

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF COPEDA

**Le rapport à l'épreuve de l'enseignant formateur
pair dans le second degré**

Un Janus pédagogique à l'épreuve de deux réalités

Présenté par **JULIA Yaëli**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

JOURDAN Isabelle, PRAG, Docteure en sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

BROSSAIS Emmanuelle, Professeure des universités

CHEVALLIER-RODRIGUES Émilie, Maître de conférences

Soutenu le 19 / 06 / 2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



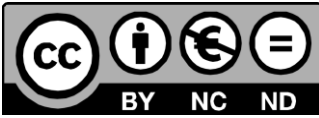
PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Au terme de ce mémoire de recherche, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes celles et ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à son élaboration. Ce mémoire de master, aboutissement d'une étape importante de mon parcours, fruit d'un long cheminement personnel et intellectuel, m'a permis de découvrir en moi des ressources insoupçonnées, et il n'aurait pu être mené à terme sans la contribution de chacun.

Merci à ma directrice de recherche, Isabelle Jourdan. Sa disponibilité, la pertinence de ses conseils, ses relectures attentives et ses encouragements stimulants ont été des piliers essentiels tout au long de ce travail. Sa confiance et sa capacité à m'orienter tout en respectant mes questionnements ont été précieuses pour structurer ma pensée et affiner ma démarche clinique.

Merci à Emmanuelle Brossais, qui m'a non seulement permis de m'inscrire dans ce master, mais dont les conseils francs et avisés m'ont permis de me dépasser.

Merci à Florence Savournin, qui a accepté de prendre part à ma réflexion.

Merci aux six enseignants formateurs pairs qui ont accepté de partager avec générosité et sincérité leurs expériences, leurs réflexions et leurs doutes. Leurs témoignages constituent le cœur de cette recherche, et leur confiance m'honore. Sans leur participation, ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Merci du fond du cœur à mes enfants, Nolwenn et Kelyan, pour leur précieux soutien et leur compréhension durant ces mois de travail intense qui ont perturbé la vie familiale. Leurs encouragements ont été une source de motivation dans les moments de doute.

Merci à mon compagnon David, qui m'a encouragée tout en supportant mon manque de disponibilité pendant ces deux années de travail universitaire.

Merci à mes parents, Alain et Odile, pour l'éducation qu'ils m'ont prodiguée, instillant en moi la conviction que tout demeure possible, me posant en modèle de persévérance pour tous leurs petits-enfants, ainsi que pour leur soutien motivant et leur attention indéfectible.

Merci à mon amie Lucile pour nos week-ends studieux et stimulants.

Merci à ma collègue et amie Laetitia qui a bien voulu vérifier mon « abstract ».

Merci aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Leur lecture et leurs remarques critiques seront, j'en suis certaine, une source d'enrichissement et de nouvelles perspectives.

Résumé

Le rapport à l'épreuve de l'enseignant formateur pair dans le second degré : un Janus pédagogique à l'épreuve de deux réalités

Ce travail de recherche s'attache à décrire et à comprendre le rapport d'enseignants formateurs pairs dans l'épreuve de leur entre-deux statutaire.

Dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, trois études de cas ont été menées, à partir d'entretiens semi-directifs de recherche avec des professeurs du second degré assurant des missions de formation. L'analyse des *verbatim* m'a permis de montrer combien le rapport à l'épreuve est singulier et subjectif, puisqu'étroitement lié à l'épreuve de cet entre-deux statutaire de chacun. Les concepts des chercheurs en didactique clinique – sujet supposé savoir, conversion didactique, transposition expérientielle, impossible à supporter – associés aux concepts d'accompagnement et d'entre-deux, ont été des analyseurs opérants pour éclairer cette recherche.

Mots-clés : enseignant formateur pair, rapport à l'épreuve, accompagnement, entre-deux, clinique psychanalytique...



« La femme moderne [...] a deux faces comme Janus et se trouve perpétuellement divisée entre les deux moitiés de sa personnalité. »

Erica Jong

Abstract

The testing relationship of the peer teacher trainer in secondary education: a pedagogical Janus testing two realities

The aim of this research is to describe and understand the relationship between peer teacher-educators and their in-between status.

Using a psychoanalytically-oriented clinical approach, three case studies were conducted, based on semi-directive research interviews with secondary school teachers carrying out training assignments. By analysing the verbatim, I was able to show just how unique and subjective the relationship to the test is, since it is closely linked to the test of the status in-between for each individual. The concepts used by researchers in clinical didactics - subject assumed to know, didactic conversion, experiential transposition, impossible to bear - combined with the concepts of support and in-between, were effective analysers to shed light on this research.

Keynotes : peer teacher trainer, relationship with the test, support, in-between, psychoanalytical clinic, ...

Sommaire

Droits d'auteurs	2
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
Sommaire	6
Table des illustrations	8
Sigles	9
Introduction	10
1. Cadre théorique	16
1.1. <i>Contexte institutionnel de l'étude</i>	16
1.1.1. Contexte national	16
1.1.2. Contexte académique.....	18
1.1.3. Une compétence officielle du référentiel de formateurs : l'accompagnement.....	19
1.1.4. Premières investigations dans mon mémoire professionnel de CAFFA : être formateur pair.....	20
1.2. <i>L'accompagnement : un concept carrefour</i>	21
1.2.1. Une pluralité de définitions.....	21
1.2.2. « Accompagner l'individuel et le collectif » : une déclinaison du concept.....	23
1.2.3. Accompagner : penser la nécessité d'un tiers et d'un cadre	24
1.3. <i>L'accompagnement : une pratique assujettie à des processus inconscients</i>	26
1.3.1. Prendre en compte le « je professionnel ».....	26
1.3.2. Adopter une posture contenante	27
1.3.3. Accompagner : de la place seconde à la capacité négative.....	29
1.4. <i>L'entre-deux : le Janus du formateur pair</i>	32
1.4.1. Janus, dieu romain des transitions	32
1.4.2. L'« entre-deux » : la quête d'une place, un espace de tension identitaire dans la rencontre avec l'autre ...	32
1.5. <i>Le rapport à l'épreuve</i>	35
1.5.1. Définition et origine du rapport à l'épreuve.....	35
1.5.2. L'épreuve en didactique clinique	36
1.5.3. Les analyseurs du rapport à l'épreuve	39
2. Problématique	44
3. Orientations méthodologiques	48
3.1. <i>Choix de la méthodologie : des entretiens semi-directifs</i>	48
3.1.1. Une perspective clinique	48
3.1.2. Des entretiens semi-directifs.....	48
3.2. <i>Conditions de passation</i>	49
3.2.1. Choix des participants : des enseignants formateurs pairs	49
3.2.2. Mise en place des entretiens semi-directifs.....	49
3.3. <i>Rédaction du guide d'entretien semi-directif</i>	49
3.4. <i>Traitement des données recueillies</i>	53
4. Résultats	54
4.1. <i>Études de cas</i>	54
4.1.1. Le cas Clémence	55
4.1.2. Le cas Damien.....	61

4.1.3. Le cas Mathilde	67
4.1.4. Similitudes et singularités	73
4.2. Discussion.....	74
4.2.1. L'accompagnement : une visée commune, des tensions intrinsèques	75
4.2.2. La construction du Je professionnel : un processus dynamique et parfois conflictuel	76
4.2.3. L'entre-deux : un espace de contraintes et de richesses.....	77
4.2.4. Le rapport à l'épreuve : quatre analyseurs en action	79
Conclusion	86
<i>Retour sur la question de recherche.....</i>	<i>86</i>
<i>Esquisse de nouvelles perspectives méthodologiques : vers une posture d'enseignant-chercheur.....</i>	<i>88</i>
<i>Vers des perspectives en formation.....</i>	<i>89</i>
Références bibliographiques.....	91
<i>Annexe 1. Grille d'entretien semi-directif – version tutoiement au féminin</i>	<i>97</i>
<i>Annexe 2. Entretien avec Clémence</i>	<i>100</i>
<i>Annexe 3. Entretien avec Damien.....</i>	<i>118</i>
<i>Annexe 4. Entretien avec Mathilde</i>	<i>141</i>

Table des illustrations

Figure 1 : La nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2002, p. 56)	22
Figure 2 : Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988)	37
Figure 3 : Le triangle didactique révisé (Terrisse, 1994)	38
Figure 4 : Une modélisation du rapport à l'épreuve (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 73)	40

Sigles

AED : Assistant d'Éducation

APIE : Atelier Pratique Inter-Établissements

BO : Bulletin Officiel

CAFFA : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique

CAFIPMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles
Maître Formateur

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

CDE : Chef D'Établissement

DGEFP : Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle

EAFC : École Académique de la Formation Continue

EMC : Enseignement Moral et Civique

FIL : Formation d'Initiative Locale

IA – IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

IG : Inspecteur Général

INSPÉ : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

IREM : Institut Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique

JORF : Journal Officiel de la République Française

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

PRAF : Plan Régional Académique de Formation

PSC : Premiers Secours Citoyen

PSC1 : Prévention et Secours Civiques Niveau 1

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RH : Ressources Humaines

Introduction

Être enseignant est un métier, être formateur en est un autre.

« À la différence des métiers de l'enseignement, très encadrés, les métiers de la formation recouvrent quantité de statuts, de fonctions, de responsabilités, d'activités, etc., proportionnels à la quantité des institutions qui emploient ces « agents ». » (Laot, 2014, p. 320)

Être formateur pair est, au sein de l'éducation nationale, une mission de formation confiée à un enseignant, à destination d'autres membres de la communauté éducative.

Le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatif (BO n° 30 du 23 juillet 2015) définit ainsi « la professionnalité du formateur et son éthique » : « L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ». La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande. Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative. »

Pour autant, exercer une telle mission n'a rien d'une évidence et ne peut s'improviser. Ce pas de côté d'une posture d'enseignant à une posture de formateur implique d'adopter une nouvelle façon de travailler. « Animer un groupe signifie assurer trois principales fonctions [...]. Celle d'abord de la production qui permet au groupe de réaliser sa tâche, celle de facilitation ensuite qui aide aux échanges entre les participants, celle enfin de régulation qui s'occupe de gérer les tensions et les conflits. » (Solar, Beillerot, 2011, p. 520)

Une recherche clinique descriptive et compréhensive, mettant en avant la psychanalyse comme principal champ conceptuel, m'a semblé pouvoir questionner ce double statut.

Professeure de mathématiques, j'ai débuté ma carrière en 1997, et, depuis 2015, je suis tutrice de professeurs stagiaires et de candidats au CAPES de mathématiques.

Cette nouvelle fonction de tutrice m'a été conjointement proposée par mon IA-IPR et mon CDE. Réticente au premier abord, en raison d'une part de la charge de travail supplémentaire, et d'autre part de mes craintes de ne pas « être à la hauteur » de cet accompagnement, je me suis finalement laissée convaincre par l'insistance de mes supérieurs hiérarchiques, qui me témoignaient ainsi leur confiance.

J'ai eu la chance d'accompagner pour cette première mission une stagiaire impliquée et soucieuse de la réussite de ses élèves, avec laquelle j'ai très rapidement tissé une relation de confiance. Je crois pouvoir dire que cet accompagnement fût une révélation. Alors que je n'avais reçu comme formation qu'une demi-journée de regroupement de nouveaux tuteurs, l'observation des pratiques de ma stagiaire m'a amenée à questionner mes propres pratiques d'enseignante. Dès lors, j'ai commencé à me former, sortant de ma routine et cherchant à relever de nouveaux défis.

De nouvelles opportunités se sont offertes, et j'ai saisi l'occasion de donner un nouvel élan à ma carrière, devenant enseignant formateur pair. Au sein de l'académie de Toulouse, j'ai intégré, en 2016, le vivier des formateurs PSC1¹, en 2022, celui des formateurs en compétences psychosociales, en 2023, celui des formateurs de formateurs en PSC1, en 2024, celui des formateurs « Corps et voix » et, en 2025, le groupe académique des formateurs en mathématiques.

Un formateur pair dans l'éducation nationale est un professionnel de l'enseignement qui joue un rôle de formateur en travaillant directement avec ses pairs, c'est-à-dire d'autres enseignants. Contrairement à un formateur traditionnel extérieur, un formateur pair est un membre du personnel éducatif qui partage ses compétences, son expérience et ses connaissances avec d'autres enseignants au sein de la même institution ou du même réseau éducatif. Il revêt donc ce double statut d'être tout à la fois enseignant et formateur. Les formateurs pairs sont souvent sélectionnés « dans un domaine où on leur reconnaît une certaine expertise » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 263), leur expérience réussie en classe et leur capacité à partager efficacement leurs connaissances.

Leur rôle peut inclure diverses activités de développement professionnel. L'objectif global du formateur pair est de contribuer au développement professionnel continu des enseignants, d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'optimiser les résultats d'apprentissage des élèves au sein de la communauté éducative.

Dès ma nomination en tant que tutrice de stagiaires en septembre 2015, j'ai questionné ma légitimité dans cette nouvelle fonction. Pourquoi l'IA-IPR et le CDE m'avaient-ils choisie, moi, plutôt qu'un·e autre professeur de mathématiques de mon établissement d'exercice ? Serai-je capable d'ajouter une telle charge de travail à mon emploi du temps déjà bien rempli ? Comment pourrai-je concilier une vie professionnelle encore plus dense avec une vie privée déjà bien nourrie ?

¹ PSC1 devient en 2024 PSC.

Un premier élément de réponse me parvint du CDE, me faisant oralement part de sa confiance dans mes aptitudes professionnelles et humaines à mener à bien cette mission. Il confirmait en février 2016 son choix dans ma notice annuelle de notation administrative. Au même moment se déroulait ma dernière inspection, dont le rapport de l'IA-IPR me parvint en mai 2016. Tous deux soulignaient mon investissement et mon implication auprès de mes élèves, et la qualité de mon enseignement, reconnaissant mes compétences professionnelles.

Dès lors, ma légitimité, reconnue institutionnellement, m'a autorisé, en dépit de tous les doutes qui m'assaillaient, une certaine fierté. Cette reconnaissance m'a conduite, comme un tremplin, à réfléchir à une évolution de ma carrière.

Des fonctions dans un corps d'inspection m'ont brièvement effleuré l'esprit. Cependant, me poser davantage en évaluatrice n'était pas envisageable et j'ai donc plutôt axé ma réflexion vers un accompagnement de collègues.

Ma candidature à la formation initiale de formateurs PSC1, envoyée en vain durant plusieurs années consécutives compte tenu du nombre de postes à pourvoir, et retenue en 2016, m'a alors permis d'entrevoir une autre façon de diversifier mon travail. J'ai pu ainsi former en secourisme non seulement des élèves, mais également des adultes œuvrant au sein de l'éducation nationale.

Toutefois, la conception de ce type de formation n'est pas laissée à la libre créativité des formateurs ; sa structure est déterminée par un double référentiel dans les champs du secourisme et de l'éducation nationale. Par son essence même, elle n'autorise pas quantité de négociations, et limite la liberté d'initiative des apprenants.

C'est en 2022 qu'une nouvelle porte s'est ouverte dans le champ de la formation, et que l'EAFC a accepté ma candidature pour une intégration dans un groupe de formateurs en compétences psychosociales. L'intégration du groupe de formateurs dans ce domaine était subordonnée à la détention du CAFFA, ou, à un engagement à le passer, ce qui était mon cas – avant de l'obtenir en mai 2024 – afin de pouvoir intervenir en FIL.

J'ai ensuite, en 2023, été sélectionnée pour suivre la formation initiale dédiée et devenir formatrice de formateurs en PSC1, puis j'ai intégré, en 2024, l'équipe « Corps et voix » de l'EAFC, coordonnée par Isabelle Jourdan, directrice de mon mémoire de CAFFA et de mon mémoire de master.

Le travail lié à l'obtention du CAFFA a provoqué de nombreux remous professionnels et personnels. Professionnellement, la question d'adosser la formation à la recherche était alors pour moi un point que je pourrais qualifier de relativement opaque, dans la mesure où, dans les formations auxquelles j'assistais en tant que stagiaire, j'entendais des citations ou

des références qui faisaient plus ou moins écho à mes questionnements. Selon la façon dont les formateurs les convoquaient, je m'y intéressais ... ou pas.

À titre personnel, et en dépit des retours hiérarchiques positifs, asseoir dans mon esprit une réelle légitimité n'a pourtant encore pour moi rien d'une évidence.

La construction de ce que j'appellerais volontiers le « je formateur » s'élaborerait-elle ainsi que Claudine Blanchard-Laville a développé en 2016 celle du « je enseignant » ? Dans quelle mesure cette construction identitaire pourrait-elle se calquer sur celle du « je enseignant » ? Quels remaniements identitaires se trouveraient mis en jeu ?

Mes interventions actuelles en formation (hors PSC1) se situent dans le champ de la formation continue, en FILs, dans des thématiques transversales et tout récemment en mathématiques, mon champ disciplinaire de référence.

Il s'agit donc dans mon cas d'un domaine d'intervention ne concordant avec aucune des trois expertises nécessaires, selon Altet, Paquay et Perrenoud à la « professionnalité d'un formateur d'enseignants » : ni formatrice « disciplinaires à expertise enseignante », pas encore formatrice transversale « expert[e] de la formation d'adultes » et loin d'être une « expert[e] en analyse des situations professionnelles et en recherche. » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 268)

J'ai animé ma première FIL, en tant qu'intervenante, en co-intervention durant la première des deux journées avec Isabelle Jourdan. Son soutien a alors contribué à me rassurer, et à calmer autant que faire se peut mes inquiétudes, quant à ma capacité à mener à bien cette mission de formation, intitulée « Des outils pour construire un climat de classe paisible et favorable aux apprentissages ».

En dépit de cette expérience réussie, et au fur et à mesure de mon intégration dans les différents viviers de formateurs et dans ma certification au CAFFA, se sont posées à moi une multitude de questions.

Être à la fois enseignant et formateur se révèle-t-il être un atout, lié, par exemple, à la connaissance du terrain ? Ou s'agit-il au contraire un inconvénient, susceptible, par exemple, d'engendrer de la jalousie au sein de l'établissement d'exercice ? Le sentiment de légitimité est-il immédiat ? Ou est-il induit par l'institution, via la reconnaissance des IA-IPR, l'obtention du CAFFA ? Ou bien le formateur pair construit-il sa propre légitimité au fil des années d'expérience ?

Comment apprend-on, ainsi que l'a développé Anne-Marie Cloët-Sanchez, à former des adultes sans créer « des formes de situations identiques à des situations de classe », sans « consid[érer] les professionnels-pairs comme des élèves » (Cloët-Sanchez, 2022, p 6) ?

Engageant désormais de ma part une double réflexivité, liée à cette double fonction d'être à la fois enseignante et formatrice, je me suis demandé si ce questionnement était lié à mon propre fonctionnement, ou s'il était partagé par d'autres formateurs pairs.

J'ai donc pris la décision d'associer la certification au CAFFA à une masterisation, qui m'a semblé faire défaut dans mon parcours.

Ainsi espérais-je en premier lieu répondre à certains de mes questionnements, mais également interroger ma légitimité. La tendance actuelle aspire à choisir les formateurs pairs selon « un profil universitaire de sciences humaines, en particulier de sciences de l'éducation. » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 266) Comment les formateurs pairs perçoivent-ils les recommandations des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation d'ancrer la formation dans la recherche ? La synergie entre recherche et formation est-elle perçue par les formateurs comme essentielle pour garantir la qualité et l'efficacité des actions de formation continue ?

La désignation des formateurs pairs par les supérieurs hiérarchiques explique peut-être que certains formateurs pairs se situent, sans toujours en avoir conscience, dans une démarche comportementaliste où « les représentations socialement partagées du « bon prof » sont fortement ancrées. » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p 6) Comment être tout à la fois un « je enseignant » et un « je formateur » ? Comment ces deux « je » s'associent-ils en formation avec cette ambivalence ?

« D'enseignant à formateur, faut-il s'appuyer sur la continuité de l'expertise enseignante ou mettre en place des ruptures nécessaires ? » (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 266)

Dans un « continuum organisé entre l'image de l'enseignant-expert et celle du formateur-chercheur » (Lang, in Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, p. 269) se dessine un glissement, une transition, de postures d'enseignement à des élèves vers des postures de formation d'adultes. Dans ce Janus pédagogique à l'épreuve de deux réalités, de quelle manière les formateurs pairs vivent-ils cette dualité ? Comment composent-ils avec cette double étiquette ?

Alors que la formation continue des enseignants du second degré est un enjeu majeur dans l'évolution de leurs pratiques, le rapport du CNET (2020) pointe cependant un impact réduit, mettant en cause les pratiques des formateurs. De quelle façon ces mises en doute institutionnelles sont-elles perçues par les formateurs pairs ? Comment se forme-t-on à la fonction de formateur pair ? Dans quelle mesure la formation permet-elle d'être mieux « [armé] en termes de savoirs sur la formation des adultes » (Cloët-Sanchez, 2022, p 6) ? Les formateurs pairs sont-ils accompagnés ? Si tel est le cas, par quels moyens ?

Les changements éventuels engendrés dans leurs pratiques enseignantes sont-ils mesurés et réinvestis par les formateurs dans le contenu des futures formations ? Par quels moyens les formateurs « donnent[-ils] une grande place aux stagiaires » ? (Cloët-Sanchez, 2022, p 6)

Cependant, dès lors que les enseignants sont en formation, ils ne sont, faute de personnels, que très rarement remplacés. La question de la formation des enseignants hors temps de face à face pédagogique est au cœur des débats dans le monde éducatif en France depuis plusieurs années. L'objectif de 100% de formations hors temps de face à face pédagogique a été fixé par le Ministère de l'Éducation nationale à la rentrée 2024.

Les formateurs vont avoir à concilier la qualité des formations avec les contraintes ministérielles et la réalité du terrain, et naviguer entre le discours institutionnel et les besoins pratiques, dans une réduction des heures de formation allouées. Ces questionnements viennent s'ajouter à des interrogations déjà nombreuses et auxquelles ce mémoire va tenter de répondre.

Je présenterai en amont le cadre institutionnel (national et académique) de la formation continue des enseignants, dans lequel j'ai ancré ma réflexion.

Afin d'appréhender les enjeux qui sous-tendent l'usage récurrent des termes « accompagner » et « accompagnement » dans les textes officiels relatifs à la formation continue, je débiterai cette partie théorique par une exploration de la conceptualisation de l'accompagnement par différents chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation. Dans le prolongement de mon approche clinique d'orientation psychanalytique, je développerai ensuite le concept de « Je professionnel » tel qu'il a été défini par Blanchard-Laville (2016).

Cette analyse théorique sera poursuivie par l'étude des concepts d'entre-deux et de rapport à l'épreuve, afin d'éclairer mes questionnements relatifs au double statut d'enseignant et de formateur. Cette base conceptuelle me permettra alors d'exposer ma problématique de recherche, la question centrale qui la sous-tend, ainsi que les analyseurs que j'ai sélectionnés pour mon étude.

Je détaillerai ensuite mon dispositif méthodologique, fondé sur des entretiens semi-directifs de recherche. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une perspective qualitative, descriptive et compréhensive, visant à appréhender la singularité de l'expérience du formateur pair dans une démarche clinique. Cette approche qualitative privilégie la description et la compréhension des processus à l'œuvre dans la construction du double statut de formateur pair. Elle s'appuie sur une recherche clinique d'orientation psychanalytique, caractérisée par le souci de « relier la parole et les affects » et d'explorer

« [l'] expérience professionnelle à l'aide de l'hypothèse de l'inconscient » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005, p. 146).

Puis ce mémoire présentera les résultats de mon recueil de données. Je m'attacherai ici à mettre en lien les paroles recueillies lors des entretiens avec les concepts développés dans mon cadre théorique afin de comprendre de quelle manière chacun des formateurs pairs interrogés éprouve cette dualité.

Pour clore ce travail, je discuterai principaux résultats de ma recherche, me permettant, d'une part, de mettre en lumière certains aspects singuliers de l'épreuve vécue par les formateurs pairs et, d'autre part, d'esquisser de nouvelles perspectives à explorer.

1. Cadre théorique

1.1. Contexte institutionnel de l'étude

Les actions de formation professionnelle peuvent être entreprises soit à l'initiative de l'administration, soit à celle de l'agent. La diversité des formations est déclinée au PRAF, en candidature individuelle ou à public désigné, en formations de bassin et en FIL (demande collective via le chef d'établissement).

Des textes institutionnels encadrent la formation continue des enseignants.

1.1.1. Contexte national

Le référentiel de formation – master MEEF – professeur des lycées et collèges (JORF n° 0156 du 7 juillet 2019) fait office de repère pour la formation initiale des enseignants du second degré. La formation continue des fonctionnaires titulaires vise quant à elle à améliorer le niveau de formation initiale.

Le schéma directeur national de la formation continue (Bulletin officiel n° 8 du 24 février 2022) propose, dans une logique « d'accompagnement, de proximité et de personnalisation, dans laquelle la formation professionnelle joue un rôle central », d'une part de « faciliter l'accès à la formation continue » mais également de « permettre à chaque personnel d'être acteur de son parcours, notamment en utilisant les dispositifs de formation à l'initiative de l'agent ». Poursuivant la démarche engagée en 2019 (Bulletin officiel n°35 du 26 septembre 2019) dans ses grands principes (s'adressant à « tous les personnels du ministère », s'appuyant sur un « recueil des besoins individuels et collectifs », permettant un « continuum de formation initiale, continuée et continue », proposant des « formations disciplinaires et spécifiques à chaque métier », mais favorisant également les « formations inter degrés, inter catégorielles, inter métiers, voire interministérielles »), il continue de favoriser la construction d'une « culture professionnelle commune ». Le schéma 2022-2025

adopte toutefois une présentation nouvelle, inspirée de celle de la formation professionnelle tout au long de la vie et s'articule désormais autour de six axes. L'axe 2 prévoit notamment d' « accompagner et former les équipes pédagogiques et éducatives afin de perfectionner les pratiques professionnelles et de favoriser la réussite scolaire de tous ainsi que l'éducation tout au long de la vie » et l'axe 4 d'« accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques RH et de formation. »

Le programme national de formation (PNF) 2023-2024 s'inscrit dans le cadre du schéma directeur de formation continue. Son enjeu stratégique est la mise en œuvre d'actions de formation en collaboration étroite avec les services de formation académiques, afin de permettre le déploiement des formations nationales en académie.

Le référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatif (BO n° 30 du 23 juillet 2015) offre un regard croisé entre praticiens et ingénieurs de la formation, autour du « cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre. » (p. 1)

Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :

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

Le troisième domaine s'attache particulièrement à la mise en œuvre de mon champ d'investigation : « Installer un environnement bienveillant et sécurisant ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation. », « Aider chacun à s'engager dans un projet [...] de formation. » (p. 1)

Le contexte institutionnel inscrit donc la démarche de formation dans un cadre élaboré.

Le dossier de synthèse du Centre national d'évaluation du système scolaire (CNESCO, 2020) propose 15 préconisations articulées autour de 5 axes principaux. Dans le premier levier figure notamment la préconisation 3 : « Construire un cadre de formation collective plus motivant qui permet de sortir les personnels de la solitude par la création de communautés apprenantes », à laquelle répondent les FILs.

Après une demande formulée par le chef d'établissement, l'ingénieur de formation du bassin désigne un formateur répondant le mieux à cette demande. Un premier contact, généralement téléphonique, a alors lieu entre le formateur et le chef d'établissement. Une phase de négociation se déroule ensuite entre le formateur, le chef d'établissement et des personnels souhaitant participer à la formation.

La négociation est un temps fort et nécessaire. Les objectifs et le contenu de la formation y sont rédigés. Il s'agit ensuite pour le formateur de transiter de cette phase de négociation à la phase de conception, avant de mettre cette dernière à l'épreuve du réel.

En FIL, d'un côté, le formateur pair a besoin de répondre aux objectifs négociés en amont, mais d'un autre, son travail est de créer « un espace d'émergence de soi » (Jourdan, 2018), de construire le collectif pour que chaque singularité puisse émerger et d'installer un cadre contenant.

1.1.2. Contexte académique

Les écoles académiques de la formation continue (EAFC) permettent de répondre aux besoins individuels et collectifs, en proximité de l'environnement professionnel.

« [L'académie de] Toulouse [comporte] des personnels expérimentés dont l'ancienneté générale de service est importante [...], ce qui a un impact sur leur appétence pour la formation, et sur le type de formations qu'ils recherchent. Notre académie accueille également un nombre croissant de contractuels auxquels la formation continue doit s'adresser également. » (EAFC, 2023)

En complément des formations individuelles, les FIL permettent des formations collectives pour répondre aux besoins des collectifs de travail : « Les formations d'initiative locale [...] peuvent être complémentaires des formations de bassin mais également répondre à un besoin particulier de l'établissement. » (EAFC, 2023)

Former les personnels de l'éducation nationale nécessite donc en particulier une harmonisation des pratiques des formateurs.

Créé à compter de la session 2016, le CAFFA est dans l'académie de Toulouse désormais exigé des candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels enseignants et des personnels d'éducation de l'enseignement du second degré.

Il vise à inscrire le candidat dans un cursus accompagné lui permettant, en deux ans, une appropriation progressive des enjeux et des compétences liées aux fonctions de formateur.

Pour Mostafa Fourar (2023), Recteur de l'académie de Toulouse, la priorité est de « construire ensemble une école engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être de tous les élèves ». En cela, « la formation est un appui. En effet, qu'elle accompagne les entrées dans les métiers, qu'elle permette l'approfondissement des compétences professionnelles et l'actualisation des connaissances, qu'elle favorise le partage d'expériences entre pairs, qu'elle facilite une évolution professionnelle, la formation est transformation. »

1.1.3. Une compétence officielle du référentiel de formateurs : l'accompagnement

Comme nous l'avons vu plus haut, l'un des trois domaines du référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatif (BO n° 30 du 23 juillet 2015) est intitulé « Accompagner l'individuel et le collectif ». Il y est fait mention d'« accompagner les individus et les équipes dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges », de « suivre avec attention les expérimentations et les innovations mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent », et également d'« aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation », de « soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie ».

Pour autant, l'accompagnement des stagiaires formés n'est pas absent des trois autres domaines.

Ainsi, le premier domaine, « Penser – Concevoir – Élaborer » inclut des compétences du formateur telles que « connaître [...] le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant », « identifier les conditions qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants », et « prendre en compte la diversité des besoins » des stagiaires formés.

Dans le deuxième domaine, « Mettre en œuvre – Animer » apparaissent des compétences attendues comme « installer un environnement bienveillant et sécurisant ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation », « accompagner les apprenants dans leur apprentissage », « mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche », et « gérer les phénomènes de groupe et d'individualité ».

Enfin, le quatrième et dernier domaine, « Observer – Analyser – Évaluer » mentionne également des pratiques d'accompagnement : « observer et analyser des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques », « s'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises », « savoir accepter les remarques » et « réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation ».

1.1.4. Premières investigations dans mon mémoire professionnel de CAFFA : être formateur pair

En mai 2024, j'ai soutenu mon mémoire professionnel de CAFFA, intitulé « Sécuriser les stagiaires pour leur permettre de s'engager en formation d'initiative locale ». Intriguée par la tension entre répondre aux objectifs négociés et sécuriser les stagiaires, mon enjeu était de comprendre comment, en FIL, un enseignant formateur pair met en œuvre, ou pas, un environnement bienveillant et sécurisant pour permettre à chaque stagiaire de s'engager dans la formation.

Entre des injonctions institutionnelles légitimant les interventions des formateurs en FIL et une volonté d'engendrer des changements des pratiques des enseignants, l'objectif de mon mémoire était de comprendre comment les différentes postures et gestes professionnels des formateurs pairs ont un impact sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires. L'analyse des entretiens semi-directifs avec six formateurs pairs a révélé qu'ils adoptent diverses postures professionnelles décrites par Altet, Paquay et Perrenoud (2002), ainsi que par Jorro (2016), démontrant leur expertise. Les pratiques des formateurs d'enseignants s'inscrivent dans les concepts de formation à centration métier et à centration contenu (Cloët-Sanchez, 2022).

Gardien (2019) s'attache quant à elle à définir le concept de formateur pair dans le domaine médico-social et à analyser les différents effets de l'intervention par les pairs. Elle souligne que la notion de « pair » ne se réduit pas à une simple égalité de statut ou de situation mais que « le pair est celui qui partage une expérience similaire, une vulnérabilité commune, une compréhension implicite du vécu de l'autre » (Gardien, 2019, p. 45). Pour cette auteure, cette proximité expérientielle est essentielle pour instaurer un climat de confiance et faciliter la communication. Comme elle l'explique, « le soutien par les pairs permet de rompre l'isolement, de se sentir compris et valorisé, et de reprendre confiance en ses propres capacités » (Gardien, 2019, p. 52). En 2024, conceptualisant la pair-aidance, elle s'intéresse à la manière dont l'expérience vécue par une personne peut devenir une ressource précieuse pour aider d'autres individus confrontés à des situations similaires, mettant en lumière la distinction entre le savoir théorique et le savoir expérientiel, qualifié de « forme de connaissance incarnée, issue de l'épreuve et de la manière dont l'individu a réussi à la surmonter » (Gardien, 2024, p. 518). Elle y souligne que « la pair-aidance s'appu[yant] sur la capacité du pair-aidant à partager son vécu, ses stratégies d'adaptation et ses ressources, offr[e] ainsi un modèle d'espoir. » (Gardien, 2024, p. 525). Ainsi la similarité des expériences permet-elle de créer un lien de confiance et de compréhension mutuelle, facilitant ainsi l'accompagnement.

Dans la pratique des formateurs, l'accompagnement, tel que défini par Paul (2009), Cifali (1999) et Vial (2006), est central. Certains privilégient un accompagnement centré sur les besoins des stagiaires (Cifali, 1999, Vial, 2006, Paul, 2009), favorisant leur engagement et une évolution de leurs pratiques, tandis que d'autres se réfèrent davantage aux directives institutionnelles. Il est également apparu que la synergie entre recherche et formation est cruciale, car elle nourrit la réflexion pédagogique et valide les pratiques innovantes.

Ainsi, au regard des textes officiels qui évoquent dans les prescriptions l'accompagnement, je fais le choix d'utiliser le concept d'accompagnement pour décrire et comprendre la fonction de formateur pair.

1.2. L'accompagnement : un concept carrefour

1.2.1. Une pluralité de définitions

Le mot « accompagnement » est issu du langage courant. Accompagner un enfant à l'école, accompagner un élève dans son projet d'orientation, accompagner un sportif de haut niveau, accompagner un professeur stagiaire, accompagner un malade en fin de vie, accompagner un défunt à sa dernière demeure, etc... sont autant d'expressions du langage usuel.

L'accompagnement vu comme un dispositif institutionnel vise à fournir un soutien structuré et ciblé pour favoriser le développement, l'apprentissage, ou l'adaptation des individus au sein d'une institution donnée. Les modalités spécifiques de l'accompagnement varient en fonction des objectifs, des besoins et des caractéristiques de chaque institution, comme nous l'avons vu dans les textes officiels et mentionné dans la partie précédente.

L'accompagnement professionnel met souvent l'accent sur la prise de conscience, l'autonomisation, la résolution de problèmes, et la définition et la réalisation d'objectifs. Il repose sur une relation respectueuse, collaborative et orientée vers le développement personnel et professionnel de la personne accompagnée.

L'accompagnement désigne également un concept théorisé par des chercheurs.

Dans l'ancrage théorique dans lequel se placent les chercheurs auxquels je me réfère, l'objectif commun de l'accompagnement est l'émancipation de l'accompagné.

Dès 2002, Maëla Paul propose une approche socio-clinique, incluant des recherches ancrées dans la philosophie et des références antiques. Ses recherches sur l'accompagnement sont une référence. Pour Paul, le mot accompagnement est un terme générique dans lequel on peut identifier différentes pratiques, présentées dans sa « nébuleuse ».

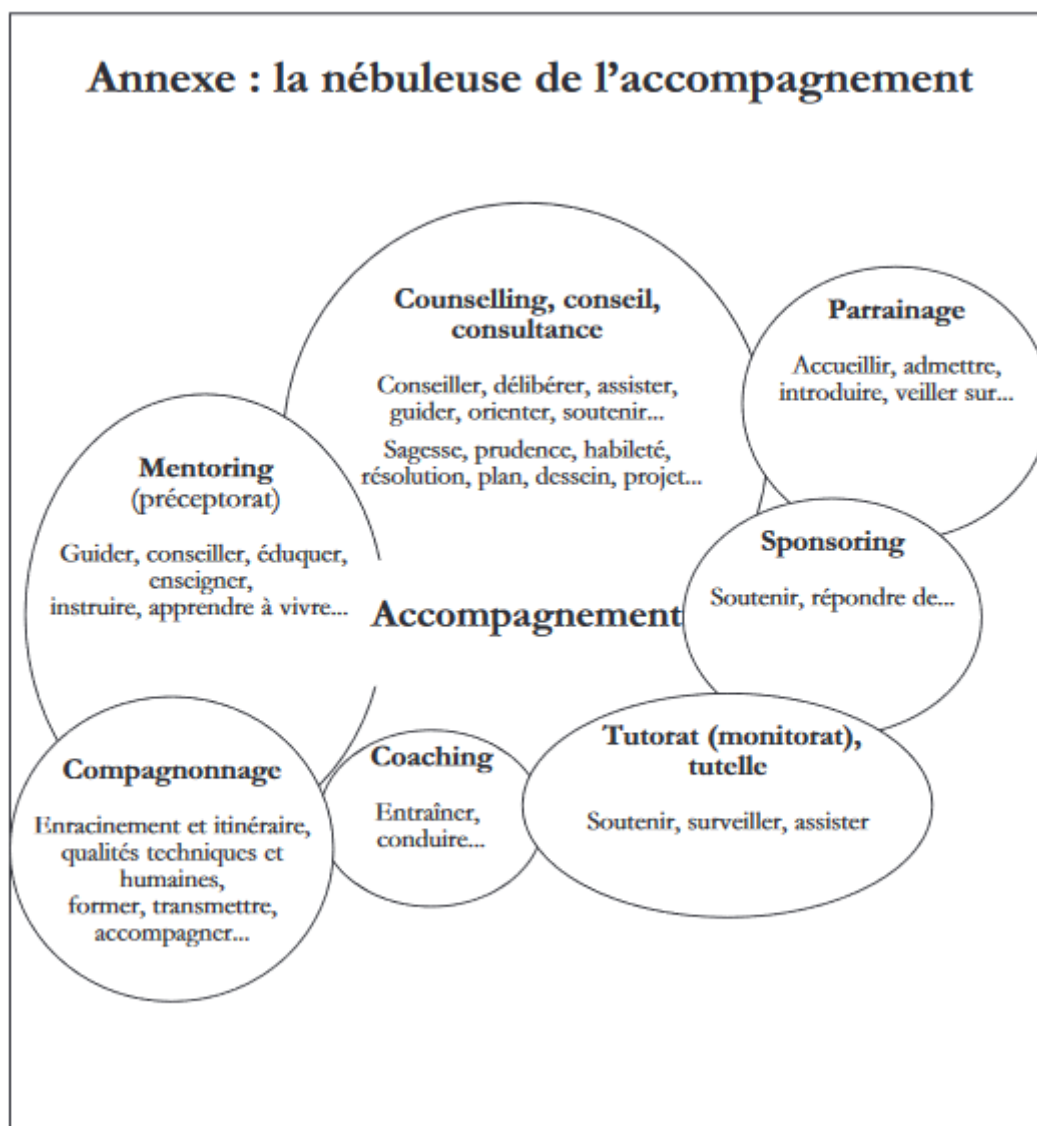


Figure 1 : La nébuleuse de l'accompagnement (Paul, 2002, p. 56)

Maëla Paul donne une « définition minimale de toute forme d'accompagnement [...] : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009, p. 95), définition partagée par Michel Vial pour qui « accompagner veut dire « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui », « être avec » (Vial, 2006, p. 11), et Mireille Cifali exposant qu' « accompagner : au minimum c'est « aller avec » » (Cifali, 2015, p. 20).

Il résulte de cette définition minimale, pour Maëla Paul, trois principes : « le premier est que de la mise en relation dépend la mise en chemin, le deuxième qu'il s'agit moins d'atteindre un résultat que de s'orienter « vers » c'est-à-dire de choisir une direction et le troisième que l'action (la marche, le pas, le cheminement) se règle sur autrui soit aller où « il » va et « en même temps » que lui ce qui suppose de s'accorder à celui que l'on accompagne. » (Paul, 2012, p. 14). Elle considère l'accompagnement comme une relation duelle, avec une unicité

du binôme : « chaque binôme constitu[e] une matrice relationnelle différente » (Paul, 2009, p. 96).

1.2.2. « Accompagner l'individuel et le collectif »² : une déclinaison du concept

Alors que Maëla Paul (2009) considère l'accompagnement comme individuel, Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci (2007), Florence Giust-Desprairies (2003) et Mireille Cifali (2005) font également état de l'accompagnement d'un collectif. L'accompagnement est un acte de co-construction, où chacun apporte sa singularité pour enrichir le collectif et permettre à chacun de se développer individuellement au sein du groupe.

Ainsi que le propose Florence Giust-Desprairies, si l'intervention « rend possible ce questionnement qui vient dire le désir, l'étrangeté, l'insupporté [...] rassembler, faire tenir ensemble, séparer, décomposer, se saisir, se dessaisir sont autant d'opérations [...] retracer les voies qu'emprunte l'individu pour s'insérer dans un collectif et mesurer ce qu'il lui en coûte, repérer les modalités d'évitement de la souffrance [...] pour composer avec l'irréductibilité du conflit ou encore identifier les conditions d'instauration du malaise ou de déclenchement de la crise, saisir comment l'imaginaire se réfléchit dans des créations institutionnelles », alors l'accompagnement peut être aussi bien en collectif qu'en individuel. » (Giust-Desprairies, 2003, p. 35). Dans cet espace intermédiaire de pensée partagée, fait d'interactions, se créent des échanges entre pairs. Mélange d'identité individuelle et collective, de semblable et de différent, il permet la problématisation de ce qui se vit dans la pratique professionnelle : partage des réussites, des désorientations et des échecs de chacun. Dans l'accompagnement d'un collectif, l'accompagnant « se greffe sur le changement en cours. Il vient travailler avec les équipes sur leurs propres références. Il fait produire. Il occasionne, impulse, provoque l'élaboration, la perlaboration, l'élucidation, les déplacements, les avancées du groupe. Il propose, il titille, il questionne, il fait question, il travaille à élargir les faisables, il fait problématiser. Il est dans l'accompagnement d'un collectif qu'il contribue à faire évoluer. » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007, p. 81) Mireille Cifali anime des « groupes professionnels pour élaborer leur quotidien personnel et institutionnel. » (Cifali, 2015, p. 19) Claudine Blanchard-Laville souligne quant à elle que les enseignants sont souvent isolés dans leur pratique professionnelle, ce qui peut entraîner un sentiment d'isolement et de solitude. Elle propose, dans le cadre d'un « accompagnement clinique groupal », la définition suivante : « une activité de formation, organisée dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue et concernant des professionnels qui exercent des métiers [...] ou des fonctions comportant des dimensions

² BO n° 30 du 23 juillet 2015

relationnelles importantes. » (Blanchard-Laville et Fablet, 1996, in Blanchard-Laville, 2012, p. 47)

1.2.3. Accompagner : penser la nécessité d'un tiers et d'un cadre

Pour Michel Vial, dans l'accompagnement, la présence du tiers est fondamentale. Le tiers permet d'éviter la relation duale, et peut être une tierce personne, un cadre institutionnel, un dispositif. Par exemple, en référence au triangle pédagogique de Houssaye (1988), le savoir fait tiers dans la relation professeur-élève.

Cette présence du tiers permet une relation médiée qui prémunit de la violence de l'emprise. En effet, « la violence faite dans l'acte de donner semble bien être marquée de l'empreinte de la pulsion de maîtrise, désir de posséder l'autre dans un mouvement de déstructuration d'où surgit le plaisir. » (Fugier, cité par Vial, 2007a, p. 3). C'est l'usage de ce tiers qui va en particulier distinguer l'accompagnement des autres pratiques : guidage, aide, facilitation. Il s'agit dans l'accompagnement de faire en sorte que l'accompagné construise des trajets singuliers, et non pas des trajectoires.

Dans sa posture professionnelle et institutionnelle, l'accompagnant prend appui sur le cadre institutionnel qui sert de tiers référentiel. L'accompagnement pour Mireille Cifali doit en outre être pensé dans l'ensemble de son contexte institutionnel. Cette position tierce est une instance symbolique qui, pour Cifali (2001), vient interrompre la relation duelle.

Pour Vial (2007a) également, « ce tiers que l'on incarne [...] c'est d'abord l'institution dans laquelle on travaille. C'est le corps professionnel que l'on représente, c'est la déontologie que l'on porte et qui fait qu'on n'est jamais deux. Le tiers ensuite, c'est l'acceptation de l'autre, de l'altérité. » (Vial, 2007a, p. 12)

Le cadre, tiers indispensable, a une fonction contenante. C'est parce qu'il place les bords et les limites, qu'il devient un espace de liberté et de création.

Le cadre mis en place par le tiers référentiel est un espace d'invention possible, dans lequel existe la possibilité de créer quelque chose de nouveau. L'accompagnant abdique sa toute-puissance (« Accompagner n'est pas guider » (Vial, 2006)), égrène l'angoisse et l'incertain (« Notre capacité de jeu avec l'imprévu », Cifali, 2015, p. 32), désigne ses limites (« Il faut connaître nos limites » (Cifali, 2015, p. 28)).

