire comparable (Intervention 2).

Lors de la mise en place de ces nouveaux dispositifs, nous avons successivement sollicité (par courrier postal, courriel, téléphone) 51 enseignants et enseignantes d'éducation physique³ afin de constituer l'équipe de FT. À une exception près, les personnes sollicitées étaient nommées ou stabilisées dans un poste à 50 % au minimum et possédaient deux ans d'expérience d'enseignement de l'éducation physique au minimum. Nous avons catégorisé leurs réactions à notre sollicitation selon les trois profils suivants (tableau 2) : (A) refus; (B) acceptation; (C) acceptation partielle (acceptation pour une année et refus pour l'autre).

Tableau 2. **Réactions des enseignants et enseignantes**

Niveau d'enseignement	Profil A Refus	Profil B Acceptation	Profil C Acceptation partielle	Total
Primaire	17	4	3	24
Cycle d'orientation	16	2	1	19
Postobligatoire	3	3	2	8
Total	36	9	6	51

L'ampleur du désintérêt pour la fonction de FT dans notre contexte local renforce notre besoin de comprendre ce qui pousse les enseignants et enseignantes à s'engager, à ne pas s'engager ou à se désengager de cette fonction fondamentale dans notre dispositif de formation.

3. Il s'agit du total cumulé des enseignantes et enseignants sollicités en 2005-2006 et 2006-2007.

Cadre théorique

Nous nous référons ici à un cadre théorique qui associe de manière audacieuse diverses approches sociologiques des organisations, longtemps considérées comme inconciliables, mais dont la combinaison présente un intérêt pratique évident (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 1996).

L'analyse stratégique

La première est *l'analyse stratégique* (Crozier et Friedberg, 1977) qui considère que le comportement des acteurs au sein d'une organisation dépend des objectifs propres qu'ils poursuivent, des atouts qui sont à leur disposition et de la situation donnée au moment de l'action. L'analyse stratégique repose sur les postulats suivants (Amblard *et al.*, 1996) : a) l'organisation n'est pas un donné, mais un construit. Elle se construit à travers les actions des individus qui la constituent; b) les acteurs disposent d'une relative liberté à l'intérieur de l'organisation. Ils ne sont jamais complètement enfermés dans leur rôle; c) les objectifs des organisations et des individus se recouvrent, mais pas totalement. On y observe de nombreux arrangements, négociés explicitement ou non; d) en vertu de la théorie de la rationalité limitée (March et Simon, 1964), l'acteur confronté à des choix ne cherche pas la meilleure solution dans l'absolu – qui est par définition hors de sa portée –, mais il cherche pourtant toujours une solution rationnelle : l'homme n'est pas un animal qui cherche l'optimisation, mais la satisfaction.

L'identité professionnelle et culture du travail

La deuxième approche sociologique que nous avons retenue dans notre projet lie *identité professionnelle* et *culture de travail*. Approcher l'identité à propos du pouvoir permet de mieux comprendre les stratégies des acteurs, que l'on peut associer à quatre modèles d'identité au travail ou cultures relationnelles (Sainsaulieu, 1977) : a) *la fusion*, se manifestant par une conception unanimiste du groupe; b) la *négociation*, caractérisée par l'acceptation des différences et du débat entre majorité et minorité; c) les *affinités*, apparaissant dans les situations de mobilité socioprofessionnelle et où les valeurs de promotion par le travail et de réussite professionnelle se concrétisent en stratégies autour de la carrière; d) le *retrait*, typique de ceux qui s'investissent au minimum dans le travail pour s'engager dans les relations de pouvoir qui leur sont accessibles dans l'univers extra-professionnel.