Maëla Paul (2009) évoque une disparité dans les fonctions et une parité dans le dialogue. Elle établit une absence de règles définies a priori, désignant l'accompagnement comme une composition au sens étymologique du terme, rejetant l'idée d'un strict protocole au profit d'une disponibilité à l'imprévisible. « Il revient [...] à l'accompagnant [d'] être le garant de la

loi par laquelle opère ni plus ni moins l'insertion de l'humain dans l'ordre de l'humain via une médiation institutionnelle au nom de laquelle il exerce sa fonction. » (Paul, 2018, p. 13)

Un cadre contenant est une condition sine qua non à l'épanouissement individuel et collectif. Espace de liberté responsable, où chacun peut s'épanouir en respectant les droits et les libertés d'autrui, il offre un socle stable et sécurisant. Ce cadre permet l'exploration, la créativité et l'innovation, tout en préservant les valeurs et les principes fondamentaux de chaque sujet.

En résumé

L'accompagnement, issu du langage courant, est conceptualisé de multiples manières, allant du soutien structuré à l'accompagnement professionnel axé sur l'autonomisation. L'ancrage théorique le considère comme un levier d'émancipation. Maëla Paul (2009), référence dans ce domaine, le définit comme « être avec et aller vers », une valeur de partage, partagée par Vial (2006) et Cifali (2015). Cette définition implique une relation où la mise en relation précède le cheminement, où l'orientation est privilégiée sur le résultat, et où l'action s'ajuste à l'autre. Paul (2009) insiste sur l'unicité de la relation duelle. L'accompagnement peut être individuel ou collectif. Vial, Caparros-Mencacci (2007), Giust-Desprairies (2003) et Cifali (2015) considèrent le collectif comme un espace de co-construction favorisant le développement de chacun. Giust-Desprairies (2003) décrit l'accompagnement comme une intervention permettant de révéler les désirs et les difficultés, en lien avec l'insertion dans un collectif. Dans l'accompagnement collectif, l'accompagnant travaille avec l'équipe, en impulsant l'élaboration et la problématisation. Paul (2009), Vial (2006) et Cifali (2015) définissent l'accompagnement comme un processus d'accueil inconditionnel permettant un cheminement personnalisé. Vial (2006) insiste sur la présence du tiers pour éviter la relation duelle. Ce tiers, personne ou cadre, médiatise la relation. L'accompagnant s'appuie sur un cadre institutionnel, qui, pour Cifali (2015), est une instance symbolique et pour Vial (2006), l'institution, le corps professionnel et la déontologie. Le cadre, espace contenant et sécurisant, favorise la liberté et la créativité. Paul (2009) évoque une disparité des fonctions et une parité dans le dialogue, et une disponibilité à l'imprévisible. Elle précise que l'accompagnant est garant de l'insertion de l'humain dans l'ordre de l'humain via une médiation institutionnelle. Le cadre est une condition nécessaire à l'épanouissement, permettant exploration et innovation tout en préservant des valeurs.

1.3. L'accompagnement : une pratique assujettie à des processus inconscients

1.3.1. Prendre en compte le « je professionnel »

Pour un enseignant formateur pair, il s'agit de passer du « je professionnel » de l'enseignant au « je professionnel » du formateur, dans une période de transition, de recherche de légitimité dans son nouveau rôle.

L'accompagnement en formation nécessite en effet de prendre en compte la construction de ce que Claudine Blanchard-Laville et Arnaud Dubois ont appelé « je professionnel » en 2016, après les recherches de Martine Lacour, nommant elle-même cette élaboration « Moi-professionnel » en 2011.

« Ainsi le sujet professionnel est considéré comme doté d'un psychisme agissant au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire comme un sujet divisé par son inconscient et, de ce fait, un sujet aux prises avec de fortes turbulences intérieures. » (Blanchard-Laville, 2021, p. 86)

Claudine Blanchard-Laville et Arnaud Dubois, s'appuyant sur des recherches cliniques d'orientation psychanalytique pour explorer les processus psychiques en jeu, examinent la période de transition de la situation d'étudiant à celle d'enseignant, décrite comme une « crise d'adolescence professionnelle ». (Blanchard-Laville, Dubois, 2016, p. 40)

L'entrée dans le métier d'enseignant nécessite « un temps long », pouvant s'étendre jusqu'à une dizaine d'années, pour passer d'une position d'étudiant à une position enseignante sur le plan psychique. La croissance psychique professionnelle est complexe, c'est une « crise [...] structurale [...] liée au nécessaire remaniement psychique imposé par la prise de fonction » qui comporte des phases de régression et de progrès non linéaires. Elle est « plutôt soumise à des phases de régression ainsi qu'à des mouvements progrédients, sans que cet enchaînement soit prévisible ou même systématique. » (ibid., p. 40).

Pour Blanchard-Laville, le professionnel « n'est pas un simple applicateur de connaissances ou de techniques » mais il est « avant tout un sujet qui se construit progressivement dans l'expérience et la réflexion, au contact des autres et de lui-même. » (Blanchard-Laville, 2010, p. 24). Elle ajoute qu'« il n'y a pas d'un côté le professionnel et de l'autre le personnel ». Pour elle, il s'agit « d'une imbrication complexe dont il s'agit de prendre conscience si l'on veut mieux comprendre les processus à l'œuvre dans les pratiques d'accompagnement » (Blanchard-Laville, 2019, p. 87).

Une recherche longitudinale sur la construction psychique de l'enseignant, qualifiée de « je enseignant », montre comment celui-ci évolue au fil des rencontres successives, s'« auto-historisant » selon les termes de Piera Aulagnier (Blanchard-Laville, Dubois, 2016, p. 41). C'est une phase délicate où l'enseignant doit se construire une identité professionnelle

solide, en dépassant les représentations idéalisées de l'enseignement et en intégrant la complexité de la réalité. La stabilité de la signature psychique de l'enseignant et ses ajustements au fil des années sont soulignés. Les enseignants débutants, face à des élèves difficiles, peuvent être confrontés à l'écroulement du sol de l'évidence, une remise en question similaire à celle vécue par l'enfant face au lien d'amour avec ses parents :

« Alors oui, il faut tuer un élève : l'élève « merveilleux » en nous, celui pour lequel nous rêvons d'enseigner et qui nous empêche de voir nos élèves, ceux d'aujourd'hui qui, ainsi, ne peuvent que nous décevoir ; oui, il faut aussi tuer un enseignant, cet enseignant « idéal » que nous aimerions tant mettre en scène à notre place. Des meurtres nécessaires ceux-là, des meurtres imaginaires, pour pouvoir enfin rencontrer les élèves de la réalité tels qu'en eux-mêmes et pour habiter vraiment l'enseignant concret qu'il nous est possible de devenir. » (Blanchard-Laville, 2003, pp. 11-12)

Pour Lacour, le Moi-professionnel se réfère à la capacité du professionnel à accueillir et à contenir les ressentis violents, les affects pulsionnels et les impressions sensorielles non élaborées des personnes avec lesquelles il travaille. « Devenir [en classe] le réceptacle des ressentis violents de l'enfant, de ses affects pulsionnels et des impressions sensorielles non élaborés, non transformés en éléments alpha nécessite un Moi-professionnel qui puisse exercer la fonction de pare-excitation », régulant les stimuli émotionnels et sensoriels, transformant ainsi ces expériences brutes en éléments psychiques intégrables et pensables. (Lacour, 2011, p.186)

1.3.2. Adopter une posture contenantante

Le formateur a une « fonction de contenance psychique au sens de Bion, qui permet à la fois d'accueillir et de capter les mouvements émotionnels des participants, de les contenir et d'aider à leur transformation » (Blanchard-Laville, 2008, p. 99). La fonction contenantante est la « position psychique à adopter et à mettre en œuvre sur le terrain dans l'intersubjectivité, pour recevoir et transformer des souffrances très primitives. » (Collin-Bétheul, Fährat-Diot et Jusot, 2019, p. 109) Pour Blanchard-Laville, « l'attitude [du formateur] et, en écho, celle du groupe, doit témoigner d'une attention empathique, quasi-corporellement accordée à l'expression des émotions, du ressenti de celui, celle qui expose. [...] Le but est tout d'abord d'accueillir l'expression des affects lorsqu'elle émerge, puis de dédramatiser leur apparition [...] dans un souci de régulation. » (Blanchard-Laville, 2012, p. 59) Pour Lacour, c'est « l'architecture temporelle de la relation contenant/contenu et du regard/écoute [qui] donne à cet espace le statut d'une aire dans laquelle transitent émotions et pensées : une aire transitionnelle. » (Lacour, 2011, p.197) « Il est de toute nécessité de favoriser les conditions d'une écoute et d'une présence suffisamment étayantes, pour que les acteurs sociaux s'entendent dire, ce qui, dans leur parole, arrive. » (Giust-Desprairies,

2011, p. 80) Au sens de Blanchard-Laville, le holding didactique est une capacité à « trouver la posture intérieure adéquate pour contenir les élèves » (Blanchard-Laville, 2013). Pour Lacour, « celui-ci prendrait la forme d'un holding pédagogique » (Lacour, 2011, p.186). La « présence [du formateur garantit le] dispositif en lien avec des références théoriques affirmées » (Blanchard-Laville, in Collin Bétheuil, Fährat-Diot et Jusot, 2019, p. 98). Pour Lacour, c'est également au formateur « d'en être le garant et de susciter le passage de la fonction de contenance à la fonction de transforma(c)tion au travers du langage qui parle à l'être. » (Lacour, 2011, p. 187).

Pour Maëla Paul et Mireille Cifali, l'accompagnant se doit d'être vigilant afin d'éviter une réification³ de l'accompagné. « Nous avons tous, à certains moments, de la peine à nous maintenir dans une intersubjectivité, et nous prenons un autre comme un objet dont on parle. » (Cifali, 2015, p. 21) Un travail de désidérialisation⁴ est nécessaire pour ne pas mettre l'autre là où on voudrait qu'il soit : « aller chercher la réalité de l'autre pour la faire évoluer et non pas vouloir le transformer selon l'image que nous aimerions qu'il soit. » (Cifali, 2015, p. 11)

Si l'accompagnement est trop centré sur les compétences professionnelles, la rencontre peut, selon Mireille Cifali, être ratée. « Accompagner signifierait que l'on a intégré le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un, que dans certains registres de la vie on ne peut pas contraindre, et qu'il faut « aller avec », dans le mouvement imprimé par un autre. » (2015, p. 15)

Dans une ambivalence de sentiment entre amour et haine, l'accompagnant est affectivement impliqué. Selon Mireille Cifali (2015), la relation à l'autre est un « accélérateur d'inconscient ». Il est donc nécessaire de « connaître nos limites et les expliciter, parce qu'un autre nous demande parfois beaucoup, une présence, une aide constante, et nous savons ne pas pouvoir la lui donner, non pas parce qu'on le mésestime, mais parce que nos conditions de travail ne nous le permettent pas. Quand on l'explique, il peut comprendre. Le sens clinique engage à expliciter ce qui est implicite. » (Cifali, 2015, p. 28) Maëla Paul ajoute qu'accompagner est « prendre appui sur les lois du langage » et identifier comment l'accompagnant se « situe dans l'interlocution. » (Paul, 2018, p. 12)

Pour Michel Vial, accompagner veut dire « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Il s'agit d'une forme d'étayage par l'accompagnant, qui participe à un déplacement que l'accompagné réalise lui-même. « L'étayage est [...] une nécessité pour

³ La réification (du latin "res", qui signifie "chose") est le traitement d'un individu comme un objet ou un moyen.

⁴ La désidérialisation est le processus par lequel l'accompagnant abandonne ou réduit les idéaux qu'il avait précédemment projetés sur l'accompagné.

l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet, bien avant d'être un projet sur l'autre » (Vial, 2006, p. 2). Michel Vial considère que « l'intervention de [l'accompagnant] consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités [de l'accompagné], lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à bien ». (Vial, 2006, p. 4)

1.3.3. Accompagner : de la place seconde à la capacité négative

« De la mise en relation dépend la mise en chemin. » (Paul, 2018, p. 12)

C'est par ces mots que Maëla Paul place la relation à l'autre comme principe essentiel de l'accompagnement. La posture de l'accompagnant est une disponibilité d'être, un accueil de l'imprévisible, lié à la relation avec l'accompagné, sans toutefois être « à son service [sans quoi] il n'y a pas de rencontre entre deux êtres, puisque l'un s'efface pour que l'autre puisse respirer » (Cifali, 2015, p. 41). C'est la capacité de l'accompagnant à être en relation avec l'autre, « à être là avec l'autre » (Paul, 2018, p. 13), qui est première. Mireille Cifali interroge en quoi « se différencie la rencontre qui nous tire hors de nous-mêmes et celle qui nous laisse là où nous sommes. » (Cifali, p. 38). S'appuyant sur les travaux de Bion, Blanchard-Laville propose d'être « sans mémoire et sans désir » (Blanchard-Laville, 2013, p. 69) au moment de cet accueil de l'autre, de « faire de chaque rencontre une première fois, de manière à être le plus réceptif possible à l'inconnu [de l'accompagné]. » (Blanchard-Laville, 2012, p. 66)

L'accompagnement, tel que le conçoivent Paul, Vial et Cifali, se définit comme un processus où l'accueil inconditionnel de l'autre, se manifestant par une écoute active et une reconnaissance de ses besoins singuliers, lui permet de construire un cheminement propre, en accord avec ses questionnements et son développement, comme le souligne Paul lorsqu'elle affirme que l'accompagnant doit « être là avec l'autre » (Paul, 2018, p.13). Vial précise que « l'accompagnateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui permet à l'autre de savoir » (Vial, 2002, p.17) et Cifali ajoute que l'enjeu est « de se mettre à portée » de celui qui est accompagné (Cifali, 2015, p.15).

Loin d'une posture d'expert omniscient, l'accompagnant adopte une position de retrait, se plaçant en arrière-plan pour laisser émerger la réflexion et les besoins de l'accompagné. Cette approche, centrée sur l'accompagné, implique que l'accompagnant s'efface volontairement, non pas par désintérêt, mais au contraire, pour permettre à l'enseignant de développer son propre cheminement et sa propre analyse de sa pratique. L'accompagnement devient alors un espace de dialogue et de co-construction, où la parole de l'accompagné est mise en primauté et où ses questionnements sont le point de départ

de la réflexion. Cifali insiste sur l'importance de « laisser la parole à l'autre, afin qu'il construise sa propre vérité » (Cifali, 1994, p. 45), soulignant ainsi la nécessité de ne pas imposer une vision préétablie. Elle insiste sur cette dimension, en expliquant que « l'enjeu de la formation n'est pas tant de donner des solutions, mais d'aider le sujet à se les approprier » (Cifali, 2010, p. 65). Cette place seconde ne signifie pas un désengagement, mais une posture active d'écoute et de soutien, visant à favoriser l'autonomie et la professionnalisation de l'accompagné. Paul précise à ce propos que « la posture de l'accompagnateur est de favoriser l'émergence des ressources propres de l'accompagné » (Paul, 2004, p. 12), soulignant ainsi l'importance de la confiance en la capacité de l'autre à se développer.

L'adoption de cette « place seconde » par l'accompagnant constitue un premier pas vers une posture d'accompagnement qui va bien au-delà. En effet, si Paul, Cifali et Vial soulignent l'importance de se mettre en retrait, d'écouter et de valoriser les besoins et la réflexion de l'accompagné, d'autres cadres théoriques, notamment ceux issus de la psychanalyse, proposent une vision allant au-delà de cette simple posture. Le concept de « capacité négative », emprunté à Bion, ne se contente pas de préconiser l'écoute et le retrait, mais invite l'accompagnant à une immersion plus intense et active dans l'expérience de l'accompagné. Il s'agit d'une capacité à absorber, voire à se laisser traverser par les affects, les émotions et les tensions de l'autre, non pas pour les rejeter, mais pour les contenir et les transformer. Cette dimension, plus exigeante et complexe, invite le formateur à devenir un réceptacle des expériences émotionnelles de l'enseignant, dans le but de les métaboliser puis de les restituer, sous une forme qui peut contribuer à l'élaboration et à la compréhension de sa pratique. La capacité négative représente donc un prolongement de la place seconde, une étape supplémentaire vers un accompagnement où la dimension affective et inconsciente prend une place centrale.

Cette capacité négative représente la capacité à créer un espace sans jugement, et tolérant à l'égard de l'incertitude et de la complexité de l'expérience relatée.

Repris par Blanchard-Laville en 2013, la capacité négative est pour le formateur :

« une modalité d'être dans l'animation, du côté de la disponibilité et de l'ouverture, ... [se] tenir au diapason du champ émotionnel intersubjectif de la séance et de [se] laisser traverser par des émotions qui ne [lui] appartiennent pas, mais dont [il] estime qu'il [lui] revient de les accueillir, contenir, métaboliser, éventuellement nommer, et restituer à doses homéopathiques aux participants auxquels elles appartiennent, qui, peut-être, s'en empareront et accepteront les évolutions que cela risque d'entraîner pour eux ainsi que les transformations qui pourront s'ensuivre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 67).

En résumé

L'accompagnement, dans le contexte de la formation par les pairs, nécessite la prise en compte du « je professionnel » de l'accompagnant, une transition complexe et parfois déstabilisante. Lacour (2011) et Blanchard-Laville (2013) soulignent l'importance du psychisme, divisé et traversé de turbulences, dans la construction de l'identité professionnelle. L'entrée dans le métier d'enseignant est une crise d'adolescence professionnelle où les phases de régression et de progrès ne sont pas linéaires. Le professionnel se construit dans l'expérience, la réflexion et l'interaction avec autrui. Lacour (2011) met en avant la capacité d'accueillir et de contenir les ressentis violents des autres. La posture de l'accompagnant, selon Bion, est une fonction de contenance psychique, permettant d'accueillir et transformer les émotions. Cette posture, empreinte d'empathie, vise à dédramatiser l'expression des affects. L'accompagnant crée une aire transitionnelle où se déploient les émotions et les pensées. Le « holding » didactique, selon Blanchard-Laville (2013), est la capacité à contenir les élèves, tandis que Lacour (2011) le conçoit comme un « holding pédagogique ». Pour Paul (2009) et Cifali (2015), l'accompagnant doit éviter la réification de l'accompagné, par un travail de désidéologisation. L'accompagnement ne peut être centré sur les seules compétences, mais implique un « aller avec ». L'accompagnant est affectivement impliqué, et la relation est un accélérateur de l'inconscient. Il est donc essentiel qu'il connaisse ses limites et les explicite. La relation entre accompagnant et accompagné est une dépendance intersubjective, visant l'autonomie de l'accompagné (Paul, 2009 ; Cifali, 2015). L'accompagnant a une fonction d'étayage (Vial, 2006) dans le déplacement que l'accompagné réalise. L'imprévisibilité nécessite une adaptation constante ; le savoir est un guide, il fait tiers. Il faut veiller à la subordination, et rechercher la juste distance entre implication et désimplication (Cifali, 2015). La relation est centrale : la mise en relation précède la mise en chemin. L'accompagnant doit être présent et à l'écoute, sans mémoire ni désir. La « place seconde » (Paul, 2004) implique un retrait de l'accompagnant pour faire émerger les besoins de l'autre, un espace de dialogue où la parole de l'accompagné est centrale. Paul (2004) insiste sur l'importance de favoriser l'émergence des ressources propres de l'accompagné. L'accompagnant doit suivre la partition de l'autre, et favoriser sa réflexion. La « capacité négative » (Blanchard-Laville, 2013) va au-delà de la « place seconde », impliquant une immersion émotionnelle, l'absorption des affects, la transformation et la restitution. Il s'agit d'une capacité à créer un espace sans jugement, tolérant l'incertitude. Blanchard-Laville (2013) décrit cette capacité négative comme le fait de se laisser traverser par les émotions de l'autre pour les accueillir, les contenir, les métaboliser et éventuellement les restituer.

1.4. L'entre-deux : le Janus du formateur pair

Janus et l'entre-deux sont deux manières de conceptualiser la notion de transition, de passage et de changement. Ils nous invitent à considérer les moments de transition non pas comme des états statiques, mais comme des espaces dynamiques où se jouent des transformations profondes.

1.4.1. Janus, dieu romain des transitions

Figure majeure de la mythologie romaine, dieu aux multiples facettes, Janus est le dieu des commencements, des fins, des transitions et des portes. Janus est dans la mythologie romaine considéré tout d'abord comme le garde des passages. Il préside à toutes les ouvertures et les fermetures, qu'elles soient physiques (portes, portails) ou temporelles (début et fin d'une année, d'un mois, d'un jour, etc...). Également dieu des commencements, il est invoqué au début de toute entreprise, qu'il s'agisse d'une guerre, d'un voyage ou simplement d'une nouvelle journée. C'est enfin le dieu des choix. En tant que gardien des portes, Janus est aussi celui qui préside aux choix et aux décisions. Il symbolise le moment où l'on se tient à la croisée des chemins. Il est souvent représenté avec deux visages, l'un tourné vers le passé, l'autre vers l'avenir. Cette double orientation fait de lui le gardien des portes, celui qui préside aux passages d'un état à un autre.

1.4.2. L'« entre-deux » : la quête d'une place, un espace de tension identitaire dans la rencontre avec l'autre

Daniel Sibony, philosophe et psychanalyste, a développé une réflexion autour du concept d'« entre-deux » dans son ouvrage « Entre-deux : l'origine en partage » (1991). Il y souligne que l'être humain se situe souvent dans des espaces intermédiaires, des zones de transition entre différents états, différentes identités ou différentes situations. Ces entre-deux sont des moments de transformation, de changement et d'incertitude.

Pour Thouroude, « le construit d'entre-deux sert à identifier les obstacles et les risques encourus par le sujet au cours des différents passages de la vie. » (Thouroude, 2024, p. 13)

« Sibony aborde la question de la rencontre avec autrui, dans tout contexte inconfortable et risqué sur le plan identitaire. L'entre-deux renvoie à la question de « trouver place », c'est-à-dire de « se déplacer », d'une identité à une autre, en fonction des âges de la vie et des circonstances imposées par l'environnement : l'entre-deux de l'adolescent, l'entre-deux du chômeur, l'entre-deux cultures...et bien d'autres encore. » (ibid., p. 13)

Sibony met l'accent sur la dimension relationnelle de l'« entre-deux », le décrivant comme un lieu d'articulation entre la différence et la ressemblance. Il insiste sur l'importance de

réduire les écarts entre « soi » et « l'autre » pour favoriser la rencontre. C'est dans cet espace que des liens peuvent se créer, en s'appuyant sur les points communs plutôt que sur les différences. Pour Sibony et Thouroude, la « place » dans l'entre-deux n'est pas un lieu fixe et prédéfini, mais un effet de rencontre qui se construit à travers l'interaction avec l'autre. Il ne s'agit pas simplement d'occuper un espace physique, mais plutôt de trouver une position identitaire qui permette de concilier les différentes parts de soi et de se relier à l'autre. Ils soutiennent l'hypothèse que « les professionnels qui parviennent à créer du lien sont ceux qui portent un regard sur ce qui les rapproche de leur public plutôt que sur ce qui les en éloigne et les en différencie. C'est dans la rencontre que la posture de l'entre-deux prend tout son sens. » (Thouroude, 2024, p. 14)

Pour Savournin, « la tension créée » par les mouvements de va-et-vient pour une enseignante d'ITEP entre enseigner et prendre soin « détermine l'oscillation [de son] parcours professionnel entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé ». Elle se situe dans cet entre-deux, engendrant des « allers-retours d'une institution à l'autre. » (Savournin, 2014, p. 15)

Thouroude souligne de plus que, dans cette rencontre, apparaît le regard de l'autre :

« Lorsque le sujet se vit comme un « exclu potentiel » (Ebersold, 1994) ou « exclu de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992), le regard de l'autre est d'autant plus important que l'identité est fragilisée. Selon que le regard stigmatise, exclut, ou au contraire accueille la différence sans préjugés, la construction identitaire de la personne sera radicalement différente, dans son rapport à soi, à l'autre et aux autres. » (Thouroude, 2024, p. 14)

L'« entre-deux » est un lieu de rencontre potentiellement difficile, où les différences entre « soi » et « l'autre » sont palpables. Il devient un espace de partage lorsqu'un « fond commun » est reconnu, permettant aux identités de diverger, bifurquer et se différencier à partir de cette « origine ». La créativité émerge de cette dynamique de partage, l'espace d'« entre-deux » étant en constante mutation.

Sibony utilise la métaphore du fleuve et de ses rives pour illustrer la nécessité de constituer les termes de l'entre-deux : « Si l'enjeu de « trouver place » est de franchir l'entre-deux, il s'agit de faire se rencontrer les deux parts de soi, comme deux rives, faute de quoi « on n'arrive à rien »... (Sibony, 1991, p. 241). Pour lui, les instances jouent un rôle dans ce processus : « il revient souvent aux instances responsables (instituées ou parentales) d'aider à constituer les termes même de l'entre-deux pour en permettre le franchissement ; tout comme il faut des rives au fleuve pour y faire le projet d'un pont. » (Sibony, 1991, p. 241). Michel Serres ajoute que le savoir « n'est pas un chemin tout tracé, mais une navigation en eaux vives, où l'on doit faire preuve d'initiative, d'adaptation et de créativité »

(Serres, 1991, p. 83), la métaphore du fleuve mettant également en évidence le défi de la navigation et de l'adaptation face à la complexité et à l'incertitude. « La compétence d'hier, qui faisait la fierté, la sécurité, la place sociale, s'efface devant les changements incessants du savoir. Il faut apprendre à désapprendre. » (Serres, 1991, p. 98) Quitter un métier pour un autre, ou accepter d'autres missions, peut donc susciter des questionnements sur soi, sur ses compétences et sur sa place dans le monde : « Ce n'est pas seulement le savoir qui change, mais aussi l'homme et la femme qui se trouvent confrontés à ces mutations. Leur identité professionnelle est remise en cause, et ils doivent se redéfinir en permanence » (Serres, 1991, p. 101).

Ainsi Janus et l'entre-deux sont-ils à même de définir en premier lieu la notion de passage : tout comme Janus préside à ces passages, l'entre-deux est un espace de transition. C'est le moment où l'on quitte un état pour en atteindre un autre.

Ils permettent également d'aborder la dualité : Janus est double, il regarde à la fois vers le passé et vers l'avenir. L'entre-deux est également caractérisé par une dualité : il est à la fois ce qui a été et ce qui sera.

Enfin le passage d'un état à un autre est souvent marqué par l'incertitude. Janus, en tant que gardien des portes, symbolise cette incertitude, tout comme l'entre-deux.

En résumé

Les concepts de Janus et d'entre-deux sont des espaces dynamiques de transformation, et non des états statiques. Janus, figure mythologique romaine, est le dieu des commencements, des fins et des passages, symbolisant les ouvertures et les fermetures, qu'elles soient temporelles ou spatiales. Il incarne également le moment des choix et des décisions, à la croisée des chemins, avec ses deux visages orientés vers le passé et l'avenir. L'entre-deux, concept développé par Daniel Sibony (1991), renvoie à ces espaces intermédiaires où l'être humain se situe lors de changements d'états, d'identités ou de situations. Ces moments de transition sont caractérisés par l'incertitude et la nécessité de trouver une place identitaire, un processus qui se construit à travers la rencontre avec l'autre. L'entre-deux devient un lieu d'articulation entre la différence et la ressemblance, nécessitant de réduire les écarts entre soi et autrui pour favoriser la création de liens. Pour Sibony (1991) et Thouroude (2024), la place dans l'entre-deux n'est pas figée, mais un effet de la rencontre et de l'interaction, permettant de concilier les diverses dimensions de soi. Savournin (2014) souligne que la tension inhérente à l'entre-deux peut également déterminer l'oscillation du parcours professionnel. La reconnaissance d'un fond commun permet de créer un espace de partage, où les identités peuvent diverger à partir de cette

origine, et où la créativité émerge de cette dynamique de mutation. Sibony (1991) insiste sur la nécessité de constituer les termes de l'entre-deux, à l'image des rives d'un fleuve, pour en permettre le franchissement. Enfin, Janus et l'entre-deux convergent en tant que définitions de la notion de passage, symbolisant la dualité et l'incertitude inhérente à tout processus de changement.

1.5. Le rapport à l'épreuve

1.5.1. Définition et origine du rapport à l'épreuve

« Le rapport à l'épreuve se définit comme la manière singulière dont un sujet se positionne et réagit face à une situation qu'il perçoit comme mettant à l'épreuve ses compétences, son identité, ses valeurs. Il mobilise des affects, des représentations, des comportements, des prises de risque ou des stratégies d'évitement qui sont à la fois la traduction de son histoire et une manière pour lui de se construire, de se définir, de s'éprouver, de grandir ou au contraire de se nier. » (Carnus et Terrisse, 2017, p. 369)

Pour Emmanuelle Brossais, Isabelle Jourdan, et Florence Savournin, le rapport à l'épreuve, permet de « rendre compte de la subjectivité et de la singularité du sujet ». (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 82) C'est un concept provisoire « qui se précis[e] et se modifi[e] au travers des données empiriques qu'[il] perm[et] d'analyser » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 83).

Pour Brossais, le rapport à l'épreuve peut « être compris comme un processus de « traversée », un cheminement, qui engage le sujet dans une dynamique de transformation, de confrontation avec ses propres limites et potentialités, mais aussi dans une redéfinition de son identité professionnelle. » (Brossais, 2016, p. 91)

Le rapport à l'épreuve, inclut, en sciences de l'éducation, le rapport au savoir, « « disposition intime », mais qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale. » » (Beillerot, 1989, cité par Mosconi, 2021, p. 135). Le rapport au savoir étudie la relation qu'entretient un sujet avec les connaissances, c'est-à-dire comment il perçoit, s'approprie et valorise le savoir. Ce rapport est influencé par des facteurs personnels, sociaux et culturels.

Pour Beillerot, le savoir traduit un investissement libidinal : il « est [...] objet de désir, objet d'amour ; il sollicite et met en mouvement les pulsions, il provoque des affects plus ou moins forts, de l'attirance ou du rejet. » (Beillerot, 1998, p. 15). Pouvant être aussi « investi comme un moyen de se valoriser soi-même, de se prouver sa valeur, d'obtenir la reconnaissance et l'estime d'autrui » (Beillerot, 2004, p. 27), il met aussi en exergue un investissement narcissique. Enfin, le « savoir se présente souvent comme un instrument au service de la maîtrise de soi ou de la maîtrise du monde, pour obtenir un statut social plus envié » (Beillerot, 1998, p. 14), traduisant un investissement social.

Le rapport au savoir est défini par Beillerot comme le « processus par lequel le sujet, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. » (Beillerot, 2000, p. 51) Il interroge la légitimité du savoir, avançant qu'« il importe de reconnaître que les savoirs savants ne sont pas les seuls dignes d'intérêt et de respect ; que les savoirs empiriques, les savoirs d'expérience, les savoirs sociaux, ont autant de pertinence et qu'ils sont aussi des sources de développement. » (Beillerot, 2002, p. 26). Le rapport au savoir est pour Beillerot « un rapport subjectif et dynamique, [qui] se construit tout au long de la vie, et [qui] est traversé de tensions, d'ambivalences, et de paradoxes. Il est à la fois un rapport cognitif, affectif, social, et identitaire. » (Beillerot, 1998, p. 33)

Blanchard-Laville ajoute que le rapport au savoir du professionnel est « un élément fondamental de son identité professionnelle ; il détermine sa manière d'agir, ses choix, et son style d'accompagnement. » (Blanchard-Laville, 2011, p. 112)

« Analyseur des pratiques du sujet enseignant pris dans la situation didactique au travers de ses tensions », le rapport à l'épreuve permet de rendre compte de tensions repérées dans « toute situation didactique dès l'instant où il y a un enjeu de savoir » (Jourdan, Brossais, 2011, p. 20). Florence Savournin (2014) souligne le rôle du concept de rapport à l'épreuve dans l'analyse de la subjectivité enseignante et du sens donné à l'épreuve de la classe, et des enjeux de savoir du point de vue du sujet dans le contexte didactique, rappelant la perspective dans laquelle Terrisse (1994) « propose une réécriture du triangle didactique en y incluant, à la suite de Brousseau (1990) la part d'impossibilité de toute transmission. » (Savournin, 2014, p. 5).

1.5.2. L'épreuve en didactique clinique

La didactique clinique, en associant la didactique et la psychanalyse, offre une perspective approfondie sur la transmission et l'appropriation des savoirs, mettant l'accent sur la subjectivité des enseignants. Véritable pont entre les interrogations pédagogiques et l'exploration du sujet, la didactique clinique se présente comme un champ d'étude qui cherche à combler le fossé entre les questions pédagogiques concernant les objets de savoir et les interrogations cliniques centrées sur l'individu. Elle s'efforce de démêler les subtilités du sujet, sa logique interne et les processus de décision qui se déroulent lors de l'acte d'enseignement.

Pour Claudine Blanchard-Laville, la démarche clinique est « centrée sur un ou des sujets en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre leur fonctionnement psychique dans leur singularité irréductible. » (Blanchard-Laville, 2021, p. 83)

Dans le triangle pédagogique de Houssaye (1988) le savoir fait tiers dans la relation professeur-élève. Dans ce cadre institutionnel scolaire, les trois sommets du triangle représentent l'enseignant, l'apprenant et le savoir, et ses trois côtés modélisent trois types de processus : enseigner, former et apprendre.

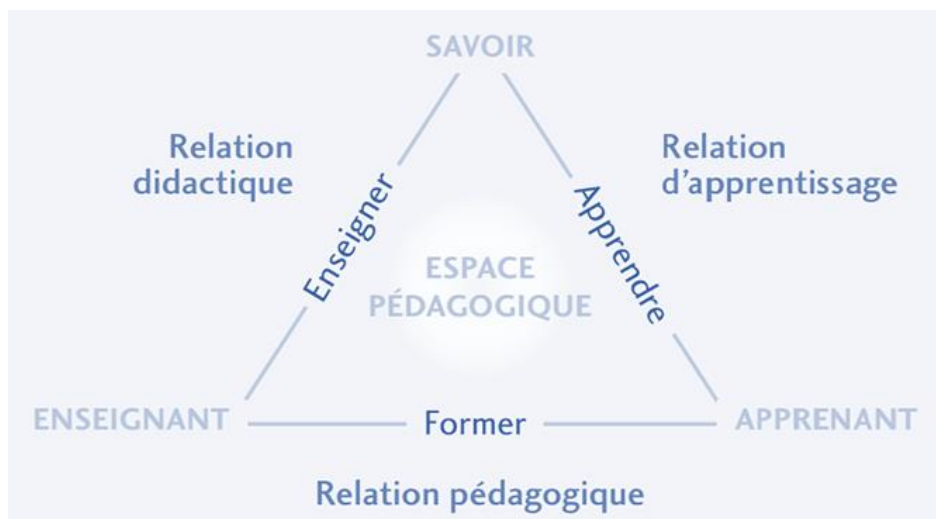


Figure 2 : Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988)

Ces trois éléments sont interconnectés. Les interactions entre ces trois composantes sont dynamiques et influent mutuellement. Le savoir, en tant que contenu structuré, constitue le point d'ancrage de cette relation triangulaire, reliant l'enseignant et l'élève dans une démarche d'apprentissage collaboratif :

- Le processus d'enseigner est centré sur la relation entre l'enseignant et le savoir. Le savoir comprend les contenus d'enseignements, les objets de savoir, les connaissances, les compétences ou les concepts visés par l'enseignement. C'est le pôle didactique.
- Le processus d'apprendre met en relation l'élève avec le savoir. L'élève est l'apprenant engagé dans le contenu d'apprentissage. Il construit son savoir. C'est le pôle d'apprentissage.
- Le processus de former est une interaction entre l'élève et l'enseignant. L'enseignant est le professionnel de l'enseignement qui facilite le processus d'apprentissage. Il est responsable de la transmission du savoir, de la création d'un environnement d'apprentissage favorable et de l'accompagnement des apprenants. C'est le pôle pédagogique.

En 1994, André Terrisse considère que le « fait didactique répond à une double détermination : les contraintes externes au sujet (nature du savoir en jeu, caractéristiques de la classe) et les contraintes internes (histoire du sujet enseignant, rapport au savoir).

Pour « prendre en considération ces différentes contraintes, Terrisse pose le savoir comme un « pas tout transmissible » en l'intégrant au centre du triangle. » (Jourdan, Brossais, 2011, p. 10)

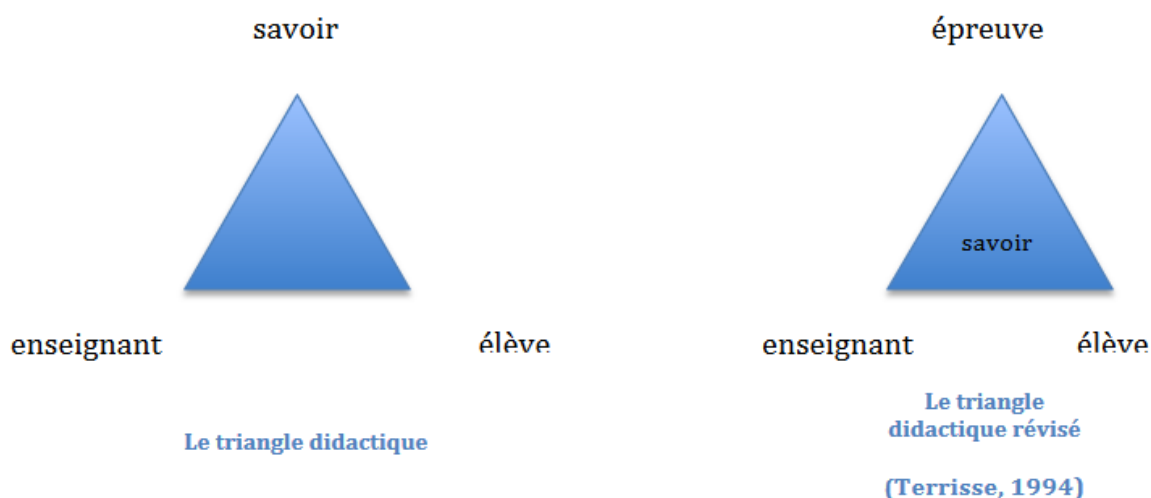


Figure 3 : Le triangle didactique révisé (Terrisse, 1994)

En 2016, Emmanuelle Brossais, Isabelle Jourdan et Florence Savournin reprennent ce triangle didactique révisé, dans lequel « l'épreuve, qui remplace le savoir dans le schéma révisé, accentue la dimension des contraintes internes et l'attention portée à la position subjective de l'enseignant. Le savoir, situé maintenant au nouage des trois pôles professeur - élève - épreuve, inclut une part d'insu irréductible qui est à l'origine du désir de tout être humain. Le terme de savoir, dans ce triangle révisé, recouvre à la fois les connaissances, soit les savoirs à enseigner, et le savoir insu, soit l'inconscient. » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, pp. 71-72)

Ainsi, cette articulation, dans l'épreuve, entre su et insu peut-elle être explorée en didactique clinique. En effet, « en didactique clinique, l'épreuve est la mise en jeu du désir, sans arrêt renouvelée, à chaque rencontre entre enseignant, élèves et savoir où se créent des espaces de créativité, où chaque enseignant met en scène des inventions qui lui sont propres et développe des savoir-y-faire. » (Brossais, Jourdan, citées par Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 72) Pour André Terrisse, l'épreuve est « la situation où le sujet établit et vérifie sa qualité ». (Terrisse, 1994, p. 87). Intégrée dans le triangle didactique, « la notion d'épreuve, [...] permet de rendre compte des tensions » (Jourdan, Brossais, 2011, p. 66) des sujets enseignants, dans des situations de classe.

Pour Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais (2018), faire classe est, pour l'enseignant, une épreuve, dans le sens où des contraintes internes et externes pèsent sur lui, et où il n'a pas de certitude quant à l'issue favorable de son travail.

Pour Florence Savournin (2014), c'est l'équilibre instable entre didactique et pédagogie pour une enseignante travaillant en ITEP qui constitue une épreuve. Devenu intenable, cet équilibre la pousse à effectuer des allers-retours entre enseignement spécialisé, par « choix de s'engager dans l'enseignement avec des enfants et des adolescents présentant des difficultés psychiques » (Savournin, 2014, p. 14) et enseignement ordinaire pour « se ressourcer » (Savournin, 2014, p. 15).

Pour Séverine Fix-Lemaire (2020, 2023), c'est l'enseignement de l'EMC qui dans ses recherches génère une épreuve. Pour une professeure des écoles débutante, cet « acte d'éducation [l'] oblige [...] à un franchissement symbolique duquel [elle] se fait responsable et l'engage au-delà de ce qu'[elle] perçoit [d'elle], [la] dévoilant [...] aux autres et... à [elle]-même » (Fix-Lemaire, 2020, p. 466). Pour une autre professeure des écoles, expérimentée, c'est son insistance à « dissocier instruction et éducation » (Fix-Lemaire, 2023, p. 40) qui la conduit à « [mettre] en place une forme de bricolage pédagogique, au sens de Lévi-Strauss (1962) » (Fix-Lemaire, 2023, p. 40) en attendant un poste de direction.

Pour Jocelyne Pambo Mboumba (2020), l'épreuve est celle d'éducateurs spécialisés « dont la mission est d'accompagner vers l'autonomie et la sociabilisation des enfants dits autistes » au Gabon, dans l'une des sociétés africaines où « l'enfant n'est pas simplement l'affaire de son père et de sa mère ; c'est l'enfant du village et de la communauté » (Pambo Mboumba, 2020, p. 145) mais où également « les sujets présentant des caractéristiques autistiques sont victimes de préjugés socioculturels, de marginalisation et d'isolement social », par crainte de contamination du handicap. » (Pambo Mboumba, 2020, p. 144)

1.5.3. Les analyseurs du rapport à l'épreuve

Le rapport à l'épreuve se présente comme un concept heuristique, permettant d'explorer la complexité de l'acte d'enseignement, les choix de l'enseignant, et les espaces de créativité qui s'ouvrent à lui. Florence Savournin souligne le rôle du concept de rapport à l'épreuve dans l'analyse de la subjectivité enseignante et du sens donné à l'épreuve de la classe.

« Conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter sont les trois dimensions qui structurent le rapport à l'épreuve, dans cet espace-temps avec les élèves dont l'enjeu majeur est la transmission du savoir. » (Savournin, 2014, p. 2)

Objet d'étude : l'épreuve de l'enseignement		Analyseurs du rapport à l'épreuve (ou dimensions)
Éléments sus et insus	<ul style="list-style-type: none"> - sens de l'épreuve de l'enseignement - choix opérés par l'enseignant 	conversion didactique sujet supposé savoir impossible à supporter
Éléments insus	<ul style="list-style-type: none"> - mise en jeu du désir de transmission - mouvements pulsionnels 	

Figure 4 : Une modélisation du rapport à l'épreuve (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 73)

Emmanuelle Brossais, Isabelle Jourdan et Florence Savournin explorent en outre par la suite la dynamique du concept heuristique de rapport à l'épreuve, soulignant que dans certains cas, « quelque chose échappe qui n'est pas réductible aux trois dimensions du rapport à l'épreuve » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 83).

Le sujet supposé savoir

« Le « sujet supposé savoir » est une proposition lacanienne » (Lacan, 1968) issue de la position du psychanalyste. « En didactique clinique, l'enseignant incarne symboliquement, dans l'institution et dans la classe, la position de celui qui sait. » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 143).

La position de « sujet supposé savoir » caractérise donc la position symbolique de l'enseignant telle qu'elle apparaît pour les élèves. Cette position, fondamentale pour la légitimité didactique du professeur repose sur la supposition que l'enseignant détient le savoir académique et pédagogique nécessaire à la transmission des connaissances. Le sujet supposé savoir n'est pas une qualité intrinsèque de l'enseignant. C'est l'élève qui suppose que le professeur sait : « Ce n'est pas l'analyste qui sait, c'est le sujet qui suppose qu'il sait. » (Lacan, 1968).

L'élève peut idéaliser l'enseignant, en lui prêtant une infaillibilité qui n'existe pas. Pour Lacan, « l'analyste doit se débrouiller avec le fait que le sujet lui attribue un savoir qu'il n'a pas. » (Lacan, 1968).

Le sujet qui suppose un savoir projette également ses propres attentes, désirs et idéaux sur la figure qu'il investit de ce savoir. Il recherche, parfois inconsciemment, un modèle, un idéal du moi. La crédibilité devient alors liée à la capacité de cette figure à incarner cet idéal. Cela peut entraîner des phénomènes d'admiration aveugle ou de rejet violent, selon la correspondance (ou non) avec les attentes du sujet. L'enjeu est donc de prendre conscience du processus de transfert pour opérer une distanciation critique nécessaire. Cela implique de ne pas prendre le savoir pour acquis, mais d'examiner ses fondements, ses limites et ses biais. Pour Lacan, le savoir total et absolu est une illusion. L'objet de la connaissance est toujours lacunaire, manquant. Le savoir se construit dans l'échange et la confrontation des idées. Le débat contradictoire est essentiel pour questionner les certitudes et faire avancer la connaissance.

Dans l'épreuve de l'enseignement, l'enseignant est considéré comme un « sujet supposé savoir », ce qui structure son « rapport à l'épreuve ». Mais, dans l'étude de Florence Savournin, l'enseignante est en mesure de « partager la place de celui qui sait » (Savournin, 2014, p. 16) ; « d'autres peuvent savoir (éducateur, parent, psychologue, enfant) et elle-même peut ne pas savoir. » (Savournin, 2014, p. 15)

Selon la recherche menée par Séverine Fix-Lemaire, les exigences de nouvelles connaissances et de savoir-faire sont susceptibles de perturber cette position, de « déstabiliser » la « position de sujet supposé savoir » de l'enseignant, de « raviver quelque chose de ses expériences subjectives. » (Fix-Lemaire, 2020, p. 432)

La conversion didactique et la transposition expérientielle

« À l'origine, le concept de « transposition didactique » rend compte des transformations du savoir de référence au savoir enseigné (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 143).