Les économies de grandeur

Enfin, la troisième approche sociologique qui a retenu notre attention est l'approche dite des *économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991), qui s'intéresse aux accords justifiés, légitimes entre les membres d'une société. Boltanski et Thévenot, à l'origine sociologue pour le premier et économiste pour le second, ont élaboré un ensemble de six mondes purs, tous ayant une cohérence interne dans leur grandeur, leur système d'équivalence : a) le *monde de l'inspiration*, renvoyant à la création, au jaillissement de l'inspiration; b) le *monde domestique*, avec comme figures de

référence la famille, la tradition, les anciens, dans lequel la grandeur des êtres tient plus à leur position hiérarchique qu'à leurs compétences rationnelles; c) le *monde de l'opinion*, dans lequel l'opinion, la reconnaissance de l'autre et le renom qu'une action peut procurer à son auteur sont les principaux moteurs; d) le *monde civique*, dans lequel l'intérêt collectif prime l'intérêt particulier, et où les personnes qui s'y meuvent mobilisent en premier lieu les notions d'équité, de solidarité, de démocratie; e) le *monde marchand*, qui met au centre les notions servant habituellement à définir les lois du marché, telles que la concurrence, la réussite, le profit; et f) le *monde industriel*, dans lequel la performance technique, la science, l'analyse rationnelle sont considérées comme les fondements de l'efficacité. Chacun de ces mondes n'a d'existence que théorique, mais les auteurs font l'hypothèse que l'identification de ces mondes et de leurs différentes dimensions (principe supérieur commun, état de grandeur...) est un préalable à la construction des accords et à la résolution des conflits entre les acteurs d'une organisation ou d'une société donnée. Trois types de relations sont ainsi distingués : a) la controverse dans un même monde; b) la juxtaposition non conflictuelle de plusieurs mondes dans une même situation; et c) la controverse entre mondes.

Nous mobiliserons plutôt *l'analyse stratégique* pour interpréter les motifs d'engagement ou de non-engagement – on peut alors parler d'enjeux – dans la fonction de FT, alors que nous aurons plutôt recours à l'approche des *économies de la grandeur* et à l'approche de *l'identité professionnelle* lorsqu'il s'agira d'interpréter les raisons qu'ont les FT à poursuivre – on peut alors parler d'accord – ou au contraire à interrompre – on peut alors parler de désaccord, voire de conflit – leur engagement.

Méthodologie

Participants et participantes

Nous avons cherché à constituer un « échantillon raisonné » (Friedberg, 1994), en « multipliant les perspectives catégorielles et situationnelles présentes dans un espace d'action et en évitant autant que possible de ne dépendre que d'un seul témoignage sur une situation ou un contexte donné » (p. 143). Dans cette optique, nous avons sélectionné cinq enseignants et une enseignante, représentatifs des trois profils que nous avons établis au moment de la constitution de l'équipe de FT (tableau 2). Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3. **Participants et participantes**

Nom*	Âge	Formation initiale	Formation continue	Carrière d'enseignant et d'enseignante	Carrière de FT
Jean	42	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (sport scolaire, volley-ball, ski alpin, snowboard)	- Remplacements - Stabilisation école privée - Stabilisation école publique (CO** puis PO) et institution pour personnes handicapées	3 ans dans le système actuel puis arrêt
Paul	27	- Licence STAPS éducation et motricité (F) - Maîtrise STAPS entraînement (F)	Formation avec certification en ski alpin	- Remplacements - Stabilisation école publique (CO)	Première année
Léa	43	- Licence en lettres non achevée - Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (rock'n'roll, tennis)	- Remplacements - Stabilisation école privée (lettres) et publique (lettres + éducation physique – CO et PO) - Chargée d'enseignement en patinage à l'Université	Jamais
André	32	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Colloque, lectures personnelles	- Enseignement dans un autre canton - Voltige - Stabilisation école publique (CO)	Deuxième année
Louis	40	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Certificat de formation continue en mathématiques de base, formations sans certification, formation avec certification en ski alpin	- Remplacements - Stabilisation école publique (CO) - Moniteur de gymnastique aux agrès au bureau des sports de l'Université	Jamais
Michel	52	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (informatique, économie, badminton, volley-ball, voile)	- Voltige - Congé - Stabilisation école publique (CO et PO)	2 ans dans l'ancien système puis arrêt

* Nom d'emprunt.

** CO signifie « cycle d'orientation », c'est-à-dire la première partie de l'enseignement secondaire (de 12 à 15 ans). PO signifie « post-obligatoire », c'est-à-dire la seconde partie de l'enseignement secondaire (de 15 à 19 ans).

Instruments et procédures

La collecte des données s'est déroulée en deux phases successives. Dans un premier temps, nous avons archivé les traces accompagnant les réponses des enseignants et enseignantes à notre sollicitation (courriels, mémos rédigés à la suite de

conversations téléphoniques ou de discussions informelles). Cette méthode « indirecte » de collecte de données, couramment utilisée par les ergonomes lors de l'analyse d'incidents par exemple (Theureau et Jeffroy, 1994), représente l'une des stratégies communément admises pour recueillir les données nécessaires au processus de triangulation sur lequel repose notamment la validation d'une recherche qualitative (Griffin et Templin, 1989).

Dans un second temps, nous avons eu recours à une méthode « directe » de collecte de données consistant en un entretien semi-structuré, forme classique d'entretien reposant généralement sur un schéma qui définit les principaux thèmes à explorer et prévoit éventuellement certaines questions (De Landsheere, 1982). Cet instrument d'investigation s'avère cohérent avec la posture intellectuelle d'induction qui caractérise le cadre théorique dans lequel nous avons inscrit notre étude. L'entretien, d'une durée approximative de 30 minutes, était mené en face à face ou par téléphone, selon les disponibilités des participants et participantes. Il était enregistré dans son intégralité, mais ces derniers étaient informés qu'ils avaient le droit de s'opposer à l'exploitation de certaines parties de l'entretien. En cours d'entretien, certains utilisaient ainsi l'expression « hors procès-verbal » pour signaler les verbalisations jugées confidentielles. Les thèmes prédéfinis étaient les suivants : *a*) le parcours de formation et professionnel; *b*) la représentation de la fonction de FT; *c*) les motifs d'engagement/de non-engagement dans cette fonction; *d*) les motifs de poursuite/de renoncement dans cette fonction; *e*) divers. Les questions initiales portaient sur ces thématiques, tandis que des questions de relance amenaient les interviewés à approfondir, développer ou éclaircir leur point de vue sur ou en dehors de ces thématiques, selon l'orientation que prenait l'entretien.

Analyse des données

Nous avons choisi comme méthode d'analyse l'approche développée par Huberman et Miles (1991), qui se rapproche de la *théorie ancrée* de Glaser et Strauss (1967) dans la mesure où elle est de nature inductive et s'appuie sur un processus itératif de comparaisons constantes entre la collecte et l'analyse des données, mais s'en distingue par le fait qu'elle encourage le recours à des théories préexistantes lors des étapes conceptuelles et opératoires de la recherche. Cela nous a dès lors conduit à *a*) analyser de manière inductive les traces écrites et le verbatim des entretiens en nous basant sur ce qu'exprimaient les sujets pour créer des catégories cernant au mieux leurs propos, *b*) surligner les traces écrites et les verbalisations les plus représentatives de ces catégories, en vue de leur utilisation ultérieure pour illustrer et donner corps à la présentation et l'interprétation des points de vue des acteurs, *c*) formuler des hypothèses quant aux relations entre ces catégories, donc élaborer une théorie explicative de l'engagement, du non-engagement ou du désengagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT, et *d*) tenter de valider ces hypothèses, donc cette théorie au travers des données dont nous poursuivions le recueil et l'analyse. *In fine*, nous avons soumis l'ensemble des données ainsi recueillies et analysées aux participants et participantes afin de nous assurer qu'elles reflétaient bien leurs points de vue respectifs. Cette démarche de restitution des résultats