Utilisée pour décrire la transformation de l'expérience en contenu d'enseignement, la conversion didactique explore quant à elle la manière dont les expériences personnelles d'un enseignant influencent ses pratiques pédagogiques, se transformant en contenus d'enseignement. En lien avec la transposition didactique, ce concept souligne que les choix de transmission ne sont pas neutres mais liés à la construction structurelle de l'enseignant, son rapport au savoir et à ses expériences subjectives.

« Le concept de conversion didactique est né du questionnement de Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel (2008) sur l'incidence des savoirs construits dans l'expérience personnelle de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles ; un processus envisagé comme une transformation du contenu d'une expérience subjective en contenu d'enseignement ou en façon de transmettre un contenu, d'où le

terme de conversion didactique, en écho à la transposition didactique de Chevallard (1985) et à la conversion hystérique de Freud et Breuer (1895/2002). » (Fix-Lemaire, 2020, p 465)

Claudine Blanchard-Laville (2005) propose notamment l'idée que « le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu ». (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005, p. 133)

La conversion didactique décrit ainsi à la fois la continuité de l'expérience du sujet et le changement de structure de cette expérience, soit le passage d'un espace personnel à un espace didactique.

Pour Séverine Fix-Lemaire, la nature du savoir et la modalité didactique peuvent amplifier ce processus, exposant le sujet plus que le savoir. Pour l'enseignante interrogée, enseigner l'EMC l'oblige à s'autoriser en tant que sujet et à dévoiler qui elle est à travers ses paroles, dépassant ainsi sa fonction pour enseigner avec ce qu'elle est plutôt qu'avec ce qu'elle sait. Pour que « sa parole en EMC soit efficace, elle doit parler depuis ses convictions, faire état de sa vérité et laisser filtrer (sans le vouloir ou le savoir) de ses expériences subjectives dans ses contenus d'enseignement. » (Fix-Lemaire, 2020, p. 465) Il s'agirait donc selon la formule de Lacan (1964), de « s'autoriser de soi-même ... et de quelques autres » (Lacan, 1973-1974, p. 75, cité par Fix-Lemaire, 2020, p. 465)

Florence Savournin fait état pour une enseignante, de « son désir de transmission de la littérature [qui] apparaît comme ancré dans son goût pour la lecture et la culture littéraire et l'amène à choisir de « vraies » œuvres, susceptibles de « parler » à ses élèves. [...] [Son] vécu personnel [...] en tant qu'élève organise ses pratiques professionnelles. » (Savournin, 2014, p. 9).

En complément de la conversion didactique, Isabelle Jourdan conceptualise en 2005 la transposition expérientielle, pour « mettre l'accent sur la part expérientielle [...] du sujet dans l'élaboration des contenus d'enseignement. » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 141). La transposition expérientielle est la transformation de l'expérience personnelle en pratique professionnelle. « Pour Isabelle Jourdan (2006), la transposition expérientielle désigne le mouvement par lequel le sujet transpose sa propre expérience vécue en un savoir de référence. » (Pambo Mboumba, Brossais, Savournin, 2020, p. 148). L'éducatrice en charge d'enfants dits autiste fait par exemple référence à son « expérience de mère », d'« ancienne enseignante et mère aimante [pour] lui permet[tre] d'organiser sa pratique professionnelle. » (ibid., p. 148). Pour Jourdan, ce processus implique « une sélection, une structuration et une interprétation de l'expérience, qui sont autant de transformations par lesquelles l'expérience brute se transmute en connaissance. » (Jourdan, 2012, p. 112) Elle ajoute que « la manière dont l'expérience est transposée est fortement influencée par le

contexte social, culturel et institutionnel dans lequel elle prend forme et est communiquée » (Jourdan, 2010, p. 52), et que, de plus, la transposition expérientielle « suppose une forme de réflexivité », autrement dit « la capacité de prendre du recul sur sa propre expérience et de l'analyser de manière critique. » (Jourdan, 2016, p. 93)

L'impossible à supporter

« « L'impossible à supporter » (Terrisse, 2009) est une manifestation d'un conflit psychique. » (Fix-Lemaire, 2020, p. 462) « En didactique clinique, l'« impossible à supporter » est un outil conceptuel pour analyser les manifestations (en parole et/ou en acte) d'un sujet confronté à l'« épreuve » de l'enseignement [...]. Il révèle un écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, écart révélateur de la division structurelle du sujet. » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 143)

Pour Séverine Fix-Lemaire, l'EMC impose à l'une des enseignantes d'être dans l'énonciation, de parler depuis elle-même, ce qui devient une forme de résistance face à la difficulté de rester voilée par rapport à d'autres enseignements : « il lui faut se dévoiler et se montrer à elle-même autre qu'elle voudrait se voir et être vue. » (Fix-Lemaire, 2020, p. 462).

Pour la deuxième professeure, l'EMC génère un « tiraillement », « un embarras – un « pas du tout à l'aise » – générant un « impossible à enseigner ». » (Fix-Lemaire, 2023, p. 35).

Nous pouvons dire que le concept de rapport à l'épreuve fait donc « fonction d'analyseur de la subjectivité de l'enseignant au travers d'éléments sus et insus. En effet, le sujet agi par son inconscient n'est pas transparent à lui-même. » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2016, p. 83) Sujet supposé savoir, conversion didactique, transposition expérientielle et impossible à supporter sont les quatre dimensions qui le structurent.

En résumé

Le rapport à l'épreuve est défini par Carnus et Terrisse (2017) comme la manière singulière dont un sujet se positionne face à une situation éprouvante. Lié au rapport au savoir, le rapport à l'épreuve analyse l'investissement du sujet dans le processus de connaissance. Beillerot (1998) considère le rapport au savoir comme subjectif et dynamique. Blanchard-Laville (2011) y voit un élément fondamental de l'identité professionnelle. Le rapport à l'épreuve révèle les tensions inhérentes à toute situation didactique impliquant un enjeu de savoir et « met en jeu la subjectivité de l'enseignant, ses dimensions conscientes et inconscientes, mais aussi ses mécanismes de défense, ses contradictions et ses paradoxes. Il s'agit d'une véritable « traversée » de soi, dans laquelle l'enseignant est à la fois acteur et spectateur. » (Brossais, Jourdan & Savournin, 2011, p. 21).

La didactique clinique explore la transmission et l'appropriation des savoirs en prenant en compte la subjectivité de l'enseignant. Elle utilise le triangle pédagogique (enseignant, élève, savoir) de Houssaye (1998), où le savoir fait tiers, comme base d'analyse. Brossais, Jourdan et Savournin (2016) révisent le triangle didactique en remplaçant le savoir par l'épreuve, mettant l'accent sur la dimension subjective de l'enseignant et l'articulation entre le su et l'insu. L'épreuve est alors vue comme un lieu de créativité où l'enseignant met en scène ses propres savoir-faire. L'épreuve met à jour les tensions internes et externes auxquelles l'enseignant est confronté.

Le rapport à l'épreuve se structure autour de quatre dimensions principales : le sujet supposé savoir, la conversion didactique, la transposition expérientielle et l'impossible à supporter. En didactique clinique, l'enseignant incarne symboliquement celui qui sait. Le « sujet supposé savoir » projette des attentes et des idéaux sur la figure de l'enseignant, ce qui peut engendrer une idéalisation ou un rejet. Il est essentiel de prendre conscience de ce transfert. La conversion didactique explore la manière dont les expériences personnelles de l'enseignant influencent ses pratiques. La transposition expérientielle, selon Jourdan (2005), est la transformation de l'expérience personnelle en savoir de référence. Cette transposition implique une sélection, une structuration et une interprétation de l'expérience, sous l'influence du contexte. Enfin, « l'impossible à supporter » (Terrisse, 2009) est un conflit psychique révélant un écart entre le savoir théorique et ce que l'enseignant fait réellement, révélateur de la division structurelle du sujet. Le concept de rapport à l'épreuve permet d'analyser la subjectivité en prenant en compte les dimensions sus et insues.

2. Problématique

Complexe et exigeant, le rôle d'enseignant formateur pair consiste en premier lieu à accompagner des collègues stagiaires dans leur pratique professionnelle. Il implique non seulement une expertise pédagogique et didactique, mais également une capacité à gérer les dynamiques interpersonnelles et les tensions internes qui peuvent surgir au sein de ce double statut. L'accompagnement est mentionné dans les textes officiels dans le sens commun du langage courant, où il est souvent associé à des notions de soutien ou d'aide⁵. Une exploration théorique approfondie s'avère indispensable pour en saisir la complexité conceptuelle, et ce, afin de dépasser une compréhension intuitive et d'en révéler les fondements épistémologiques et les implications pratiques pour cette recherche.

⁵ Dictionnaire Robert, 2025 : Fait de soutenir, d'assister (qqn).

Je pose comme postulat que l'enseignant formateur pair est un accompagnant et que l'apport théorique de ce concept, associé à celui de « Je professionnel » (Blanchard-Laville, 2016), permet de cerner quels sont les points fondamentaux de la posture d'accompagnant de l'enseignant formateur pair. Par ailleurs, ce détour par l'étude de ce concept d'accompagnement articulé avec ceux de Je professionnel et d'entre-deux me semble fondamental pour compléter le concept principal de rapport à l'épreuve choisi.

Postures de l'accompagnant

Les différents auteurs cités sur le concept de l'accompagnement mettent principalement en avant la nécessité d'un « être avec et aller vers ». En formation d'enseignants, le formateur pair navigue dans des postures variées, intégrant temporalité, accueil et place de l'autre, nécessité d'un tiers et mise en place d'un cadre.

L'accompagnant se glisse pour Maëla Paul (2009), dans différentes postures, labiles, fluides, en constante redéfinition et ajustement : non-violence, relationnelle, écoute et dialogue, « non-savoir », orientation, réflexive, éthique et émancipatrice. Mireille Cifali (2015) considère quant à elle la posture de ce professionnel comme intersubjective, rationnelle, intuitive, inventive et imaginaire. Elle accepte l'imprévisible, l'incertitude, l'infailibilité et l'impuissance. Cette posture, pour ces deux chercheuses, n'est pas une posture d'égalité (asymétrie statutaire des places qui fonde la relation de transmission et d'accompagnement) mais une posture en recherche d'équité, d'horizontalité afin d'éviter toute forme de pouvoir, favorisant la rencontre avec l'altérité. Si Mireille Cifali ne se situe pas dans la posture de « non-savoir » de Maëla Paul, elle utilise le savoir pour ensuite permettre à l'accompagnant et à l'accompagné de s'en échapper. Les postures de l'accompagnant selon Mireille Cifali nécessitent son implication face à un sujet, la co-construction d'un savoir (provisoire) qui parfois apporte un changement, la prise en compte de la singularité de ce sujet dans une situation particulière, la confiance dans la situation et dans l'autre. L'accompagnant vit chaque situation comme nouvelle, et chaque situation convoque son intérêt. Il s'agit de ne pas désapproprier l'autre de sa liberté, de son autonomie et de son savoir d'humain, mais de le rencontrer pour le projeter ailleurs. Chaque posture doit donc se singulariser par une mise en retrait, une écoute active et valorisante, créant un espace de co-construction centré sur les besoins de l'accompagné. Comment, dès lors, l'enseignant formateur pair gère-t-il l'apparition de l'agressivité, de mécanismes de défense de certains stagiaires ?

Pour Michel Vial (2006), la posture de l'accompagnant est une posture d'étayage, de service, d'humilité, de non-autorité, de non-directivité, d'impulsion et de stimulation. Comment les formateurs pairs combinent-ils ces diverses postures ?

Accompagnement et « Je professionnel »

Ce double statut d'enseignant et de formateur introduit des dynamiques inconscientes et des conflits internes qui influencent la pratique professionnelle et les relations interpersonnelles du formateur pair accompagnant. Le « sujet », « divisé par son inconscient » se trouve « aux prises avec de fortes turbulences intérieures » (Blanchard-Laville, 2021, p. 86). Son « Je professionnel » ou « Moi-professionnel » doit être en mesure d'exercer la « fonction de pare-excitation » (Lacour, 2011, p.186). Le formateur pair peut adopter une posture contenant afin « d'accueillir et de capter les mouvements émotionnels des participants, de les contenir et d'aider à leur transformation » (Blanchard-Laville, 2008, p. 99).

Dans le contexte de la formation par les pairs apparaît donc l'importance d'une approche qui transcende la simple transmission de savoirs. Elle révèle la centralité du tiers et du cadre, non pas comme de simples contraintes, mais comme des éléments structurants essentiels. Ces composantes garantissent une relation médiatisée, évitant les dynamiques duales et favorisant l'éclosion de parcours personnalisés. Ils constituent un espace contenant, sécurisant, propice à l'exploration et à l'innovation. Le formateur pair a-t-il conscience de la nécessité du tiers ? Comment l'intègre-t-il ? L'accompagnement est indissociable de la construction du soi professionnel. L'accueil de l'imprévisible (Paul, 2009 ; Cifali, 2015) devient alors une compétence clé, rejetant l'idée d'un modèle préétabli au profit d'une adaptabilité à la singularité des situations rencontrées. Un accompagnement efficace se fonde ainsi sur une combinaison d'éléments structurants, d'une attention au développement du soi. Comment le formateur pair combine-t-il la complexité de ces éléments dans ses formations ? Dans cette optique, une dimension cruciale est l'intégration de la capacité négative (Blanchard-Laville, 2013), qui implique une immersion émotionnelle et la métabolisation des affects de l'accompagné, pour ensuite les restituer de manière constructive. Comment le formateur trouve-t-il le juste équilibre entre l'immersion émotionnelle et le maintien d'une distance nécessaire ? Parvient-il à garantir la sécurité psychique de chaque stagiaire et le respect de sa singularité ?

Entre-deux : le Janus de l'enseignant formateur pair

Les figures de Janus et de l'entre-deux s'unissent pour éclairer la notion de ce passage, pour un formateur pair, du métier d'enseignant à ses nouvelles fonctions de formateur :

Janus, par sa présence, encadre les transitions, tandis que l'entre-deux se présente comme l'espace même de ce changement, où l'on se départit d'un état pour en atteindre un autre. Ils invitent également à explorer la dualité, Janus en la manifestant par son double regard de formateur et d'enseignant, et l'entre-deux en la matérialisant comme l'intersection entre un passé et un avenir. L'incertitude, inhérente à tout passage d'un état à un autre, trouve une expression symbolique dans Janus, gardien des portes, et une confirmation concrète dans la nature même de l'entre-deux, espace de transition par excellence. Comment l'enseignant bascule-t-il dans son statut de formateur ? Comment vit-il cet entre-deux ?

Rapport à l'épreuve et nature de l'épreuve

Naviguant entre deux statuts, l'enseignant formateur pair est donc potentiellement mis à l'épreuve de vivre, en formation, ce double statut. Dans le cadre de cette recherche, l'épreuve est cet entre-deux statutaire, d'être à la fois enseignant et formateur, une expérience singulière qui, comme le souligne Emmanuelle Brossais, se manifeste comme une véritable « traversée » (Brossais, 2016, p. 83), marquée par des tensions, des oscillations et des remaniements identitaires. Cette traversée entre deux statuts se retrouve également dans les travaux de Florence Savournin sur l'expérience d'une enseignante confrontée à la complexité de se positionner dans un « entre-deux » permanent, oscillant entre un enseignement ordinaire et un enseignement spécialisé (Savournin, 2014, p. 15), mettant en lumière l'épreuve vécue par cette enseignante.

Le rapport à l'épreuve permet de décrire et de comprendre l'épreuve de la traversée de ce double statut. L'exploration psychanalytique des expériences d'ambiguïté de rôle et de conflit d'identité de ces enseignants formateurs pairs mérite donc d'être étudiée à travers le concept analyseur du rapport à l'épreuve et de ses quatre composantes : le sujet supposé savoir, la conversion didactique et la transposition expérientielle et l'impossible à supporter.

Formulation d'une problématique

Il s'agit de considérer ce statut d'entre-deux statutaire du formateur pair comme une « épreuve » à traverser pour l'enseignant acceptant des missions de formation, et le rapport à l'épreuve comme un concept opérationnel pour décrire et comprendre la traversée de cette épreuve.

Ces éléments m'amènent à la formulation de la question de recherche suivante :

Quel rapport à l'épreuve de l'enseignant formateur pair, dans le second degré, pris dans cet entre-deux statutaire lorsqu'il est en formation continue ?

3. Orientations méthodologiques

3.1. Choix de la méthodologie : des entretiens semi-directifs

3.1.1. Une perspective clinique

Dans mon objectif d'étudier le rapport à l'épreuve des formateurs pairs dans leur double statut, m'est apparu évident le choix d'une démarche qualitative et compréhensive.

J'ai choisi, ainsi que l'a écrit Blanchard-Laville, de m'intéresser au sujet « dans toute son épaisseur », qui est « agi par son inconscient, celui qui a un appareil psychique que Freud a décrit en termes d'instances en conflit, un sujet avec ses pulsions et ses fantasmes, aux prises avec une réalité psychique régie par des mécanismes propres ». (Blanchard-Laville, 2021, p. 82)

Dans le but de mieux cerner les enjeux à l'épreuve de ce double statut, j'ai choisi d'adopter une approche clinique psychanalytique. Cette démarche clinique a en effet pour objectif de comprendre le sens que des sujets donnent aux situations et événements. Elle s'appuie sur des concepts psychanalytiques comme cadre théorique, sans pour autant avoir une visée thérapeutique. En adoptant une perspective psychanalytique, je cherche à analyser, à partir du discours des formateurs pairs, les représentations inconscientes qui sous-tendent leur rapport à l'épreuve, à partir d'un « vécu, des points de vue subjectifs, des ressentis, un rapport à quelque chose ». (Yelnik, 2005, p.134)

3.1.2. Des entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche clinique, j'ai privilégié la mise en place d'entretiens semi-directifs. Cette méthode qualitative d'expression libre, tout en offrant un cadre d'échange orienté, permet une exploration approfondie des représentations et des affects liés à l'expérience de l'épreuve dans la pratique de l'enseignant formateur pair.

Pour Blanchard-Laville, c'est une « réflexivité inconsciente » qui est favorisée par le récit libre (Blanchard-Laville, 2019, p. 70). Pour Jourdan, « cela va bien au-delà d'une pratique réflexive puisqu'il s'agit, non pas de se questionner sur sa pratique en lien avec ce qui est fait mais de questionner sa pratique en lien avec ce que l'on est et le sens que l'on va donner à ce que l'on fait. » (Jourdan, 2014, p. 2)

« Encouragée à dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre, sans hiérarchisation, selon le principe de libre association », la personne interrogée est écoutée par le chercheur. Ce dernier s'efface, se rend disponible, ne prend pas partie, même s'il « ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie » (Blanchard-Laville, 1999 citée par Yelnik, 2005, p. 135). L'implication subjective du chercheur se manifeste en effet à

travers ses choix méthodologiques, depuis la posture d'écoute adoptée jusqu'aux processus d'analyse et d'interprétation des données recueillies. Ce renoncement à une forme de contrôle « permet [...] à l'inattendu, à l'inouï de se manifester. » (Yelnik, 2005, p. 137)

3.2. Conditions de passation

3.2.1. Choix des participants : des enseignants formateurs pairs

J'ai choisi de mener ces entretiens avec des enseignants formateurs du second degré. J'ai recherché ces formateurs pairs en utilisant mon réseau de formatrice, toutes disciplines confondues, les informant que ces entretiens étaient menés, dans le cadre de mon mémoire de master, sur les enseignants de collège et lycée exerçant des missions de formation, sans toutefois expliciter en détail le sujet de mon travail de recherche.

3.2.2. Mise en place des entretiens semi-directifs

J'ai pu mettre en place pour ce mémoire trois entretiens semi-directifs exploratoires, et trois entretiens formels en visio-conférence, via la plateforme Visio-agents. En effet, la localisation lointaine des personnes interrogées, au sein et en dehors de notre académie, ne me permettait pas d'aussi nombreux déplacements dans le temps imparti.

J'ai au préalable expliqué que l'entretien durerait environ quarante-cinq minutes et serait enregistré, retranscrit et anonymisé. J'ai laissé à chacun des interviewés, au moment de la prise de contact, le choix du tutoiement ou du vouvoiement, et tous ont préféré le tutoiement. J'ai donc modifié en amont mon guide d'entretien en conséquence. J'avais prévu de copier-coller chaque question-guide dans le chat de la visioconférence au fur et à mesure que je posais mes questions oralement. J'ai donc élaboré une version au masculin et une version au féminin. Cela permettait ainsi à chaque interviewé de ne pas perdre de vue les questions posées, en lui fournissant une vue d'ensemble et en lui offrant la possibilité éventuelle de revenir facilement à une question préalablement posée.

3.3. Rédaction du guide d'entretien semi-directif

Six entretiens semi-directifs menés de plus au printemps 2024 dans le cadre de mon mémoire professionnel de CAFFA m'avaient déjà permis, sur le plan méthodologique, de confronter mes premières hypothèses de questionnement à la réalité du terrain. Les trois entretiens exploratoires pour ce mémoire ont contribué à me permettre de rédiger, puis d'affiner mon guide d'entretien. Ils m'ont permis, dans un premier temps, de tester et d'ajuster mes premières pistes de questions, contribuant ainsi à l'élaboration initiale de mon guide. Menés en amont de la phase principale de recueil de données, ils se sont avérés

particulièrement utiles. J'ai pu ainsi identifier les formulations qui suscitaient des réponses riches et celles qui, au contraire, se révélaient ambiguës ou peu productives. Cette phase m'a aidée à affiner la pertinence et la clarté de mon guide d'entretien final. Au-delà de l'aspect purement technique de la construction du guide, ces premiers échanges m'ont en outre offert un espace pour m'exercer à l'écoute active, à la relance pertinente, et à la gestion du temps et du déroulement de l'entretien. J'ai pu ainsi gagner en confiance et en fluidité, réduisant l'appréhension naturelle avant d'aborder les entretiens semi-directifs menés dans le cadre formel de mon mémoire, préparant ainsi le terrain de manière significative pour les entretiens semi-directifs plus formels qui ont suivi.

Ce guide est conçu de manière à mobiliser l'expérience de la personne interrogée, de lui offrir la possibilité de se remettre en situation d'éprouver son vécu.

J'ai élaboré les questions de façon à entrer tout d'abord en relation avec les enseignants formateurs et à créer un cadre sécurisant à l'entretien, puis d'explorer leur parcours professionnel. Enfin je me suis intéressée à leur expérience en tant qu'enseignants, puis en tant que formateurs, avant de mettre en lien les deux statuts avec très spécifiquement la problématique d'être enseignant formateur pair.

Partie 1 : Questions biographiques

Elles permettent d'entrer en relation avec l'autre, et de créer un cadre sécurisant à l'entretien. Elles apportent des renseignements sur la situation de l'enseignant formateur pair, son expérience et son histoire professionnelle.

Partie 2 : Le métier d'enseignant

Les questions de cette partie peuvent permettre d'accéder aux concepts de sujet supposé savoir, de je professionnel, de conversion didactique et de transposition expérientielle.

Partie 3 : Le métier de formateur

Je fais l'hypothèse que cette partie peut faire émerger des éléments pouvant être analysés avec les concepts d'accompagnement, de sujet supposé savoir, de conversion didactique et transposition expérientielle, et d'impossible à supporter.

Partie 4 : Être formateur pair

Dans cette partie, pourraient apparaître des réponses en lien avec les concepts d'accompagnement, de sujet supposé savoir, de je professionnel, d'entre-deux et d'impossible à supporter

Partie 5 : Conclusion

Enfin je cherche à faire apparaître en conclusion la modalité de composition avec l'épreuve (être enseignant formateur pair) et le désir de devenir formateur.

**GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF – VERSION TUTOIEMENT AU MASCULIN
(VERSION TUTOIEMENT AU FÉMININ : VOIR ANNEXE 1)**

Partie 1 : Questions biographiques
Questions guides
Peux-tu me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ? Pourquoi et comment as-tu choisi le métier d'enseignant ? Comment es-tu devenu formateur ? Qu'est-ce qui t'a motivé à devenir formateur pair ? Peux-tu me raconter comment cela s'est passé ?

Partie 2 : Le métier d'enseignant
Questions guides
<ol style="list-style-type: none">1. Quels sont selon toi les éléments fondamentaux du métier d'enseignant ?2. Comment réagis-tu si tu ne connais pas la réponse à une question posée par un élève ?3. Y a-t-il un événement, un élève en particulier qui t'a marqué ?
Relances éventuelles
La relation à tes élèves est-elle un élément fondamental ? Tu ne m'en as pas parlé... Qu'est-il important pour toi de transmettre à tes élèves ? Comment fais-tu ? Comment te positionnes-tu face à tes élèves ? Quel enseignant penses-tu être pour tes élèves ? Quel enseignant aimerais-tu être pour tes élèves ?
Concepts
Je professionnel Sujet supposé savoir Conversion didactique et transposition expérientielle

Partie 3 : Le métier de formateur
Questions guides
Nous venons de parler de ton métier d'enseignant. Nous allons maintenant aborder celui de formateur. <ol style="list-style-type: none">1. Quels sont selon toi les éléments fondamentaux du métier de formateur ?

2. Quel formateur penses-tu être pour tes stagiaires ?
3. Quel formateur aimerais-tu être pour tes stagiaires ?
4. Comment réagis-tu si tu ne connais pas la réponse à une question posée par un stagiaire ?

Relances éventuelles

Peux-tu me parler de ta formation de formateur ? As-tu suivi des formations pour devenir formateur ? Comment t'es-tu formé ?

Qu'est-il important pour toi de transmettre aux stagiaires ? Comment fais-tu ?

Qu'est-il important que les stagiaires retiennent ?

Concepts

Accompagnement

Je professionnel

Sujet supposé savoir

Conversion didactique et transposition expérientielle

Impossible à supporter

Partie 4 : Être formateur pair

Questions guides

1. **En quoi ces compétences diffèrent-elles de celles de l'enseignant ? Quels liens établirais-tu entre ton métier d'enseignant et tes fonctions de formateur ?**
2. **Comment te positionnes-tu en tant que formateur pair avec tes stagiaires ? (Collègue ? Formateur ?)**
3. **En formation, être tout à la fois formateur et enseignant est-il une aide ? Un handicap ?**
4. Peux-tu me raconter des anecdotes de souvenirs agréables, plaisants vs désagréables, insupportables ? Comment en as-tu été affecté ?
5. Qu'est-ce qui peut t'empêcher d'accepter une mission de formation ? Que ressens-tu ? Que fais-tu dans ce cas-là ?

Relances éventuelles

Y a-t-il un événement, un stagiaire en particulier qui t'a marqué ?

Y a-t-il des profils de stagiaires qui t'agacent, qui te sont insupportables ?

Y a-t-il des profils de stagiaires avec qui tu as particulièrement plaisir à travailler ?

Arrive-t-il que tes stagiaires contestent des notions/savoirs/analyses que tu leur apportes ? Comment réagis-tu ?

Concepts

Accompagnement

Sujet supposé savoir

Impossible à supporter

Je professionnel

Entre-deux

Partie 5 : Conclusion

Questions guides

1. Pour conclure l'entretien, pourrais-tu me dire comment tu te sens aujourd'hui dans ta peau de formateur pair ?
2. Aurais-tu envie d'être formateur à temps plein ?

Concepts

La modalité de composition avec l'épreuve (être formateur pair) et le désir de devenir formateur.

3.4. Traitement des données recueillies

Les trois entretiens exploratoires, menés en amont, avaient un objectif spécifique : ils m'ont servi, comme évoqué précédemment, à l'élaboration et à l'affinage de mon guide d'entretien. Bien que des notes détaillées aient été prises et que leur contenu ait été analysé sous l'angle de la pertinence des questions et de la dynamique de l'échange, ils n'ont pas fait l'objet d'une retranscription *verbatim* intégrale destinée à l'analyse de contenu thématique au même titre que les trois entretiens semi-directifs.

J'ai retranscrit l'intégralité des trois entretiens définitifs (voir annexes 2 à 4) avant de procéder à plusieurs lectures flottantes pour m'imprégner des *verbatim* des études de cas. J'avais ensuite pour idée de procéder à une deuxième série de lectures pour rechercher les extraits signifiants de chaque entretien en lien direct avec les concepts, imaginant naïvement que les *verbatim* à extraire m'apparaîtraient comme des évidences. Pour cela j'avais prévu d'utiliser une couleur pour chaque concept analyseur, dès la deuxième lecture, et de souligner les extraits à mettre en lien avec le concept. Le nombre d'analyseurs étant important, cette méthode s'est révélée trop contraignante et a nécessité plusieurs lectures successives qui ne se révélaient pas aussi fructueuses que je l'avais imaginé. Cette

démarche d'analyse, pour l'apprentie chercheuse que je suis, peut être qualifiée de très laborieuse. Il m'a en effet fallu pour chaque entretien un long temps d'imprégnation. Au fil des lectures, mon attention était attirée par des mots, des expressions et des tournures de phrases auxquels je n'avais précédemment pas prêté attention. J'ai commencé par inventorier des extraits qui me paraissaient importants au vu de leur occurrence sémantique. J'ai donc ensuite modifié ma méthode d'analyse pour relire et repérer successivement les *verbatim* que je pouvais mettre en lien avec chacun des concepts.

Ces catégories ont rendu possible la rédaction de vignettes pour chaque cas. Ces portraits des trois enseignants formateurs pairs, bien que descriptifs, reflètent inévitablement mon interprétation et sont construits à travers le prisme de ma recherche et des concepts qui la structurent.

J'ai ensuite tenté de rapprocher ces différents passages dans un tableau visant à faire émerger des catégories d'idées, inscrivant celles qui me semblaient les plus significatives dans des tableaux récapitulatifs et comparatifs, et mettant en avant les similitudes et singularités relevées dans les trois entretiens.

La partie empirique des résultats présente donc dans un premier temps une analyse et une construction de cas à partir de vignettes cliniques, elles-mêmes rédigées à partir des *verbatim* des entretiens, et organisées par thématiques issues de ma problématique :

- 1) Pratiques professionnelles d'enseignant
- 2) Pratiques professionnelles de formateur
- 3) Être formateur pair

Dans un deuxième temps, j'ai analysé et discuté les résultats au regard des quatre concepts :

- 1) L'accompagnement
- 2) La construction du Je professionnel
- 3) L'entre-deux
- 4) Le rapport à l'épreuve

4. Résultats

4.1. Études de cas

Dans cette partie, la présentation de chaque cas est organisée selon les thématiques issues de ma problématique : après avoir brossé un rapide portrait de Clémence, Damien et Mathilde, assorti de mes propres ressentis durant l'entretien, je décrirai, pour chacun d'eux, ses pratiques professionnelles d'enseignant, puis de formateur, avant celles, spécifiques, d'enseignant formateur pair.

4.1.1. Le cas Clémence

Clémence est professeure de mathématiques depuis vingt-quatre ans. Initialement enseignante en collège et lycée, elle s'est engagée il y a douze ans au sein de groupes de travail à l'IREM puis dans le tutorat de stagiaires, avant d'obtenir un poste à l'INSPÉ. Elle partage désormais son temps entre son poste d'enseignante en collège et celui de formatrice à l'INSPÉ. Sa passion pour son métier et la didactique des mathématiques s'est révélée communicative. Quant à sa lucidité et son honnêteté face aux questionnements, aux doutes et aux défis inhérents à son double statut professionnel, ils ont parfois pu faire écho en moi. J'ai été particulièrement touchée par la générosité dont elle a fait preuve à mon égard ; en effet, dans un souci de rigueur et de complétude, Clémence n'hésitait pas à prendre des notes durant l'entretien et à revenir sur ses propos afin de n'en omettre aucun aspect, ce qui, témoignant de sa volonté de collaborer pleinement à ma collecte de données, m'a particulièrement fait plaisir.

Clémence, professeure de mathématiques en collège

Un métier-vocation

« *Le métier d'enseignante* » est « *une vocation* » pour Clémence qui ne l'a pas « *choisi, ça a toujours été une évidence* ». Quant aux mathématiques, elle les a « *choisies* », « *mais un peu par hasard* », après s'être « *imaginée d'abord maîtresse* », puis « *prof d'histoire-géo* ». Ses bons résultats scolaires, et le fait que « *tout [l'] intéressait* » lui ont permis d'aller « *en classe prépa scientifique, et après, comme c'était pas la physique ... ben c'était les mathématiques (rires)* » Elle ajoute être « *maintenant, [...] très fière d'être professeure de mathématiques, et plus de mathématiques que professeure. Enfin non, les deux. Je suis très fière d'enseigner cette matière.* »

Un climat de confiance

Clémence œuvre pour que son investissement pour ses élèves soit lisible : « *ils doivent aussi en tout cas j'espère, qu'ils savent à quel point je travaille pour eux, je suis quelqu'un de très investie pour eux.* » Elle se décrit comme une enseignante « *plutôt ouverte* » à laquelle ses élèves peuvent « *poser toutes les questions qu'ils ont* ». Elle souhaite instaurer une « *ambiance sereine* », propice aux apprentissages, « *dédramatis[ant ...] ce rapport aux mathématiques qui pour certains est compliqué* ». Pour elle, un professeur « *doit croire au potentiel de ses élèves* » et « *avoir de l'ambition pour eux* » car « *ils font plein de trucs [si] on les met dans de bonnes conditions* ».

La relation à ses élèves : d'un intérêt subjectif à une dimension plus didactique

Pour autant, si elle entretenait « à une époque, quand [elle a] commencé à enseigner, [...] une relation un peu plus personnelle avec les élèves », sa vision de la relation à l'élève a évolué au fil du temps et elle se concentre désormais davantage sur les aspects cognitifs et didactiques de l'apprentissage: « Mais là, maintenant, les élèves, je les envisage plus comme ... je les envisage moins personnellement. Je les envisage plus dans leur relation aux apprentissages, on va dire. » Si elle s'« intéresse de plus en plus » aux élèves, elle déclare qu'elle « s'en souvient de moins en moins », que « souvent c'est pas les élèves [qu'elle] retien[t] » mettant l'accent sur « ceux qui ont des procédures intéressantes ... d'un point de vue mathématique ». Elle relate en particulier un événement avec « un élève qui était très, très bon en mathématiques et ... et qui ... et qui a fait des choses qui m'avaient étonnée, qui se posait des questions que j'avais pas du tout suscitées » ou au contraire des situations avec des élèves « qui ont moins de facilités » pour exploiter en classe une « erreur [...] très intéressante ».

Clémence s'attache donc à comprendre les processus de pensée de ses élèves, leurs difficultés et leurs représentations de la matière. Pour elle, il ne s'agit pas simplement de transmettre des connaissances, mais de s'intéresser aux processus qu'ils mettent en jeu. Elle souligne : « c'est le fait de s'intéresser aux élèves. S'intéresser aux élèves, c'est s'intéresser à la manière dont ils procèdent en mathématiques, c'est s'intéresser aux erreurs qu'ils font, c'est s'intéresser à la relation qu'ils ont avec la matière que t'enseignes. »

L'erreur n'est pour Clémence pas perçue comme une faute, mais comme une occasion d'apprentissage, un objet d'étude en soi. Elle explique qu'« on stigmatise pas une erreur mais on essaie d'expliquer pourquoi l'élève il est... il a quand même réfléchi pour produire cette erreur-là. Parce qu'en fait, souvent, dans les erreurs, ils ont quand même réfléchi, même s'ils ont mal réfléchi. » Elle apprend à ses élèves « qu'on a le droit de se tromper, que ça fait partie du... que ça fait partie du processus d'apprentissage ».

La coopération au service des apprentissages, dans une pédagogie active et différenciée

Clémence fait part de sa volonté de rendre les mathématiques accessibles et attrayantes. Elle cherche à « choisir des situations dans lesquelles les... tous les élèves peuvent rentrer » et à « donner du sens aux nombres pour qu'ils comprennent, qu'ils donnent du sens et qu'on dédramatise un peu cette ce rapport aux mathématiques qui pour certains est compliqué. » Elle privilégie la manipulation, les situations de recherche et le travail en groupe, favorisant ainsi l'engagement actif des élèves et la construction collective des

savoirs. Elle explique : « *En fait, quand je dis c'est rigolo, je veux pas, enfin, je cherche pas des situations particulièrement ludiques, mais par contre je vais avoir tendance à proposer des ... des situations dans lesquelles les élèves, ils peuvent manipuler.* » Ses élèves sont amenés à explorer, à conjecturer, à argumenter et à collaborer. Elle valorise la confrontation des idées car « *c'est important de s'écouter, et que le débat c'est quelque chose qui est vraiment très important.* »

Clémence, formatrice en mathématiques

Clémence est « *tutrice* » et intervient « *en formation initiale* » et « *en formation continue* » en mathématiques, dans le premier degré (où elle est de plus référente en mathématiques) et le second degré. Elle a elle-même « *exprimé l'envie de devenir tutrice* » lors d'un entretien d'inspection. Elle se rappelle avoir « *beaucoup aimé cette relation avec le tuteur qu'elle avait* » quand elle était elle-même enseignante stagiaire, ce qui lui a « *donné envie* » de « *faire ce rôle-là* ». Cette visite d'inspection a aussi « *débouché sur une participation à un groupe de travail au sein de l'IREM* ». Elle insiste car il lui « *semble important de le mentionner parce que la participation à l'IREM ça a été vraiment un déclencheur pour devenir formatrice* ». Ses références à l'IREM sont d'ailleurs présentes tout au long de l'entretien (15 occurrences).

L'importance de la recherche et de la didactique

En tant que formatrice, Clémence estime qu'il est « *fondamental, [...] de se baser sur euh... sur la recherche et ne pas toujours se référer, enfin, éviter de se référer à sa propre pratique.* » Elle ne se contente pas de raconter ce qu'elle fait en classe, mais elle cherche à comprendre pourquoi elle le fait, et a « *reçu* », « *pour devenir référente maths pour le premier degré, [...] une formation lourde en didactique, axée enseignement des maths à l'école, quelque chose comme vingt jours, ce qui est énorme* ». Même si pour elle, « *présenter des situations qui ont été expérimentées* » permet d'apporter du « *crédit* », elle s'appuie sur des « *éléments théoriques solides* » pour « *aller en formation* ».

Faire passer un message de développement professionnel

Clémence cherche à comprendre les représentations et les attentes de ses stagiaires, afin de les aider à évoluer et à développer une vision plus riche de l'enseignement, « *pour réussir à concilier, parce que des fois ils attendent des trucs nous, on sait que c'est peut-être pas l'objectif principal qu'on vise mais on va quand même être obligé de répondre à cette première attente pour qu'ils puissent avoir une écoute sur quelque chose qui nous semble plus fondamental.* » Clémence considère qu'il faut « *s'intéresser à leur conception à eux de*

l'enseignement, parce que nous on a des objets de... de de formation, on a des objectifs de formation plutôt, et eux ils ont des attentes de la formation qui sont parfois un peu différentes. » Elle cherche à créer un espace de dialogue et d'échange où les stagiaires peuvent exprimer leurs besoins et leurs questionnements, *« en essay[ant], ben de répondre quand même un minimum à leurs attentes pour qu'ils puissent entendre le message en même temps qu'on a à leur faire passer. »*

Un travail d'équipe de formateurs

Si Clémence dit qu'elle a *« passé le CAFFA mais on ne peut pas franchement dire que c'est dans ce cursus-là que je me suis formée comme formatrice »*, sa démarche réflexive découle d'une approche de sa propre formation initiale de formateurs lors de laquelle *« il y avait aussi des éléments sur la manière d'accompagner des enseignants et sur comment construire une formation. »* Elle explique : *« les choses que j'ai apprises, qui me servent en tant que formatrice actuellement, je les ai apprises à l'IREM, je les ai apprises par moi-même, par des lectures personnelles, et puis ensuite par l'accompagnement des collègues de l'INSPÉ. »* Elle valorise l'échange entre formateurs : *« Au sein de l'INSPÉ, dans notre équipe de maths, en tout cas, y a... y a une transmission très forte de... des compétences, enfin de des... des connaissances utiles pour pouvoir être formateur. »*

Des expériences contrastées

Clémence se souvient en riant de sa relation avec son premier stagiaire *« plus âgé »* auquel elle était *« censée [...] apprendre son métier »*, insistant sur le côté *« vraiment très, très agréable »* de la relation. En effet, l'expertise de ce stagiaire qui *« enseignait depuis longtemps »* lui avait permis de *« discuter de ses pratiques. »* Elle se souvient également d'excellentes relation avec une stagiaire qui *« m'aidait à devenir formatrice et moi je l'aidais à devenir enseignante »*, avec laquelle elle est restée en contact.

Mais elle évoque également des moments moins agréables, comme sa *« première... première formation avec du public désigné »* où *« il fallait faire passer des choses auxquelles je croyais pas tout à fait, et j'ai eu l'impression de me renier un peu, et ça j'ai pas aimé. »*

La question de la légitimité

Clémence se considère encore comme une *« formatrice stagiaire »*, en recherche d'assurance et de légitimité. Elle aspire à *« avoir des connaissances bien plus solides en didactique, encore plus solides »* et à être *« plus assurée en tant que formatrice. Moins douter. »* Elle vit difficilement les moments où elle ne se sent pas à la hauteur, avouant :

« autant, en tant qu'enseignante, tu me dis j'ai une question, à laquelle j'ai pas de réponse, ça me dérange pas du tout, en tant que formatrice, ça m'arrive assez souvent de pas avoir la réponse à la question, et je me sens moins solide. » Cette perception semble motiver son investissement dans la didactique, vue comme un moyen de renforcer sa légitimité et sa solidité spécifiquement dans sa fonction de formatrice face à un public de pairs. Elle trouve que « les gens qui se lancent dans la formation, j'imagine qu'ils sont quand même plutôt des enseignants un peu accomplis. Et donc tout repose question, un peu comme quand on débute dans ... dans ... dans le métier d'enseignant sauf que ... on a connu le fait d'être à l'aise dans le métier d'enseignant donc bah ce ... cette ... ce moment où on se sent déstabilisé. » Ces doutes et ces remises en question sont lui font exprimer une certaine vulnérabilité face aux exigences du métier : « je... je... je vis pas très bien les manques qu'il peut y avoir. » Elle aimerait, quand elle aura « le temps, [...] passer un master de didactique », pour moins se sentir « une formatrice en formation ». Clémence se sent donc parfois « pas complètement légitime d'être formatrice » et a l'impression que son « problème de légitimité » est « renforcé par le fait que t'es pas tout le temps là. » Elle souligne la nécessité de s'adapter car « presque toutes les nouvelles tâches au début posent problème », comme « rédiger un rapport », « préparer des TD », « gérer un public » et « caler complètement nos méthodes qu'on a avec les élèves avec des étudiants. » Elle ajoute : « Au début, quand j'ai commencé à être formatrice, je me sentais pas formatrice. Et d'ailleurs, quand je leur parlais, à l'équipe de maths, je leur disais vous. Maintenant ça y est, je commence à dire nous, donc je commence à m'inclure dans l'équipe de maths. »

Clémence, un double statut de formateur pair entre richesse et tension

Le double statut d'enseignante et de formatrice est une dimension centrale de l'identité professionnelle de Clémence. Elle le perçoit comme une source de richesse, mais aussi de tension et de complexité.