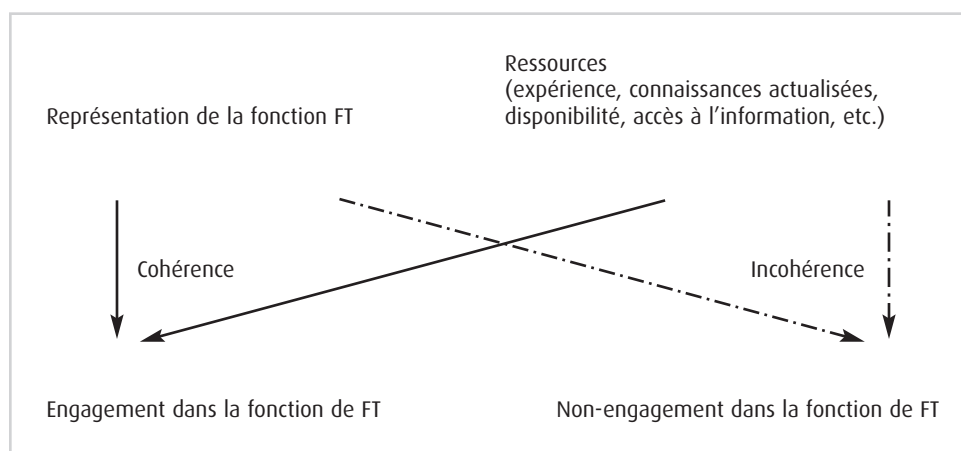
des observations aux acteurs constitue une deuxième stratégie de validation ou de corroboration communément utilisée en recherche qualitative (Friedberg, 1994).

Résultats

L'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT se produit lorsque la représentation qu'ils ont de cette fonction concorde avec les ressources qu'ils possèdent pour l'exercer

De nos données émerge une relation triangulaire entre *a*) la représentation qu'ont les enseignants et enseignantes de la fonction de FT, *b*) les ressources qu'ils possèdent et *c*) leur décision de s'engager ou non dans cette fonction, que nous avons représentée schématiquement dans la figure 1.

Figure 1. **Engagement ou non dans la fonction de FT**



Ainsi, les enseignants et enseignantes expérimentés considèrent plutôt que le FT se doit d'être avant tout un transmetteur d'expérience :

Il y a une transmission d'expérience et de connaissance sur du concret et puis il y a... je dirais, le côté expertise qui te (NDLR : le FT, c'est lui) permet d'avoir un regard extérieur... je dirais acéré [...]. J'ai l'impression qu'il n'y a pas de sens d'être FT sans avoir un vécu ou un bagage conséquent d'enseignant. [...] Je pense d'abord... j'ai pensé que j'étais capable de le faire. Ça, je crois que... ça, c'est le premier point, en me disant justement que j'avais un bagage et une expérience d'enseignant qui pourraient me permettre d'être à l'aise face à des étudiants. Et puis, je pense que j'ai eu la prétention de penser que je pourrais leur apporter quelque chose, justement que cette expérience, elle pouvait être transmise. (Jean)

À l'inverse, les enseignantes et enseignants moins expérimentés, issus d'un système de formation plus proche du système actuel, mettent plutôt en avant la proximité conceptuelle que doit entretenir le FT avec les approches actuelles de l'enseignement :

Je me représente cette fonction comme... on va dire on (NDLR : le FT, c'est lui) est le « référent », donc des personnes qui sont là pour nous observer. Nous on est là pour leur donner une idée de ce que c'est que le nouvel enseignement. [...] Je pense que c'est quand même bien pour vous, même pour les élèves, que ce soient des personnes qui sortent de l'IFMES (NDLR : formation pédagogique après l'Université) ou qui sortent de la formation, parce que c'est vrai que des fois, avec le temps, on a vite fait de rester dans une petite routine et puis de plus trop regarder ce qui se passe ailleurs et ce qui se fait dans les autres cours. (Paul)

L'idée première, c'est de leur (NDLR : les FU) rendre service sachant qu'ils manquent de FT et, effectivement, c'est un des moyens de transformer un petit peu la dynamique de la branche qui est depuis l'ancienne génération un petit peu techniciste, sur de l'animation. Et effectivement, les jeunes de par l'IFMES ou de par justement leurs FT vont voir des choses nouvelles, donc effectivement ça me semblait pertinent. (André)

Le cas de Michel nous amène à affiner quelque peu cette théorie émergente. En effet, la représentation qu'il a de la fonction de FT est très similaire à celle de Jean, et les ressources qu'il possède (expérience, ficelles du métier) sont en adéquation avec cette représentation :

Alors moi, j'en avais une idée assez précise puisque c'est ce que moi j'avais pu faire en tant que chargé d'enseignement. Et je la voyais comme une transmission de l'expérience, ben ouais de l'enseignant qui est déjà dans le circuit depuis un moment, donc de la transmission des petits trucs qu'on n'apprend pas à l'école, tu vois, et puis qui sont sacrément utiles dans le métier d'enseignant. (Michel)

Pourtant, contrairement à notre théorie, Michel n'a pas souhaité s'engager dans la fonction de FT. La raison en est la suivante : il estime que les nouveaux dispositifs de formation que nous avons mis en place (interventions 1 et 2) ne lui permettraient pas d'exercer la fonction de FT dans les conditions qu'il avait connues lorsqu'il l'exerçait quelques années en arrière :

Il m'avait semblé que la formation des jeunes enseignants se dirigeait vers une formation presque exclusivement académique au détriment de l'« apprentissage » sur le terrain, réduit au rôle de faire-valoir. [...] Il y a aussi, et surtout, le peu de temps à disposition pour des discussions avant ou après, les leçons qui ne me semblaient pas suffisantes. (Michel, extrait de courriel)

Pour que les enseignants et enseignantes s'engagent dans la fonction de FT, il faut donc non seulement qu'il y ait concordance entre leur représentation de cette fonction et les ressources qu'ils possèdent pour exercer celle-ci, mais en plus qu'ils perçoivent que les nouveaux dispositifs de formation leur permettent effectivement de jouer le rôle de FT tel qu'ils se le représentent.

Pour que les enseignants et enseignantes s'engagent dans la fonction de FT, il faut donc non seulement qu'il y ait concordance entre leur représentation de cette fonction et les ressources qu'ils possèdent pour exercer celle-ci, mais en plus qu'ils perçoivent que les nouveaux dispositifs de formation leur permettent effectivement de jouer le rôle de FT tel qu'ils se le représentent. En accord avec cette théorie, le manque de ressources perçu par les enseignants et enseignantes pour exercer la fonction de FT constitue le principal motif de non-engagement. Nos données montrent plus précisément que ceux qui ne souhaitent pas s'engager mesurent plus que leurs collègues un décalage entre les ressources qu'ils possèdent et celles attendues par l'Université :

Formateur à quoi? [...] Je vais dire si je dois former quelqu'un à moi-même, de comment je vois les choses, je peux quoi. C'est peut-être pas l'attente de l'institution. (Louis)

Comme je n'ai pas suivi ces formations théoriques, donc je me sens un peu... peut-être un peu décalée par rapport à ce qui se fait maintenant à l'Uni. [...] Donc c'est pour ça que je ne me sens pas du tout compétente pour la formation comme elle est enseignée à l'Uni. (Léa)

Dans les réponses négatives que nous avons reçues par courriel à notre demande de collaboration, cela se traduisait par des propos tels que « *je ne suis pas convaincue totalement par le plan d'étude, ce qui me semble primordial pour former ces étudiants* », « *je ne me sens pas assez capable pour être formatrice* » ou encore « *je ne me sens pas l'âme d'un formateur* ».