Les apports mutuels des deux rôles

Clémence considère que son expérience d'enseignante nourrit sa pratique de formatrice. Elle peut « présenter des situations » qu'elle a « expérimentées en classe » et son « pied sur le terrain » apporte de la crédibilité à son discours. Elle explique : « C'est les deux parce que... si on présente des situations, on peut les avoir expérimentées en classe. Et présenter des situations qui ont été expérimentées, ça permet d'avoir un retour. » Cette articulation entre la pratique et la formation est un atout majeur pour Clémence. Elle peut s'appuyer sur son expérience concrète pour illustrer ses propos et rendre la formation plus vivante et plus pertinente. Elle peut également analyser sa propre pratique avec un regard critique et

réflexif, ce qui lui permet de progresser et de se renouveler constamment. Elle valorise le fait d'être « *du terrain* » : « *ils apportent du crédit au fait... enfin... au fait que, y ait des gens de terrain qui interviennent.* »

Dépasser le simple partage d'expérience par un ancrage théorique

Cependant, elle met en garde contre une vision réductrice du métier de formateur, qui se limiterait au simple partage d'expériences personnelles. Elle insiste sur l'importance de « *s'appuyer sur... sur la recherche, sur des... sur des... sur des éléments théoriques importants, enfin, sur des... des éléments théoriques solides.* » Elle ajoute : « *C'est un peu un leurre parce que c'est penser que, être du terrain, ça suffit pour être formateur et c'est pas tout à fait vrai.* » Ainsi, Clémence est consciente des limites du simple témoignage et elle cherche à étayer ses propos par des références théoriques et des travaux de recherche. Elle considère que la formation doit permettre aux stagiaires de développer une pensée critique et une capacité à analyser et à améliorer leur propre pratique, et non pas simplement de reproduire des recettes ou des modèles. Elle est vigilante quant à la manière dont elle utilise son expérience : « *être formateur, c'est pas c'est pas décrire sa pratique, hein. Donc ça, il faut quand même y faire attention aussi.* »

Un sentiment d'appartenance partiel

Le double statut engendre des difficultés et des tensions. Clémence évoque la difficulté de « *gérer les deux* » rôles et de « *passer sans arrêt de ... d'un ... d'une casquette à l'autre.* » Le manque de temps et les agendas surchargés créent un « *stress très important* » et des « *moments de tension.* » Elle affirme : « *Et le temps qu'on aurait parfois besoin pour être formatrice, et ben là, il est toujours entrecoupé d'autres choses.* » Ces difficultés sont inhérentes à la complexité du double statut. Clémence doit faire face à des emplois du temps chargés et à de nombreuses sollicitations, ce qui peut générer du stress et de la fatigue : « *C'est... c'est le temps. C'est le temps. C'est que... c'est que le temps qu'on aurait parfois besoin pour être formatrice, et ben là, il est toujours entrecoupé d'autres choses.* » Elle se sent parfois tiraillée entre ses différentes responsabilités et a l'impression de « *moins ...appartenir* » pleinement à l'une ou l'autre de ses fonctions. Elle confie : « *on est un peu des deux mais... euh... on appartient aux deux mais on y appartient un peu moins que... que si on était à temps plein dans les deux, quoi.* » Elle souligne également la difficulté de se déconnecter et de trouver un équilibre : « *C'est pas évident de... de pas penser au boulot quand on est pas au boulot.* »

Malgré les difficultés et les tensions, Clémence ne souhaite pas renoncer à son double statut. Elle y trouve un équilibre et une richesse qui lui conviennent. Elle conclut : « *En même temps, j'aurais beaucoup de regret de quitter mes élèves.* » Cet équilibre, bien que fragile car « *en étant formateur, tu repars un peu de zéro, c'est un autre métier. Et bah, tu te retrouves à douter sur ... sur tout* », est essentiel pour Clémence. Il lui permet de se sentir épanouie et de donner du sens à son travail. Elle considère que ses différentes expériences s'enrichissent mutuellement, affirmant explicitement que « *l'un nourrit l'autre mais l'autre nourrit l'un aussi* » et qu'« *être formatrice, ça me permet d'être une meilleure enseignante* ». Par ailleurs, le discours de Clémence présente plusieurs moments d'hésitation ou d'auto-correction qui peuvent être interprétés comme des lapsus révélateurs, notamment autour de son identité professionnelle en transition. Par exemple, lorsqu'elle évoque l'accueil de stagiaires, son hésitation initiale « *un étu...* » avant de corriger en « *un fonctionnaire stagiaire* » pourrait refléter la double nature de ce public ou une simple recherche du terme le plus juste. De même, son hésitation à se définir « *en form... en dev... en formation, une formatrice stagiaire* » semble souligner le caractère évolutif et non encore totalement stabilisé de son identité de formatrice. Enfin, l'interruption notable après avoir répété « *je me sens pas [complètement légitime] parce que je me sens pas* » avant de bifurquer sur « *Au début... quand j'ai commencé à être formatrice, je me sentais pas formatrice* » pourrait indiquer une pensée actuelle non verbalisée concernant les moments où ce sentiment d'illégitimité resurgit, pensée qu'elle choisit de ne pas explorer davantage au profit d'une perspective historique. Ces différents moments semblent collectivement souligner une réflexion intense et peut-être une certaine tension autour de la construction et de l'affirmation de sa légitimité dans ses nouvelles fonctions.

4.1.2. Le cas Damien

Damien enseigne les mathématiques en collège depuis dix-neuf ans, dont douze ans dans son établissement actuel. Son parcours, débuté en collège, puis exercé notamment en région parisienne dans un contexte difficile, l'a progressivement conduit vers des fonctions de formateur. C'est dans son collège actuel qu'il a mis en place il y a cinq ans un laboratoire de mathématiques, ce qui l'a conduit à animer des missions de formation disciplinaires, puis sur la thématique de l'égalité filles/garçons, et à devenir en outre référent mathématiques académique. Dans cette fonction, il coordonne et anime des formations pour le premier et le second degrés à l'échelle de l'académie, tout en conservant un lien fort avec la pratique enseignante qu'il perçoit comme essentielle et complémentaire à son activité de formateur.

J'ai été marquée par son engagement, son énergie communicative, sa passion évidente pour l'enseignement et la formation, que je partage. Animé depuis l'adolescence par le plaisir d'expliquer, il est profondément attaché aux valeurs de bienveillance, de coopération et de soutien mutuel que je partage, tant avec les élèves qu'avec les enseignants, cherchant à dédramatiser les difficultés et à ne laisser personne isolé. Son témoignage m'a parfois surprise au travers de son langage souvent familier, voire même amusée dans la mesure où une seule question pouvait, sans relance, donner lieu à une très longue réponse, frôlant parfois la logorrhée. J'ai pu également constater des effets de connivence que je peux peut-être expliquer car je suis comme lui professeure de mathématiques et formatrice transversale et disciplinaire. Pour autant, j'ai pu sentir aussi quelques points où je me sentais en désaccord avec lui et sur lesquels j'ai dû m'abstenir de donner mon propre avis, par exemple lorsqu'il affirmait « *je suis fonctionnaire donc je dois être d'accord avec tout ce qui se passe* », « *je suis fonctionnaire donc je dois appliquer ... je dois faire appliquer tout ce qui est dans le BO* », ou encore « *on s'en fout de ce que je peux penser. Je suis fonctionnaire donc j'applique* ».

Damien, professeur de mathématiques en collège

La transmission du savoir : une vocation

Damien se définit avant tout comme un pédagogue, animé par le désir de transmettre ses connaissances et de susciter la compréhension chez ses élèves. Il ne se contente pas de donner des exercices, mais cherche à expliquer en profondeur les concepts. Il confie ses souvenirs d'élève : « *Ce que j'aimais absolument, c'est expliquer aux élèves. Et pas leur faire faire... pas leur faire les exercices mais expliquer ce que je maîtrisais* ». Cette citation rappelle son attachement à enseigner ce qu'il maîtrise. Cette satisfaction se manifestait alors même qu'il reconnaît, dans le même temps, n'avoir « *pas forcément [été] un élève très très populaire* », mais qu'il prenait plaisir à voir « *cette étincelle qu'avait mon camarade en train de se dire : « Ah ouais, ça y est, j'ai compris »* ». Il reproduit cela dans sa pratique d'enseignant en s'assurant auprès de ses élèves : « *Est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous avez compris de la séance ?* » pour s'assurer de ne pas avoir « *travaillé en vain* », et de ne pas se sentir « *schizophrène* » en essayant de « *faire progresser tout le monde* ». Damien estime que « *normalement, professeur, c'est une vocation* » et, « *même s'il faut pas que ce soit un sacerdoce* », c'est pas « *un métier qui [...] est là que pour l'argent, ou que pour la facilité* ». Lorsqu'il décrit son admiration pour un professeur de cinquième, la triple répétition « *à me* » suivie de « *comment dire* » avant d'opter pour « *m'associer* »

témoigne d'une recherche du terme exact pour qualifier ce lien précoce, naviguant peut-être entre l'identification et une forme de partenariat intellectuel.

La bienveillance : un pilier de sa pédagogie pour « sauver » tous ses élèves

Pour Damien, la bienveillance est essentielle pour instaurer un climat de confiance et favoriser l'apprentissage. Il cherche à comprendre les difficultés des élèves, en tenant compte de leurs différences et de leurs vécus. Il explique : « *Donc, du coup, cette bienveillance, en se disant, bon t'es pas arrivé à faire ça, je le comprends, ne t'inquiète pas, on va t'aider pour. Je pense que ça, ça met en confiance l'élève, et ça nous permet et ça permet, justement, qu'il soit beaucoup plus réceptif à notre enseignement* ». Il cherche à créer un environnement d'apprentissage sécurisant où les élèves se sentent soutenus et encouragés à progresser, en évitant de les juger ou de les dévaloriser. Il insiste sur l'importance de « *mettre en confiance l'élève* » et de lui montrer que le professeur est là pour « *l'aider* ». Il met en avant des cas d'élèves « *avec des problèmes sociaux qui sont énormes* », qu'il a accompagnés en zone prévention violence avec « *des problèmes de pauvreté* » pour qui « *c'était pas gagné* » car « *il y a du racisme* » et qui sont pourtant devenus « *avocats* » ou « *docteurs* ». Il aimerait « *sauver les gens, les ... les élèves* ». Il se dit d'ailleurs marqué par des « *élèves qu'on n'a pas pu raccrocher* », qui, eux, n'ont pas pu réussir « *grâce à l'enseignement* », laissant supposer une remise en question lorsqu'il répète, même s'il utilise le pronom « *on* » au lieu du pronom « *je* », qu'« *on le regrette [...] mais par contre, on peut pas se flageller, on peut pas se flageller, franchement, ça, c'est une chose, on peut pas, on peut pas...* »

La pédagogie active, la coopération et le statut de l'erreur : des outils pour l'apprentissage

Damien privilégie les méthodes pédagogiques actives, qui impliquent les élèves dans leur apprentissage et favorisent l'interaction entre eux. Il encourage le travail de groupe et l'entraide, convaincu que « *les élèves qui sont bons, travaillent aussi parce qu'ils travaillent sur leur verbal, sur leur oralité, sur leur sur les choses. Les élèves qui sont moins bons, et ben, ils travaillent entre pairs, parce qu'ils travaillent avec d'autres camarades qui ont des mots différents* ». Il cherche à impliquer tous les élèves dans le processus d'apprentissage, en adaptant sa pédagogie aux besoins de chacun et en valorisant la diversité des approches. Il croit en la « *mutualisation et la coopération* » comme moyens d'enrichir l'apprentissage. Damien accorde de plus un statut particulier à l'erreur dans le processus d'apprentissage. Il souhaite faire comprendre à ses élèves que « *les maths, c'est pas*

apprendre et faire, c'est apprendre, faire, et apprendre à se tromper, et après on doit rebondir de nos erreurs ». Il cherche à dédramatiser l'erreur et à encourager les élèves à apprendre de leurs erreurs pour progresser, en considérant l'erreur comme une occasion de « *questionner notre raisonnement* » et de « *raisonner différemment* ». Il insiste sur le fait que « *sans erreur, on n'apprend pas* » et qu' « *on [...] demande pas [aux élèves] d'avoir la science infuse* » mais qu'en revanche, pour ses élèves, « *le professeur, il a la science infuse [...], il le sait, c'est un prof de maths* ».

Damien, formateur en mathématiques et sur l'égalité filles/garçons

La proximité : une relation de confiance et un accompagnement durable

Damien privilégie une relation de proximité avec les stagiaires, se positionnant comme un collègue plutôt que comme un expert distant. Il souhaite être perçu comme un « *formateur accessible* », qui « *recrache pas exactement ce que nous ont dit les inspecteurs* », mais qui est là pour « *accompagner* » et « *progresser* » avec les stagiaires. Il déclare : « *J'espère avoir ce côté bienveillant, mais j'espère, enfin, j'aimerais avoir ce côté proximité [...] qui est là pour accompagner, en fait, et qui est pas là dans le jugement* ». Il cherche à établir une relation de confiance, basée sur l'écoute, le respect et la compréhension mutuelle. Damien partage volontiers avec ses stagiaires des « *points d'appui au niveau textes* » et « *au niveau ressources* » pour faire face aux difficultés rencontrées dans leur pratique. Il souhaite qu'ils se sentent soutenus. Il se souvient d'un « *directeur* » d'école dans une formation sur la résolution de problèmes qui « *commençait à gueuler dans tous les sens* », contestant ses propos, et qui finalement « *avait juste besoin qu'on le rassure* ». Il met l'accent sur l'importance du suivi et de l'accompagnement des stagiaires après la formation, car il considère que « *le plus important dans la formation, c'est ce suivi* ». Il cherche à créer un lien durable avec les stagiaires, en leur offrant un soutien au-delà de la formation et en les encourageant à mettre en pratique ce qu'ils ont appris, expliquant que « *pour moi, le plus important dans la formation, c'est ce suivi, c'est-à-dire ce côté, par mail, on se suit, on s'aide etc... Je trouve que ça, c'est important, c'est la formation elle-même.* »

La légitimité : la maîtrise des contenus disciplinaires et des textes officiels

Le cheminement de Damien vers la formation est explicitement lié au rôle structurant des institutions : le labo de maths, l'inspection et les réunions pédagogiques sont présentés comme des catalyseurs lui ayant offert visibilité et opportunités. Mais il reconnaît l'importance de la légitimité et de la maîtrise des contenus dans son rôle de formateur. Il souligne la nécessité d'être « *au clair avec les textes* » et les thèmes abordés, car « *si on*

n'est pas au clair, il faut pas y aller ». Il accorde une grande importance à la préparation et à la rigueur dans son travail de formateur, s'appuyant sur ce qui « *est dit dans la recherche* » car il sait que « *c'est un gros, gros problème de formateur* » de ne pas maîtriser les sujets abordés.

La résignation à convaincre ses stagiaires face aux « irréductibles » ?

En formation, Damien trouve « *désagréable* » d'avoir à tenter d'expliquer « *qu'il y avait telles statistiques* » ou de « *prouve[r] par a plus b* » que « *la pédagogie ancienne* » en mathématiques de « *personnes qui ont un certain âge* » et n'en « *démordent pas* ». En formation sur l'égalité filles-garçons, il relate avoir parfois affaire à des « *féministes* » ou des « *mach[istes]* », amenant des « *contestations* » mais qu'il a pu faire « *radicalement chang[er]* », ce qu'il a trouvé « *top* ». Cependant, il finit pourtant souvent, face à toutes ces contestations, par se résigner car il estime que « *tu peux pas faire contre* », répétant « *tu peux pas aller contre, toute façon. Y aura toujours des irréductibles* ».

Damien, formateur pair en équilibre entre deux rôles complémentaires

L'entraide et le partage : des valeurs fondamentales

L'entraide et le partage constituent des valeurs fondamentales pour Damien, irriguant à la fois sa vision de l'enseignement et de la formation. Dans sa classe, cette philosophie se traduit par une pédagogie active favorisant la « *coopération* » et l'« *entraide* », où les élèves « *travaillent entre pairs* » afin qu'ils ne se sentent pas isolés et puissent apprendre les uns des autres, allant jusqu'à considérer « *qu'on est une même famille dans la classe* ». Cette même conviction motive profondément son engagement en tant que formateur pair où il se positionne comme un facilitateur: « *Ce que j'aime le plus dans la formation, c'est s'aider, et s'aider mutuellement* », notamment pour rompre le sentiment de solitude que peuvent éprouver les enseignants : « *de ne pas se sentir seul, je pense* ». En formation comme en classe, il cherche à créer une dynamique de groupe positive et collaborative, où chacun se sent libre de partager ses expériences et ses difficultés. Les termes « *expliquer* », « *aider* » et « *s'aider mutuellement* » reviennent fréquemment, indiquant que son moteur principal est la facilitation de la compréhension, illustrée par l'image de « *l'étincelle* ».

Enseigner à des stagiaires ?

Le vocabulaire utilisé par Damien lorsqu'il évoque ses missions de formation peut laisser entendre qu'il forme ses stagiaires comme il enseigne à ses élèves, expliquant qu' « *on est toujours sur un genre d'enseignement* », évoquant ce qu' « *enseign[ent] les formateurs* » ou

« essay[ant] de voir à la fin de la formation [...] si ils ont retenu des choses [...] un peu comme les élèves ». Il décrit même un module qu'il a suivi à l'INSPÉ sur « comment enseigner à des enseignants » et a « particulièrement plaisir à travailler » avec « les professeurs qui sont en difficulté mais qui veulent travailler sortir de cette difficulté. Mais c'est un peu comme nos élèves, c'est-à-dire que nos élèves souvent c'est pas forcément les bons où on aime travailler avec. Enfin, moi, personnellement j'aime bien travailler avec les élèves qui essaient de progresser parce qu'ils savent qu'ils ont des difficultés et qu'ils essayent d'y arriver, quoi. »

Le maintien du lien avec la pratique : la recherche d'un équilibre

Damien perçoit son double statut d'enseignant et de formateur comme une source d'enrichissement personnel et professionnel. Il estime que les deux rôles sont « complémentaires » et qu'ils lui permettent de se sentir « utile des deux côtés ». Il confie : « Je me sens bien franchement, je me sens bien parce que... Je me... je me sens vraiment bien, et je me sens mieux, en fait, parce que le fait d'avoir les deux côtés, en fait, ça libère, en fait, et on va voir ailleurs que des élèves ». Il apprécie donc la diversité des rôles et des publics, et il trouve un équilibre dans cette alternance, qui lui permet de ne pas se sentir enfermé dans une seule perspective. Il craint de perdre en efficacité en tant que formateur s'il se consacrait uniquement à la formation. Il considère que « ce contact avec les élèves, j'en ai besoin », car il lui permet de rester ancré dans les réalités de la classe et de mieux comprendre les besoins des enseignants. Il a « tellement peur d'être complètement déconnecté, en fait, des élèves, et d'être mauvais formateur de... que j'ai peur de l'être, formateur à temps plein ». Il aspire à un équilibre entre ses deux rôles, idéalement un « 50%-50% », pour bénéficier des apports de chacun. Il considère que cet équilibre est un « besoin », répétant cinq fois le mot « besoin », car il lui permet de se sentir épanoui et efficace dans son travail et que « c'est que du positif pour l'instant » et que « le négatif, j'essaye de l'éliminer ». Il souhaite donc continuer à « être prof » tout en étant formateur.

Une vision élargie du système éducatif

Le rôle de formateur lui a permis d'acquérir une vision plus globale du système éducatif et de mieux comprendre ses enjeux. Il a découvert « qu'il y a... il y avait un monde mais un monde mais méconnu mais un monde entier, en fait. Et c'est là où je me suis dit, mais, en fait, dans l'éducation nationale, il y a deux mondes, en fait, y a les formations de cadres, et les formations qu'on a ». Cette prise de conscience lui a permis de mieux comprendre les logiques et les enjeux à l'œuvre dans l'institution, et de se positionner de manière plus

éclairée dans son travail. Sa volonté rhétorique souligne la séparation et l'ampleur de cet univers qu'il découvrait alors.

4.1.3. Le cas Mathilde

Mathilde enseigne le français depuis maintenant vingt-deux ans. Elle a débuté sa carrière comme TZR avant de trouver un poste fixe dans un lycée. Son parcours fait état d'une remise en question récurrente de ses pratiques professionnelles et d'une volonté d'évoluer. Repérée il y a huit ans lors d'une formation pour ses qualités relationnelles et vocales, puis encouragée par une inspectrice reconnaissant le caractère innovant et réfléchi de ses pratiques pédagogiques, elle exerce aujourd'hui une double mission d'enseignante et de formatrice, intervenant sur des thématiques transversales et disciplinaires. L'entretien avec Mathilde a révélé une professionnelle très réflexive. Elle est de plus dotée d'un « *esprit très curieux et en ébullition* », expression que j'aurais pu employer pour qualifier mon propre fonctionnement cérébral. Elle est de plus animée par une éthique forte qui me tient également à cœur. J'ai été notamment réceptive à sa lucidité face aux complexités de ses fonctions, et très impressionnée par son aisance et sa clarté d'élocution qui m'ont rendu son témoignage agréable, car fluide et structuré, qualités d'éloquence que je peux lui envier.

Mathilde, professeure de français en lycée

Une passion pour la discipline qu'elle enseigne

Si le métier de professeure est lié à une recherche de stabilité professionnelle « *en réaction au parcours de [ses] parents* », parsemé d'« *une grande insécurité professionnelle et [d']aléas financiers* », le choix d'enseigner les lettres est avant tout un choix de cœur pour Mathilde. Sa décision est motivée en premier lieu par son amour de la littérature qu'elle « *adore* ». Son plaisir d'enseigner se fait ressentir quand elle déclare qu'elle « *aime profondément les élèves* » et éprouve la satisfaction de les accompagner, de « *les faire avancer, de transmettre quelque chose et d'avoir la sensation de changer quelque chose dans leur parcours* ».

Une enseignante juste, bienveillante et accessible

Mathilde se veut être une enseignante « *juste, bienveillante et exigeante* », cherchant à trouver un équilibre entre ces différentes qualités. Elle souhaite également être « *amusante, ou avec de l'humour* ». Elle encourage les échanges et se montre disponible pour répondre aux questions et aux préoccupations de ses élèves, se décrivant comme « *facile d'accès pour eux, pour venir me parler* », créant ainsi un climat de confiance et de proximité. Elle

aimerait avoir « *plus de disponibilité* », « *avoir la possibilité de ... d'établir la relation avec tous, de les accompagner tous, et pour cela, donc, avoir des classes avec moins d'élèves, plus de temps pour eux* ».

Au service de l'évolution pédagogique

Son témoignage est marqué par une constante remise en question de son travail de professeure ; elle dit s'être « *toujours questionnée sur la posture enseignante, sur les pratiques pédagogiques* », et une volonté de « *faire évoluer [s]es pratiques* ». Une expérience d'un an en ITEP a été particulièrement formatrice, la confrontant à des « *élèves complexes* » et à « *un gros travail avec les équipes, aussi bien éducatives que [...] du corps médical* ». La capacité à s'adapter est pour elle une compétence essentielle de l'enseignant : « *En gros, savoir se réinventer, voilà* ». Elle souligne l'importance de ne pas être figé dans une approche unique, mais de savoir ajuster ses pratiques en fonction des élèves et des situations : « *C'est la capacité d'adaptation aux différents élèves, niveaux, situations de classe ... de pas être figée dans un fonctionnement.* »

Mathilde, formatrice en « corps et voix » et en français

Mathilde relate être devenue formatrice « *un peu par accident et par hasard* », précisant que « *au départ, [elle] ne voulait] pas spécialement être formatrice* ». Elle a accepté ces missions grâce à des propositions, de la part d'une formatrice en « corps et voix », et de son inspectrice de lettres.

Une formatrice à la légitimité encore fragile

Au début de son parcours de formatrice, Mathilde ressent un fort sentiment d'illégitimité. « *Parce que, moi, je me sentais pas du tout légitime pour envisager même d'être formatrice d'enseignants.* » Elle ne se considère pas suffisamment qualifiée ou expérimentée pour former ses pairs. Face à un groupe hostile, les réactions de certains stagiaires ont un impact négatif sur son sentiment de légitimité. Les critiques et les remises en question la touchent particulièrement et son statut encore instable est mis à l'épreuve : « *Et ils m'ont beaucoup malmenée, en fait. Ils m'ont mise à défaut. Et comme moi, j'avais une construction très fragile de mon statut de formatrice, et bien j'ai mal géré ce moment-là.* » En revanche, elle a vécu une expérience positive avec un groupe d'enseignants et se souvient d'une formation « *de rêve, avec des gens ... euh ... à fond, extrêmement réceptifs* », ce qui l'a confortée dans ses contenus.

Plusieurs facteurs contribuent par la suite à la construction de sa légitimité :

- l'expérience du terrain : elle répète qu'elle « *trouve fondamental de garder [...] une ... des classes pour toujours être en lien avec le terrain, et ... et ne pas tomber dans du ... du hors-sol* ».

- la reconnaissance de ses compétences par Mme I., formatrice, est un élément important dans la construction de sa légitimité. C'est lors d'une formation où Mathilde était stagiaire avec Mme I. que cette dernière a repéré chez Mathilde « *des choses vraiment intéressantes* », la conduisant à « *vou[loir lui] faire intégrer, là, un peu au pied levé [...] la formation de formateurs autour de ... des thématiques « corps et voix »* ».

- la confiance de son inspectrice : Mathilde ne se contente pas d'appliquer, dans sa classe, des méthodes, des outils et des dispositifs, et de les proposer en formation. Elle les comprend et sait les justifier. Sa capacité à analyser ses propres pratiques et à les justifier en expliquant les fondements théoriques et les enjeux pédagogiques contribue à renforcer sa légitimité : « *En ce qui concerne l'inspectrice, elle, ce qu'elle a plutôt relevé, c'est euh ... des pratiques innovantes au sein de ma classe, pour lesquelles j'avais déjà élaboré une analyse critique du pourquoi je le faisais, dans quel sens ... quel sens je mettais dans ces pratiques-là.* » C'est ainsi que son inspectrice lui a « *confié des formations disciplinaires.* ». Ces marques de reconnaissance lui permettent de gagner en confiance et de se sentir plus à l'aise dans son rôle de formatrice : « *Bon, déjà, je me sens beaucoup plus assurée et légitime en ... dans ma ... dans ... dans ma fonction de formatrice* ». Avec l'expérience, Mathilde prend de l'assurance, gérant mieux les défis et les remises en question. Pour autant, elle « *pense que [s]a légitimité est encore fragile* », en particulier si elle ne connaît pas la réponse posée par un stagiaire : « *Mais je précise que je me sens plus en insécurité, comme c'est dans une formation adulte, et qu'on me pose une question à laquelle je ne sais pas répondre, que lorsque c'est une classe d'élèves.* »

La prégnance d'une éthique professionnelle

Elle souligne un point important pour son éthique professionnelle de formatrice, « *l'importance du cadre qui est neutre et ... et, donc, jamais agressif* », qu'elle tient à transmettre à ses stagiaires : « *En fait, je me rends compte que ce que ... ce qui est important pour moi, c'est qu'ils retiennent une certaine éthique professionnelle* ».

De l'intuition à la conceptualisation : le rôle du questionnement

Pour Mathilde, le questionnement se révèle être un moteur essentiel dans le processus d'évolution des pratiques enseignantes. Son approche en formation vise avant tout à inciter une réflexion chez ses apprenants : « *Il s'agit de les faire se questionner sur leurs pratiques, ou sur une notion, et que ce questionnement soit durable* ». Cette démarche, loin d'être

improvisée, s'inscrit dans un processus rigoureux. Comme elle le souligne, « *cette pratique-là, elle est pas sortie d'un chapeau, [...] elle correspond à un processus analytique, didactique, critique, une analyse aussi de terrain* ». C'est cette exploration méthodique qui lui a permis de conceptualiser ses intuitions initiales, ses « *intuitions d'enseignante que j'ai, qui se sont expliquées, qui ... et, dans des ouvrages théoriques didactiques, qui m'ont permis de mieux comprendre pourquoi je faisais les choses* ». Ainsi, le questionnement, initialement suscité, alimente une réflexion qui, nourrie par l'expérience et les cadres théoriques, mène à une conceptualisation éclairée des apports qu'elle propose en formation, où elle vise à mettre les stagiaires « *dans une dynamique de questionnement de leurs pratiques* », transmettre un « *esprit critique* », les « *amener à innover, à ... faire bouger les lignes* » et redonner « *un plaisir de retourner dans sa classe* ».

La complexité de la formation des adultes

Si Mathilde considère qu'être enseignante, « *c'est un métier qui est usant* », elle voit dans les formations « *des moments de remotivation* », notamment à travers le développement de « *pratiques innovantes* » visant le « *bien-être et la réussite de mes élèves* ». Pour autant, elle considère que former des adultes, « *c'est bien plus difficile qu'une classe* », car les « *publics adultes enseignants* » ont des « *attentes fortes* ». Elle évoque « *beaucoup plus de réticence* » et une « *forme de défiance qui est liée aussi à [ces] grandes attentes* ». Elle note également des « *comportements que l'on n'accepterait pas chez des élèves* », qui contreviennent aux règles implicites ou explicites d'un cadre d'enseignement à des élèves, par exemple des stagiaires « *qui utilisent leur téléphone pendant la formation* », « *qui partent une heure plus tôt* » pour des raisons diverses, ou « *qui vont beaucoup discuter entre eux* » de sujets parfois étrangers à la formation. Plus encore, elle mentionne la possibilité d'être confrontée à « *un refus voire agressif du contenu que l'on amène* », une opposition directe rarement tolérée dans une salle de classe. Elle ajoute ne pas avoir particulièrement plaisir à travailler avec « *des stagiaires qui arrivent en estimant qu'ils savent, que ... ils ont les connaissances parce qu'ils se sont un peu renseignés sur le sujet, qui ont déjà un a priori sur le sujet que l'on amène, et qui vont venir parasiter en permanence les interventions du formateur* », ce qu'elle trouve « *plus compliqué* ». L'utilisation de l'expression générique « *les interventions du formateur* » plutôt que « *[m]es interventions* » peut suggérer une forme de mise à distance ou d'objectivation de la part de Mathilde, positionnant la difficulté comme inhérente à la fonction de formateur elle-même plutôt qu'à sa personne mais se demandant « *vraiment si j'allais continuer la formation* » parce que leur comportement me semblait *extrêmement irrespectueux* ». Ce positionnement plus distant face aux stagiaires perçus

comme savants et parasitant la formation contraste fortement avec le souvenir idéalisé de la formation « *de rêve* » vécue avec un collectif « *à fond, extrêmement réceptifs* », et souligne à quel point la posture des apprenants module son vécu subjectif et sa satisfaction dans l'exercice de sa fonction.

Mathilde, une position de formateur pair entre épanouissement et tensions

Au cœur de l'éthique professionnelle, la relation avant tout

Que ce soit dans son rôle d'enseignante ou de formatrice, Mathilde place la dynamique relationnelle au centre de sa pratique. Elle accueille les émotions de l'autre, sentant par exemple « *la souffrance [...] chez un élève [...] extrêmement violent* », en ITEP, qui l'insultait. Elle raconte avoir puisé dans ses « *ressources relationnelles pour arriver à casser [les] obstacles* ». Pour elle, l'établissement d'un lien de qualité avec ses élèves est primordial, comme en témoignent ses propos lorsqu'elle parle de ses pratiques enseignantes : « *les éléments fondamentaux, pour moi, c'est la relation avec l'élève* ». Cette importance accordée aux relations humaines se manifeste également dans sa vision de la formation, où elle considère que « *le relationnel qui est important pour bien créer le groupe* » constitue un levier fondamental. Par exemple, face à « *un ego et une volonté de prise de pouvoir* », elle a « *plutôt tendance à accueillir sa pensée* » tout en essayant d'ouvrir « *d'autres perspectives* ». Se décrivant elle-même comme « *bienveillante et sympathique* », Mathilde « *aimerai[t] être une formatrice motivante* », soulignant ainsi son engagement à établir une connexion positive et stimulante autant avec ses élèves qu'avec les stagiaires qu'elle accompagne.

Y être pour quelque chose pour l'autre

Mathilde est sensible à l'utilité qu'elle a dans le parcours des élèves et des stagiaires qu'elle accompagne. Elle a trouvé « *merveilleux* » et « *gratifiant en tant qu'enseignant* » que l'une d'entre elles, qu'elle a personnellement accompagnée, gagne le « *concours de l'éloquence* », restant toutefois humble dans le rôle qu'elle a joué : « *pas que moi, hein, mes collègues, le groupe classe* ». Elle ajoute, se souvenir « *de tous les courriers [qu'elle] reçoit après coup, ou alors des messages, ou, voilà des élèves qui reviennent, et qui disent que ça a été un moment pour eux important* ». La répétition des termes « *un moment très important pour elle* », « *un moment pour eux important* », « *à quel point ça a été important pour eux* » pour qualifier « *ce temps qu'ils ont passé dans [s]a classe, qui a changé leur regard sur le français* » montre à quel point elle a besoin de se sentir utile pour ses élèves. En formation, elle a besoin également de se sentir que son intervention a eu un effet positif

tangible. Sa satisfaction est palpable lorsqu'elle évoque un collectif de stagiaires : « *Je me souviens surtout de ce collectif-là, et qui, en plus, avait vraiment fait évoluer ses pratiques, avait mis en place des choses suite à la formation, et qui était extrêmement heureux, l'année suivante, de me raconter tout ce qu'ils ... tout ce qu'ils avaient fait. C'était chouette.* » Dans les deux cas, elle a besoin de savoir qu'elle a réellement contribué à une évolution ou à un changement chez l'autre.

La volonté d'apprendre et l'humilité face à l'ignorance

Que ce soit pour enseigner ou pour former, Mathilde estime fondamentales « *la maîtrise de [s]on sujet disciplinaire* » lorsqu'elle enseigne à ses élèves et « *une bonne connaissance de son sujet d'intervention* » lorsqu'elle forme ses collègues. Elle déclare avoir « *un esprit qui est très curieux et en ébullition* », et « *tout le temps envie de ... d'aller ... d'apprendre des choses* ». Elle n'hésite toutefois pas à reconnaître ses lacunes : « *Mais c'est pas grave, on peut pas tout savoir* », et à les transformer en opportunités d'apprentissage : « *Et s'il arrive que tu ne connaisses pas la réponse à une question d'un élève, comment est-ce que tu réagis ?* » « *Bah, je leur dis, je la connais pas.* ». Elle encourage même ses élèves « *à aller la chercher, cette réponse-là, et, ensuite, à la partager avec la classe ... euh ... la fois suivante* », valorisant ainsi une démarche d'apprentissage collective. Cette humilité face au savoir transparait également dans sa pratique de formatrice. Bien qu'elle adopte la même posture de transparence qu'en classe lorsqu'elle ne connaît pas la réponse, elle avoue se sentir différente face à un public adulte : « *je me sens plus en insécurité, comme c'est dans une formation adulte, et qu'on me pose une question à laquelle je ne sais pas répondre, que lorsque c'est une classe d'élèves* ». Plutôt que de simplement différer sa réponse ou de chercher seule, elle utilise cette situation comme une opportunité d'apprentissage partagé. Elle explique que face à une question difficile en formation, une de ses stratégies est de « *propose[r] au groupe de réfléchir à la question et d'apporter une réponse* ». Cette démarche montre non seulement une reconnaissance de ses propres limites, mais aussi une confiance dans l'intelligence collective du groupe et une volonté de co-construire le savoir avec les stagiaires. Ainsi transforme-t-elle une potentielle difficulté personnelle en un moment de réflexivité partagée.

La richesse de l'ancrage dans le terrain mais une organisation parfois difficile

Mathilde voit dans ses fonctions de formateur pair « *un gros avantage d'être enseignante* » soulignant l'importance de l'ancrage dans la pratique pour une formation efficace. Elle considère que son expérience d'enseignante en classe est un atout majeur pour sa crédibilité en tant que formatrice, « *parce que, comme ça, [elle est] dans une réalité de*

terrain et ... et [s]es formations ne sont pas hors-sol, ce [qu'elle] redouterai[t] le plus. » D'un autre côté, Mathilde reconnaît que « c'est un handicap dans le sens où ... du point de vue temporel et organisationnel, ben c'est compliqué d'avoir les deux ... les deux missions, parce que les deux peuvent se chevaucher et se contrarier ». Ainsi la conciliation des deux missions, enseignement et formation, est parfois difficile, notamment en termes de temps et d'organisation.

4.1.4. Similitudes et singularités

Similitudes	Singularités
<p>Compétences fondamentales de l'enseignant Compétences relationnelles Environnement sécurisant Volonté de faire progresser les élèves</p>	<p>Clémence parle de la « relation à l'élève qui pour moi est vraiment fondamentale ». Elle vise une « ambiance sereine » et « ouverte » et analyse les erreurs pour mieux aider ses élèves. Damien place la « bienveillance » comme « le primordial » conditionnant la relation. Il insiste sur la « non-peur » et le « droit de se tromper » et vise à « faire progresser tout le monde ». Mathilde cite la « relation avec l'élève » comme premier élément fondamental. Elle se veut « accessible » et exprime sa « passion de travailler avec les élèves, de les faire avancer ».</p>
<p>Voie d'accès à la formation</p>	<p>Clémence y accède via le tutorat et l'IREM, ancrée dans la didactique. Damien entre dans la formation par la visibilité de projets collectifs (labo) et la reconnaissance institutionnelle (inspection). Mathilde par une forme de cooptation inattendue basée sur des compétences repérées par une autre formatrice, puis par l'inspection.</p>
<p>Motivation pour la fonction de formateur Dépassement de la simple transmission</p>	<p>Clémence : s'enrichir soi-même Damien : désir d'aider les pairs, de partager, de réduire l'isolement Mathilde : contribuer à l'évolution des pratiques</p>
<p>Essentiel à transmettre en formation Visent à outiller les stagiaires pour leur pratique.</p>	<p>Clémence : base de recherche, réponse aux attentes. Damien : solutions communes, briser l'isolement. Mathilde : esprit critique, innovation, motivation, éthique.</p>
<p>Finalité centrée sur l'évolution des pratiques</p>	<p>Objectif commun : amener les stagiaires formés à questionner, analyser et faire évoluer leurs propres pratiques professionnelles.</p>
<p>Importance de l'expérience enseignante dans les pratiques de formateur Pratique de classe = ressource essentielle + gage de légitimité pour leur fonction de formateur</p>	<p>Clémence souligne que l'un « nourrit l'autre ». Mathilde redouterait le « hors-sol ». Damien voit le double statut comme une « aide ».</p>
<p>Difficulté de former des adultes</p>	<p>Ils reconnaissent que former des pairs présente des défis spécifiques (réticences, attentes fortes, comportements parfois difficiles) et est souvent plus complexe que d'enseigner à des élèves.</p>
<p>Réaction face à la résistance/contestation</p>	<p>Clémence propose une réflexion de groupe. Damien s'appuie sur les faits, la recherche, les statistiques pour contrer. Mathilde cherche à analyser la source psychologique de la résistance chez le stagiaire.</p>
<p>Posture privilégiée face aux stagiaires</p>	<p>Clémence met l'accent sur la nécessité de s'appuyer sur la recherche et de comprendre les attentes des stagiaires. Damien module explicitement sa posture entre « formateur légitime » (pour les textes institutionnels) et « collègue » (en ateliers). Mathilde se positionne aussi comme collègue mais garde toujours l'enjeu formatif d'analyse des pratiques.</p>
<p>Gestion de l'incertitude</p>	<p>Clémence et Mathilde expriment une insécurité plus grande face au non-savoir en formation qu'en classe et développent des stratégies similaires (s'appuyer sur les collègues, différer, rechercher). Damien semble moins impacté car légitimé par l'institution.</p>
<p>Vécu du double statut</p>	<p>Clémence souligne fortement la difficulté/charge mentale. Damien idéalise le 50/50, craint la déconnexion.</p>

Reconnaissance des avantages (terrain, crédibilité) et inconvénients (temps, charge).	Mathilde souligne l'avantage pour la pertinence/« pas hors-sol ».
Impossible à supporter	Clémence : sentiment de légitimité fluctuant dans son rôle de formatrice paire. Damien : situations où son idéal d'aide, de connexion et d'efficacité est mis en échec ou contredit. Semble moins impacté. Mathilde : confrontation à des comportements d'adultes en formation qui heurtent ses normes professionnelles et relationnelles et remise en cause de sa légitimité ou du cadre.

4.2. Discussion

Ce mémoire de master s'est donné pour objectif de pénétrer au cœur de l'expérience subjective d'enseignants formateurs pairs dans le second degré, particulièrement dans le contexte de la formation continue, afin de comprendre comment ils vivent et éprouvent concrètement leur double statut professionnel. En m'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, et via l'analyse d'entretiens semi-directifs menés auprès de trois professionnels, j'ai cherché à saisir la singularité de leur expérience subjective face à ce que j'ai qualifié de Janus pédagogique : une posture duelle, naviguant entre les réalités de l'enseignement et celles de la formation. Au-delà de la simple description administrative de ce statut, les témoignages de Clémence, Damien et Mathilde révèlent une réalité complexe, tissée d'ambivalences, où la dualité est simultanément source de tensions et d'enrichissements.

Les analyses menées confirment la complexité et la richesse de cette position d'« entre-deux » (Sibony, 1991 ; Thouroude, 2024). Plus qu'une simple addition de fonctions, le statut de formateur pair constitue une véritable épreuve de construction du « Je professionnel » (Blanchard-Laville, 2016), marquée par des tensions, des oscillations et des remaniements, comme l'a illustré Savournin (2014). Le concept de rapport à l'épreuve, défini comme la « manière singulière dont un sujet se positionne et réagit face à une situation qu'il perçoit comme mettant à l'épreuve ses compétences, son identité, ses valeurs » (Carnus & Terrisse, 2017, p. 369), s'est avéré particulièrement éclairant. Il permet d'appréhender cette expérience comme un « processus de « traversée » », engageant le sujet dans une dynamique transformative (Brossais, 2016, p. 91). Ses analyseurs – le sujet supposé savoir, la conversion didactique, la transposition expérientielle et l'impossible à supporter – ont fourni une grille de lecture fructueuse des discours recueillis.

Je vais donc dans cette partie tenter de montrer comment les expériences singulières de ces enseignants formateurs pairs éclairent, confirment, nuancent ou mettent en tension les concepts d'accompagnement, de construction du Je professionnel, d'entre-deux, et de rapport à l'épreuve.

4.2.1. L'accompagnement : une visée commune, des tensions intrinsèques

Le concept d'accompagnement, entendu comme une posture relationnelle visant l'émancipation de l'autre dans un cadre sécurisant, apparaît central dans le discours des trois formateurs. Ils cherchent à établir une relation de confiance, à soutenir les stagiaires et à favoriser leur développement dans un cadre sécurisant, rejoignant l'idée fondamentale d'« être avec et aller vers » (Paul, 2009, p. 95). Toutefois, cette visée commune se heurte à la complexité inhérente à cette posture, qui exige un ajustement et confronte l'accompagnant à ses propres limites, car accompagner implique d'accepter de ne pas « agir et décider à la place de quelqu'un » et de suivre « le mouvement imprimé par un autre » (Cifali, 2015, p. 15).

Chez Clémence, la posture d'accompagnement s'illustre par son souci initial de la relation et sa volonté de répondre aux besoins exprimés par les stagiaires, rejoignant l'idée d'« être avec et aller vers » (Paul, 2009, p. 95). Son attention portée à la compréhension des processus cognitifs et l'importance accordée au débat témoignent d'une démarche visant à co-construire le savoir. Cependant, son évolution vers une focalisation plus marquée sur les aspects didactiques et l'appui sur la recherche nuance une vision purement interpersonnelle de l'accompagnement, soulignant la nécessité d'un cadre et d'objectifs professionnels précis, ce tiers indispensable évoqué par Vial (2007a).

Damien incarne de manière marquée la dimension bienveillante et soutenante de l'accompagnement, cherchant activement à créer un climat de confiance et se positionnant comme un pair accessible pour aider, ce qui illustre la nécessité d'une relation respectueuse et collaborative (Cifali, 2015). Son insistance à vouloir rester enseignant pour ne pas se déconnecter du terrain questionne la possibilité d'un accompagnement purement externe, par un intervenant éloigné de la pratique récente et peinant donc à saisir les réalités du terrain, ou théorique, s'appuyant sur des concepts au détriment de leur applicabilité concrète, risquant ainsi une perception de déconnexion ou d'inadéquation par les professionnels. Cette volonté de Damien renforce l'idée que le partage d'une expérience similaire ou d'une proximité vécue est essentiel, comme le souligne Gardien (2019) dans sa définition du pair.

Mathilde, quant à elle, illustre la posture d'accompagnement par son insistance sur le primat de la relation et sa volonté d'être « *facile d'accès* », créant les conditions d'un dialogue ouvert (Cifali, 1994). Son souci de l'éthique professionnelle et la mise en place d'un cadre « *jamais agressif* » témoignent de la fonction contenante nécessaire à l'accompagnement (Blanchard-Laville, 2008). Toutefois, sa sensibilité à la reconnaissance et son besoin de sentir son action « utile » pour l'autre nuance l'idée d'un effacement total de

l'accompagnant ; le désir d'avoir un impact et la satisfaction retirée questionnent la pure orientation vers l'autonomie de l'accompagné défendue par Paul (2012).

Ainsi, bien que Clémence, Damien, et Mathilde s'accordent sur l'importance fondatrice de la relation dans l'accompagnement, leurs singularités résident dans l'évolution de Clémence vers un cadre didactique plus structuré, l'insistance de Damien sur la nécessité d'une expérience de terrain partagée, et la mise en lumière par Mathilde de la fonction contenante éthique tout en reconnaissant ses propres besoins de validation dans la relation.

4.2.2. La construction du Je professionnel : un processus dynamique et parfois conflictuel

L'accès à la fonction de formateur pair engage un remaniement identitaire complexe, impliquant le « Je professionnel » (Blanchard-Laville, 2016). Les trois participants témoignent de ce processus comme d'une construction dynamique, non linéaire, et souvent source de conflits internes. Cela illustre que le professionnel est « avant tout un sujet qui se construit progressivement » (Blanchard-Laville, 2010, p. 24), mais aussi un « sujet aux prises avec de fortes turbulences intérieures » (Blanchard-Laville, 2021, p. 86).

L'expérience de Clémence illustre ce processus par sa prise de conscience progressive des compétences spécifiques requises pour la formation et son besoin de légitimation par la théorie et la recherche, marquant une distanciation par rapport à un « je enseignant » initial. Elle nuance cependant une séparation nette en soulignant comment l'expérience enseignante nourrit sa pratique de formatrice, indiquant une forme d'imbrication complexe plutôt qu'une substitution, comme le suggère Blanchard-Laville (2019) en parlant de l'articulation entre personnel et professionnel.

Damien exprime clairement la complémentarité qu'il perçoit entre ses deux rôles, chacun nourrissant l'autre, illustrant ainsi une construction où le « je formateur » s'enrichit du « je enseignant » et vice-versa. Sa volonté de maintenir les deux activités interroge néanmoins la possibilité d'une identité professionnelle pleinement aboutie et distincte pour le formateur pair, suggérant une forme d'identité hybride permanente plutôt qu'une transition achevée vers un nouveau « Je professionnel », une dynamique potentiellement coûteuse psychiquement (Blanchard-Laville, 2021).

Mathilde témoigne de la fragilité initiale de son « je formateur » et de sa construction progressive à travers l'expérience, la reconnaissance externe et la réflexivité, illustrant la temporalité longue et les remaniements nécessaires à cette construction identitaire (Blanchard-Laville & Dubois, 2016). Sa difficulté persistante à se sentir pleinement légitime, même avec l'expérience, nuance l'idée d'une stabilisation définitive du « Je professionnel »

et souligne la permanence des conflits psychiques et des turbulences intérieures qui la traversent (Blanchard-Laville, 2021).

De ce fait, tandis que Clémence, Damien et Mathilde illustrent tous la construction complexe d'un « Je professionnel » de formateur articulé à leur identité d'enseignant, Clémence met l'accent sur la distanciation et la légitimation par la théorie tout en reconnaissant une imbrication, Damien souligne une complémentarité aboutissant à une identité hybride, et Mathilde révèle la fragilité et la temporalité longue de cette construction identitaire marquée par des conflits persévérants.

4.2.3. L'entre-deux : un espace de contraintes et de richesses

La position statutaire place les trois enseignants formateurs pairs dans un « entre-deux » (Sibony, 1991), vécu de manière paradoxale : il est source de tensions mais aussi de potentialités. Tous trois reconnaissent cet état de fait. Il s'agit bien d'un espace « inconfortable et risqué sur le plan identitaire » (Thouroude, 2024, p. 13), mais qui demande une navigation active, une forme de « navigation en eaux vives » (Serres, 1991, p. 83) plutôt qu'une simple position subie. La position de l'enseignant formateur pair le situe structurellement dans un « entre-deux » (Sibony, 1991), source de tensions mais aussi de potentialités.

Un point commun majeur réside dans la reconnaissance par les trois enseignants formateurs que cette dualité est structurellement génératrice de tensions. Qu'il s'agisse de conflits de loyauté ou de la charge cognitive pour être à la hauteur, tous expérimentent les difficultés inhérentes à la cohabitation de ces deux rôles professionnels. Cette expérience vécue illustre la nature même de l'« entre-deux » comme un espace potentiellement « inconfortable et risqué sur le plan identitaire » (Thouroude, 2024, p. 13), où le sujet est constamment sollicité. Cependant, cette tension n'est pas vécue uniquement comme un obstacle. En effet, face aux mutations, cette position force à une redéfinition, car, comme l'écrit Serres, « [l']identité professionnelle est remise en cause » et tous les trois « doivent se redéfinir en permanence » (Serres, 1991, p. 101), un processus nécessairement coûteux mais potentiellement transformateur.

Au regard de cette réalité ambivalente, un autre point commun est que les enseignants formateurs pairs développent des stratégies d'adaptation et de négociation pour parvenir à un équilibre. Ils cherchent à trouver leur place dans cet entre-deux complexe. Leurs efforts illustrent la nécessité, face à la complexité, non pas de suivre un chemin tracé, mais d'adopter une posture active « où l'on doit faire preuve d'initiative, d'adaptation et de créativité » (Serres, 1991, p. 83). Cependant, ces stratégies ne garantissent pas un équilibre

stable et définitif ; elles relèvent plutôt d'un ajustement, nuancé l'idée d'une adaptation achevée.

Clémence, Damien et Mathilde partagent explicitement la difficulté de jongler avec des emplois du temps complexes et des exigences multiples, sources de stress et de fatigue.

Clémence ressent vivement les contraintes organisationnelles, évoquant un sentiment de moindre appartenance tant au collège qu'à l'INSPÉ. Elle vit cette tension de manière marquée, notamment dans les priorités à choisir et la gestion du temps, illustrant la difficulté concrète de naviguer entre deux logiques institutionnelles et deux agendas (Savournin, 2014). Ses difficultés d'organisation sont surtout le révélateur et le lieu d'expression d'une tension identitaire plus profonde liée à cet entre-deux et à la construction de sa légitimité d'enseignante et de formatrice. Mais Clémence se saisit de cette double appartenance institutionnelle et statutaire pour créer des ponts et enrichir ses pratiques d'enseignante grâce au travail de recherche effectué lors de ses formations : sa capacité à articuler pratique de terrain avec ses élèves en classe et apports de la recherche dans ses formations montre comment cet entre-deux devient un lieu de création, où des liens se tissent entre différents types de savoirs, réduisant l'écart entre « soi » et « l'autre » (Thouroude, 2024, p. 14).

Damien, quant à lui, recherche cet équilibre hybride, aspirant même à un temps partagé similaire à celui de Clémence. Cependant, son témoignage révèle une nuance : s'il exprime la crainte de n'appartenir pleinement à aucun des deux statuts – un risque inhérent aux transitions identitaires souligné par Serres (1991) – il transforme cette appréhension en quelque chose de moteur pour lui professionnellement. Plutôt que de vivre l'entre-deux comme un lieu de tension identitaire non résolue, Damien le perçoit et l'investit activement comme une source de richesse et de prévention contre la déconnexion du terrain auprès de ses élèves. Sa peur n'est pas tant celle de la non-appartenance que celle d'être enfermé dans un seul rôle, ce qui le priverait de l'enrichissement mutuel qu'il valorise tant. Ainsi, pour Damien, l'entre-deux n'est pas seulement un espace à négocier, mais une position stratégique et désirée qui nourrit une dynamique professionnelle où les deux facettes de son double statut se complètent et se renforcent mutuellement.

Mathilde, qui a longtemps lutté avec sa légitimité, exprime la difficulté organisationnelle de cet entre-deux, illustrant les contraintes pratiques et temporelles qu'il impose. Néanmoins, son insistance à vouloir conserver un pied dans l'enseignement pour nourrir sa pratique de formatrice et ne « *pas tomber dans du hors-sol* » révèle comment cet entre-deux est perçu comme une condition nécessaire à sa crédibilité et à la pertinence de son action, transformant la contrainte en ressource, à l'image de la métaphore du fleuve nécessitant

ses deux rives (Sibony, 1991). Ainsi, si elle souligne les difficultés pratiques, elle fait de cet ancrage terrain, permis par l'entre-deux, une condition de sa légitimité, transformant la contrainte en ressource (Sibony, 1991).

Malgré ces tensions, un point commun fort est donc la perception quasi unanime de cette dualité comme une source d'enrichissement. L'articulation des deux fonctions est vue comme bénéfique tant pour l'enseignement que pour la formation. L'élargissement des perspectives (en particulier sur le système éducatif, comme le note Damien), des réseaux professionnels et des compétences est également un bénéfice partagé et valorisé. Finalement, tout en partageant la reconnaissance des tensions structurelles inhérentes à leur position d'entre-deux et la nécessité de développer des stratégies d'adaptation, Clémence se distingue par l'utilisation de cet espace comme un lieu de création articulant théorie et pratique, Damien par sa valorisation de cette position hybride comme une richesse essentielle prévenant la déconnexion, et Mathilde par sa perception de cet entre-deux comme une condition nécessaire à sa crédibilité et à la pertinence de son action de formatrice.

4.2.4. Le rapport à l'épreuve : quatre analyseurs en action

Le concept de rapport à l'épreuve (Carnus & Terrisse, 2017; Brossais et al., 2016) et ses analyseurs permettent d'affiner la compréhension des dynamiques subjectives.

Sujet supposé savoir

Les trois formateurs montrent une conscience de cette attribution symbolique (Lacan, 1968 ; Carnus & Terrisse, 2013) et développent des stratégies pour la négocier, oscillant entre l'assumer, la déconstruire ou la relativiser, processus qui peut être déstabilisant (Fix-Lemaire, 2020).

Clémence gère cette attribution en prenant ses distances avec une légitimité qui reposerait uniquement sur l'expérience. Elle réfute l'idée que la pratique suffirait à qualifier un formateur et, en affirmant la nécessité de s'appuyer sur les savoirs issus de la recherche, elle déplace la source de l'expertise. Cette volonté de ne pas être confinée à une image basée uniquement sur son vécu témoigne d'une conscience du poids de cette attribution symbolique, s'efforçant de construire une posture où le savoir est un construit argumenté, se distinguant ainsi d'une situation où l'on « suppose que le professeur sait » (Lacan, 1968) sans que ce savoir soit nécessairement objectivé par des fondements théoriques.

Damien, de son côté, aborde cette position en cherchant à déconstruire l'image traditionnelle du formateur omniscient. Il valorise une posture de pair accessible, dans une recherche d'horizontalité (Paul, 2002), où la « place de celui qui sait » (Savournin, 2014, p.

16) peut être partagée. Toutefois, cette accessibilité ne signifie pas un renoncement au savoir ; au contraire, il considère une solide maîtrise des référentiels théoriques comme un fondement indispensable à sa crédibilité. Pour lui, cette assise, gérant l'attribution inévitable d'un savoir que l'analyste, selon Lacan (1968), doit « se débrouiller » à assumer, permet d'éviter une posture « hors sol », articulant ainsi robustesse du savoir et relation collaborative.

Mathilde, quant à elle, illustre une gestion différenciée de cette position symbolique selon le public. Si elle assume avec aisance de ne pas tout savoir face à ses élèves, la charge devient plus lourde avec des collègues en formation. Elle exprime alors une insécurité et une légitimité plus fragile, illustrant comment l'exigence de nouvelles connaissances inhérente au rôle de formatrice peut « déstabiliser » la « position de sujet supposé savoir » et « raviver quelque chose de ses expériences subjectives » (Fix-Lemaire, 2020, p. 432). Ainsi, même si elle peut reconnaître, à l'instar de l'enseignante étudiée par Savournin (2014), que « d'autres peuvent savoir [...] et elle-même peut ne pas savoir » (p. 15), la reconnaissance de ses limites est vécue avec une vulnérabilité accrue face à ses pairs.

Ainsi, si les trois enseignants formateurs pairs reconnaissent et négocient la position symbolique de « sujet supposé savoir », ils développent des petits « arrangements personnels » pour gérer les tensions et rationaliser leur posture afin de trouver un équilibre qui préserve leur crédibilité. Clémence, consciente des limites d'une légitimité purement expérientielle, l'étaie activement par un recours à la recherche, consolidant ainsi une expertise fondée. Damien, lui, articule une solide maîtrise théorique, socle de sa crédibilité, avec une volonté d'instaurer une relation de parité, utilisant son savoir pour habilitier une dynamique collaborative sans s'effacer en tant qu'expert. Mathilde, enfin, marquée par des expériences passées difficiles avec ses pairs, module différemment sa posture : elle exprime aisément ses limites face aux élèves, où la position de sachant semble moins menaçante, mais gère cette même attribution avec prudence et une sensibilité à sa légitimité plus fragile lorsqu'elle s'adresse à des collègues en formation.

Conversion didactique et transposition expérientielle

Le recours à l'expérience enseignante est systématique chez les trois enseignants formateurs, illustrant la conversion didactique et la transposition expérientielle (Jourdan, 2010 ; Pambo Mboumba et al., 2020). Cependant, les témoignages nuancent ce processus, soulignant la nécessité d'une réflexivité critique (Jourdan, 2016) pour dépasser le simple partage d'anecdotes et en faire un véritable savoir de formation, tout en étant conscients que le « soi-élève » reste agissant (Blanchard-Laville et al., 2005).

L'enrichissement mutuel de cette dualité de l'enseignant formateur pair illustre la valeur de l'expérience transformée en savoir, où, comme le souligne Gardien, l'expérience vécue devient une « forme de connaissance incarnée » (Gardien, 2024, p. 518) précieuse pour autrui. L'ancrage dans la pratique enseignante est unanimement cité par Clémence, Damien, et Mathilde comme un atout conférant vraisemblance et pertinence à leurs interventions de formation. En effet, cette connexion avec le terrain et la crédibilité qui en émane constituent, comme nous l'avons vu, une part importante de la légitimité qui leur est attribuée en tant que « sujets supposés savoir » par les stagiaires. Tous trois reconnaissent que l'activité de formation stimule une réflexivité sur leurs propres pratiques d'enseignement face aux élèves, favorisant ainsi une dynamique d'amélioration dans les deux domaines. Néanmoins, cet enrichissement n'est pas automatique et demande un travail réflexif pour que l'expérience brute devienne un savoir transmissible et pertinent, nuancé l'idée d'une simple application. La transposition expérientielle, en effet, « suppose une forme de réflexivité », c'est-à-dire « la capacité de prendre du recul sur sa propre expérience et de l'analyser de manière critique » (Jourdan, 2016, p. 93).

Clémence manifeste un processus de conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008) significatif au cours de son parcours. D'abord centrée sur l'enseignement des mathématiques, son engagement progressif dans des activités comme le tutorat et surtout sa participation active à l'IREM l'ont amenée à déplacer son intérêt vers les questions didactiques : la manière dont les élèves apprennent, leurs difficultés spécifiques, et les stratégies d'enseignement efficaces. Ce changement de perspective, où elle en vient à apprécier spécifiquement l'acte d'enseigner les mathématiques grâce à cette compréhension didactique, marque une véritable conversion, un déplacement du rapport au savoir vers un rapport à l'enseignement de ce savoir. Ce processus est également étroitement lié à la transposition expérientielle (Jourdan, 2005). Son propre vécu positif en tant que stagiaire a directement motivé son engagement dans le tutorat. De même, ses expériences au sein de l'IREM et comme tutrice sont explicitement reconnues comme fondatrices de son identité et de ses pratiques actuelles de formatrice. La transposition s'opère également de manière bidirectionnelle entre ses rôles d'enseignante et de formatrice, l'un nourrissant l'autre, illustrant comment le sujet mobilise et reconfigure ses expériences passées pour construire son agir professionnel présent, ce qui fait de ces expériences un « analyseur de la subjectivité [...] au travers d'éléments sus et insus » (Brossais et al., 2016, p. 83).

Chez Damien, la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008) semble s'enraciner très tôt, non pas tant dans un intérêt initial pour la discipline

mathématique elle-même, où il reconnaît des difficultés, mais dans une fascination pour l'acte d'enseigner et d'expliquer. Son observation précoce des méthodes de ses professeurs et son plaisir à reproduire l'acte d'explication auprès de ses pairs témoignent d'un déplacement d'intérêt vers les processus pédagogiques. Sa motivation pour devenir formateur découle de cette même source : le désir d'aider ses collègues face à leurs difficultés, mettant l'accent sur la mutualisation et le soutien. Cette conversion est alimentée par une forte transposition expérientielle (Jourdan, 2005). Son propre vécu d'élève en difficulté est directement transposé dans sa priorisation absolue de la bienveillance et de la création d'un climat de confiance. De même, ses expériences positives d'entraide et d'observation de modèles pédagogiques sont reconfigurées pour fonder ses pratiques actuelles. Enfin, il transpose consciemment son expérience continue d'enseignant comme un gage de pertinence, affirmant que cette double casquette est une aide précieuse. L'ensemble de ce processus illustre comment le sujet, dans son rapport à l'épreuve (Brossais et al., 2016), construit son agir professionnel en mobilisant son histoire, révélant une subjectivité façonnée par ces expériences passées et présentes, parfois traversée par une forme de « division structurelle » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143) entre l'apprenant qu'il fut et le formateur qu'il est devenu.

Chez Mathilde, la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008) semble initialement moins portée par une fascination pour les processus pédagogiques en soi que par un investissement affectif puissant envers les élèves et un amour de sa discipline, la littérature. Cependant, son parcours révèle un déplacement progressif vers une analyse fine de ses propres pratiques pédagogiques et de sa posture enseignante, particulièrement stimulé par des expériences formatrices marquantes comme celle en ITEP et par la reconnaissance de ses pratiques innovantes par l'institution. Cette évolution la conduit à centrer son action de formatrice sur la transmission d'un esprit critique et d'une « démarche de réflexion », visant à rendre les enseignants eux-mêmes acteurs de l'évolution de leurs pratiques. Ce processus s'appuie fortement sur la transposition expérientielle (Jourdan, 2005). Elle mobilise son expérience d'enseignante, notamment sa propre démarche réflexive, comme un modèle à partager. Son vécu en contexte spécifique (ITEP) est directement transposé pour alimenter les contenus de ses formations. De plus, son identité de formatrice se construit en partie par contraste avec celle, bien établie, d'enseignante, générant des tensions initiales autour de sa légitimité. Cette interaction entre conversion et transposition illustre comment le sujet construit son agir professionnel face à l'« épreuve » (Terrisse, 2009) de la formation, révélant une subjectivité façonnée par

l'histoire et la confrontation aux exigences nouvelles, parfois traversée par une forme de « division structurelle » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143).

Ainsi, bien que Clémence, Damien et Mathilde articulent tous conversion didactique et transposition expérientielle pour construire leur rôle de formateur, leurs parcours diffèrent : Clémence évolue vers la didactique via des rôles institutionnels ; Damien, mû par une vocation précoce d'aide, transpose son vécu d'apprenant ; Mathilde développe une approche réflexive en transposant sa propre démarche analytique.

L'impossible à supporter

La recherche d'éventuels points de tension a révélé, chez les trois formateurs pairs, un écart entre ce qu'ils savent devoir faire ou être et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de ressentir ou de faire face à l'épreuve de la formation dans ce double statut d'enseignant formateur pair. Ces tensions, nées de l'inadéquation entre l'idéal ou l'attendu et le vécu subjectif dans l'exercice de la double fonction, nécessitent de la part des enseignants formateurs pairs des ajustements pour maintenir leur équilibre et leur crédibilité. Chez Clémence, la tension réside entre son aspiration à une légitimité de formatrice fondée sur la recherche et les contraintes de son double statut qui la ramènent à son expérience ou à des défis temporels. Damien concilie la posture d'expert, essentielle à sa crédibilité, et son désir d'horizontalité avec ses pairs, naviguant entre savoir institutionnel et accessibilité. Pour Mathilde, l'écart se situe entre son aisance à admettre ses limites face aux élèves et l'insécurité ressentie face aux collègues, où la charge du sujet supposé savoir et les expériences passées rendent sa légitimité de formatrice plus sensible.

Tous trois relatent des moments de confrontation (groupes hostiles, stagiaires résistants, sentiment d'échec ou d'impuissance), caractéristiques de l'impossible à supporter (Terrisse, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Ces expériences, manifestations d'un conflit psychique (Fix-Lemaire, 2020), ne sont pas sans conséquences et entraînent des remaniements, des prises de position ou un travail d'élaboration, même si les manifestations diffèrent d'un enseignant formateur pair à l'autre.

Clémence, Damien et Mathilde évoquent tous les trois, à leur manière, la nécessité de gérer activement les frontières entre leurs différentes activités et rôles, que ce soit par des choix d'agenda, le refus de certaines missions, ou la recherche consciente d'un équilibre temporel (le « 50-50 » souhaité par Damien). La reconnaissance identitaire, où la complémentarité des rôles est reconnue et valorisée (particulièrement chez Damien et Mathilde), apparaît comme une stratégie pour réduire les conflits internes. Le recours au soutien (pairs, hiérarchie) et la mobilisation de la réflexivité pour analyser les difficultés et en tirer des

apprentissages (visible chez les trois, notamment chez Mathilde après des expériences difficiles) apparaissent comme des stratégies d'adaptation.

Pour Clémence, l'impossible à supporter semble se cristalliser autour de son sentiment de légitimité fluctuant dans son rôle de formatrice paire. L'impossible à supporter semble résider dans cet écart entre la compétence et l'expérience qu'elle sait posséder (et qu'elle déploie avec assurance comme enseignante) et le sentiment d'insécurité ou de légitimité fragile qui resurgit dans le rôle de formatrice. Ce décalage, cette difficulté à incarner pleinement la figure du savoir face à des pairs, génère une tension interne, une division qui la rend « *moins solide* ». C'est l'impossibilité de coïncider parfaitement avec l'image de la formatrice assurée qu'elle voudrait être, ou qu'elle pense devoir être, face à ce public spécifique. Elle évoque explicitement sa première expérience de formation avec un public désigné comme « *douloureuse* » et source d'un sentiment de « *se renier* », illustrant une situation où le conflit interne devient intenable, caractéristique de l'impossible à supporter (Terrisse, 2009). Le fait qu'elle décide de ne plus accepter ce type de mission montre comment cette épreuve a conduit à un remaniement interne et à la pose de limites pour protéger son intégrité professionnelle, une conséquence possible de la confrontation à cet impossible (Fix-Lemaire, 2020).

L'impossible à supporter chez Damien semble lié aux situations où son idéal d'aide, de connexion et d'efficacité est mis en échec ou contredit. Il valorise fortement la bienveillance, la création de lien, l'entraide et la pertinence de la formation par rapport au terrain, avec un désir fondamental d'aider et de faire progresser l'autre. Néanmoins, il ne peut s'empêcher d'être profondément affecté lorsque des collègues expriment un mal-être intense en formation, allant jusqu'à craindre que son intervention ait pu être préjudiciable malgré son intention d'aider. Il refuse certaines tâches institutionnelles lorsqu'elles génèrent chez lui un fort inconfort ou un sentiment d'inadéquation. Il reconnaît aussi ne pas toujours atteindre son propre idéal de faire progresser universellement tous les participants. L'impossible à supporter se manifeste dans l'écart (Carnus & Terrisse, 2013) entre sa volonté explicite d'être un aidant efficace et la confrontation à des réalités où son action semble inefficace, voire contre-productive, ou lorsque les demandes institutionnelles heurtent son ressenti interne. Cet « *embarras* » (Fix-Lemaire, 2023, p. 35) face à une tâche assignée révèle ce conflit psychique. C'est l'impossibilité d'incarner constamment cet idéal ou de supporter la dissonance entre mission et vécu subjectif qui constitue l'épreuve, analysable via les « *éléments sus et insus* » (Brossais et al., 2016, p. 83) de son rapport à la situation.

Chez Mathilde, l'impossible à supporter semble particulièrement activé par la confrontation à des comportements d'adultes en formation qui heurtent ses normes professionnelles et

relationnelles et remettent en cause sa légitimité ou le cadre. Elle sait qu'elle doit s'adapter au public adulte, souhaite favoriser la réflexion critique et l'innovation, aspire à être une formatrice légitime et s'attend à des interactions respectueuses. Cependant, elle ne parvenait pas à s'éviter, surtout initialement, de réagir très négativement, se sentant attaquée ou déçue par des attitudes qu'elle jugeait inappropriées. Elle ne peut s'empêcher de se sentir déstabilisée et personnellement mise en difficulté lorsque sa légitimité ou le cadre de la formation sont contestés. L'impossible à supporter réside dans le décalage (Carnus & Terrisse, 2013) entre ses attentes professionnelles et la réalité parfois déstabilisante des interactions avec les adultes, particulièrement quand elles la font se sentir invalidée. Mathilde décrit vivement sa confrontation à un groupe hostile lors de ses débuts et sa réaction face aux stagiaires perçus comme « *parasitant* », illustrant des moments de rupture où l'équilibre psychique est menacé (Fix-Lemaire, 2020). Cette confrontation l'oblige, comme le suggère Fix-Lemaire, à peut-être « se dévoiler et se montrer à elle-même autre qu'elle voudrait se voir et être vue » (Fix-Lemaire, 2020, p. 462), une formatrice devant composer avec des résistances adultes. Son analyse ultérieure de ces comportements comme relevant d'inquiétudes ou d'attentes des stagiaires montre un travail d'élaboration et de mise à distance après coup de cet impossible, lui permettant de ne plus le prendre « *pour [elle]* » et de le resituer dans la dynamique intersubjective. En outre, son refus préventif, désormais, de certaines missions peut être vu comme une manière d'éviter un potentiel « impossible à enseigner » (Fix-Lemaire, 2023, p. 35) ou à former dans des conditions perçues comme insoutenables.

Conclusion

Retour sur la question de recherche

Quel rapport à l'épreuve de l'enseignant formateur pair, dans le second degré, pris dans cet entre-deux statutaire lorsqu'il est en formation continue ?

L'étude des parcours et des vécus de Clémence, Damien et Mathilde met en exergue plusieurs dimensions structurantes de ce rapport à l'épreuve.

Malgré la diversité des situations et des positionnements, l'analyse révèle une convergence des trois formateurs pairs vers une posture professionnelle relevant de l'accompagnement, en écho aux travaux de Paul (2009), centrés sur l'émancipation et le « être avec et aller vers » (p. 95), de Vial (2006), insistant sur la nécessité structurante d'un cadre et d'un tiers pour éviter la violence de la relation duelle, ou encore de Cifali (2015), qui souligne l'importance de l'intersubjectivité, de la reconnaissance de l'altérité et d'une posture humble permettant l'émergence du sujet accompagné. La bienveillance, l'écoute et la création d'un espace de confiance apparaissent comme des piliers de leur pratique.

Conformément aux conceptualisations de l'« entre-deux » (Sibony, 1991; Thouroude, 2024), les formateurs pairs interrogés expérimentent une tension récurrente liée à la gestion du temps, à la charge mentale et aux loyautés parfois divergentes entre les deux facettes de leur activité. Cependant, ils soulignent unanimement la richesse issue de cette dualité : l'ancrage dans la pratique enseignante confère une crédibilité et une pertinence à la formation, s'appuyant sur ce savoir expérientiel valorisé par Gardien (2024), tandis que l'activité de formation, par la réflexivité qu'elle induit et les savoirs qu'elle mobilise, vient nourrir et renouveler les pratiques d'enseignement.

Initialement investis, de par leur fonction, de la position symbolique de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968; Carnus & Terrisse, 2013, p. 143), les trois formateurs pairs vivent la question de leur légitimité comme un processus continu et parfois précaire, sensible aux doutes internes et aux regards externes (stagiaires, pairs, hiérarchie), comme l'exprime particulièrement Mathilde. Cette légitimité se construit et se renforce progressivement par l'expérience accumulée, la reconnaissance institutionnelle (confiance de la hiérarchie, obtention du CAFFA) et des pairs, mais aussi par l'approfondissement d'un savoir théorique et didactique venant étayer et justifier l'action.

La traversée de l'épreuve de ce double statut engage profondément chacun des sujets interrogés dans le cadre de cette recherche dans sa dimension psychique, conformément à la notion de « Je professionnel » développée par Blanchard-Laville (2016, 2021), entendu comme un sujet doté d'un inconscient et traversé de conflits internes. Les affects, les

expériences passées (le « soi-élève » toujours présent selon Blanchard-Laville, 2001), le rapport au savoir (Beillerot, 1998) et les mécanismes de défense façonnent la manière singulière dont chaque formateur investit ce rôle. La capacité à adopter une posture contenant – ce « holding didactique » (Blanchard-Laville, 2013) et à mobiliser une « capacité négative » (Bion, cité par Blanchard-Laville, 2013, p. 67) pour accueillir l'incertitude et les affects des stagiaires semble déterminante. L'« impossible à supporter » (Terrisse, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), cet écart révélateur de la division subjective, surgit notamment face à la confrontation à certains profils de stagiaires perçus comme « *parasitant* » ou lors de contraintes externes institutionnelles vécues comme hostiles.

Le rapport à l'épreuve s'est avéré un concept opérationnel pour décrire et comprendre la traversée de l'épreuve de cet entre-deux statutaire que traverse l'enseignant formateur pair. En effet, la mise en relation des expériences de Clémence, Damien et Mathilde avec ce cadre conceptuel révèle sa pertinence pour appréhender la complexité du vécu des enseignants formateurs pairs. Leurs discours ne font pas que confirmer les concepts ; ils les enrichissent, les nuancent par la singularité des parcours, et mettent en lumière les tensions et les paradoxes inhérents à cette posture d'entre-deux. L'analyse montre que l'accompagnement, la construction identitaire et le rapport à l'épreuve sont intrinsèquement liés et se façonnent mutuellement dans la traversée de ce Janus pédagogique.

En réponse à ma question de recherche, cette étude établit que ce rapport est une construction subjective complexe, dynamique et fondamentalement ambivalente. Il ne s'agit pas toujours d'un simple état réactif aux contraintes, mais parfois d'une véritable épreuve identitaire et professionnelle découlant directement de la position structurelle d'« entre-deux » (Sibony, 1991 ; Thouroude, 2024). Cette position peut générer simultanément des tensions inhérentes (conflits de rôles, charge organisationnelle et psychique, questionnements sur la légitimité) et des enrichissements reconnus (synergie entre enseignement et formation, réflexivité accrue). Le rapport à l'épreuve, expression de la manière singulière dont chaque enseignant formateur pair interrogé, engagé dans une « traversée » (Brossais, 2016, p. 91), permet de comprendre comment chacun d'eux vit, négocie et tente d'élaborer psychiquement les paradoxes de cette dualité. Ce processus engage profondément le « Je professionnel » (Blanchard-Laville, 2016), son histoire, son rapport au savoir et sa capacité à faire face à l'impossible (Terrisse, 2009), et à y inventer des « savoir-y-faire ».

Esquisse de nouvelles perspectives méthodologiques : vers une posture d'enseignant-chercheur

Si cette recherche m'a permis de mettre en lumière la complexité du rapport à l'épreuve des enseignants formateurs pair, elle constitue, de par la taille limitée du nombre de personnes interrogées, un point de départ plutôt qu'un aboutissement. Les résultats obtenus et les questions qu'ils soulèvent ouvrent plusieurs pistes de réflexion et d'exploration pour de futures recherches que j'espère pouvoir mener à plus ou moins brève échéance, dans un éventuel travail universitaire complémentaire.

Au-delà des résultats scientifiques, la réalisation de ce mémoire a mis en exergue plusieurs axes d'évolution pour ma posture d'apprentie chercheuse. L'engagement dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, centré sur la subjectivité des participants, m'a confrontée à la difficulté de naviguer en permanence entre l'empathie requise par l'écoute et la distance analytique indispensable à l'objectivation. J'ai pris conscience de la nécessité de développer des outils plus robustes pour tenter d'objectiver mon analyse et mieux conscientiser ma propre subjectivité afin qu'elle serve l'interprétation sans l'entraver. Une piste consisterait à systématiser l'usage d'un journal de recherche. De plus, l'analyse à partir de concepts psychanalytiques exige du temps pour encore affiner et approfondir les résultats. J'ai parfois ressenti les limites de ma compréhension face à la richesse des données, indiquant un besoin de consolider ma maîtrise théorique pour me familiariser avec ces concepts psychanalytiques. Poursuivre une lecture critique des textes fondamentaux cités, mais aussi explorer des séminaires ou des formations spécifiques sur ces concepts, s'avère nécessaire. Enfin, la gestion même du processus de recherche, de la conduite parfois hésitante des relances en entretien à la structuration de l'analyse et de l'écriture, m'a donné envie de poursuivre ce travail d'enquête d'entretiens cliniques de recherche. La capacité à synthétiser une pensée complexe tout en restant fidèle à la singularité des témoignages est un art difficile. Affiner mes techniques d'entretien et me former plus avant aux différentes méthodes d'analyse qualitative constitueront des objectifs prioritaires pour mes futurs travaux.

Pour élargir les résultats de cette étude, il serait pertinent de la poursuivre avec un éventail plus large et plus diversifié d'enseignants formateurs pairs, incluant différentes disciplines, différents niveaux d'ancienneté dans la fonction de formateur, voire différents degrés d'enseignement (notamment le premier degré, dont le contexte de polyvalence pourrait amener d'autres nuances dans les résultats sur le rapport à l'épreuve), et différentes académies, voire pays, ou contextes institutionnels. Cela permettrait de tester la robustesse des résultats actuels et d'identifier d'éventuelles variations significatives. Une approche

comparative pourrait être envisagée, mettant en regard l'expérience des enseignants formateurs pairs avec celle de formateurs à temps plein ayant été, au préalable, formateurs pairs, et voir comment se construit dans le temps le « passage ».

Suivre une cohorte de formateurs pairs sur plusieurs années, depuis leur prise de fonction jusqu'à une phase plus expérimentée, permettrait de comprendre l'évolution de leur rapport à l'épreuve. Comment la légitimité se construit-elle (ou non) dans la durée ? Comment les stratégies d'adaptation évoluent-elles ? Les tensions initiales s'apaisent-elles ou se transforment-elles ?

L'ancrage contextuel de cette recherche a permis de valider la pertinence du cadre théorique mobilisé. Pour autant, une investigation plus poussée de l'articulation entre le « Je enseignant » et le « Je formateur » me questionne toujours. Comment se construit, sur le long terme, l'émergence d'une identité tierce, celle du « Je enseignant formateur pair » ?

Vers des perspectives en formation

Quel est l'impact réel des dispositifs de formation spécifiques (comme le CAFFA ou les formations de formateurs) sur la construction identitaire et le rapport à l'épreuve des enseignants formateurs pairs ? Ces formations prennent-elles suffisamment en compte les enjeux subjectifs liés à la dualité ? Comment les politiques institutionnelles, la reconnaissance (ou l'absence de reconnaissance) statutaire, la précarité ou la stabilité des missions, et les modalités d'accompagnement proposées influencent-elles le vécu et le rapport à l'épreuve des formateurs pairs ?

Toutes ces questions soulignent la richesse du champ ouvert par cette thématique.

Poursuivre l'exploration du rapport à l'épreuve des enseignants formateurs pairs, en privilégiant une entrée par le sujet, ses dynamiques psychiques et les tensions identitaires inhérentes à ce double statut, comme l'a permis l'approche clinique d'orientation psychanalytique mobilisée dans ce travail, m'apparaît, d'une part, pertinent sur le plan théorique pour affiner la compréhension des processus en contexte professionnel. Mais cette démarche est d'autre part importante sur le plan de la formation des enseignants formateurs pairs. En effet, comprendre la singularité du vécu de chaque enseignant formateur pair, la manière dont il négocie son Je professionnel face à l'épreuve, et les petits arrangements et savoir-y-faire qu'il met en œuvre pour gérer ses tensions internes, ouvre la voie à la conception de dispositifs d'accompagnement réellement ajustés.

Dans cette perspective, la mise en place de groupes d'analyse de pratiques professionnelles, animés dans un cadre clinique sécurisant, apparaît comme une piste d'accompagnement particulièrement intéressante. Comme le souligne Yelnik, « la formation

initiale et continue devrait fournir aux enseignants les conditions favorables à un « travail sur soi » professionnel, qui ne méconnaisse pas les dimensions inconscientes à l'œuvre sur la scène scolaire ». (Yelnik, 2005). De tels espaces permettraient aux enseignants formateurs pairs de partager, d'élaborer collectivement leurs expériences subjectives et de faire des tensions vécues des opportunités d'apprentissage et d'ajustement professionnel et personnel.

Références bibliographiques

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). Conclusion. La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ?. Dans : Marguerite Altet éd., *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation ?* (pp. 261-274). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A. et al. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éd. universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). *Savoir et rapport au savoir*. Université Paris X Nanterre.
- Beillerot, J. (2000). « Le rapport au savoir », in J. Beillerot, P. Berdot, C. Blanchard-Laville et al., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, p. 39-57.
- Beillerot, J. (2002). *Former des adultes à l'heure de la globalisation: un autre défi pour la formation?* In L'Éducation et les changements sociétaux (p. 17-34). Presses universitaires de Saint-Etienne.
- Beillerot, J. (2004). Les rapports au savoir: une question de perspective. Dans J. C. Paille (dir.), *Les rapports aux savoirs en éducation* (p. 21-38). Revue des Sciences de l'Éducation.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Leçons (extra)ordinaires. *Le Télémaque*, 24, 7-12. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0007>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. Cliniques méditerranéennes*, (1), 159-176.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Une approche clinique du travail enseignant. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Le sujet dans l'institution. *Essais de clinique du travail*. Octarès Éditions.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8(1), 47-71.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 63-80.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(1), 123-154.

Blanchard-Laville, C. (2016). La construction du « je enseignant ». Les cahiers pédagogiques, Hors-série n°43, Juin 2016, 40-42

Blanchard-Laville, C. (2019). Devenir praticien réflexif. Accompagner des processus de construction identitaire. L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2021). Nouveau Plaidoyer pour L'intérêt d'une Approche Clinique D'orientation Psychanalytique dans la Formation des Enseignants. *Interacções*, 17(59), 78-96.

Brossais, E., Jourdan, I., & Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, 92-103.

Brossais, E. (2016). Le rapport à l'épreuve : une approche clinique de la formation. L'Harmattan.

Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2016). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve: Une analyse des pratiques d'enseignement d'une Question Socialement Vive. *Travail et Apprentissages*, 18, 66-86.

Brossais, E., & Jourdan, I. (2018). Le sujet à l'épreuve de son rôle d'enseignant. *Cahiers de l'ÉSPÉ de l'Académie de Caen*, 1(4), 27-35.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique *Estilos da Clínica*, 2020, V. 25, n° 3, p. 454-470 468 clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77-96.

Cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013, JORF n° 0156 du 7 juillet 2019)

Carnus, M. F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, éditions.

Carnus, M. F., & Terrisse, A. (Dir.). (2017). *Didactique clinique de l'EPS : Enjeux de savoirs et développement professionnel*. De Boeck Supérieur.

Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage.

Ciobanu-Gout, V. (2024). L'entre-deux de la transition professionnelle: quelle posture de l'accompagnement ? *Phronesis*, 13(1), 173-187.

Circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n°1)

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: Contre-transfert et relation pédagogique*. Presses Universitaires de France.

- Cifali M., (1999). « Une altérité en acte ». In Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP, Marseille.
- Cifali, M. (2001). Le tiers comme objet et sujet : Relation éducative, fonction tierce. In J.-M. Duquenne & D. Triglia (Eds.), *L'accompagnement: Enjeux et perspectives* (pp. 211-224). Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M. (2010). *Le métier d'accompagnateur : enjeux et paradoxes*. Dunod.
- Cifali, M. (2015). *Accompagner : Un métier impossible ?* ESF éditeur.
- Cloët-Sanchez, A.-M. (2022). La conceptualisation pour comprendre l'organisation de l'activité mentale des formateurs d'enseignants en situation de formation. Colloque international de didactique professionnelle RPDP 2022, RPDP, Jun 2022, Lausanne, Suisse. fahal-04091163
- Collin Bétheuil, N., Farhat Diot, C., & Jusot, I. (2019). Émotion, contenance et mise en sens en Analyse Réflexive des Pratiques Professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 15, 96-115.
- Dossier de synthèse du CNESCO : La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation (2020)
- Fix-Lemaire, S. (2020). Prendre en charge l'enseignement moral et civique : un rapport à l'épreuve ? Le cas Sofia. *Estilos da Clinica*, 25(3), 454-470.
- Fix-Lemaire, S. (2023). L'épreuve de l'enseignement moral et civique à l'école: Romy, un sujet-professeure en tension entre instruire et éduquer. *Cliopsy*, 29(1), 27-42.
- Forestier, G. (2002). Ce que coaching veut dire. Paris : ed. d'organisation
- Freud, S. (1912). The dynamics of transference. *Classics in psychoanalytic techniques*, 12, 97-108.
- Freud, S., & Breuer, J. (2002). *Études sur l'hystérie* (A. Berman, trad.). Paris: PUF. (Edition originale publiée en 1895).
- Fugier. P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*.
- Gardien, È. (2019). Chapitre 2. Le pair : de qui parle-t-on? Quels effets? *L'accompagnement et le soutien par les pairs*. (p. 43-64). Presses universitaires de Grenoble.
- Gardien, È. (2024). Chapitre 21. Savoir expérientiel et pair-aidance. Dans N. Henckes, M. Winance, A. Sopadzhyan, C. Desjeux, L. Bertrand et N. Rapegno (dir.), *Interroger le médico-social Regards des sciences sociales* (p. 515-540). Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

- Giust-Desprairies, F. (2011). Instauration d'une démarche clinique d'analyse de pratique aujourd'hui: un bras de fer épistémologique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 67-83.
- Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1988). Le triangle pédagogique.
- Jourdan, I. (2010). La transposition expérientielle : une approche pour comprendre le développement des savoirs pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 170(1), 45-60.
- Jourdan, I., & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, 66, 9-22.
- Jourdan, I. (2012). Transposition expérientielle et apprentissage professionnel. In J. M. Barbier & J. L. Groleau (Eds.), *Recherches en Éducation et Formation : Regards croisés* (pp. 111-126). L'Harmattan.
- Jourdan I. (2014) Corps en scène et voix de l'affect. In : Cadet L. & Tellier M. (Dir.). *Le Corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique*. Paris : Éditions « maison des langues », 231-240.
- Jourdan, I. (2014, 29 mars). Enseigner, le corps à portée de voix : une démarche clinique de formation pour une mise en Je professionnelle.
- Jourdan, I. (2016). Transposition expérientielle et analyse réflexive. In S. Mellouk & M. Talbi (Eds.), *L'expérience : une ressource pour l'apprentissage* (pp. 85-100). Presses Universitaires de Louvain.
- Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir. Scilicet, 1. *Autres Écrits*, 31-41.
- Lacan, J. (1973-1974). Séminaire XXI – Les non-dupes errent. Non publié
- Lacour, M. (2011). «Les Groupes de Soutien au Soutien»: enjeux et processus psychiques. *nouvelle Revue de psychosociologie*, (1), 177-190.
- Laot, F. (2014). 27 Les formateurs d'adultes. Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 317-327). Paris: Dunod.
- Mosconi, N., & Blanchard-Laville, C. (2000). Formes et formations du rapport au savoir. *Formes et formations du rapport au savoir*, 1-316.
- Mosconi, N. (2021). Rapport au savoir : approche socio-clinique. *Cliopsy*, 26, 133-147.
- Pambo Mboumba, A. J., Brossais, E., & Savournin, F. (2020). Les savoirs de l'épreuve d'une éducatrice spécialisée travaillant avec des enfants dits autistes au Gabon. *Inclusion et coordination*, 2020(2020), 141-156. Éditions Champ social.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2004). *Accompagner : une posture professionnelle spécifique*. Les Cahiers Pédagogiques, 426, 11-13.

Paul M., « Accompagnement », Recherche et formation [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/435> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. C. Xypas, M. Fabre, & R. Hétier, *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, 89-107.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.

Paul, M. (2018). Penser la relation d'accompagnement. *Cahiers pédagogiques*, (4), 12-14.

Paul, M. (2021). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, (1), 146-159.

Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015)

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013)

Savournin, F. (2014). Enseigner en établissement spécialisé: rapport à l'épreuve et position subjective de l'enseignant. Article paru en brésilien, à paraître (2014) en français dans la revue brésilienne *Estilos da Clinica ; Revista sobre infancia com problemas*, ISSN 1415T7128, revue qualifiante en Science de l'Éducation en France et au Brésil.

Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. François Bourin.

Sibony, D. (2011). *Entre-deux. L'origine en partage*. Seuil.

Solar, C. & Beillerot, J. (2011). Le groupe en formation. Dans : Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 507-525). Paris: Dunod. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.carre.2011.01.0507>

Terrisse A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université Toulouse III.

Terrisse, A. & Carnus, M. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.terri.2009.01>

Terrisse, A. (2020). Épreuve, savoir et transfert : examen d'un cas clinique. Dans : Hubert Vincent éd., *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation* (pp. 41-45). Nîmes: Champ social.

Thouroude, L. (2024). L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et formation. *Phronesis*, 13(1), 12-18.

Verret, M. (1975). *Le Temps des études*, Paris, Librairie Champion, 1975.

- Vial, M. (2002). *Le temps des transformations*. ESF éditeur.
- Vial, M. (2006) Accompagner n'est pas guider. Conférence aux formateurs de l'École de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse.
- Vial, M. (2007a). L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique. Retranscription des rencontres Ariane Sud
- Vial, M. (2007b). Situer l'accompagnement professionnel, Travail aux limites de la relation éducative. Conférence à l'ESEN
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). « Chapitre 2. L'accompagnement comme agir professionnel », dans : , *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, sous la direction de Vial Michel, Caparros-Mencacci Nicole. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2007, p. 73-128.
- Vial, M. (2008). *Accompagner les enseignants : un défi pour la formation*. ESF éditeur.
- Vygotsky, LS. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales / Messidor.
- Winnicott D. W (1956) *La Mère suffisamment bonne*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2006.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 50(1), 133-146.

Annexe 1. Grille d'entretien semi-directif – version tutoiement au féminin

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF – VERSION TUTOIEMENT AU FÉMININ

Partie 1 : Questions biographiques

Questions guides

Peux-tu me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

Pourquoi et comment as-tu choisi le métier d'enseignante ?

Comment es-tu devenue formatrice ? Qu'est-ce qui t'a motivée à devenir formatrice ? Peux-tu me raconter comment cela s'est passé ?

Partie 2 : Le métier d'enseignant

Questions guides

- 1. Quels sont selon toi les éléments fondamentaux du métier d'enseignant ?**
2. Comment réagis-tu si tu ne connais pas la réponse à une question posée par un élève ?
3. Y a-t-il un événement, un élève en particulier qui t'a marqué ?

Relances éventuelles

La relation à tes élèves est-elle un élément fondamental ? Tu ne m'en as pas parlé...

Qu'est-il important pour toi de transmettre à tes élèves ? Comment fais-tu ?

Comment te positionnes-tu face à tes élèves ?

Quelle enseignante penses-tu être pour tes élèves ?

Quelle enseignante aimerais-tu être pour tes élèves ?

Concepts

Je professionnel

Sujet supposé savoir

Conversion didactique et transposition expérientielle

Partie 3 : Le métier de formateur

Questions guides

Nous venons de parler de ton métier d'enseignante. Nous allons maintenant aborder celui de formateur.

1. **Quels sont selon toi les éléments fondamentaux du métier de formateur ?**
2. Quelle formatrice penses-tu être pour tes stagiaires ?
3. Quelle formatrice aimerais-tu être pour tes stagiaires ?
4. Comment réagis-tu si tu ne connais pas la réponse à une question posée par un stagiaire ?

Relances éventuelles

Peux-tu me parler de ta formation de formateur ? As-tu suivi des formations pour devenir formatrice ? Comment t'es-tu formée ?

Qu'est-il important pour toi de transmettre aux stagiaires ? Comment fais-tu ?

Qu'est-il important que les stagiaires retiennent ?

Concepts

Accompagnement

Je professionnel

Sujet supposé savoir

Conversion didactique et transposition expérientielle

Impossible à supporter

Partie 4 : Être formateur pair

Questions guides

1. **En quoi ces compétences diffèrent-elles de celles de l'enseignant ? Quels liens établirais-tu entre ton métier d'enseignante et tes fonctions de formatrice ?**
2. **Comment te positionnes-tu en tant que formateur pair avec tes stagiaires ? (Collègue ? Formatrice ?)**
3. **En formation, être tout à la fois formateur et enseignant est-il une aide ? Un handicap ?**
4. Peux-tu me raconter des anecdotes de souvenirs agréables, plaisants vs désagréables, insupportables ? Comment en as-tu été affectée ?
5. Qu'est-ce qui peut t'empêcher d'accepter une mission de formation ? Que ressens-tu ? Que fais-tu dans ce cas-là ?