Le désengagement des enseignants et enseignantes de la fonction de FT survient lorsque l'enjeu symbolique qu'ils attribuaient à cette fonction n'est pas satisfait

Plusieurs motifs sont invoqués par les enseignants et enseignantes pour justifier un désengagement effectif ou potentiel de la fonction de FT (manque de reconnaissance, rémunération insuffisante, surcharge de travail, formation non certificative, etc.). En mettant ces diverses raisons en relation avec les motifs avancés par les enseignants et enseignantes qui s'engagent dans la fonction de FT (transmettre son expérience, évoluer dans sa carrière, rendre service aux FU, contribuer à la rénovation de l'enseignement, offrir aux ET ce qu'on a reçu durant sa propre formation, continuer à se former, etc.), il apparaît que le désengagement s'explique principalement par la non-satisfaction d'un enjeu symbolique de reconnaissance sociale :

Il y a quelque chose d'extrêmement gratifiant là derrière, c'est que lorsque toi, tu te sens compétent dans un domaine, et que c'est vérifié, que ça se vérifie parce que ton avis est pertinent, il y a quelque chose qui est extrêmement... oui, gratifiant! Ça, ça aurait été une motivation à se réengager. [...] Lorsque mes élèves ont été libérés ou n'ont pas eu cours d'éducation physique (NDLR : son institution n'avait pas voulu engager de remplaçant lors d'une absence pour cause de participation à une séance de formation des FT), ça a été

symptomatique pour moi d'un manque de... je dirais de sérieux, de reconnaissance. [...] Une formation de FT ou un bilan a été fait sur des heures qui étaient libres pour nous. De nouveau pour moi, ça, c'est symptomatique du manque de considération. [...] La valorisation, la reconnaissance... je dirais financière, elle est largement insuffisante par rapport à l'engagement peut-être qu'on se... qu'on pense devoir donner. (Jean)

Sinon le fait de me retirer de la formation, ben ça serait de sentir qu'on sert à rien quoi un petit peu. Peut-être le fait de sentir que cette année ne sert à... n'a pas trop débouchés et puis... qu'on s'intéresse pas à moi ou à ce que je fais. Ça nous dévalorise, donc je pense qu'on n'a pas trop envie de continuer après. (Paul)

À part ça, les raisons sont simples : pas de moyens pour une formation qui permettrait au maître formateur d'acquérir des compétences de formateur et de se sentir efficace dans son « coaching »; et, bien sûr, manque de reconnaissance de cette tâche en ne payant pas ou de façon trop symbolique les FT. Ceci m'amène déjà à me poser la question pour ma participation l'année prochaine... (Extrait d'un courriel d'une FT en place qui avait décliné l'entretien que nous lui avons proposé dans le cadre de cette étude)

Discussion

Un engagement stratégique

Considérés isolément, les motifs d'engagement que nous avons identifiés parmi les participants et participantes ne se distinguent pas fondamentalement de ceux mentionnés dans d'autres études (Boudreau, 1993; Sinclair *et al.*, 2006). Nous avons d'autant moins jugé utile de les développer ici qu'avec Friedberg (1994) nous sommes convaincu que, pour comprendre la rationalité d'un acteur et ses limitations, il faut passer par « la reconstruction des rationalités sous-jacentes aux comportements observés dans le champ » (p. 137). Ces motifs avoués ne sont donc pas suffisants pour comprendre pourquoi certains des enseignants et enseignantes sollicités lors de la constitution de l'équipe de FT ont accepté d'endosser ce rôle, alors que d'autres – les plus nombreux – ont refusé.

En revanche, la mise en relation des caractéristiques des participants et participantes avec leur représentation de la fonction de FT et des conditions de son exercice dans notre *système d'action concret*⁴ met en lumière la dimension stratégique de leur engagement ou de leur non-engagement. Les enseignants et enseignantes évaluent ce qu'ils peuvent espérer gagner ou risquent de perdre en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction telle qu'ils se la représentent, en d'autres

4. C'est ainsi qu'il est convenu d'appeler l'espace social significatif où interviennent tous les acteurs qui coopèrent à la réalisation d'une tâche ou qui contribuent à la résolution des problèmes concrets quotidiens d'une organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Kutry, 1998).