Relances éventuelles

Y a-t-il un événement, un stagiaire en particulier qui t'a marquée ?

Y-a-t-il des profils de stagiaires qui t'agacent, qui te sont insupportables ?
Y-a-t-il des profils de stagiaires avec qui tu as particulièrement plaisir à travailler ?
Arrive-t-il que tes stagiaires contestent des notions/savoirs/analyses que tu leur apportes ? Comment réagis-tu ?

Concepts

Accompagnement
Sujet supposé savoir
Impossible à supporter
Je professionnel
Entre-deux

Partie 5 : Conclusion

Questions guides

1. Pour conclure l'entretien, pourrais-tu me dire comment tu te sens aujourd'hui dans ta peau de formateur pair ?
2. Aurais-tu envie d'être formatrice à temps plein ?

Concepts

La modalité de composition avec l'épreuve (être formateur pair) et le désir de devenir formateur.

Annexe 2. Entretien avec Clémence

1 Peux-tu me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

2 Euh... alors... je suis enseignante depuis septembre 2001. Euh... D'abord j'ai été
3 quelques années remplaçante. Pendant 5 ans... à peu près. Et puis ensuite je me suis
4 stabilisée en étant euh... en étant en poste fixe. Et puis les hasards de la vie m'ont
5 amenée à muter. Euh... et je me suis retrouvée il y a une quinzaine d'années à changer
6 d'académie et à me retrouver dans l'académie de C. Toute cette période-là, j'ai
7 enseigné au collège et au lycée puisqu'en étant remplaçante, j'avais différents postes.
8 À cette époque-là y avait pas du tout de question de... J'étais qu'enseignante. Toute
9 cette partie de ma carrière. Et puis une fois que je suis arrivée dans l'académie de C.,
10 assez rapidement, j'ai été inspectée. Euh... et euh... cette inspection, elle a débouché
11 sur une participation à un groupe de travail au sein de l'IREM. Et puis aussi, lors de
12 l'entretien, j'ai exprimé l'envie de devenir tutrice, d'accueillir dans... euh...
13 d'accompagner au sein de mon établissement un étu... euh... un fonctionnaire
14 stagiaire. Et ça s'est fait l'année d'après. Ça c'était en 2012 à peu près. J'ai commencé
15 à être tutrice. Là aussi j'ai été tutrice pendant plusieurs années. Et puis en parallèle j'ai
16 travaillé dans le groupe de travail à l'IREM. Ça me semble important de le mentionner
17 parce que la participation à l'IREM ça a été vraiment un déclencheur pour devenir
18 formatrice. Je ne serais pas devenue formatrice si j'avais pas participé à l'IREM. Et je
19 serais pas la même formatrice si j'avais pas été tutrice avant. Donc c'est pour ça que
20 je cite ces deux éléments-là. Et puis ensuite... euh... les questions de formation
21 commençaient à m'intéresser un petit peu en fait. J'ai été sollicitée pour faire de la
22 formation continue. Alors j'avais déjà été ... j'avais déjà été sollicitée en 2012 mais
23 l'expérience que j'en avais eue m'avait pas plus du tout. C'était une formation
24 institutionnelle et le sujet m'avait pas ... euh ... beaucoup plu et puis c'était du public
25 désigné ... ça m'avait pas ... L'expérience était un peu douloureuse mais par contre le
26 travail de préparation était agréable. Et puis ... euh ... malgré tout ça m'avait fait
27 rencontrer aussi un petit peu des personnes intéressantes donc ça j'avais bien aimé.
28 Mais ... euh ... dans les ... dans les années 2017 à peu près, là j'ai été sollicitée pour
29 faire des stages de formation continue avec un public ... euh ... volontaire ... euh ...
30 qui s'inscrit sur la base du volontariat sur un thème qui me plaisait beaucoup, dans le
31 cadre de la réforme des programmes, mais qui répondait à des questions que je me
32 posais vraiment en tant qu'enseignante de terrain aussi. Et donc j'ai ... là j'ai adoré

33 cette expérience. Le stage a eu beaucoup de succès en plus, et puis on a produit des
34 ... des ressources qui étaient à mon sens intéressantes. Euh ... et donc à la suite de
35 ça j'ai vraiment eu envie de ... de continuer à m'investir dans la formation. Donc j'ai eu
36 l'occasion de ... en formation initiale ... via un autre groupe IREM auquel j'ai participé,
37 fait d'autres stages de formation continue pour le second degré. J'ai ... je suis devenue
38 aussi référente mathématiques dans le premier degré. Et puis évidemment en parallèle
39 je continue à temps plein être professeur uniquement au collège parce que là j'ai fait
40 deux collèges ... enfin l'un après l'autre. Mais par contre ben le travail que j'ai fait à
41 l'IREM, le travail que j'ai fait en formation, le fait d'avoir des stagiaires régulièrement
42 m'a eu ... m'a donné envie de rester sur ce niveau de ... de classe. Et puis il y a
43 quelques années il y a eu un poste qui s'est ... enfin qui ... enfin dans les années 2017
44 aussi ... les choses me viennent au fur et à mesure donc je reviens parfois un peu en
45 arrière mais en 2017 il y a eu aussi une proposition de poste à l'INSPÉ ... euh ... qui
46 aurait pu m'intéresser donc je suis allée passer un entretien. J'ai pas été reçue mais
47 par contre je suis arrivée deuxième et ça m'a beaucoup encouragée aussi. Parce que
48 le fait qu'ils m'aient classée quand même je me disais que, ben, même sans
49 expérience, mon profil les intéressait. Donc ça, ça m'a encouragée. Après j'ai postulé
50 aussi sur un poste de formatrice académique et là par contre l'entretien s'est pas très
51 bien passé... juste l'année d'après d'ailleurs. Je me suis dit que sans doute j'avais un
52 profil ... euh ... qui était plus axé sur la didactique, on va dire, et ça m'a donné envie
53 peut-être ... bah de ... du fait d'être allée voir aussi ce que ... ce que donnaient des
54 étudiants, du fait de m'intéresser aux stagiaires, bah de m'investir un peu dans la
55 formation initiale. Euh ... et ça ... ben ... ça a pu se concrétiser quand ils ont
56 commencé à recruter des gens qui étaient de terrain pour participer à la formation.
57 Donc ça c'était la première année, c'était en 2021. Donc je faisais quelques heures
58 par-ci par-là dans des TD⁶, enfin dans des UE⁷ de didactique et d'accompagnement
59 du stage donc vraiment sur mes ... mon domaine de compétences que j'avais ... en
60 tout cas que j'avais ... ça correspond exactement à ce que j'avais imaginé ... euh ...
61 comme étant mon champ de compétences, on va dire, identifié comme champ de
62 compétences. Et après y a un poste à mi-temps, une proposition de poste à mi-temps
63 qui est passée, qui est apparue l'année d'après donc j'ai postulé puis j'ai été prise et

⁶ Travaux Dirigés

⁷ Unités d'Enseignement

64 depuis bah je travaille à mi-temps à l'INSPÉ et à mi-temps dans mon établissement,
65 voilà.

66 **C'est très riche, ce parcours !**

67 Ouais !

68 **Pourquoi et comment as-tu choisi le métier d'enseignante ?**

69 Alors le métier d'enseignante, je l'ai pas choisi, ça a toujours été une évidence. Alors
70 par contre, ce que j'ai choisi, c'est les mathématiques, mais un peu par hasard. Dans
71 ma famille, il y a beaucoup d'enseignants, euh ... donc j'ai ... j'ai très vite ... j'ai ... j'ai
72 ... je me suis imaginée d'abord maîtresse. Ensuite j'ai donné des cours particuliers. Et
73 puis quand même quand je le faisais j'avais l'impression que c'était quelque chose
74 dans lequel j'étais assez performante donc voilà. C'est ... c'est pas ... c'est ... c'est un
75 métier qui ... c'est ... c'est une vocation, ouais.

76 **Et pourquoi les mathématiques ?**

77 Bah les mathématiques, ça ... c'était par hasard ... hein ... parce que moi, à l'école,
78 j'étais bonne, à peu près partout. Enfin c'est pas, ça fait pas très modeste, mais ... et
79 tout m'intéressait. Enfin si, j'étais très intéressée par l'histoire-géo, par exemple.
80 Pendant longtemps je me suis imaginée prof d'histoire-géo. Et puis ... euh ... quand il
81 a fallu s'orienter après le bac j'ai ... je suis quelqu'un qui a beaucoup de mal à choisir,
82 donc mes résultats ont choisi que je suis allée en classe prépa scientifique, et après,
83 comme c'était pas la physique ... ben c'était les mathématiques (rires)

84 **Ça marche, merci (rires)**

85 Et par contre, si je peux compléter ma réponse ... euh ... au début je me demandais
86 ... enfin je me suis pas demandé, mais c'était un peu par hasard, mais par contre,
87 maintenant, je suis très fière d'être professeure de mathématiques, et plus de
88 mathématiques que professeure. Enfin non, les deux. Je suis très fière d'enseigner
89 cette matière.

90 **D'accord. Tu as envie de développer ?**

91 Je trouve que, justement, la partie disciplinaire dans les études m'intéressait mais pas
92 non plus ... euh ... mais découvrir la manière d'enseigner, se poser des questions sur
93 la manière dont ça s'enseigne, s'intéresser aux difficultés des élèves, ça, c'était dans
94 un premier temps. Puis quand j'ai commencé à être à l'INSPÉ, ben découvrir des
95 matières ... des manières un petit peu, je sais pas si j'ai dit l'INSPÉ ou l'IREM, mais
96 c'est, dans le cadre de l'IREM, de ... de s'intéresser aux aspects didactiques de la
97 discipline, vraiment, c'est quelque chose qui m'a vraiment fait aimer la matière que

98 j'enseigne. Et c'est en me formant que j'ai aimé vraiment beaucoup enseigner cette
99 matière. Avant j'aimais enseigner, maintenant j'aime enseigner les mathématiques.

100 **D'accord, et ensuite, tu m'as déjà donné des éléments mais comment es-tu**
101 **devenue formatrice ? Qu'est-ce qui t'a motivée à devenir formateur pair ? Et est-**
102 **ce que tu peux me raconter comment cela s'est passé ?**

103 D'abord ce qui m'a ... Je sais pas si tu considères qu'être tuteur c'est être formateur, il
104 me semble que ça, c'était déjà un rôle de formateur. Donc ça, moi, c'est mon
105 expérience à moi en tant que stagiaire qui m'a donné envie. Je me suis toujours dit
106 bah moi aussi je ferais bien ce rôle-là. J'ai beaucoup aimé cette relation avec le tuteur
107 que j'avais à l'époque. Donc assez vite j'ai eu envie, et puis moi j'aime beaucoup
108 travailler avec d'autres personnes, donc j'étais ravie d'avoir quelqu'un avec qui
109 travailler. Parce que je vois la relation tutorat un peu comme une relation, un peu, un
110 travail un peu collaboratif aussi. Enfin c'est-à-dire qu'on apporte au stagiaire, mais le
111 stagiaire il nous apporte aussi à nous. Donc j'ai beaucoup aimé cette relation-là et ...
112 et je pense que c'est des choses ... enfin bon ... en fait je suis rentrée dans la formation
113 par le rôle de tutrice, on va dire ça, pour commencer. Et puis ensuite je suis devenue
114 formatrice parce que ... en étant ... en étant ... en étant enseignante j'ai assisté à
115 plusieurs formations. J'ai participé au groupe IREM mais j'ai appris plein de choses au
116 sujet de la didactique mais, en fait, j'en voulais toujours plus. Et au départ j'en voulais
117 toujours plus, mais pour mieux enseigner de mon côté. Finalement je suis presque
118 devenue formatrice pour mieux enseigner à mes élèves. Et d'ailleurs, actuellement,
119 j'aime bien cette ... enfin ... ça a plein de défauts mais j'aime bien ce statut de
120 formatrice et enseignante parce que l'un nourrit l'autre mais l'autre nourrit l'un aussi.
121 C'est à dire à être formatrice, ça me permet d'être une meilleure enseignante, voilà.

122 **Et quels sont selon toi les éléments fondamentaux du métier d'enseignant ?**

123 (Prenant des notes) Euh ... J'écris et après je réfléchis à la manière dont je vais
124 répondre... Je suis pas sûre que ce que je vais répondre, c'est ce que tu attends, mais
125 je vais ... ce qui est fondamental quand tu veux être ... enfin quand tu es enseignant,
126 c'est quand même ta relation à l'élève. Et c'est le fait de s'intéresser aux élèves.
127 S'intéresser aux élèves, c'est ... c'est intéresser à la manière dont ils procèdent en
128 mathématiques, c'est intéresser aux erreurs qu'ils font, c'est s'intéresser à la relation
129 qu'ils ont avec la matière que t'enseignes. C'est ... il y a cette relation à l'élève qui pour
130 moi est vraiment fondamentale. Et puis après il y a tous les aspects bah les
131 connaissances qu'on va leur ... qu'on va leur apporter. Et pour moi il y a vraiment

132 quelque chose qui est fondamental, c'est les situations que je vais pouvoir choisir, la
133 manière, le bagage que je vais amener mais la manière dont je vais l'amener. Oui je
134 sais pas si c'est ça que tu voulais ?

135 **Si si, vraiment tu es libre de répondre tout ce que tu veux, c'est intéressant.**

136 Mais je suis pas sûre de pas oublier des choses. Mais en tout cas, par contre,
137 actuellement, et par contre, je trouve aussi que mes préoccupations, elles ont changé,
138 c'est à dire que, à une époque, quand j'ai commencé à enseigner, j'aurais sans doute
139 parlé d'une relation un peu plus personnelle avec les élèves. Mais là, maintenant, les
140 élèves, je les envisage plus comme ... je les envisage moins personnellement. Je les
141 envisage plus dans leur relation aux apprentissages, on va dire.

142 **Et comment est-ce que tu réagis si tu ne connais pas la réponse à une question
143 que te pose un élève ?**

144 Quand je connais pas la réponse, d'abord, j'ai pas peur de dire que je connais pas la
145 réponse. Et puis globalement, de toute façon, quand un élève me pose une question,
146 souvent, j'essaye de la renvoyer de manière collective à la classe, de lui faire
147 reformuler aussi parce que des fois, c'est juste simplement qu'on l'a pas comprise.
148 J'hésite pas aussi bah parfois les élèves ils comprennent mieux ce que l'élève attend
149 de nous sur cette question. Donc parfois d'autres élèves arrivent à y répondre. Et puis
150 bah parfois je ... je ... je reporte le moment où je vais répondre à cette question. Euh
151 ... éventuellement on va aller chercher la solution ensemble, ou bien je vais me
152 renseigner auprès de personnes pour ... auprès desquelles je sais que je vais trouver
153 cette réponse. Je diffère la réponse.

154 **D'accord. Est-ce qu'il y a, dans ton métier d'enseignante, un événement, un élève
155 en particulier qui t'a marquée ?**

156 Il y a des élèves qui m'ont marquée, mais par contre ce que je trouve actuellement,
157 c'est que les élèves, je m'en souviens de moins en moins. Pourtant je m'y intéresse
158 de plus en plus. Je sais pas si je saurai répondre à l'élève qui m'a le plus marquée.
159 Parce que ça dépend de quel point de vue ... Est-ce que c'est des choses qui
160 m'auraient surprise ? Est-ce que c'est à ... un événement qui se serait pas bien
161 passé ?

162 **C'est très large comme question. Ça te laisse le choix ce qui te vient, là.**

163 Alors le premier le premier qui me vient à l'esprit, c'est un élève qui, c'est un élève qui
164 était très, très bon en mathématiques et ... et qui ... et qui a fait des choses qui
165 m'avaient étonnée, qui se posait des questions que j'avais pas du tout suscitées.

166 J'étais sur le théorème de Pythagore et puis il s'était aperçu que quand un côté et
167 l'hypoténuse avait un écart de un et ben, en fait, il y avait une relation il faisait $n + 1$ au
168 carré moins n au carré ... quelque chose comme ça. Il avait remarqué sans que je lui
169 aie posé la question juste parce que j'avais donné peut-être un exemple où il y avait
170 cette situation. Mais ça, ça m'avait vraiment surprise. Et puis après, globalement, c'est
171 ... c'est ... c'est enfin ... c'est bizarre que ce soit cet exemple-là qui me revienne, parce
172 que souvent c'est pas les élèves que je retiens. Les élèves que je retiens ça va être
173 des gens à la limite qui ont moins de facilités, mais qui ont des procédures
174 intéressantes ... d'un point de vue mathématique. Y en a un par exemple qui ... voilà
175 ... oui bah celui-là ce serait ... celui-là, ce serait celui-là que je vais retenir. Il y en a
176 un, il était ... il était pas ... pas bon en maths. Et puis c'était un ... un petit gars qui
177 était ... euh ... qui avait eu des problèmes dans sa famille, donc là, pour le coup, un
178 petit côté personnel, là, pour le coup. Et j'ai, avec lui, j'avais une relation où j'arrivais à
179 le faire travailler donc ça ... j'étais assez fière parce que on était pas beaucoup à
180 réussir à le faire travailler. Et en plus, il quand il participait, il avait souvent des
181 réponses qui étaient pas justes, mais qui étaient ... qui étaient ... bah d'abord il osait
182 participer et il avait pas peur de participer même si il savait qu'il allait se tromper très
183 souvent. Et c'était un élève que j'utilisais souvent pour et pour montrer qu'aussi une ...
184 une erreur c'est pas grave, et expliquer cette erreur-là. Donc ce serait cet élève-là. Et
185 il avait fait notamment une erreur qui est très intéressante sur la situation de droites
186 perpendiculaires. Il avait mal caractérisé sa droite perpendiculaire. Mais dans cette
187 situation-là, ce dont je me souviens dans la ... l'histoire dont je me souviens, c'est,
188 finalement il avait été valorisé, parce que c'était, j'avais choisi son message à lui. Enfin
189 voilà c'était ... ce serait cet élève-là.

190 **Merci. Qu'est-il important, pour toi, de transmettre à tes élèves ? Et comment**
191 **fais-tu ?**

192 Alors quelque chose qui me semble absolument indispensable, c'est que les
193 mathématiques, ça peut être rigolo, ... euh ... enfin c'est pas ... c'est pas que
194 stressant. Que les mathématiques, c'est une ... euh ... c'est quelque chose où il faut
195 chercher. On a pas forcément tout de suite la solution. Euh ... Je réfléchis ... J'écris
196 en même temps parce que sinon je vais ... j'ai du mal à organiser ma réponse. Que
197 c'est important de s'écouter, et que le débat c'est quelque chose qui est vraiment très
198 important. Euh... qu'on a le droit de se tromper, que ça fait partie du ... que ça fait
199 partie du processus d'apprentissage. Alors attends, parce qu'après, tu m'as demandé

200 comment je m'y prends, hein ? J'ai dit c'est rigolo. Euh ... Il faut chercher. En fait,
201 quand je dis c'est rigolo, je veux pas, enfin, je cherche pas des situations
202 particulièrement ludiques, mais par contre je vais avoir tendance à proposer des ...
203 des situations dans lesquelles les élèves, ils peuvent manipuler. Et ... euh ... j'essaye
204 aussi de choisir des situations dans lesquelles les ... tous les élèves peuvent rentrer.
205 Et j'essaye aussi de donner des ... des situations dans lesquelles on donne du sens
206 aux nombres pour qu'ils comprennent, qu'ils donnent du sens et qu'on dédramatise un
207 peu cette ... ce rapport aux mathématiques qui pour certains est compliqué. Ensuite
208 je donne beaucoup des situations de recherche, donc des situations-problèmes, parce
209 que c'est important pour moi qu'ils comprennent que les mathématiques, c'est pas
210 qu'une ... qu'une matière où on applique des résultats. Une manière de valoriser ça,
211 c'est aussi de valoriser des méthodes qui sont pas expertes et souvent ... ils
212 comprennent que le débat c'est important assez souvent je fais des travaux en
213 groupes. Et puis ... et puis j'organise des mises en commun dans lesquelles ils doivent
214 ... ils doivent justifier leurs réponses et puis parfois ils sont pas d'accord, donc il faut
215 qu'ils donnent des arguments pour expliquer pourquoi ils pensent qu'ils ont raison. Et
216 puis le statut de l'erreur, bah, ça, moi, je travaille beaucoup à partir des erreurs que
217 font les élèves et ... on stigmatise pas une erreur mais on essaie d'expliquer pourquoi
218 l'élève il est ... il a quand même réfléchi pour produire cette erreur-là. Parce qu'en fait,
219 souvent, dans les erreurs, ils ont quand même réfléchi, même s'ils ont mal réfléchi. Et
220 on essaie d'expliquer pourquoi l'erreur a été faite, et pourquoi pas ... et pourquoi c'est
221 une erreur. Et ce travail-là, je trouve que vraiment ça, c'est fondamental. En
222 mathématiques. Je sais pas si c'est le cas pour toutes les matières. Mais j'ai une amie
223 qui est instit, elle fait ça sur l'orthographe, par exemple. Donc je me dis que ... qu'y a
224 pas qu'ici. Moi je fais souvent ça et, franchement, je trouve ça vraiment fondamental.
225 Et ils aiment bien plus. Après je suis pas sûre que j'oublie pas des choses.

226 **Non mais c'est pas grave.**

227 Si je réfléchissais plus longtemps aux questions, j'aurais peut-être d'autres réponses.

228 **Ce qui compte, c'est l'instant t, là. En tout cas, pour la façon dont je travaille mon**
229 **mémoire. Alors toujours dans le domaine de l'enseignement, quelle enseignante**
230 **penses-tu être pour tes élèves ?**

231 Comment les élèves me perçoivent ou comment moi je pense être avec mes élèves ?

232 **Plutôt comment toi tu penses être avec tes élèves.**

233 Ben je suis quelqu'un qui est très focalisé sur un ... sur sa matière et sur le travail mais
234 dans une ambiance sereine. Je suis quelqu'un qui est plutôt ouverte. Je pense qu'ils
235 peuvent ... ils peuvent facilement, enfin, je suis une personne avec qui ils peuvent
236 poser toutes les questions qu'ils ont. Je répondrai à toutes les questions.

237 **Et quelle enseignante aimerais-tu être pour tes élèves ?**

238 Ben ... ouais ... y a ... non ... mon rôle actuel me ... me convient. Je te dis pas que
239 ça convient à tout ... à tous les élèves c'est pas ça que je dis, mais moi je me sens
240 bien comme ... comme ça, enseignante comme ça. Et ... euh ... une autre chose je
241 pense qu'ils ... ils doivent aussi en tout cas j'espère, qu'ils savent à quel point je
242 travaille pour eux, je suis quelqu'un de très investie pour eux.

243 **On a parlé de ton métier d'enseignante, on va aborder maintenant celui de**
244 **formatrice. Quels sont pour toi les éléments fondamentaux du métier de**
245 **formateur ?**

246 Alors par contre formateur il y a différents aspects et ... et je ... je peux pas répondre
247 la même chose si je suis tutrice ou si je suis ... si ... si ... si j'interviens en formation
248 continue ou en formation initiale. Je vais être obligée de me placer dans un cadre
249 comme intervenant à l'INSPÉ parce que pour moi ça va être le plus facile. Qu'est ce
250 qui est fondamental ? Ben pour moi, ce qui est fondamental, c'est de se baser sur ...
251 euh ... sur la recherche et ne pas toujours se référer, enfin, éviter de se référer à sa
252 propre pratique. C'est pas toujours facile. Et puis ce qui est fondamental, c'est de
253 s'intéresser à leur conception à eux de l'enseignement, parce que nous on a des objets
254 de ... de ... de formation, on a des objectifs de formation plutôt, et eux ils ont des
255 attentes de la formation qui sont parfois un peu différentes. Mais il faut essayer, ben
256 de répondre quand même un minimum à leurs attentes pour qu'ils puissent entendre
257 le message en même temps qu'on a à leur faire passer. Pour réussir à concilier, parce
258 que des fois ils attendent des trucs ... nous, on sait que c'est peut-être pas l'objectif
259 principal qu'on vise mais on va quand même être obligé de répondre à cette première
260 attente pour qu'ils puissent avoir une écoute sur quelque chose qui nous semble plus
261 fondamental.

262 **Oui. Quelle formatrice penses-tu être pour tes stagiaires ?**

263 Euh ... je pense être une formatrice ... euh ... en form... en dev... en formation, une
264 formatrice stagiaire. (rires) Donc avec des connaissances qui sont ... qui se
265 construisent au fur et à mesure et à ... avec, par contre, un pied ... un pied sur le
266 terrain, qui peut être intéressant. En tout cas, eux, ils ... ils y donnent du crédit, donc

267 ... Ça n'a pas que des avantages d'être sur les deux, d'avoir les deux statuts, mais ça
268 en a certains.

269 **Est-ce que tu peux me parler de ta formation de formateur ? Est-ce que tu as**
270 **suivi des formations pour devenir formatrice ? Comment est-ce que tu t'es**
271 **formée ?**

272 J'ai pas sui... enfin j'ai passé le CAFFA mais on ne peut pas franchement dire que
273 c'est dans ce cursus-là que je me suis formée comme formatrice. J'ai appris des
274 choses ... hein ... de manière ... mais j'ai ... c'est pas à ce moment-là que j'ai ... que
275 j'ai vraiment appris les choses qui me servent en tant que formatrice actuellement. Les
276 choses que j'ai apprises, qui me servent en tant que formatrice actuellement, je les ai
277 apprises à l'IREM, je les ai apprises par moi-même, par des lectures personnelles, et
278 puis ensuite par l'accompagnement des collègues de l'INSPÉ. Parce que, au sein de
279 l'INSPÉ, dans notre équipe de maths, en tout cas, y a ... y a une transmission très
280 forte de ... des compétences, enfin de ... des ... des connaissances utiles pour pouvoir
281 être formateur. J'ai été beaucoup accompagnée, quand j'ai commencé, par une ... une
282 formatrice et puis ... Ben là, rien que pour te donner un exemple, cette année, là, pour
283 la première fois, j'interviens dans le premier degré. Pour devenir référente maths pour
284 le premier degré, j'ai reçu une formation lourde en didactique, axée enseignement des
285 maths à l'école, quelque chose comme vingt jours, ce qui est énorme. Il y avait aussi
286 des éléments sur la manière d'accompagner des enseignants et sur comment
287 construire une formation. Tu as plusieurs personnes qui ... même, demain, par
288 exemple j'ai quelqu'un qui va discuter avec moi des enseignements que je vais avoir
289 au deuxième semestre par exemple. On est jamais laissé complètement tout seul.
290 Donc il y a quand même une certaine transmission, donc, entre formateurs.

291 **Au sein de l'INSPÉ, donc. Et en formation continue, quand tu animes des**
292 **formations ?**

293 Ça se passe un peu de la même manière parce que d'abord, c'est un peu les mêmes
294 personnes. Ah j'ai plusieurs réponses. De la formation continue, j'en ai fait par exemple
295 dans le cadre du second degré. Donc là, c'étaient des professeurs du second degré.
296 J'intervenais en tant que participante à l'IREM et dans ce cas-là on est toujours
297 plusieurs et j'ai été un peu ... euh ... cooptée, enfin ... accompagnée par quelqu'un
298 qui avait plus d'expérience. Donc j'ai appris avec elle et en faisant des lectures par
299 moi-même hein parce qu'il fallait quand même aussi ... Enfin on a lu beaucoup de
300 choses pour pouvoir produire des ... des situations. Et puis quand j'ai été référente

301 maths, là, dans le premier degré, ben j'avais aussi appris des choses par l'IREM, et
302 bah ... non bah ... c'est pareil, hein. Et mais j'étais ... j'étais plutôt toute seule, là, pour
303 le coup, et j'ai appris des choses par l'IREM, et après j'ai ... j'ai lu beaucoup de ...
304 beaucoup de choses supplémentaires pour pouvoir compléter mon intervention. Et
305 aussi, j'ai ... ouais ... mais quand j'aurai le temps, j'aimerais passer un master de
306 didactique donc en fait la formation va arriver après. Mais avec l'IREM, quand même,
307 je suis partie avec un petit bagage. Enfin quand je te dis ... je ... je me sens comme
308 une formatrice en ... en ... en ... une formatrice en formation, c'est à dire qu'il y a une
309 espèce de formation sur le tas. Et ... euh ... en fait je ... je ... je vis pas très bien les
310 manques qu'il peut y avoir. Parce que, autant, en tant qu'enseignante, tu me dis j'ai
311 une question, à laquelle j'ai pas de réponse, ça me dérange pas du tout, en tant que
312 formatrice, ça m'arrive assez souvent de pas avoir la réponse à la question, et je me
313 sens ... je me sens moins solide.

314 **Et comment est-ce que tu réagis dans ce cas ?**

315 Là c'est pareil, je ... très souvent j'utilise la même technique mais souvent je ... je
316 diffère la quand vraiment je sais pas.

317 **Et quelle formatrice est-ce que tu aimerais être pour tes stagiaires ?**

318 Ah ben j'aimerais avoir des connaissances bien plus solides en didactique, encore plus
319 solides parce que j'en ai quand même quelques-unes, on peut pas non plus dire...
320 J'aimerais être plus assurée en tant que formatrice. Moins douter. Là, y a des moments
321 qui sont-ils sont pas très pas très agréables ... des passages un peu à risque. C'est
322 ... c'est de moins en moins le cas mais ...

323 **Tu as un exemple qui te vient ?**

324 Ah ben j'accompagne des mémoires de master et clairement j'ai l'impression d'être ...
325 que c'est ... que ça ... que c'est quelque chose de très difficile. Mais j'ai plein
326 d'exemples, hein. Rédiger un rapport, au début, c'était très long. Après ça prend de
327 moins en moins de temps. Mais en fait, ce qui est difficile c'est que, d'abord, en tant
328 qu'enseignant, on est plutôt ... enfin ... les gens qui se lancent dans la formation,
329 j'imagine qu'ils sont quand même plutôt des enseignants un peu accomplis. Et donc
330 tout repose question, un peu comme quand on débute dans ... dans ... dans le métier
331 d'enseignant sauf que ... on a connu le fait d'être à l'aise dans le métier d'enseignant
332 donc bah ce ... cette ... ce moment où on se sent déstabilisé... Et plein de moments,
333 en fait, comme les premières préparations des TD. Les enseignants qui deviennent
334 formateurs, comme moi, c'est plutôt des gens qui sont en réussite dans leur métier. Et

335 donc qui se posent des questions, plein de questions, parce qu'on s'en pose toujours
336 plein, mais des questions qui sont pas vitales pour le fait d'aller enseigner ... enfin oui
337 ... enfin oui ... pour que ça reste intéressant mais disons que c'est pas comme quand
338 tu débutes où ... où tu te poses des questions surtout. Tu ... tu, en fait, tu te poses des
339 questions mais tu trouves des réponses ou bien tu sais que t'as pas répondu mais tu
340 sais comment t'en sortir. En étant formateur, tu repars un peu de zéro, c'est un autre
341 métier. Et bah, tu te retrouves à douter sur ... sur tout, c'est à dire comment ...
342 Comment est-ce que tu fais un cours ? Qu'est-ce qui va tenir en trois heures ? Qu'est-
343 ce qui va tenir en deux heures ? Comment les étudiants vont réagir ? Le public, il
344 change donc on peut pas ... euh ... caler complètement nos méthodes qu'on a avec
345 les élèves avec des étudiants. Ça marche pas. Presque toutes les nouvelles tâches
346 au début posent problème. Rédiger un rapport, c'est très long, très difficile, au début,
347 même si on a eu l'habitude de faire des ... des visites en tant que tuteur, je trouve ...
348 C'est ... en tant que formateur c'est difficile.

349 **Alors justement, sur ces compétences de formateur : en quoi est-ce qu'elles**
350 **différent de celles de l'enseignant ? Quels liens est-ce que tu pourrais établir**
351 **entre ton métier d'enseignante et tes fonctions de formatrice ?**

352 Ah, bon, déjà, l'objet, c'est à dire que, à mes à mes étudiants, enfin à mes étudiants
353 ou à mes stagiaires, là je le ... je leur enseigne pas les mathématiques, déjà.
354 J'enseigne d'autres aspects. J'enseigne sur comment on va ... comment on fait pour
355 l'enseigner. Mais j'ai ... j'enseigne pas la discipline. Le rapport, le rapport n'est pas du
356 tout le même. C'est à dire que là, c'est des adultes. C'est ... c'est ... c'est des adultes,
357 là. Oui les ... les relations sont pas du tout les mêmes. Bon je sais pas, c'est ... La
358 question, c'est : en quoi ces compétences diffèrent-elles de celles de l'enseignant et
359 quel lien établirais-tu entre ton métier d'enseignant et tes fonctions de formateur. Il y a
360 plutôt un quelque chose sur ce qui est différent et qu'est-ce qui se rapproche. Ce qui
361 rapproche, c'est que, quand même, ce sur quoi je les forme, c'est en rapport avec mon
362 métier d'enseignante. Donc je peux quand même m'appuyer de temps en temps sur
363 des expériences de classe, même si, malgré tout, être formateur, c'est pas c'est pas
364 décrire sa pratique, hein. Donc ça, il faut quand même y faire attention aussi. Et ces
365 compétences, ben, elles sont beaucoup plus diverses parce qu'être formateur, c'est
366 aussi être en relation avec les tuteurs qu'ils ont sur le terrain. Donc, bah là, c'est
367 quelque chose qu'on fait pas tellement en étant enseignant. Euh ... y a ... y a des
368 tâches un peu administratives aussi. Alors on a des tâches administratives en tant

369 qu'enseignant mais c'est pas les mêmes. C'est des ... des relations avec ... enfin on
370 est beaucoup plus ouvert sur l'extérieur de l'établissement. Enfin sur ... sur l'extérieur
371 on est en rapport avec les inspecteurs, on est en rapport avec d'autres ... En le disant,
372 je me dis que peut-être que le professeur, il peut aussi l'être ... être en relation avec
373 d'autres personnes. Par exemple aussi, dans les différences, le ... le fonctionnement
374 de ... d'une année, il est totalement différent. Par exemple, sur l'évaluation, y a pas
375 d'évaluation régulière enfin y a quand même le ... le ... le ... le ... le rythme, il est très
376 différent.

377 **Comment te positionnes-tu en tant que formateur pair avec tes stagiaires ?**
378 **(Collègue ? Formatrice ?)**

379 En formation initiale, je suis formatrice, on n'est pas collègues. Par contre, en formation
380 continue, on est collègues. Et quand j'avais un stagiaire, ça m'est arrivé d'avoir eu des
381 ... des gens qui étaient ... qui avaient déjà de l'expérience, on était collègues, même
382 si à la fin c'était quand même moi qui ... qui évaluais. Et ça c'est ça c'est clair c'est une
383 relation de collègue à collègue, mais y avait quand même ça qui était bien clair.

384 **En formation est-ce que, être à la fois formatrice et enseignante, c'est plutôt pour**
385 **toi une aide ou un handicap ?**

386 Ben c'est les deux. C'est les deux parce que ... si on présente des situations, on peut
387 les avoir expérimentées en classe. Et présenter des situations qui ont été
388 expérimentées, ça permet d'avoir un retour. Et puis, ils apportent du crédit au fait ...
389 enfin ... au fait que, y ait des gens de terrain qui interviennent. C'est un peu un leurre
390 parce que c'est penser que, être du terrain, ça suffit pour être formateur et c'est pas
391 tout à fait vrai. C'est-à-dire que ... euh ... on pourrait pas aller en formation et ne faire
392 que montrer ce qu'on fait en classe, en fait. S'appuyer sur ... sur la recherche, sur des
393 ... sur ... sur des ... sur des éléments théoriques importants, enfin, sur des ... des
394 éléments théoriques solides, c'est ... c'est très important. C'est tout aussi important en
395 réalité. Donc je dis que c'est un avantage parce que on va faire passer son message
396 plus facilement mais ... mais ... mais on a tendance à nous réduire à notre expérience,
397 alors que c'est pas que ça, être formateur.

398 **Est-ce que tu peux me raconter des anecdotes de souvenirs agréables, plaisants**
399 **et désagréables voire insupportables ? Et comment tu en as été affectée ?**

400 Euh ... je reviens sur la question d'avant, je suis désolée.

401 **Oui oui, vas-y, bien sûr !**

402 Dans ... dans le truc handicap, là aussi, ce qui est difficile c'est de gérer les deux.
403 C'est-à-dire que, en fait, on passe sans arrêt de ... d'un ... d'une casquette à l'autre.
404 Et le temps qu'on aurait parfois besoin pour être formatrice, et ben là, il est toujours
405 entrecoupé d'autres choses, Et parfois, pareil pour le métier d'enseignant, on aura
406 besoin, enfin on est toujours occupé par d'autres préoccupations et par on ... on a ...
407 qui se confondent... enfin qui se ... qui ... qui ... qui ... qui ont lieu, en même temps,
408 des agendas qui sont complètement différents avec des rythmes qui sont parfois très
409 soutenus au même moment, comme en ce moment. Donc ça, ça, ça, pour le coup
410 c'est un véritable handicap. Parce que ça crée un stress très important. Mais je sais
411 pas si c'était vraiment ce que tu voulais là mais ça il faut le dire. Le double statut à la
412 fois c'est un ... les gens, ils le perçoivent comme une force mais en fait c'est difficile
413 d'assumer les deux. Parce que, bah, là, moi, j'ai des mémoires à lire, mais, en fait,
414 pour réussir à lire des mémoires, il faut du temps, et bon, je vais au collège tous les
415 jours. En ce moment j'ai les conseils de classe, j'ai ... comme tous les profs. Et c'est
416 difficile de concilier les deux, les deux choses à faire en même temps. Y a des
417 moments, ben je suis tellement prise par mon métier de ... de ... de formatrice aussi
418 que ... euh ... ben, le collège, parfois, il passe un peu au second plan. Et ce que
419 vraiment j'essaie de faire mon possible ... parce que je reste, enfin, pour moi, mes
420 élèves, c'est vraiment ... c'est vraiment quelque chose de très important et je suis
421 devenue formatrice pour ... pour eux aussi, pour être une meilleure enseignante...
422 Donc ça, ça ... ça crée un ... un stress important et des dilemmes.

423 **Oui en début d'entretien, tu m'as dit ça. Ça n'a pas que des avantages d'être sur**
424 **les deux terrains, ça rejoint ce que tu me disais au début.**

425 Et puis même pour ... y a des choses pour ... pour donner des rendez-vous. Nous, on
426 ... on ... on donne des rendez-vous quand on ... quand on tutore, parce que je fais
427 aussi du tutorat en ... en tant qu'universitaire, il faut avoir du temps pour voir les
428 étudiants. Là, finalement, je suis toujours en train de courir de l'un à l'autre et même
429 en tant qu'enseignante. C'est-à-dire que ... euh ... on est un peu moins présent dans
430 l'établissement donc il y a des choses qu'on fait moins. Je suis plus prof principale par
431 exemple parce que j'ai pas le temps de le faire. Donc en fait on est un peu des deux
432 mais ... euh ... on appartient aux deux mais on y appartient un peu moins que ... que
433 si on était à temps plein dans les deux, quoi. Donc, ouais, y a des moments de tension,
434 quand même.

435 **Oui. Et est-ce que tu peux me raconter des anecdotes de souvenirs agréables,**
436 **plaisants ou désagréables voire insupportables ? Et comment toi, tu en as été**
437 **affectée ?**

438 Alors, des anecdotes agréables. Ben le ... premier ... le premier très agréable. J'en
439 ai plusieurs. En tant que tutrice bah c'est ma relation avec mon premier ... avec mon
440 premier stagiaire. C'était très rigolo parce que ... euh ... il était plus âgé que moi. J'étais
441 censée lui apprendre son métier (rires), et la relation était vraiment très, très agréable
442 parce que c'était quelqu'un qui avait ... qui enseignait depuis longtemps mais qui avait
443 très envie de discuter de ses pratiques. Et donc j'ai ... j'ai trouvé que le tutorat, ça avait
444 été vraiment très plaisant. Ensuite, dans les choses encore plaisantes, toujours en
445 tant que tutrice, j'ai été tutrice d'une AED en préprofessionnalisation, donc c'est une
446 stagiaire que j'ai accompagnée pendant trois ans. Elle a été pendant quatre ans dans
447 mon établissement. Et là, j'ai créé une relation ... euh ... très profonde avec cette ...
448 cette stagiaire-là. Maintenant, c'est ma collègue, donc on continue à s'appeler. C'est
449 quelqu'un avec qui c'est très plaisant de parler didactique. On s'appelle très souvent
450 pour échanger. Puis là, pour le coup, on échange plutôt ... alors elle échange sur les
451 élèves parce qu'elle débute mais moi j'échange plutôt sur les situations. Et puis c'était
452 rigolo parce que en fait elle était ... elle faisait partie de la promo ... la première promo
453 de ... des ... d'étudiants que j'ai ... que j'ai formés en formation initiale donc on s'aidait
454 l'une l'autre, si tu veux, parce que, elle, elle m'aidait à devenir formatrice, et moi je
455 l'aidais à devenir enseignante. C'était ... c'était une ... un très beau souvenir. Et puis
456 j'ai un souvenir très agréable de ... une formation que ... que j'ai faite avec, bah, la
457 personne qui m'a ... qui m'a tout appris de la formation, à qui je dois beaucoup. On a
458 fait une formation sur les transformations et elle a ... elle a eu tellement de succès
459 qu'on a été obligées de faire trois groupes, ce qui n'arrive jamais. Et les gens nous en
460 reparlent encore. Donc je crois que là, on avait vraiment bien répondu aux attentes
461 des gens. C'est ... et comme moi c'était ma première vraie formation, j'étais très fière.
462 Ça, c'était très valorisant. Des souvenirs moins agréables, j'en ai aussi. Et ben ma
463 première ... première formation avec du public désigné... Ben il fallait faire passer des
464 choses auxquelles je croyais pas tout à fait, et j'ai eu l'impression de me renier un peu,
465 et ça j'ai pas aimé. Et je le referai pas, ça m'a servi de leçon. Tout à l'heure, j'avais du
466 mal à trouver des différences avec ... formateur ... enseignant. Ben les relations avec
467 les étudiants sont ... sont pas si faciles que ça alors que, finalement, quand on a un
468 peu d'expérience avec les élèves, les relations, elles sont relativement pacifiées. Avec

469 les étudiants, la plupart du temps, c'est très agréable, hein, ils sont très gentils. Mais,
470 avec certains, on a parfois eu des expériences que je peux pas détailler parce qu'il y
471 a des choses ... on peut pas, mais des situations un petit peu ... euh ... des étudiants
472 qui hésitent pas à remettre en cause certaines manières dont ils sont évalués, ou des
473 choses comme ça. Ça, c'est pas très agréable, des retours d'étudiants par mail... pas
474 toujours agréables. Et puis, dans les ... dans les choses pas très agréables, faire des
475 choses ... faire des choses sur des thèmes qu'on maîtrise pas parfaitement. Ça, c'est
476 ... c'est ... pour lesquelles on a l'impression qu'il faudrait qu'on se forme encore. Ça,
477 c'est ... c'est des situations qui sont inconfortables. Et j'aime pas tellement.

478 **Et pour rebondir sur ce que tu me disais, est-ce qu'il arrive que des stagiaires**
479 **contestent des notions, des savoirs, des analyses que tu leur apportes ? Et**
480 **comment est-ce que tu réagis ?**

481 Globalement, sur les apports qu'on leur fait, euh ... c'est ... c'est quand même assez
482 rare que. Je les trouve vraiment en attente et ... et je pense que dans le master où ...
483 dans lequel j'interviens, on parle beaucoup, on parle quand même beaucoup de ... de
484 situations vraiment concrètes. On part de situations vraiment concrètes pour ... euh ...
485 donc c'est assez rare . Par contre, ça arrive qu'on discute et qu'on soit pas d'accord
486 mais contester, on peut pas dire qu'ils contestent. Il y a une discussion, des arguments
487 et j'en ai ... Mais c'est plutôt sur des modalités, des modalités, certaines relations qui
488 sont pas... Je sais pas, on a quand même beaucoup d'étudiants qui sont ... qui enfin
489 ... qui contestent tout un tas de choses, notamment quand ... quand ... quand
490 éventuellement ils sont pas en réussite. Enfin ouais, et c'est un peu délicat de te donner
491 des ... des situations concrètes mais ... ouais ... on est ... on avait un étudiant l'année
492 dernière qui a contesté ... bah des remarques que j'avais pu écrire sur une évaluation.
493 Il était pas d'accord. Enfin c'était même pas une évaluation, d'ailleurs, mais j'avais écrit
494 que ... y avait des choses qui étaient trop proches de ... du texte dont c'était issu par
495 exemple, qui trouvait que ... c'est que ... que ma remarque était pas justifiée. Et ... et
496 assez vite, ça a pris ... ça prend des proportions ... euh ... mais ... Ceci dit, je te dis
497 ça, là, je ... Je le compare pas forcément au métier d'enseignant parce que ... enfin
498 ... l'enseignant ... il peut aussi lui recevoir des mails de parents ou d'avoir des ... des
499 élèves qui contestent, oui mais disons ... donc ... euh ... ça m'a un peu surprise de
500 manière négative de la part des étudiants. C'est ... c'est aussi vrai chez les étudiants,
501 ouais. Et c'est pas très agréable.

502 **Et comment est-ce que tu réagis ?**

503 Et ben ... euh ... comment on réagit ? Ben en équipe ... euh ... donc d'abord y a
504 beaucoup de discussions au sein de l'équipe de maths sur la manière de ... la manière
505 de répondre sans ... sans s'agacer. Ouais souvent c'est des réponses d'équipe.

506 **Et justement est-ce qu'il y a des profils de stagiaires, pas forcément uniquement**
507 **en formation initiale, mais ça peut être aussi en formation continue, qui t'agacent**
508 **ou qui te sont insupportables ?**

509 C'est ceux qui contestent, enfin ça peut arriver, ceux qui contestent tout sans avoir
510 vraiment d'arguments, qui souvent ... parce qu'ils ont pas envie d'être là, mais enfin
511 ça, franchement, ça arrive pas beaucoup. Enfin, ça m'est arrivé quand ... quand j'ai
512 été en formation ... enfin ... dans une formation où le public était désigné. La plupart
513 du temps ils sont contents d'être là donc ils contestent pas. Enfin ... on n'a pas de
514 stagiaire insupportable. Oui alors ... si ... ben ... dans les stagiaires, oui, il y a un profil
515 que je trouve vraiment insupportable. C'est ceux qui trouvent que les élèves ne savent
516 rien faire, que les élèves que les élèves vont pas y arriver, que tout est trop difficile,
517 les élèves vont pas y arriver. Ben oui là, tiens, dans les choses importantes du
518 professeur, le professeur, il doit croire au potentiel de ses élèves, il doit croire ... il doit
519 avoir de l'ambition pour ses élèves. Je l'ai pas dit tout à l'heure, mais ça, c'est quelque
520 chose de très important. Y en a, ils sont toujours en train de dire, bah, oui, mais non,
521 les élèves vont pas y arriver, bah non, les élèves ceci, les élèves cela ... ça, ça
522 m'énerve, oui, ça, oui, ça m'énerve. Les élèves, ils font plein de trucs. Si on les met
523 dans les bonnes conditions.

524 **Et est-ce que, a contrario, il y a des profils de stagiaires avec lesquels tu as**
525 **particulièrement plaisir à travailler ?**

526 Oui y en a. Bah moi j'aime tous ceux ... tous ceux qu'ont ... qui ont envie de se centrer
527 sur les situations ... euh ... tous ceux qui s'intéressent aux aspects didactiques, tous
528 ceux qui tous ceux qui s'investissent. Enfin dans ... dans les stagiaires qu'on a en
529 formation initiale ... bah tous ceux pour lesquels on voit que ... ils passent vraiment du
530 temps à préparer leur classe parce qu'ils trouvent que c'est important donc avec eux
531 j'aime bien travailler même si c'est maladroit.

532 **Oui tu me parlais tout à l'heure d'une formation que tu avais animée sur la**
533 **réforme des programmes, tu m'avais dit que tu avais adoré cette expérience.**

534 Oui, c'était celle sur les transformations.

535 **Oui, oui, et là, il y avait un profil particulier de stagiaires ou c'était ... ?**

536 Là y a eu de la discussion parce qu'ils étaient pas toujours tous d'accord mais ceux ...
537 ceux qui ... j'aime bien ça aussi ... ceux qui ... qui t'écoutent pas en en buvant tes
538 paroles mais qui ... qui vont qui demandent à être convaincus. Mais avec qui il t'arrive
539 d'avoir une discussion. Et t'arrives ... t'arrives de temps en temps à les convaincre.
540 Cette fois-là on s'est employées pour les convaincre et après ils nous ont dit vous aviez
541 raison. Bon alors ça c'est bien parce que on écoute mais même si on n'avait pas eu
542 raison, c'est plaisant parce qu'en fait, la discussion... Enfin, en fait, ils contestent pas.
543 Ils ont envie de discuter, et ça, moi, j'aime bien, donc même si on n'est pas d'accord
544 ... ça permet, ça a permis aussi parfois de ... d'expliquer peut-être encore mieux les
545 situations ou, mieux, les enjeux. Parce que ... parce que bah le fait qu'ils interviennent
546 ça va rendre plus vivant et puis ça peut permettre de dire que .. bah ça tu l'avais pas
547 assez bien dit, ça, ça, oui. Et puis parfois, tu te dis aussi que y a des choses que t'as
548 proposées ... bah ... effectivement la ... la remarque qu'ils font, elle ... euh ... elle ...
549 elle est pertinente.

550 **Oui oui. Et pour terminer pourrais-tu me dire comment tu te sens aujourd'hui**
551 **dans ta peau de formatrice ?**

552 Ben je me sens mieux que quand j'ai commencé parce qu'il y a des choses que je
553 commence à faire de manière plus naturelle. Je me sens débordée parce que j'ai du
554 mal à ... j'ai quand même du mal à certains moments. Enfin je me sens débordée, tout
555 de suite, là. Après c'est pas tout le temps. Y a quand même des moments, l'emploi du
556 temps il est vraiment tendu mais, en même temps, j'ai pas envie d'arrêter non plus.

557 **Et qu'est-ce qui peut empêcher d'accepter une mission de formation ?**

558 Si je m'en sens pas ... alors d'abord là j'accepterais plus tout parce que j'ai plus envie
559 de ... y a certaines choses que j'ai pas envie de faire, si le thème m'intéresse pas, je
560 le ferai pas. Oui, enfin, si le thème, le fait que ce soit du public désigné, je pense que
561 je dirai non.

562 **Et comment est-ce que tu réagis ? Qu'est-ce que tu fais dans ce cas-là ? Qu'est-**
563 **ce que tu ressens ?**

564 Ben c'est quand ... je me sens pas très ... ça je te dis ... c'est parce que comme vu
565 comme tu m'as posé la question, j'ai imaginé quelque chose ... mais au sein de
566 l'INSPÉ, si on me demande de faire quelque chose, je suis quand même un peu
567 obligée de le faire, hein. Donc je suis pas toujours en ... je suis pas toujours en ... en
568 capacité de refuser de faire quelque chose. Mais en fait c'est empêcher ... empêcher
569 d'accepter ... des fois t'as pas trop le choix. Mais ... mais en tout cas si je me sens

570 pas à l'aise, j'aurais plutôt envie de refuser. Et qu'est-ce que je ressens ? Enfin je ... je
571 me sens pas compétente pour le faire, c'est ça en fait. Et après j'avais ... quand je t'ai
572 répondu sur le public désigné c'est ... quand on est sollicité, là, plutôt, par ... par
573 l'institution ça j'aurais plus envie de le faire. Mais ça j'oserais dire non. En fait on se
574 répartit en service qui a ... par contre tu vois il y a quand même un truc que j'aime pas
575 trop faire. C'était l'année dernière. On m'avait donné un TD sur les compétences ...
576 bah ... là, je l'ai refilé parce que j'en voulais pas. J'étais pas à l'aise avec cet
577 enseignement-là, avec ce TD, mais ça a été discuté.

578 **Et enfin, est-ce que tu aurais envie d'être formatrice à temps plein ?**

579 Oui parfois j'aurais envie, j'y pense. En me disant que ça n'a pas que des avantages.
580 Mais ouais, parfois j'y pense. Et en même temps, j'aurais beaucoup de regrets de
581 quitter mes élèves. Parce que dans ce ... dans ce double ... dans ce double statut,
582 moi, y a des moments où je me sens pas complètement légitime d'être formatrice parce
583 que je me sens pas ... Au début, quand j'ai commencé à être formatrice, je me sentais
584 pas formatrice. Et d'ailleurs, quand je leur parlais, à l'équipe de maths, je leur disais
585 vous. Maintenant ça y est, je commence à dire nous, donc je commence à m'inclure
586 dans l'équipe de maths. Mais comme quoi, c'est un problème de légitimité. Et puis le
587 ... c'est renforcé par le fait que t'es pas tout le temps là. T'as l'impression d'avoir ...
588 pas de temps. Donc dans ce double statut, je trouve qu'on a quand même ce problème
589 de légitimité. Et dans le ... dans les yeux des autres, il y a les stagiaires. Voilà, eux, ils
590 savent pas toujours. Mais ... euh ... parfois y en a ... y en a qui te ... qui ... on a
591 l'impression que, dans leurs yeux, le fait d'être avec un pied dans ... le terrain, ça ...
592 euh ... enfin un pied sur le terrain, ça ... ça ... ça apporte de la caution à ce qu'on peut
593 raconter. Mais je me dis que peut-être aussi dans les collègues qui nous entourent,
594 peut-être que ça pose une question de légitimité, parce qu'à côté de ... à côté de moi,
595 j'ai des gens qui sont experts en didactique, j'ai pas le même bagage, quoi. Donc cette
596 question je ... moi je me la pose...

597 **Merci beaucoup pour cet échange.**

598 Merci à toi.

Annexe 3. Entretien avec Damien

599 Peux-tu me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

600 Euh ... alors ça va faire vingt ans ... dix-neuf ... que j'enseigne donc j'ai fait une première
601 année au collège J. à C. Puis après j'ai fait cinq ans en région parisienne donc en ... en ...
602 dans un milieu assez défavorisé ... euh donc c'était prévention violence que ça s'appelait.
603 Et pendant cinq ans donc ce qui me permettait d'avoir des points pour redescendre donc au
604 bout de cinq ans je suis redescendu. J'ai fait une année à B... et J..., et après j'ai fait tout le
605 reste sur B... Voilà, après, en ... en parallèle, donc, ce qui s'est complété, on va dire, c'est
606 le labo. Donc ... euh ... on a créé un laboratoire de mathématiques il y a quatre, cinq ans.
607 Ce laboratoire nous a permis d'avoir ... euh ... une certaine visibilité sur ce quoi on travaillait
608 dans le coin, et une visibilité dans la formation. Donc c'est comme ça que j'ai pu rentrer dans
609 la formation, notamment sur les réunions pédagogiques, d'abord. D'abord on a commencé
610 par les réunions pédagogiques. Les inspecteurs ont voulu ne plus faire les conseils
611 pédagogiques eux, en ... en parlant uniquement eux, et uniquement eux, voilà. Et donc ils
612 voulaient s'appuyer sur des professeurs pour qu'ils véhiculent la ... l'information et ... et la
613 bonne parole, quoi. Donc, du coup, j'ai fait partie de ces groupes-là pendant deux ans ...
614 deux, trois ans, ouais, je pense, deux, trois ans. Et ... et après, donc, là, je suis devenu, à
615 l'issue de ça, formateur en ... sur égalité fille/garçon, notamment. J'ai été intégré sur la
616 formation dans le premier degré, sur la résolution de problèmes notamment, et là, depuis
617 cette année, donc, je suis référent mathématique académique, et donc, là, je ... je ... je gère
618 le premier degré et le second degré sur toutes les formations en lien avec les maths, mais
619 aussi tout ce qui est labo de maths, le développement des labos maths dans le second
620 degré et dans le premier degré et sur toute l'académie. Mais sur toute l'académie on est huit
621 et donc, du coup, on s'organise sur certains pôles, donc certains points. Donc moi je
622 m'occupe des labos et sur le déploiement des mathémakits, là, qui va pas tarder à arriver,
623 donc c'est les ... les mallettes de maths. Voilà.

624 Pourquoi et comment as-tu choisi le métier d'enseignant ?

625 Alors, ouais, ça ... ça ... ça date depuis un certain temps. Euh ... alors moi j'ai voulu, j'ai
626 commencé à vouloir être enseignant en cinquième, en collège. Donc ... donc, du coup, en
627 fait, depuis jeune, mais je pense que depuis le ... l'année de sixième, j'ai ... je me suis rendu
628 compte que j'étais pas forcément un élève très très populaire. Mais ce que j'aimais
629 absolument, c'est expliquer aux élèves. Et pas leur faire faire ... pas leur faire les exercices
630 mais expliquer ce que je maîtrisais. Sauf que ce que je maîtrisais le plus, c'était les sciences,
631 et notamment les mathématiques, qui m'intéressaient, mais où j'étais pas forcément très

632 très bon c'est-à-dire que je me rappelle dans ... dans le premier degré, j'ai énormément eu
633 du mal à apprendre mes tables de multiplication, et j'en pleurais presque tous les jours parce
634 que les tables de multiplication, je les savais pas et je n'y arrivais pas. Alors en quatrième,
635 j'ai eu des problèmes sur les démonstrations, enfin le ... le classique, en fait, hein ?
636 Finalement sur ... sur des notions, mais ce que j'aimais, c'est regarder mes professeurs, et
637 notamment les professeurs de mathématiques dès l'année de cinquième. En ... en
638 cinquième, clairement, il y a eu un professeur de maths que j'ai adoré. Et je trouvais que sa
639 pédagogie ... il était jeune, en plus, donc, du coup, j'arrivais un peu plus à me ... à me ... à
640 me, comment dire, à ... à m'associer à lui plus qu'une personne d'un certain âge, mais du
641 coup, j'ai ... je ... je ... À partir de l'année de cinquième, toutes les années, j'essayais de
642 voir comment il enseignait, et j'essayais de reproduire la même chose avec mes camarades
643 quand ils avaient pas compris quelque chose en étude. Et je me rendais compte que c'est
644 ce qui me permet ... ce qui m'animait, en fait. C'est-à-dire que j'aimais vraiment expliquer.
645 Alors pas par orgueil, c'est ... c'est le côté de ... cette étincelle qu'avait mon camarade en
646 train de se dire « Ah ouais, ça y est, j'ai compris ». Voilà, c'était ... c'était plus ça. Et c'est
647 d'ailleurs une des raisons pourquoi, malgré les difficultés qu'on peut avoir, et tu le sais, au
648 CAPES où à un moment donné tu ... tu comprends plus rien du tout, ou en lycée où tu
649 comprends plus rien, etc..., qui m'a raccroché, où je me suis dit ... Non non, mais je sais
650 pourquoi je veux faire ça, je sais pourquoi on a ça. Ben ouais, il va falloir se retrousser les
651 manches pour y arriver, mais on va y arriver. Je sais très bien que, quand je vais être devant
652 les élèves, je serai bien. Et d'ailleurs c'est toujours le cas ... euh ... Quand je suis devant
653 les élèves je ... même j'ai l'impression que je suis même mieux devant les élèves que quand
654 je suis en salle des profs. Voilà j'ai ... j'ai un peu plus de mal, mais bon.

655 **Et comment est-ce que tu es devenu formateur ? Qu'est-ce qui t'a motivé à devenir**
656 **formateur pair ? Est-ce que tu peux me raconter comment ça s'est passé ?**

657 Ouais alors ... euh ... formateur j'ai toujours voulu ... enfin ... non ... j'ai voulu être prof
658 devant élèves. Mais, comme tu as pu le comprendre avant, c'est ... ce qui m'anime, c'était
659 plutôt l'enseignement. En fait pas forcément un enseignement premier degré, second degré,
660 ou voilà c'est que moi j'aurais voulu avoir un panel, c'est-à-dire j'aurais voulu avoir une moitié
661 de temps avec des élèves de collège et de lycée, par exemple, et une moitié de temps avec
662 des adultes, en formation entre adultes, voilà. Sauf que c'était ... c'est pas possible, voilà.
663 Et donc, au final, collège-lycée, ça me correspondait, parce que j'étais pas multi-niveaux ...
664 euh ... multi-matières, je veux dire, voilà. On le voyait bien, au collège, au lycée, qu'en
665 français, je galérais. Mais du coup, je ... j'étais sur les maths. Donc forcément, au premier
666 degré, déjà, c'était éliminatoire. Mais ce qui m'intéressait c'était vraiment l'enseignement et

667 je me rendais compte que, petit à petit, certains professeurs étaient en difficulté avec
668 certains élèves, ou étaient en difficulté dans leur matière, etc.... Et ils arrivaient ... ils
669 n'arrivaient pas à avoir avec l'IUFM, l'INSPÉ maintenant, tout le nécessaire de formation
670 parce que des fois c'était un peu déconnecté de la réalité, et c'était pas du pratico-pratique.
671 Et ça, je trouvais que c'était très dérangeant, et ça me ... ça me plaisait du coup de me dire,
672 ben moi j'aimerais bien être formateur avec les enseignants, pour avoir une certaine
673 proximité, leur faire comprendre que moi je suis dans le même cas, vu que on est formateur
674 et qu'on en parlait tout à l'heure, formateur, et on le fait en même temps que nos pratiques,
675 hein, en fait, en même temps que notre enseignement, donc on n'est plus déconnecté de la
676 réalité. Mais en plus de ça, ça nous permet ... euh ... de ... de nous aider mutuellement, et
677 je pense que c'est ce qui m'aide. Ce que j'aime le plus dans la formation, c'est s'aider, et
678 s'aider mutuellement, et de ne pas se sentir ... seul, je pense. Et, en étant prof, on peut vite
679 l'être, seul, que ça soit la hiérarchie, ou que ça soit les élèves, ou avec les parents, et on
680 peut être vite seul. Et je trouve que dans la formation, c'est ce qui me plaît le plus, moi, ça.
681 Et donc, comment ça s'est passé ? Excuse-moi, parce que je t'ai pas dit la seconde partie,
682 excuse-moi. C'est bien de ... que tu l'aies mis dans ... dans ... le chat, les questions. Parce
683 que ça m'a recentré. Ouais, comment ça s'est passé ? Euh ... ça s'est passé surtout avec
684 Monsieur N..., avec ma ... mon inspection il y a quatre, cinq ans. C'est-à-dire la seconde
685 inspection où, bon, la première, finalement, bon, on améliore, mais, à partir de la seconde,
686 on commence à essayer de réfléchir sur les prochaines poursuites d'évolution de carrière
687 et ... et ... du coup dans les évolutions de carrière. Moi il y a toujours l'inspection qui ... qui
688 a parlé mais l'inspection a ... Parce que, à force d'en parler, c'est pas une inspection genre
689 ... j'inspecte un professeur. J'étais plus sur l'inspection formation, voilà, sur donner les
690 conseils, donner des choses comme ça, ou même animer des ... des formations. J'étais
691 plus sur ce ... ce volet-là. Et même, du coup, le travail sur les programmes, je trouvais que
692 ça, c'était vraiment très intéressant, mais voilà plus axé formation. Et donc, là, en parlant
693 avec lui, c'est là où on a monté ce labo. Et c'est ... c'est avec ce laboratoire de
694 mathématiques qu'on a ouvert, donc, des portes comme je disais tout à l'heure. Et c'est ça,
695 c'est au final ... c'est, on a ouvert des portes sur l'E AFC, mais aussi des portes sur
696 l'inspection, donc sur pas mal de choses. Et donc ils m'ont proposé des choses parce qu'ils
697 savaient que, du coup, par cet inspecteur, par Monsieur N., que j'étais intéressé. Et donc là,
698 ça s'est fait naturellement.

699 **On va parler du métier d'enseignant : quels sont pour toi les éléments fondamentaux**
700 **du métier d'enseignant ?**

701 Dans le métier d'enseignant, je pense que le ... la ... la ... le primordial pour moi, voilà, à
702 nouveau, c'est toujours pour moi. Le primordial, c'est que ... c'est la bienveillance. Parce
703 que ... euh ... la bienveillance. Peut-être, je vais le dire dans le désordre, après je ... je
704 détaillerai mais ... La bienveillance, la ... la pédagogie active, le ... le ... euh ... les ... euh
705 ... Comment dire ? La ... la foi en ce qu'on fait, tu vois, et ... euh ... et surtout ... euh ... la
706 non-peur de ce que l'on réalise. C'est-à-dire que, maintenant, si je redétaille tout, en fait, là-
707 dessus. La bienveillance, et le souci, c'est que, souvent, on est dans un métier où on a un
708 programme, on a tout ça, et on est sur la didactique de notre métier, on est sur euh ... sur
709 ... euh ... sur les notions qu'on véhicule, mais les ... certains élèves du coup n'arrivent pas
710 à la voir, du coup, cette bienveillance par rapport à leur difficulté ... euh ... Et certains, on
711 leur dit, bah, oui mais toi, t'as pas assez travaillé, ou toi, voilà, etc.... Sauf que, du coup
712 ...euh ... on a tous des familles différentes, et on a tous ... euh ... ils ont tous un vécu
713 différent. Donc il faut arriver ... ils peuvent s'expliquer ... pourquoi ils sont pas arrivés à telle
714 ou telle chose. Et nous, on n'est pas dans leur tête, donc il peut y avoir des problèmes
715 cognitifs, il peut y avoir des problèmes ... et donc, du coup, cette bienveillance, en se disant,
716 bon t'es pas arrivé à faire ça, je le comprends, ne t'inquiète pas, on va t'aider pour. Je pense
717 que ça, ça met en confiance l'élève, et ça nous permet ... et ça permet, justement, qu'il soit
718 beaucoup plus réceptif à notre enseignement. Voilà, pour moi je pense ... je pense ça. Pour
719 la pédagogie active, c'est-à-dire que sur le côté, on enseigne, mais du coup, on n'enseigne
720 pas que aux bons, ou on n'enseigne pas que ... qu'aux élèves fragiles, mais du coup à,
721 vraiment, la totalité. Et d'avoir ce mix de, ben, on s'entraide, et à nouveau, c'est ce côté
722 bienveillant, moi, je trouve. C'est pour ça que je le mettais en central et en premier. C'est-à-
723 dire de s'entraider mutuellement sur les îlots, des groupes, enfin on peut l'appeler comme
724 ... comme on veut. Mais les élèves, du coup, qui sont bons, travaillent aussi parce qu'ils
725 travaillent sur leur verbal, sur leur oralité, sur leur ... sur les choses. Les élèves qui sont
726 moins bons, et ben, ils travaillent entre pairs, parce qu'ils travaillent avec d'autres
727 camarades qui ont des mots différents. Et donc, en fait, cette pédagogie active, finalement,
728 de mutualisation et de coopération, je trouve finalement que ça, c'est bien. Sauf que c'est
729 un élément fondamental, je pense, du métier, parce que c'est pas évident pour nous. Parce
730 qu'on n'est plus maître de ... des ... des ... euh ... forcément, des choses. Mais je pense
731 qu'il faut se décentrer, se dire, bah, finalement, si on n'est pas maître, le principal ... Est-ce
732 qu'ils y sont arrivés, à la fin ? Oui bon, c'est bien, donc le principal, voilà, c'est ... euh ...
733 c'est ... c'est surtout ça, le principal, quoi, voilà. Et ... et du coup sur ce que ... je reviens
734 sur le ... le côté aussi non-peur, ça rentre dans ça, aussi, ce côté peur de, justement, de ne
735 pas être central, du coup, dans ... dans notre pratique. Et la peur aussi d'enseigner ou de

736 pas ... ou d'avoir des questions qui nous mettent en difficulté. Et on réagit un peu
737 brusquement ou différemment. Et donc ce qui peut scléroser complètement la classe ou un
738 élève, et donc, après, être complètement dans la négativité et ... Et ça, je pense que ça,
739 c'est un gros problème. Et justement ... euh ... on en a parlé, sur l'égalité fille-garçon,
740 d'ailleurs, mais c'est véhiculé énormément chez les filles. Et là il est sorti, il y a deux mois,
741 à peu près, non même pas, non, n'importe quoi, il y a trois semaines est sortie, du coup, un
742 ... un ... une analyse en fait, statistique, comme quoi on voit que les filles réussissent moins
743 bien, enfin elles réussissent moins bien en mathématiques, où elles stagnent. Par contre,
744 les garçons progressent et ... euh ... il est ... il est ... il est ... il est véhiculé et c'est ... c'est
745 dit dans la recherche que les filles sont plus en ... ce qui est regrettable, mais c'est la
746 société qui les ... qui véhicule ça, mais qui sont plus réceptives aux émotions transmises
747 par le professeur, et donc, forcément, si le professeur est un peu plus en stress, quand on
748 le véhicule, quand on véhicule quelque chose, ben forcément, c'est les filles qui vont le
749 ressentir plus, et donc vont comprendre que les maths, c'est forcément pas évident que,
750 plus si évident que ça, ou voilà, ou vont sentir une difficulté. Donc, après, c'est un cercle
751 vicieux. Donc, en fait, ce côté peur de l'échec du professeur, et du coup, se dire, ben non,
752 je ... cette non-peur, finalement, c'est le côté relativiser, en fait, aussi, c'est-à-dire si on n'a
753 pas la réponse, on n'a pas la réponse. En fait, c'est pas grave. On demande pas de ...
754 d'avoir la science infuse non plus. On n'a pas la réponse, on n'a pas la réponse, point, c'est
755 fini. Ou on la recherche plus tard, et voilà. Et ... et ça, c'est pas évident.

756 **C'est ce que j'allais te demander, justement. Comment est-ce que tu réagis si tu ne**
757 **connais pas la réponse à une question posée par un élève ?**

758 Ouais, voilà, et ben, sincèrement ... Alors ça va dépendre de la question, c'est-à-dire que si
759 la question c'est ... euh ... euh ... je sais pas ... Est-ce qu'il existe des nombres premiers
760 au-dessus de dix ? Bon là, par contre, si tu ... je le sais pas, c'est que c'est un réel travail
761 sur soi qui ... un réel travail dans la matière qui ... qui n'est pas la bonne. Mais par contre,
762 voilà, c'est ... c'est sur la préparation. Mais, par contre, si ... si ... une question ... sur ...
763 Est-ce que, du coup, un arpenteur, dans un métier ... euh ... est-ce qu'il fait que du travail
764 avec des angles et pas un autre travail ? Si on le sait pas, bon, là... Moi, franchement j'ai
765 eu des questions à des moments où j'ai dit, bah écoute, je sais pas, là, c'est vrai que là tu
766 me poses une colle. Mais ... mais y a pas eu une ... un ... y a pas eu d'élèves qui ... qui ont
767 ... qui ont remis en cause, du coup, mon enseignement, ou qui ont remis en cause, du coup,
768 mon savoir. Parce que, justement, je leur ai dit que je savais pas. Alors, c'est sûr que, si je
769 sais pas à tous les coups, ben, là, c'est clair que ... si je sais pas à toutes les heures, là, il
770 y a un problème. Mais quand c'est épisodique, comme ça, parce que c'est une question

771 pointue, ou bien y a toujours des élèves qui cherchent midi à quatorze heures, qui
772 commencent à partir sur le nombre d'or etc..... Bon très bien ... euh on part sur le nombre
773 d'or. On part sur des choses comme ça. Mais voilà, je leur dis, ben moi, je leur dis, écoute,
774 je le sais pas, mais par contre je peux très bien me renseigner, comme ça, je t'informerai.
775 Et au final, l'enseignement, c'est ça. C'est informer, c'est ... c'est apprendre. Donc, du coup,
776 ça rentre dans notre enseignement aussi. Donc je trouve que c'est pas plus mal, quoi.

777 **Et qu'est-ce qui est important pour toi de transmettre à tes élèves ? Et comment est-**
778 **ce que tu fais ?**

779 Ouais, alors, moi je pense que c'est ... ce qui est important pour moi en ... à nouveau, c'est
780 toujours cette partie de bienveillance, coopération. Parce que c'est ... euh ... c'est ... ça fait
781 boule de neige, en fait. C'est-à-dire que, une fois que j'ai enseigné, une fois que tout le
782 monde a compris qu'on est une même famille dans la classe, quoi, finalement si un élève
783 n'a pas compris parce que j'ai pas eu, moi, à ce moment-là ... parce qu'y a la fatigue, etc...,
784 ça va être expliqué par un autre élève, du coup, par coopération. Et, au final, est-ce que tout
785 le monde va y arriver au contrôle ? Ou à un devoir commun ? Oui, et ben c'est très bien,
786 bon, j'ai fait mon taf. Si vraiment ils y sont arrivés et ils ont compris, ils ressortent ... ils
787 ressortent, du coup, de la classe, à avoir compris ce qu'on avait fait et ... Et moi, ce qui est
788 le principal, pour moi, c'est qu'ils ne ... qu'ils rentrent dans la classe avec des notions, et
789 qu'ils ressortent, au moins, en ... en ayant compris une nouvelle chose. S'ils ont compris
790 une nouvelle chose dans la séance, pour moi, c'est gagné, clairement. Et donc, du coup,
791 c'est pour ça qu'en fin de séance, je leur dis, bon, qu'est-ce qu'on a fait ? Est-ce que vous
792 avez compris ? Qu'est-ce que vous avez compris de la séance ? Pour voir ce qu'ils avaient
793 ... ce qu'ils ont retenu, pour essayer de voir si je suis ... si j'ai pas travaillé en vain quoi. Ou
794 si on n'a pas travaillé en vain, voilà. Et alors la deuxième chose, c'est peut-être le ...
795 comprendre que, du coup, les mathématiques, c'est un jeu, en fait, un jeu cérébral. Ça, c'est
796 le plus dur, franchement. Je ... je le cache pas, ça, c'est le plus dur parce que, souvent, ils
797 nous disent, oui, mais ça va me servir à quoi dans un métier ? Ça va me servir à quoi pour
798 acheter du pain, etc.... Et ça, on l'a tous, mais c'est ... ça se résume pas que à du concret,
799 ça serait... Les ... les maths, ça se résume à une ... à une ... euh ... une musculation du
800 cerveau, et un raisonnement que l'on pousse, et donc un jeu de raisonnement, quoi. Et donc
801 ça, ce ... ce jeu-là, j'essaye de l'avoir dans des ... dans des exercices, finalement, où on
802 travaille chez ces jeux-là. Et qu'ils comprennent que ... que ... ils ont recherché. Et ... et ce
803 raisonnement, cette recherche, s'ils avaient pas eu les notions, avant, de mathématiques,
804 ils auraient pas pu rechercher comme ça. Et donc, du coup, ils ont ... ils sont arrivés à
805 l'acquérir. Et ceux ... si ... alors si ils avaient pas compris que ... à quoi, comment, à quoi

806 ça correspondait, mais ils ne pouvaient, ils ne pourraient pas raisonner comme ils sont en
807 train de raisonner, ou ils ne pourraient pas, à l'image des jeux d'échecs, des fois, je prends
808 des ... de jeux d'échecs, à anticiper des coups, et donc à anticiper des choses qu'ils
809 pourraient avoir dans la vie. Et c'est ... c'est tout un raisonnement, quoi, voilà.

810 **Et alors, pour tes élèves, quel enseignant est-ce que tu penses être ?**

811 Alors là, c'est dur, là, c'est dur je pense que le côté bienveillant, ils l'ont vu, je pense que
812 pour eux ... euh ... je suis ... alors pour eux c'est pas bienveillant, qu'ils parlent, ils parlent
813 de professeur gentil. Donc, pour eux, je suis un professeur gentil. Mais quand après on les
814 questionne, ça ... ça tourne plus sur la bienveillance. C'est-à-dire, ça tourne plus sur ...
815 mais dès que j'ai une question, vous, vous y répondez et vous me dévalorisez pas. Euh ...
816 chaque fois que, du coup, euh ... vous, on vous redemande, du coup, une ... de nous
817 réexpliquer une notion, vous nous ... vous nous dites pas, ça fait dix fois que je vous le dis,
818 vous nous réexpliquez, si on n'a pas compris une chose. Des fois je dis, ben non, mais je
819 suis bête, et vous me dites, mais non c'est pas le cas, tu n'es pas bête, etc.... Donc en fait
820 c'est pas le côté gentil, c'est vraiment le côté bienveillance, en fait, du coup, donc ça, je suis
821 content de ça. Après, sur le reste, franchement, je sais pas. Non, c'est le côté bien-être, en
822 fait, dans les ... dans la classe, oui et ça, sans ça, l'engagement il y est, du coup, dans ...
823 dans ... dans la classe, c'est-à-dire que ils ont pas peur. Alors j'ai les affiches un peu partout
824 dans la classe, en disant, ici on a le droit de se tromper, ici, voilà, on peut ... tant que on est
825 actif. Et ben, du coup, voilà, on est là, on est là, et on est là tous pour progresser. La
826 compréhension, aussi. Ah oui, alors, si, une compréhension, élément important, peut-être,
827 dans le métier, qui est, enfin, quelque chose d'important en maths, je trouve, c'est de
828 comprendre que les maths, c'est pas apprendre et faire, c'est apprendre, faire, et apprendre
829 à se tromper, et après on doit rebondir de nos erreurs. Parce que du coup, sans erreur, on
830 n'apprend pas, je pense. Donc, donc, du coup, voilà, et ça, c'est ... c'est dans certaines
831 matières, c'est pas le cas. C'est-à-dire on s'est trompé, c'est qu'on a pas compris. Alors que
832 là, c'est, on s'est trompé, donc c'est notre raisonnement qui va pas. Donc ça veut dire que
833 on questionne notre raisonnement. Donc je vais raisonner différemment. Et donc voilà, on
834 va y arriver, voilà.

835 **Et quel enseignant est-ce que tu aimerais être pour tes élèves ?**

836 J'aimerais être un enseignant qui qui arrive à faire progresser tout le monde. Et ça, j'ai du
837 mal. C'est-à-dire que ça, c'est ... ça, c'est très dur. C'est-à-dire que, arriver à faire progresser
838 les élèves qui ont ... qui sont forts, hein, on va le dire comme ça, tout en faisant progresser
839 les élèves qui sont fragiles, tout en ... en faisant tra... progresser les élèves qui sont le
840 ventre mou, mais sur des compétences différentes, j'aimerais le faire. Euh ... J'essaye de

841 donner toute mon énergie pour ça, mais je pense que je suis loin du compte. C'est-à-dire
842 que les élèves qui sont forts, ils ont pas forcément vraiment besoin de moi, alors je les ... je
843 les laisse pas, c'est-à-dire que, quand je tourne, j'essaye de les faire progresser sur
844 certaines choses, pas au niveau du notionnel, mais peut-être au niveau de la rédaction, au
845 niveau de tout ça. Ou je les développe un peu plus, mais je trouve que c'est anecdotique
846 par rapport à ce que j'aimerais faire, quoi. Mais ça, c'est dur, ça c'est dur. Alors je trouve que
847 dans les ... dans les ... dans les groupes de ... besoins, on y arrive un peu plus, dans les
848 groupes de besoins, parce qu'on est moins schizophrènes dans ... alors selon comment on
849 a fait les groupes de besoins, bien sûr, mais ... euh ... on est ... on est moins schizophrènes
850 dans le truc. Et on y arrive un peu plus. Moi, moi, personnellement, mais après c'est mon
851 avis, et c'est mon vécu. Sur les cinquièmes que j'ai, sur le groupe de besoin, j'ai jamais eu
852 un niveau tel en cinquième. Alors ça veut pas dire qu'on fait du travail exceptionnel, mais
853 peut-être que ces groupes de besoins ont fait le nécessaire. Voilà, les sixièmes, c'est
854 compliqué, parce que on a autant de classes que de que de groupes, donc forcément, du
855 coup, on a mixé, hein, on n'a pas pu faire autrement que faire des groupes hétérogènes,
856 mais groupes hétérogènes orientés. C'est un peu plus dur, mais j'ai l'impression que, quand
857 même, le travail, il y est aussi. Donc est-ce que je ... j'arrive pas à travailler un peu plus pour
858 tout le monde ? Je sais pas. Tu vois, on est à trois mois, là, depuis septembre. C'est ... c'est
859 trop peu pour ... pour réagir, mais j'aimerais vraiment faire ça. Et j'aimerais être un
860 enseignant, si je parle de ... du collectif j'aimerais être un enseignant, aussi, qui travaille
861 aussi pour toute la communauté, c'est-à-dire qui travaille pour les profs, pour les parents,
862 donc, du coup, qui les aide, justement, à devenir parents. Parce que, ça aussi, c'est une
863 aberration de dire à un parent, il saura exactement ce qu'il faudra faire avec leur enfant, ça,
864 c'est faux, c'est pas possible. Enfin tu ... tu ... tu deviens pas parent comme ça, enfin, c'est
865 pas inné. Comme ça, certains parents se disent, oui, il va falloir que je les aide. Non, c'est
866 pas ça qu'on demande, c'est telle ou telle chose, mais ça, la parentalité, j'aimerais bien être
867 un enseignant qui travaille un peu plus à la parentalité. Et être aussi un enseignant qui
868 travaille un peu plus avec, ben, c'est pour ça que mon rôle ... le rôle de formateur, c'est
869 important pour moi, de travailler plus avec toute la communauté. Et ... et du coup qu'on soit
870 ... qu'on soit des professeurs, enfin, moi, j'aimerais ça. Peut-être je suis bisounours mais ...
871 mais j'aimerais vraiment ce côté, on se partage tout, et on est tous là, main dans la main,
872 en gros, et ... et on avance tous, quoi. On avance tous, et qu'on se tire pas dans les pattes,
873 et qu'on soit pas tout seul. Voilà, et qu'on s'aide, voilà. Voilà, sur le côté enseignant,
874 j'aimerais ça, quoi.

875 **Et est-ce qu'il y a un événement ou un élève en particulier qui t'a marqué ?**

876 Qui m'a marqué mais qui m'a remis en question sur mon enseignement ou ... ?

877 **Tu peux me dire ce qui te vient à l'idée.**

878 Y en a eu plein. Y en a eu énormément qui m'ont marqué pour des raisons complètement
879 différentes. Il y a des ... y a des élèves que ... qui m'ont marqué parce que on les a sortis
880 de la misère, quoi. Donc, du coup, c'est grâce à l'enseignement qu'on a pu les sortir de la
881 misère, au final, donc ça, c'est clair que ça, c'est des élèves qui marquent, voilà. Et on a ...
882 et je reste en contact avec eux, encore. Et y a des élèves, ben, je l'avoue, hein, les élèves
883 en région parisienne on a une ... on a une relation tout autre que les élèves d'ici. C'est-à-
884 dire que là, les élèves en région parisienne sont dans une telle ... euh ... méconnaissance
885 de ... des alentours et ... mais surtout ont des problèmes sociaux qui sont énormes. Et je
886 trouve que les problèmes sociaux en région parisienne ne sont pas les mêmes que les
887 problèmes sociaux de B.-A.⁸, par exemple parce que, du coup, on a ... on peut avoir les
888 mêmes soucis de deal, de ... de ... de choses comme ça, mais ... euh ... c'est ... c'est d'une
889 ampleur plus grande, en fait, je trouve ... euh ... d'une ampleur beaucoup plus grande. Et
890 ils sont ... ils sont bloqués. Et ... et ces élèves-là qu'on rattache, moi, je pense que ... je ...
891 ces élèves qu'on rattache à l'enseignement et que ... et je parle d'élèves, voilà, marquants,
892 parce que tu me parles de marquants, mais des élèves qui sont devenus avocats, alors
893 qu'ils étaient ... ils étaient partis en REP, et en prévention violence, quoi. J'ai d'autres ... j'ai
894 d'autres qui sont devenus docteurs et ... et ... et c'était pas gagné, quoi. On était sur une
895 famille, et j'ai encore des contacts avec certaines familles, justement, de ... de là-haut, et ...
896 et c'est des familles, donc, d'origine marocaine, du coup, et qui ... forcément, on le sait,
897 encore plus en ce moment, mais il y a des ... il y a du racisme. On a des problèmes de
898 pauvreté sur des familles de ce style-là. Et donc, en plus de ça, leurs enfants réussissent
899 grâce à ... grâce à ça ... grâce à l'enseignement alors ça, ça marque, pour moi, c'est ça, ça
900 me marque. Et ça, c'est très important. Après y a des élèves qui marquent, forcément, parce
901 que ... ils sont complètement déscolarisés, et parce que leurs familles sont défaillantes.
902 Voilà ça marque aussi, mais dans l'autre sens, dans l'autre sens. Et ... et ça marque, parce
903 que ... euh ... c'est des élèves qu'on n'a pas pu raccrocher, et on le regrette, en fait. Mais
904 ... mais par contre, on peut pas se flageller, on peut pas se flageller, franchement, ça, c'est
905 une chose, on peut pas, on peut pas...

906 **On a parlé de ton métier d'enseignant, on va maintenant aborder celui de formateur.**

907 **Quels sont, pour toi, les éléments fondamentaux du métier de formateur ?**

⁸ Deux quartiers défavorisés d'une ville moyenne à proximité de chez Damien.

908 Alors là, purée, ça c'est ... ça c'est ... ça c'est la question. Alors les éléments fondamentaux,
909 pour moi, c'est être au clair avec ... euh ... les textes, être au clair, donc les textes, que ça
910 soit des décrets, des BO, être au clair dessus. Être au clair sur les ... sur les thèmes que
911 l'on va enseigner, où on va être formé, mais ça, par contre, en tout cas, moi, comment ça
912 s'est passé, j'étais pas du tout maître sur les thèmes, au début, c'est-à-dire qu'il y avait des
913 thèmes qu'on m'avait imposés, et ... et ... et ... et du coup ces thèmes-là ... euh ... il faut
914 arriver à se dire de refuser ou ... ou d'accepter, d'accepter parce que ... oui on est pas
915 maître, mais on aimerait être formé en tant que formateur en lien avec ça, et donc ça, c'est
916 totalement possible, mais, par contre, il faut pas s'engager dans la formation si on n'est pas
917 au clair, moi, je pense que ... et je pense que, toi, tu en as vu, des formations où on voyait
918 que les formateurs étaient en difficulté, étaient en danger par rapport à ce qu'ils
919 enseignaient. Je pense que ça, c'est un gros, gros problème de formateur. Si on n'a pas ...
920 si on n'est pas au clair, il faut pas y aller.

921 **Qu'est-ce qui pourrait t'empêcher d'accepter une mission de formation ? Qu'est-ce**
922 **que tu ressens ? Et qu'est-ce que tu fais dans ce cas-là ?**

923 Ouais si je suis pas au clair. Moi ... euh ... y a des lignes de conduite que je me suis
924 données. Mais en fait il y a ... il y a des lignes où ... si je ne suis pas d'accord. Parce que,
925 bon, on va dire, on va le dire comme ça, je suis ... je suis fonctionnaire donc je dois être
926 d'accord avec tout ce qui se passe. Donc voilà, si, je suis fonctionnaire, je ... donc je dois
927 appliquer ... je dois faire appliquer tout ce qui est dans le BO etc.... C'est mon BO, je ...
928 voilà, si que je pense que c'est nul, que je pense que c'est catastrophique, on s'en fout, de
929 de ce que je peux penser. Je suis fonctionnaire donc j'applique. Maintenant former des
930 personnes sur des choses où je n'y crois pas, ça va ... euh ... ça va dépendre du degré où
931 je ... c'est-à-dire, si je suis contre, je vais pas, je vais pas y aller, voilà, d'accord, même si,
932 voilà, si y a des ... si y a des thèmes où je suis contre mais que je dois appliquer dans mon
933 ... dans mon enseignement, je vais pas former. Si je ne suis pas forcément pour, mais que
934 j'aimerais bien approfondir le sujet, et qu'on puisse me former dessus, et que je comprenne
935 les tenants et les aboutissants, j'irai. Si, par contre, à l'issue de la formation de formateurs,
936 je comprends toujours pas, et ... et ... et du coup, ça va à l'encontre de ça, je ... je m'y
937 mettrai pas. Je m'y mettrai pas parce que ... euh ... ça met en cause mon côté formateur,
938 et ça, et ... et ... et je me sentirai pas utile, en fait. C'est-à-dire que je vais ... je vais ... euh
939 ... je vais bourrer le mou, quoi. En fait, je vais bourrer le mou à ... à ... à ... aux professeurs
940 qui sont devant moi ... euh ... alors que j'y crois pas, voilà. Ce qui aurait pu se passer, et je
941 le dis comme ça, ce qui aurait pu se passer pour les ... pour les groupes. Bon les groupes
942 qu'on m'a ... quand ... quand c'est arrivé sur les groupes, je me suis dit ouh là, ouh là.

943 Surtout que, quand c'est arrivé, c'était groupes de niveaux, déjà. C'était pas groupes de
944 besoin, c'était groupes de niveaux quand c'est arrivé. Donc groupes de niveaux, moi j'étais
945 contre, voilà, je le dis, je le dis comme c'est. Groupes de niveaux, j'étais contre. Et bon, je
946 faisais partie des ... des formateurs donc ils m'ont ... ils m'ont expliqué et, en fait, c'est là
947 où je ... j'ai compris ... euh ... ce que c'était vraiment, et l'utilité de ça. Et donc, là, j'y suis
948 rentré. Là, j'y suis allé. Alors, ah oui, ça aussi, une chose importante, quand même, ce qui
949 m'a fait ... ce qui m'a fait aussi basculer dans le côté formation, c'est qu'il y a eu un principal,
950 ici, au collège de B., qui a eu une formation de cadres, à un moment donné, où il ne pouvait
951 pas aller. Donc il m'avait demandé si je pouvais le représenter. Et là, je lui ai dit, ok, je veux
952 bien, je veux bien. Et donc je suis allé à cette formation de cadres, où il y avait des IG, des
953 IPR, des directeurs, des ... des IA-IPRP. Il y avait tout le monde. J'étais le seul prof, quoi, tu
954 vois. Donc ... donc, voilà, donc j'étais le seul perdu, le prof, là-dedans. Et là, je me suis
955 rendu compte que ... il y a ... il y avait un ... un monde mais un monde ... mais méconnu
956 ... mais un monde entier, en fait. Et c'est là où je me suis dit, mais, en fait, dans l'éducation
957 nationale, il y a deux mondes, en fait. Y a les formations de cadres, et les formations qu'on
958 a. Et là, je me rappellerai toujours ça. Y a un IG qui fait tout un speech, toute une conférence
959 où tu comprends, ah, une phrase sur trois. Parce que c'est tellement pointu que tu
960 comprends pas tout. Et, du coup, après il le dit avec d'autres mots etc.... Bon après, il
961 réexplique etc.... Mais tu comprends que c'est limpide, mais que c'est limpide, en fait. C'est
962 ... c'est compréhensible, en fait. On sait pourquoi on fait ça, en fait. Et quand je voyais,
963 nous, nos formations, à quel point c'était plus du tout limpide, que c'était du n'importe quoi,
964 en fait, je me suis dit, c'est pas possible, c'est pas possible. Soit on est nul dans la formation
965 pour véhiculer après, aux enseignants, ce qu'il faut faire, soit il y a le téléphone arabe qui
966 se fait mal, en fait, mais ... mais ... mais ... mais clairement. Et en plus, ce thème-là, je me
967 rappelle plus c'était quoi, ce thème, mais le thème que ... que j'ai vu, justement, avec cet
968 IG, je l'ai eu en formation de profs, mais aucun rapport, aucun rapport, aucun rapport. C'est
969 à-dire que, du coup, c'était un méli-mélo, nous, en tant que professeurs stagiaires, du coup,
970 on se disait : mais pourquoi on fait ça ? Mais ça, on le sait, ou mais n'importe quoi, c'est pas
971 dans le terrain. Enfin les traditionnels, ce qu'on se dit entre ... entre professeurs stagiaires
972 quand on est sur ces formations. Mais c'est parce que, dans ce qui retranscrit en ... dans
973 les IG, c'est ... c'est ... c'est limpide et ça coule de ... de source. Et c'est des choses qui,
974 voilà. Et ça, je pense que ça m'a poussé en me disant mais j'aimerais, alors, je dis pas que
975 je vais avoir la science infuse, mais j'aimerais participer à ce ... ce ... ce ... ce qui est
976 véhiculé entre IG et ... et profs, quoi.