Les enseignants et enseignantes évaluent ce qu'ils peuvent espérer gagner ou risquent de perdre en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction telle qu'ils se la représentent, en d'autres termes les enjeux de leur engagement (Crozier et Friedberg, 1977), dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont peut-être de nature politique (acquérir plus de pouvoir) ou financière (gagner plus d'argent), mais plus vraisemblablement de nature symbolique (atteindre une certaine reconnaissance sociale).

termes les *enjeux* de leur engagement (Crozier et Friedberg, 1977), dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont peut-être de nature *politique* (acquérir plus de pouvoir) ou *financière* (gagner plus d'argent), mais plus vraisemblablement de nature *symbolique* (atteindre une certaine reconnaissance sociale) ainsi que semblent le confirmer les résultats relatifs aux motifs de désengagement que nous discuterons ci-après. Du résultat de cette évaluation opérée par les enseignants et enseignantes – forcément limitée par des facteurs cognitifs, culturels, idéologiques et affectifs (Lenzen, 2004) – dépendra leur décision de devenir FT ou pas.

La juxtaposition de différents mondes et modèles d'identité au travail

La poursuite ou le désengagement des FT semble pouvoir s'expliquer par la juxtaposition de deux mondes : le *monde marchand* et le *monde de l'opinion* (Boltanski et Thévenot, 1991). La logique budgétaire – propre au monde marchand – qui détermine en partie le développement des dispositifs de formation, avec notamment comme conséquences une faible rémunération offerte aux FT, une difficulté à assurer leur formation et plus largement à leur accorder un vrai statut de formateur, se heurte à l'enjeu de reconnaissance sociale – propre au monde de l'opinion – qui mobilise majoritairement les FT :

Je trouve que l'Université n'a rien compris à ce que vous (NDRL : les FU) essayez de développer et considère la formation du maître d'éducation physique comme quelque chose de secondaire. (Extrait d'un courriel d'une FT en place qui avait décliné l'entretien que nous lui avions proposé dans le cadre de cette étude)

Dans certains cas, les deux mondes cohabitent et l'épreuve n'est pas engagée, même si l'on se situe dans un modèle d'identité au travail marqué plus rarement par la *fusion* (Sainsaulieu, 1977) que par la *négociation*, qui s'exprime surtout lors des séances de formation et de bilan annuel. La création en cours de l'IUFE (voir contexte) et l'ouverture de postes de FT qui en découlera pourraient toutefois faire apparaître un autre modèle, celui des *affinités*, dans lequel les FT tireraient profit de leur engagement dans notre institut pour obtenir parallèlement cette même fonction à l'IUFE. Cette situation est d'autant plus vraisemblable qu'une partie des FU est appelée à exercer cette fonction de FU également au sein de l'IUFE.

Dans d'autres cas, l'épreuve survient et l'on voit alors apparaître un troisième modèle, celui du *retrait*, caractérisé ici par des enseignants et des enseignantes qui renoncent à leur fonction de FT pour se réinvestir dans leur fonction première, voire se désinvestissent en sus de leur mission d'enseignant et d'enseignante lorsque celle-ci est également sujette à controverse en raison de la dévalorisation de l'enseignement de l'éducation physique à Genève (voir contexte) :

Profondément déçu du peu de considération dont bénéficient les maîtres d'éducation physique de l'enseignement primaire, je renonce à poursuivre cette expérience [...] Mais je suis déçu, amer même, pire, je ne crois plus en notre institution. (Extrait d'un courriel d'un FT qui a mis un terme à son engagement)

Les limites de l'étude

En raison de la taille extrêmement réduite de notre échantillon et de la difficulté qui en résulte d'atteindre la saturation des données (Martineau, 2005), ces deux théories émergentes doivent être laissées à l'état d'hypothèses. Des données plus consistantes nous conduiraient peut-être à nuancer nos théories selon la variable du genre, dont l'influence sur les stratégies d'acteurs a déjà été relevée dans d'autres contextes (Lenzen, Dejardin et Cloes, 2004). Néanmoins, en accord avec les principes de *généralisation analytique* (Yin, 2002) et de *transférabilité* (Lincoln et Guba, 1985), nous laissons aux lecteurs et lectrices le soin de juger du transfert possible de nos résultats à leur propre contexte.

Conclusions et perspectives

Les résultats issus de cette recherche qualitative ont mis en exergue les dimensions stratégiques et identitaires de l'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT. Ces derniers sont des acteurs « libres » qui cherchent à satisfaire des enjeux personnels – dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils étaient essentiellement symboliques – en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction, et qui risquent fort de s'en désinvestir s'ils pressentent que l'atteinte de ces enjeux est compromise. Si cette double explication se confirme, il s'agit alors de tout mettre en œuvre pour conférer – ou rendre – à la fonction de FT la valorisation symbolique attendue par ceux qui s'y destinent, afin de pérenniser les dispositifs de formation en alternance. Une rémunération plus gratifiante ou une décharge horaire, un véritable statut de formateur, une formation certificative, une mise en réseau des FT et des FU, un accès facilité à la littérature scientifique et professionnelle constituent autant de pistes à creuser dans cette direction, directement inspirées de nos données empiriques.

Références bibliographiques

- AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. et LIVIAN, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil, 244 p.
- BECK, C. et KOSNICK, C. (2000). Associate Teachers in Preservice Education: Clarifying and Enhancing Their Role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), p. 207-225.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 483 p.

- BOUDREAU, P. (1993). *L'expérience des enseignants associés et des enseignantes associées dans le cadre des stages d'enseignement pratique*. Rapport de recherche non publié, Université d'Ottawa. Cité par Boudreau et Baria, 1998.
- BOUDREAU, P. et BARIA, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 141-154.
- BOUTET, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade, dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 436 p.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York : Teachers College Press, 240 p.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd.). Liège : Georges Thone, 453 p.
- FRIEDBERG, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention, dans F. Pavé (dir.), *L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy*. Paris : Seuil, p. 135-152.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26, p. 263-282.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine, 271 p.
- GRIFFIN, P. et TEMPLIN, T.J. (1989). An Overview of Qualitative Research, dans P.W. Darst, D.B. Zakrajsek et V.H. Mancini (dir.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2nd ed.), sous la direction de. Champaign, IL: Human Kinetics Books, p. 399-409.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck, 480 p.
- KUTY, O. (1998). *La négociation des valeurs. Introduction à la sociologie*. Bruxelles : De Boeck, 384 p.
- LENZEN, B. (2004). *Analyse de la relation entraîneur-sportif. La rationalité des acteurs : études de cas*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège.
- LENZEN, B., DEJARDIN, R. et CLOES, M. (2004). Régulation de l'opposition et mixité au sein d'une école d'arts martiaux. *STAPS*, 66, p. 99-112.
- LESSARD, C. et BOURDONCLE, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-33.
- LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill, CA : Sage, 416 p.

- MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 258 p.
- MARCH, J. et SIMON, H.A. (1964). *Les organisations*. Paris : Dunod, 244 p.
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série* (2), p. 5-17. Consulté le 8 janvier 2009. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8e/SMartineau%20HS2-issn.pdf>
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-102.
- SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 486 p.
- SINCLAIR, C., DOWSON, M. et THISTLETON-MARTIN, J. (2006). Motivations and Profiles of Cooperating Teachers: Who Volunteers and Why? *Teaching and Teacher Education*, 22, p. 263-279.
- THEUREAU, J. et JEFFROY, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès, 336 p.
- WEASMER, J. et WOODS, A.M. (2003). The Role of the Host Teacher in the Student Teaching Experience. *The Clearinghouse*, 76(4), p. 174-180.
- YIN, R.K. (2002). *Case Study Research. Design and Methods* (3rd ed.). Newbury Park, CA : Sage, 200 p.

Remerciements

Nous tenons à remercier le Dr Arnaud Frauenfelder, collaborateur scientifique au Département de sociologie de l'Université de Genève, pour sa relecture attentive du manuscrit et ses précieux commentaires.