977 **Et quel formateur penses-tu être pour tes stagiaires ?**

978 Alors, j'espère avoir ce côté bienveillant, mais j'espère, enfin, j'aimerais avoir ce côté
979 proximité. Voilà, ce côté, du coup, formateur accessible, et formateur, du coup, qui ... qui
980 recrache pas exactement ce que nous ont dit les inspecteurs, etc.... Mais qui est là pour
981 accompagner, en fait, et qui est pas là dans le jugement, qui est là pour essayer de
982 progresser, et d'avoir un collègue, en fait un formateur qui est collègue, quoi, pas un
983 formateur qui ... qui dit non mais t'inquiète, moi je sais, je te ... je vais t'expliquer la vie, quoi.
984 Voilà, voilà. Plus un côté de formation et de ... je comprends ce que tu dis, peut-être que je
985 peux apporter sur ça, ou pas, ou voilà, voilà, ce côté, entraide, quoi, voilà, j'aimerais avoir
986 être sur ce formateur-là, quoi.

987 **C'était justement la question à laquelle je voulais en venir aussi. Quel formateur**
988 **aimerais-tu être pour tes stagiaires ?**

989 Ah ouais d'accord, c'est pas pareil, ouais, ouais. Et c'est vrai que, ouais, le penses-tu, je
990 sais pas, franchement. Franchement, le penses-tu, c'est compliqué, hein, le penses-tu. Euh
991 ... je sais pas. Le aimerais-tu, ça je t'ai répondu, mais le penses-tu, je ... c'est dur, là, c'est
992 dur. Parce que, le penses-tu ... euh ... je pense que ... on a une culture d'APIE, ici. Donc,
993 en fait, ils me connaissent. Donc il y a beaucoup de professeurs qui me connaissent. Donc,
994 au final, et puis on se connaît tous, dans le bassin, plus ou moins. Et ... et ils savent qui je
995 suis sur le côté ... euh ... aidant et je ... voilà je ... je ... je le pense. Je ... je pense qu'ils
996 ont ce côté-là, mais ... mais ... mais vraiment, en fait, si tu veux, je suis plus attaché à ce
997 que j'aimerais être que à ce qu'ils pensent que je suis. Donc c'est pour ça que je me suis
998 jamais posé la question de ... qu'est-ce que ... qu'est-ce qu'ils pensent de moi. En fait,
999 j'aimerais surtout que, à la fin, ils se disent, ah ouais, je vais tester ça, ou je vais faire ci, ou
1000 je vais faire ça. Et c'est ce que j'essaie de voir à la fin de la formation, pour voir si ils ont ...
1001 euh ... retenu des choses, ou si ... ben ... un peu comme les élèves, quoi, finalement, ou si
1002 ils vont mettre en place des choses. Pour moi si c'est ça, ben c'est très bien. Après qu'ils
1003 me prennent pour un con ou pas, c'est pas le ... tu vois en gros, je m'en fiche, de ça, si ça
1004 a aidé, si ça les a aidés, c'est bien, pour moi, c'est bien.

1005 **Et comment est-ce que tu réagis si tu ne connais pas la réponse à une question posée**
1006 **par un stagiaire ?**

1007 Hum. Tu vois, bonne question, là, parce que, autant, au niveau de l'enseignement, ça peut
1008 partir dans tous les sens, autant, dans la formation, c'est sur un thème qu'on a bossé,
1009 rebossé, re-rebossé, re-rebossé donc c'est plus dur de poser une question qui n'est pas ...
1010 où on n'a pas la réponse. Enfin, je trouve. Mais ça peut arriver, notamment dans le premier
1011 degré, où, des fois, on n'est pas ... mais c'est tellement cadré, je trouve que, dans les
1012 formations. Tu vois, dans le premier degré, je me ... je le fais avec une conseillère péda du

1013 premier degré. Donc, du coup, si j'ai pas la réponse, y a l'autre. Mais souvent, quand même,
1014 quand on est formateur, quand on est formateur sur des ... des ... des formations, on n'est
1015 pas seul, on est au moins deux ou trois. Donc j'essaye, moi, de m'appuyer sur d'autres, en
1016 disant, moi, personnellement, je sais pas, alors est-ce que toi tu sais ? Et si ça arrivait, je
1017 pense que je raisonnerais ... je réagis pareil qu'avec des élèves. En disant, écoutez, moi,
1018 je sais pas, ma collègue ou mon collègue ne sait pas, euh... écoutez, je vais essayer de me
1019 renseigner, je vous envoie un message, parce que du coup j'ai vos mails et je ... pour ...
1020 pour vous le dire, ou je le mets dans le Tribu ou je mets le truc, voilà, pour réponse à ça.
1021 Voilà je pense que je vais réagir comme ça, pour l'instant, c'est pas arrivé, mais ... mais ça
1022 c'est clair que ça peut arriver.

1023 **Oui. Et est-ce que tu peux me parler de ta formation de formateur ? Est-ce que tu as**
1024 **suivi des formations pour devenir formateur ? Ou comment est-ce que tu t'es formé ?**

1025 Ouais. Alors là, le problème, c'est ... c'est que là je passe ... moi, je passe pas comme toi,
1026 sur la formation. Donc je passe, moi, je passe plus par ... par la petite porte avec ... avec,
1027 du coup, le ... le labo, et donc, du coup à ces ... avec ces formations. Mais ... euh ... j'ai eu
1028 un module, donc, du coup, sur la didactique, et sur la ... comment enseigner à des
1029 enseignants, quoi, finalement. Donc j'ai eu un module, du coup, à ... à ... à l'INSPÉ, et que
1030 j'ai voulu ... que j'ai voulu faire. Mais par contre c'était à l'INSPÉ de Toulouse, et la cadence
1031 était telle que j'ai pu faire que ce module, en fait, donc, bon j'ai eu que ce module-là. Et
1032 après, il y a les enseignants, euh, les inspecteurs qui nous ont formés sur ... sur ... sur les
1033 formations ... sur les formateurs, quoi. Ils nous ont formés pour être formateurs. Par contre
1034 y a beaucoup de choses ... c'est-à-dire ... y a beaucoup de choses que qu'il y a dans le
1035 CAFFA ou même dans le CAFIPEMF donc, pour le premier degré, qu'on n'a pas. Enfin que
1036 je n'ai pas, donc, que je n'ai pas. Mais du coup que j'essaye d'améliorer petit à petit, sur les
1037 différentes formations que ... on réalise, quoi. Donc là, vraiment, on est sur de l'empirique,
1038 et on est sur un ... sur l'expérience petit à petit qui va se créer, quoi.

1039 **Oui. Et qu'est-ce qu'il est important, pour toi, de transmettre à tes stagiaires ?**
1040 **Comment est-ce que tu fais ?**

1041 Euh ... moi, ce qui est important de transmettre aux stagiaires, c'est que, sur la
1042 problématique qu'on est en train de travailler, que ça soit la résolution de problèmes, l'égalité
1043 fille/garçon, etc..., de leur faire comprendre, du coup, qu'ils sont dans ... on est tous dans le
1044 même bateau. Qu'on a tous le ... la même problématique, mais qu'il y a des solutions. Et
1045 que, du coup, ces solutions-là, il y en a. Elles ne sont pas forcément miraculeuses, mais on
1046 qu'on peut tester, qu'on peut essayer de faire pour ... euh ... progresser. Et moi, ça, je pense
1047 que ça, c'est ... c'est une chose importante. C'est que dès le début de la formation, qu'ils se

1048 disent ok, on comprend les difficultés, on comprend ce qu'il y a. Bon super, vous ... on est
1049 trente, là, on est trente à galérer, tous. Super, très bien, je suis pas seul. Et moi je pense
1050 que le mal du ... de ... de ... de prof, c'est ça ,c'est se ... se sentir seul en difficulté, quoi. Et
1051 dans le premier degré, c'est pire, je trouve. Mais ... mais dans le second degré, c'est ...
1052 c'est ça, de se dire, bah, en fait, je suis ... je suis pourri, quoi, en fait. J'y arrive pas parce
1053 que je suis pourri. Donc c'est de s'enlever ça de la tête. Non, c'est normal d'être en difficulté
1054 là-dessus.

1055 **Pourquoi est-ce que tu trouves que c'est pire dans le premier degré ?**

1056 C'est pire le premier degré parce que, dans le premier degré, ils sont pluridisciplinaires, et
1057 ils sont pas maîtres de toutes les matières. Et ... euh ... et ... et ... et alors, pour les maths,
1058 je parlais notamment ... et il y a ... on est à 90% des profs de ... de ... du premier degré qui
1059 ne sont pas de cursus scientifique, donc ils se sentent déjà en difficulté, donc, sur ... sur les
1060 mathématiques. Et ils se sentent pas légitimes. Et quand on fait des formations, moi, des
1061 fois, j'ai un peu de mal parce que ... ils se disent, oui, bon, alors, on va laisser parler le prof
1062 de maths, parce que lui, c'est mieux que moi. Non, non, non. Si ... si on part sur ce postulat-
1063 là, ça va être compliqué pour faire la formation, c'est-à-dire que ... il faut qu'on se sente tous
1064 légitimes. Voilà, c'est ça qui est important et ... et ... et je pense que c'est ça qui est
1065 important, justement, dans mes stages, que j'aimerais réaliser dans tous mes stages. C'est
1066 pas de se dire, ben, lui, il a la science infuse, il va nous dire les choses. Non, on a certaines
1067 pistes, on a certaines choses qu'on va travailler. Le débat entre nous tous, ça va être très
1068 important. Le fait de faire des choses, ça va être très important. Y a des idées, y a des
1069 éléments de la recherche qui nous disent qu'y a telle ou telle chose, donc on peut pas aller
1070 contre non plus. Ça, il y a des analyses statistiques qui ont été réalisées. Il y a des choses,
1071 bon, voilà, on peut pas aller contre ça. Donc on va tordre certaines idées reçues qu'ont
1072 certains stagiaires mais ça ne veut pas dire que nous, on va vous dire les choses, et qu'on
1073 va ... euh ... voilà. Et ... et dans le premier degré, ouais, y a une ... cette non légitimité. Et
1074 c'est surtout qu'ils sont tout seuls, en fait, après, dans leur classe, et entre collègues. Mais
1075 bon, moi aussi, finalement, mais ... mais ils se disent pas, finalement, ça. C'est-à-dire qu'ils
1076 se disent ben, non, je vais y arriver, ne t'inquiète pas, je vais y arriver. Et ils sont là, avec
1077 leurs vingt-cinq, vingt-six élèves, du coup, dans la classe, pendant toute leur journée, et ils
1078 restent dans leurs problèmes. Et ... et ça, moi ... moi, il faut dire que ... euh ... c'est très
1079 dur, c'est très dur. Et en plus de ça, à la différence de nous, c'est-à-dire, y a un élève qui
1080 pète un plomb, bon, on le dégage, de la classe, tu vois (rires). Dans le premier degré, en
1081 gros, hein, pour schématiser, pour dire, entre nous, les choses. Dans le ... dans le premier
1082 degré, ils peuvent pas forcément le faire, ça, mais en plus de ça, s'ils le font, ils le font au

1083 détrimment d'une autre classe, parce qu'il va dans une autre classe où il pourrait embêter
1084 etc.... Donc ça, déjà, déjà, c'est très, très compliqué. Donc, en fait, ils se retrouvent avec
1085 des élèves qui peuvent être perturbateurs tout en gérant, tout ... tout en étant en difficulté
1086 dans certaines matières. C'est ça qu'il faut arriver à débloquent. Et nous ... euh ... on a ce
1087 côté, on aimerait sauver les gens, les ... les élèves. Mais dans le premier degré, c'est pire
1088 parce qu'ils aimeraient aussi sauver ces élèves, parce que y a cet affect, parce qu'ils l'ont
1089 sur toute la journée, donc ils ont cette relation assez ... assez poussée avec leurs élèves.
1090 Donc ils aimeraient les sauver, tout en ayant cette école inclusive, tout en ayant ce côté-là,
1091 et donc nous, encore, on a des choses, quoi, qui sont mises en place. Dans le premier
1092 degré, c'est pas le cas, parce que, du coup, même les aménagements scolaires, nous, on
1093 peut le faire avec le principal, ces aménagements scolaires. Là ça doit passer par
1094 l'inspection, et ça doit passer par l'inspection obligatoirement. Et l'inspection freine des
1095 quatre fers. Nous, on n'interroge pas l'inspection pour les aménagements. Donc, en fait, ils
1096 ont énormément de ... de ... de problèmes qu'ils peuvent avoir dans le premier degré, mais
1097 qui jouent sur la confiance, et donc, ça, si, dans les stages ... Et donc si je reviens sur ce
1098 qu'il est important de transmettre aux stagiaires, c'est qu'ils se sentent pas nuls, qu'ils se
1099 sentent pas en se disant bon, je vais arriver, et je vais pas y arriver, voilà, ça, c'est ça, c'est
1100 le côté, à nouveau, bienveillant, je pense. Mais surtout, et ce qui ... ce qui est important,
1101 c'est de transmettre, c'est ... je vais utiliser ce qu'il me dit. Je suis pas convaincu mais je
1102 suis ... je vais utiliser ce qu'il me dit, on va voir, et on ... advienne que pourra. Et moi, j'ai eu
1103 des retours sur ça, c'est-à-dire que certains profs du premier degré qui me disaient, j'étais
1104 pas convaincu, je l'ai testé, en fait, finalement, ça a fonctionné, et ben je le continue. Ben,
1105 très bien, notamment, sur la schématisation en barres, et très bien que ça fonctionne. Et
1106 ben, écoute, voilà, t'as pas été convaincu... Si j'ai pu te transmettre, comme quoi, t'as pas
1107 été convaincu mais t'as testé, et ben c'est très bien.

1108 **Et qu'est-ce qu'il est important que tes stagiaires retiennent ?**

1109 Qu'il y a des solutions à leurs problèmes, qu'il y a des points d'appui au niveau textes, qu' y
1110 a des points d'appui au niveau ressources. Parce que ça, souvent, on a tellement de choses
1111 sur Éduscol, sur des ... des ... qu'on se noie, en fait. Et on sait pas où trouver des choses
1112 et ... et ... et du coup, ne serait-ce que d'avoir des ressources, que ça soit ... qu'ils se disent,
1113 ok, super, j'ai retenu que j'ai telle ressource sur Éduscol, que j'ai des ressources avec lui
1114 parce qu'il m'a donné son adresse mail, et donc je pourrai le contacter, euh ... que j'ai des
1115 ressources en termes d'autres formateurs, que ... Ça, pour moi, je pense que ... euh ... je
1116 trouve que c'est le plus important. Parce que sur toute une formation, s'ils arrivent à retenir
1117 le quart de tout ce qu'on a dit, c'est déjà très bien, mais du coup si on ... ils ... ils savent

1118 que, du coup, on peut avoir un suivi, et que ils ont des ressources, ça, pour moi, je trouve
1119 que c'est le plus important, qu'ils retiennent.

1120 **On va passer à être formateur pair, donc, être formateur et enseignant. Est-ce que tu**
1121 **pourrais me dire en quoi les compétences du formateur, pour toi, diffèrent de celles**
1122 **de l'enseignant ? Et quels sont les liens que tu pourrais établir entre ton métier**
1123 **d'enseignant et tes fonctions de formateur ?**

1124 Ce qui diffère avec celles de l'enseignant, c'est que on est toujours sur un genre
1125 d'enseignement, mais c'est quand même pas la même chose. Parce que ... un élève ... euh
1126 ... on a le côté, quand même, euh ... euh ... comment dire ? Donc on ... on n'est pas entre
1127 pairs. On n'est pas, malheureusement, en égalité élèves et professeurs. Donc, du coup,
1128 l'élève, quand on va lui enseigner, il va se dire, bah, de toute façon, le professeur, il a la
1129 science infuse et etc... Donc il le sait, c'est un prof de maths, donc qui je suis pour remettre
1130 en question ? Un ... donc ... ouais, je vais lui dire, malheureusement, on a cette captation
1131 des élèves grâce à ... à cause de ça, euh ... pas pour la bonne raison, pas pour la ... leur
1132 raison de ... mon raisonnement, il est poussé, donc j'ai eu ... ils ont compris que je ... que
1133 j'ai raisonné comme ça, et pour eux, c'est logique, mon raisonnement. Donc ils ont compris,
1134 non, c'est que ... euh ... Voilà je pourrais leur dire que un plus un, ça fait trois, ils pourraient
1135 dire, bon, ben, le prof, il m'a dit que un plus un, ça fait trois. Un plus un, ça fait trois, voilà,
1136 en gros. En gros, voilà, donc, ça, ce qui est différent, c'est que, c'est beaucoup plus facile à
1137 enseigner, donc à un élève, parce que voilà, on a ça. Sur un ... un professeur, y a toujours
1138 ce doute de ... de ce formateur qui est devant soi, en disant mais c'est quoi, lui ? Et donc,
1139 du coup, il faut quand même arriver ... euh ... à ... assez ... euh ... assez armé, notamment
1140 avec les textes etc... Et de ne pas partir dans des délires, en fait. C'est-à-dire de s'appuyer
1141 sur des textes, s'appuyer sur certaines choses, qu'ils ne peuvent pas remettre en question.
1142 Et du coup, aussi, d'avoir un côté ... euh ... un peu complaisant, dans le sens ... le côté,
1143 oui, je comprends... Alors c'est pas forcément complaisant, mais c'est un peu plus un côté
1144 diplomate, qu'on a peut-être moins avec un élève, c'est-à-dire que on comprend les
1145 difficultés mais, du coup, voilà, y a telle ou telle chose qu'on pourrait avoir, et du coup, ce
1146 côté un peu plus ... ouais ... en diplomatie, ça je pense que ... Voilà ce qui diffère, je pense,
1147 c'est le côté diplomate.

1148 **Et quels liens établirais-tu entre ton métier d'enseignant et tes fonctions de**
1149 **formateur ?**

1150 Pour moi, c'est le lien de ... d'enseignement, en fait, mais enseignement aidant, et donc en
1151 fait le côté de ... d'aider l'élève ou d'aider le professeur à progresser, que ça soit le notionnel,

1152 ou que ça soit dans ses compétences, quoi. Donc je pense que le côté aidant, c'est le lien
1153 que je retrouve.

1154 **Et en tant que formateur pair, avec tes stagiaires, comment est-ce que tu te**
1155 **positionnes ? Est-ce que tu te positionne comme un collègue ? Comme un**
1156 **formateur ?**

1157 Alors, ouais, alors ça, ça va dépendre de la partie de la formation. C'est-à-dire que ... euh
1158 ... dans une formation, bon, c'est plus ou moins guidé, une formation, hein. C'est ... il y a,
1159 au début, il y a tout ce qui est textes, donc, du coup, pour refaire, remettre au point là-
1160 dessus. Après y a une partie définitions ... euh ... pour qu'on ait une compréhension
1161 commune de des thèmes qu'on va réaliser. Et puis après, on soit on part en atelier, soit on
1162 part justement en ... en explications du thème. Bon, c'est plus ou moins toujours la même
1163 chose. Mais sur la première partie, je me considère en tant que formateur légitime. Légitime,
1164 c'est ... c'est un gros mot, je trouve. Mais pour dire qu'on a travaillé sur les textes, et travaillé
1165 sur ... sur tous les référentiels, et que là, on véhicule la ... la ... la parole de l'éducation
1166 nationale. Donc là, du coup, on ... on est plutôt en tant que ... euh ... en tant que formateur.
1167 En termes de vocabulaire, et en termes de notionnel, ou même en termes de ... euh ...
1168 comment dire ? Ce côté de ... euh ... d'explicitation d'une ... d'une compétence etc... là
1169 aussi, formateur, parce que, du coup, on a poussé ... euh ... le travail sur ces notions, donc
1170 on sait de quoi on est en train de parler, et on sait qu'on part pas n'importe comment. Par
1171 contre, la partie ... euh ... ateliers, là, par contre, je pars sur les deux volets. C'est-à-dire, je
1172 pars sur le côté for... collègue, pour qu'on ait une ... une proximité, et dans les ... dans les
1173 ... dans les ateliers pour que, du coup, quand je passe, ils se disent pas, en gros, bon, lui,
1174 il passe, vite, on va rien dire, ou on va lui dire quelque chose d'intelligent, parce que, sinon,
1175 il va le répéter etc... Tu vois, ce que je ne veux pas, ce que je n'aime pas, sur ces trucs.
1176 Mais je vais plus passer sur un ... non je suis un collègue, et on va parler, on va débattre
1177 ensemble etc... C'est pas moi qui vais cafter, ou qui vais dire, ben, oui tel collègue, ou tel truc,
1178 ils disent n'importe quoi etc... C'est pas ... euh ... c'est pas mon rôle, en fait c'est ... c'est
1179 pas ça. Et voilà, je pars plus sur un collègue. Mais quand on me pose des questions, parce
1180 que, souvent, dans les ateliers, y en a certains qui posent des questions à ce moment-là.,
1181 Alors, ils posent des questions. Y en a certains qui posent des questions pour ne ... pour
1182 ne plus bosser dans l'atelier, pour pas se sentir en difficulté. Alors on le ressent, on le sent,
1183 de toute façon. Et y en a qui posent des questions parce que, vraiment, ils se sentaient pas
1184 en plénière, de poser des questions. Et donc ils les posent en groupes, c'est très bien, là.
1185 Par contre, quand ils me posent des questions et que ça fait appel à des notionnels ou à
1186 des ... des ... des études de la recherche, là, je repasse en formateur. Mais je pense que y

1187 a des ... y a des ... y a des moments où il faut repasser en collègue, quoi. Notamment
1188 quand on propose des exemples que l'on a fait vivre, nous, dans nos classes. Il faut ... il
1189 faut repasser en collègue, là, pas en formateur, pour moi.

1190 **Et est-ce qu'il arrive que tes stagiaires contestent des notions, des savoirs, des**
1191 **analyses que tu leur apportes ? Et comment est-ce que tu réagis ?**

1192 Oui, alors, ça, énormément. Et là, notamment, sur égalité fille/garçon, on le ressent encore
1193 plus, ça. C'est-à-dire que, alors, on le ressent dans la formation égalité fille/garçon. Mais on
1194 le ressent dans la résolution des problèmes, on le ressent, hein, de toute façon, dans la
1195 schématisation en barres, hein. Je veux dire ... on ... on ... y a toujours une ... un côté
1196 contestation et un contestataire. Et y en aura toujours. Et ... et c'est sur ça que ... on
1197 travaille, du coup, avec les autres formateurs, sur ... sur se dire ... mais y aura toujours des
1198 contestataires, toute façon. Mais le métier de prof en lui-même, finalement, il faut le dire
1199 comme c'est. Donc il y aura toujours de la contestation. Euh ... le tout, c'est pas de se dire,
1200 mais toi, t'as rien compris, ou ouais, bon, toi tu gueules pour gueuler. Non, le tout, c'est
1201 quand même de s'appuyer... En fait, moi ... moi, toutes les contestations que j'ai pu ... euh
1202 ... contraindre, que j'ai pu annuler, c'est grâce à des études de la recherche. C'est pour ça
1203 que il faut être au point. Et c'est pour ça que je disais tout à l'heure que, en étant formateur
1204 sur une ... sur une ... sur une ... sur une notion, ou sur un thème, si on n'est pas au point
1205 sur la recherche, si on n'est pas au point sur tout le référentiel, faut pas y aller. Parce que
1206 là, tu vas au casse-pipe, hein, complètement. J'ai eu une formation sur le harcèlement qui
1207 a été faite parce que, du coup, je suis ... je suis dans le projet Phare, là. Alors elle a été
1208 débordée du début jusqu'à la fin, la formatrice. Parce qu'elle n'avait une réponse à rien du
1209 tout et elle n'avait ... elle ... elle n'était pas préparée. Y a eu une formation sur ... alors,
1210 c'était sur quoi ? Une formation ... euh ... sur ... Purée, c'est une formation premier degré
1211 sur ... je sais plus ... je sais plus c'était sur quoi. Alors je sais plus, bon, bref. Elle n'avait
1212 une réponse à rien du tout elle lisait le PowerPoint, elle ne faisait que lire, et en plus c'était
1213 un PowerPoint qui avait été réalisé par quelqu'un d'autre. Parce que, du coup, elle remettait
1214 en question le PowerPoint qu'elle était en train de réaliser. Là, en fait, il faut pas faire cette
1215 formation comme ça. Là c'est clair que c'est voué à l'échec, une formation comme ça. Donc
1216 ouais, sur égalité fille/garçon, quand ils arrivent, soit y a les féministes. Et alors là, par contre,
1217 il faut ... il faut arriver à cadrer parce que égalité fille/garçon, c'est pas féministe, c'est pas
1218 du tout ça. Soit y a les hommes et certaines femmes qui sont loin du féminisme, et qui
1219 disent, moi, c'est bon, c'est bon, à un moment donné, les femmes, si ... ou les filles, si elles
1220 veulent être dans la cuisine c'est que ... c'est comme ça, voilà. Donc y a ce côté, on va dire,
1221 machisme, ou ce côté de la société. Et donc y aura ces contestations. Y aura aussi toujours

1222 les contestations de, oui, mais nous, qu'est-ce qu'on peut faire, si la société déjà, elle est
1223 stéréotypée ? Qu'est-ce que nous, on peut faire ? Bon, toute cette partie de contestation,
1224 en fait, qu'on peut avoir, et il ne faut surtout pas, enfin, pour moi, il faut pas dire, c'est
1225 n'importe quoi, ce que vous dites, moi je vais vous expliquer la vie. Il faut revenir sur les
1226 stats. On est, en plus, en maths, donc on peut s'appuyer sur les stats. Faut s'appuyer sur
1227 les stats, ce qui a été démontré dans la recherche, et, normalement, t'arrives, quand même,
1228 à avoir le ... le commun, si on reste sur ça.

1229 **Et est-ce que tu considères qu'en formation, être à la fois formateur et enseignant,**
1230 **c'est plutôt une aide ou un handicap ?**

1231 Non, c'est une aide. Pour moi, je pense que c'est une aide. Parce que j'ai vu des formateurs
1232 enseignants, et des formateurs complètement ... qui ... et ... qui ne font ... qui ne sont pas
1233 enseignants, ou qui sont dans la recherche, ou qui sont ... ou qui sont inspecteurs mais qui
1234 sont inspecteurs depuis longtemps. Euh ... c'est pas une aide. Alors, si, c'est une aide au
1235 niveau référentiels, au niveau textes, ça, c'est une aide, clairement. Parce que nous, on est,
1236 en tant que profs, on est tellement sur notre côté prof, que, des fois, les référentiels, on les
1237 a pas forcément tous bien comme il faut. Donc c'est une aide, ça si on sort de ... de prof.
1238 Mais quand on est prof, quand même, la majorité de la formation, elle est beaucoup plus,
1239 elle est beaucoup mieux que si c'était pas un prof, pour moi, pour moi.

1240 **Et est-ce que tu peux me raconter des anecdotes de souvenirs agréables, plaisants**
1241 **ou désagréables voire insupportables en formation ? Et comment est-ce que tu en as**
1242 **été affecté ?**

1243 Alors, après, voilà, je ... je ... je ... je suis pas à mille formations. Et j'en suis pas à dix non
1244 plus, hein. Mais dans ... dans les formations que ... que j'ai réalisées, euh ... le plus dur,
1245 c'est le mal-être que certains profs ont eu pendant la formation, et que je ne suis pas arrivé
1246 à ... à calmer. C'est-à-dire le ... mais quand je parle de ça, de certains professeurs qui
1247 étaient à deux doigts de pleurer, en fait, hein, qui étaient au bord ... euh ... au bord des
1248 larmes, qui, après la formation, qui disaient, bah, en fait, je fais de la merde depuis le début
1249 jusqu'à la fin, quoi. Et qui se disent, mais, en fait je ... je sais pas, je ... je vais arrêter, en
1250 fait. Ça, c'est le côté le plus désagréable, alors, heureusement, que, du coup, je l'ai perçu
1251 assez rapidement, et donc, du coup, à la fin de ... de la, de la ... de la formation, je suis allé
1252 la voir. Et donc, du coup, on a parlé, on a remis les choses en place, et ça allait, et du coup
1253 j'ai suivi cette ... cette prof. Et du coup, ça va, tu vois, tout va bien. Mais ce côté
1254 responsabilité, en fait, en se disant, purée, en fait j'ai fait dégoupiller quelqu'un, quoi. Dans
1255 le sens où l'idée, c'était d'aider, et en fait, ça a été inversé, en fait, c'est-à-dire que ça l'a pas
1256 aidée, ça l'a ... ça l'a démontée, en fait, ça, c'est le plus désagréable. Et ... et finalement,

1257 ça m'a remis en question certaines choses que je réalisais dans ma formation. Donc en fait,
1258 forcément, comme tout, c'est des côtés désagréables qui m'a mis en ... sur certaines
1259 choses, et qui ... qui m'a poussé à faire autrement. Voilà, euh ... les moments désagréables
1260 aussi que j'ai pu avoir, c'est une remise en question totale, euh ... parce que la personne
1261 était bornée. C'est-à-dire que tu pouvais lui prouver par a plus b, et tu pouvais expliquer qu'il
1262 y avait telles statistiques, telles statiques, il en démordait pas, il en démordait pas. Il disait
1263 mais de toute façon, moi, dans ma classe, c'est pas ça. Alors que moi, je leur ... je lui parle
1264 de statistiques qui est fait dans cent collèges, quoi, par exemple. Donc c'est pas pareil
1265 qu'une classe, quoi. Et là, il n'en démord pas. Ou des personnes qui ont un certain âge, et
1266 qui ne démordent pas de leur pédagogie ancienne ou ... et voilà ... et qui se disent, mais
1267 ça a toujours fonctionné. Alors que tu leur prouves par a plus b que ça ne fonctionne pas.
1268 Ça, c'est le plus désagréable. Mais tu peux pas faire contre, tu peux pas aller contre, toute
1269 façon, tu peux pas aller, contre, toute façon. Y aura toujours ces irréductibles, voilà. Donc
1270 ça, tu peux pas, voilà. Donc par contre, dans les moments agréables, c'est-à-dire des
1271 personnes qui ... y a un suivi après. Alors moi je ... je trouve que, pour moi, le plus important
1272 dans la formation, c'est ce suivi, c'est-à-dire ce côté, par mail, on se suit, on s'aide etc... Je
1273 trouve que ça, c'est important, c'est la formation elle-même. C'est bien, ça. Y a des apports,
1274 certes, y a des apports théoriques, y des apports pratiques, mais c'est pas ... c'est pas le
1275 tout. Et le ... ouais, le côté agréable, c'est le côté ... oui, ça y est, grâce à ça, j'y suis arrivé.
1276 Ou ... ou ... ou même, enfin, en disant, purée, je me suis pas rendu compte qu'il y avait ça,
1277 là, ça y est, je ... j'ai commencé à tilter. Mais un peu comme les élèves, en fait, c'est ... je
1278 pense que le ... c'est le même ... c'est le même ressenti, le côté où il y a des profs qui te
1279 disent, j'y arrive. Ben, les élèves quand ils te disent, j'y arrive, c'est trop bien.

1280 **Est-ce qu'il y a un événement ou un stagiaire en particulier qui t'a marqué en**
1281 **formation ?**

1282 Ouais, alors, y a un stagiaire, alors c'est toujours chez égalité fille/garçon, bizarrement, mais
1283 euh ... mais j'en ai un autre qui m'a marqué aussi, du coup, en résolution de problèmes.
1284 Mais ... euh ... oui ... ah ... un événement qui m'a marqué dans égalité fille/garçon. C'est
1285 un élève qui ... c'est un élève ... euh ... un professeur stagiaire qui était complètement
1286 stéréotypé, mais alors du début jusqu'à la fin. C'est-à-dire que lui on partait vraiment sur ...
1287 euh ... la cuisine pour les femmes, le ménage pour les femmes, les hommes c'est
1288 directement ils se roulent dans la boue. Enfin, voilà, tu vois, on partait vraiment sur un
1289 stéréotype total. Et en fin de demi-journée, non, en fin de journée, on était sur une journée
1290 entière, il avait radicalement changé. Mais alors comment ? Changé dans ce qu'il disait,
1291 radicalement changé dans ce que ... il voyait, ce qu'il percevait, radicalement changé de ...

1292 nous, il nous le disait, par rapport à ce qu'il allait, ce qu'il allait véhiculer à sa femme,
1293 radicalement changé par rapport à ce qu'il allait véhiculer, du coup, dans les classes. Ça,
1294 c'était ... c'était top, quoi. Alors, par contre, voilà, un événement qui m'a marqué le plus, et
1295 j'essaye de me marquer le plus sur les positifs, c'est que du positif pour l'instant. Sur les
1296 négatifs j'essaye de l'éliminer, parce que le cumul de négatifs ça ... Mais bon, le négatif,
1297 j'essaye de le mettre de côté, parce que il faut pas être marqué que par ça. Et alors du coup,
1298 pour la résolution de problèmes, c'est un ... un directeur qui est une grande ... une grande
1299 gueule, faut le dire comme c'est, qui gueule, qui gueule, qui gueule, et qui marque, voilà, et
1300 qui commençait à gueuler dans tous les sens, dès les premières interventions que je faisais,
1301 ou que ma collègue faisait, et qui s'est adouci petit à petit. Et on se rendait compte qu'il
1302 gueulait parce que il avait un grand manque de confiance en lui, en fait, finalement, que
1303 c'était un chien qui aboie, et qui aboie etc... Et que, du coup, à la fin, limite, il était à deux
1304 doigts de pleurer alors que c'est une grande gueule, hein, au départ. Il était à deux doigts
1305 de pleurer parce que il se rendait compte que ... euh ... il était pris en otage par le fait qu'il
1306 gueulait dans tous les sens, et que, pourtant, il était en adéquation avec ce qu'on disait, et
1307 que ... il ... il voulait faire ça, qu'il voulait bien faire etc... et que ... et ... et il avait besoin
1308 qu'on le rassure. Ça, je pense que ça m'a marqué. Ça m'a marqué parce que, du coup, on
1309 a tous besoin d'être rassurés, dans notre métier, tous. Tous ceux qui gueulent comme ceux
1310 qui gueulent pas. Enfin, je pense.

1311 **Et est-ce qu'il y a des profils de stagiaires qui t'agacent, qui te sont insupportables**
1312 **ou, au contraire, avec lesquels tu as particulièrement plaisir à travailler ?**

1313 Ouais, alors les profils de stagiaires qui ... qui m'agacent le plus, et qui sont insupportables,
1314 ouais, mais du coup, c'est la même chose que des profils de professeurs collègues, hein,
1315 c'est ceux qui ne veulent démordre de rien du tout, et c'est comme ça, et pas autrement. Ou
1316 si ... ou c'est le côté de professeur ... c'est un peu comme à la Poste, à dire, après dix-sept
1317 heures, c'est ... c'est plus l'heure. Euh ... normalement ... normalement, professeur c'est
1318 une vocation. Enseignant, c'est une vocation, normalement. Sinon on serait, enfin, pour moi,
1319 hein, ma vision, hein, sinon, à ce moment-là, autant être caissier à Leclerc, quoi. Si c'est un
1320 métier qui .. qui voilà est ... est là que pour l'argent, ou que pour la facilité... Moi, pour moi,
1321 je le vois pas comme ça. Il faut pas que ça soit un sacerdoce non plus, c'est-à-dire faut pas
1322 non plus que ... se dire, un métier, c'est ça y est, je suis voué à ça, et bien sûr, il faut pas
1323 non plus partir sur un extrême en se disant, ben, moi je vais travailler jusqu'à minuit, et tout
1324 ça. Il faut quand même avoir la part des choses. Mais je pense que, quand même, y a une
1325 différence entre rester de cinq à six et travailler jusqu'à minuit. Donc en fait, voilà c'est ce ...
1326 ce côté-là de ... voilà, moi c'est ceux qui m'agacent le plus. Et les professeurs où j'ai

1327 particulièrement plaisir à travailler, c'est ... c'est les professeurs qui sont en difficulté mais
1328 qui veulent travailler sortir de cette difficulté. Mais c'est un peu comme nos élèves, c'est-à-
1329 dire que nos élèves souvent c'est pas forcément les bons où on aime travailler avec. Enfin,
1330 moi, personnellement j'aime bien travailler avec les élèves qui essaient de progresser parce
1331 qu'ils savent qu'ils ont des difficultés et qu'ils essaient d'y arriver, quoi. C'est ... perso, ça.

1332 **Pour terminer notre entretien, est-ce que tu peux me dire comment tu te sens,**
1333 **aujourd'hui, toi, dans ta peau de formateur pair ?**

1334 Ouais, je me sens bien franchement, je me sens bien parce que ... Je me ... je me sens
1335 vraiment bien, et je me sens mieux, en fait, parce que le fait d'avoir les deux côtés, en fait,
1336 ça libère, en fait, et on va voir ailleurs que des élèves. Et on sort un peu de ce côté, oui, cet
1337 élève, il a tel souci qui ... qui nous bloque parce que, derrière, on y pense, on n'arrête pas
1338 d'y penser, et on n'a pas cette vision, un peu plus éloignée, et vice-versa. Dans la formation,
1339 si on n'avait que 100% de formation, et qu'on n'avait pas d'élèves, je pense qu'on aurait les
1340 mêmes problèmes, les mêmes problématiques, que en étant ... en enseignant à 100%, je
1341 pense, moi, perso. Donc je pense que un 50%-50%, ça serait pas mal. Mais ouais, je me
1342 sens bien en formateur parce que je me sens utile, et je me sens ... euh ... utile des deux
1343 côtés, parce que, du coup, je me sens utile pour les élèves en tant qu'enseignant, je me
1344 sens utile en ... pour les enseignants, qui vont, eux-mêmes, être utiles pour les élèves. Donc
1345 en fait, oui, c'est ... c'est ... pour moi, c'est ... pour moi, c'est top mais ... mais ... euh ...
1346 mais je pense que la relation est importante, en fait, entre enseignants.

1347 **Oui. Quand tu me dis que tu te sens mieux dans ta peau de formateur pair, tu te sens**
1348 **mieux que quand tu n'étais qu'enseignant ? Ou tu te sens mieux avec l'expérience ?**

1349 Y a ... y a des deux, en fait. C'est-à-dire que je me sens mieux ... je me sens mieux, si tu
1350 veux, quand je ... que ... que quand j'étais uniquement enseignant parce que ... euh ... il y
1351 a une responsabilité supplémentaire. Et ça, ça me donne une ... une poussée
1352 supplémentaire, si tu veux ... euh ... et ça me donne des obligations supplémentaires que
1353 j'aime ... euh ... et aussi je suis mieux avec l'expérience parce que, du coup, les différentes
1354 stratégies, on les a. C'est beaucoup plus simple de créer une formation sur un thème
1355 méconnu, ou, en tout cas, où on est moins adepte parce que, du coup, on a des ... des
1356 techniques, quoi, qui sont créées. Et parce que je connais plus de monde, quoi, maintenant.
1357 Je pense que le fait de connaître plus de monde dans toutes les sphères que ça soit en IG,
1358 en IA-IPR, en IEN, en formateurs académiques, en ... un peu de tout. Ça aide, finalement,
1359 ça m'aide, ça m'aide. Je suis content de travailler avec toutes ces personnes, mais aussi ça
1360 m'aide dans mon enseignement. Parce que j'arrive à avoir une vision un peu plus ... un peu
1361 plus grande, quoi. J'ai l'impression, voilà. Et puis le fait de travailler, ouais, c'est ça, c'est ça,

1362 avec ... avec des personnes qui n'ont pas le même vécu. Et puis là, bon, le bassin sud, je
1363 connaissais beaucoup de monde. Mais là, du coup, je travaille dans tout le département,
1364 mais maintenant, du coup, là, je travaille avec l'académie toute entière, et je travaille avec
1365 pratiquement tous les labos de toute l'académie. Tu vois, en fait, c'est ... ça crée
1366 énormément de relations. Et ... et ... et ces relations, elles sont, elles sont top.

1367 **Et aurais-tu envie d'être formateur à temps plein ?**

1368 ... Oui et non.

1369 **C'est marrant, je pensais que tu répondrais tout de suite non.**

1370 Parce que je me pose la question, toujours, en fait, si tu veux. C'est-à-dire que pour moi
1371 c'est un oui formateur parce que j'adore ça, en fait, d'être ... d'être formateur mais j'aime
1372 bien être prof. Mais là vu que ... vu que là, si tu veux, je l'ai fait pendant vingt ans et ... et,
1373 du coup, formateur, là, je le fais depuis deux ans, deux ans, trois ans, trois ans, c'est plus
1374 nouveau. Donc tu sais, la nouveauté, ça a un peu plus d'attrait, donc ... donc, du coup,
1375 forcément, tu te dis, ben, ouais, si je vais faire formateur à temps plein, j'aimerais, tu vois,
1376 j'aimerais. Mais j'ai tellement peur d'être complètement déconnecté, en fait, des élèves, et
1377 d'être mauvais formateur de ... que j'ai peur de l'être, formateur à temps plein. Franchement,
1378 ce que je disais à ma femme encore, j'aimerais être formateur 50-50. 50%-50%, ça y est,
1379 j'ai fini j'arrête là. Voilà j'arrête, j'arrête ici, parce que ce contact avec les élèves, j'en ai
1380 besoin, mais le contact avec les adultes, j'en ai besoin. Et j'en ai besoin parce que, pour
1381 moi, c'est complémentaire. Et j'en ai besoin à 50%, 50-50, quoi. J'en ai besoin, c'est un
1382 besoin, parce que les enfants, c'est des enfants, les adultes, c'est des adultes. Et ... et ...
1383 et de parler qu'entre enfants, avec que des enfants, des fois, c'est pas toujours évident. Et
1384 donc de parler avec des adultes et c'est pour ça, que à un moment donné, moi, je voulais
1385 m'orienter sur le Greta aussi, donc formation avec des adultes, parce que ça, c'est quand
1386 même intéressant aussi. Mais ... mais bon, voilà, mais voilà, donc je ... je dirais oui mais,
1387 tu vois, parce que un non à 100%, non, parce que si j'étais convaincu que je sois pas
1388 déconnecté, je ... je pense que oui. Je signe à 100%, comme un inspecteur, quoi. Et c'est
1389 pour ça que faisant fonction, ça m'intéresserait, en fait, être faisant fonction inspection, pour
1390 ça. Ce qui m'arrête, c'est la famille, moi.

1391 **En tout cas je te remercie beaucoup pour cet échange, pour m'avoir accordé du**
1392 **temps.**

1393 Avec plaisir, merci à toi.

Annexe 4. Entretien avec Mathilde

1394 **Peux-tu me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?**

1395 Alors moi je suis enseignante depuis maintenant vingt-deux ans. J'ai commencé comme
1396 TZR ... euh ... dans les H. où j'ai enseigné en collège et en lycée en fonction des missions.
1397 Et puis, ensuite ... euh ... je suis en ... je suis arrivée en A. où, là, au bout d'un an, j'ai eu
1398 un poste fixe dans le lycée où je suis, depuis. Et ... euh ... il y a ... euh ... enfin ... je me
1399 suis toujours questionnée sur la posture enseignante, sur les pratiques pédagogiques ...
1400 euh ... je me ... j'ai toujours eu à cœur de faire évoluer mes pratiques, surtout depuis que
1401 j'ai fait un an en ITEP. Et ça a été extrêmement formateur pour moi comme ... comme
1402 période ... euh ... voilà, d'enseignement. Parce que c'étaient des élèves complexes, et il y
1403 avait un gros travail avec les équipes, aussi bien éducatives que ... euh ... du ... du corps
1404 médical, et donc depuis, ouais, huit ans, je dirais ... euh ... je suis entrée dans la formation.
1405 D'abord par ... autour de thèmes transversaux, et puis, petit à petit, je me suis mise à
1406 travailler aussi avec l'inspection de lettres. Et là, on m'a confié des formations disciplinaires.
1407 Donc je suis à la fois formatrice sur du transversal et sur du disciplinaire.

1408 **D'accord, oui, merci. Et pourquoi, et comment as-tu choisi le métier d'enseignante ?**

1409 Alors je l'ai choisi, déjà, parce que ... pour ... pour la discipline que j'enseigne parce que
1410 j'adore la littérature. Je l'ai choisi un peu en réaction au parcours de mes parents qui étaient
1411 dans le privé, et dans des domaines commerciaux, avec une grande insécurité
1412 professionnelle et des aléas financiers. Et je l'ai choisi parce que j'aime, je crois que j'aime
1413 profondément les élèves, et que ça me passionne de travailler avec les élèves, de les faire
1414 avancer, de transmettre quelque chose et d'avoir la sensation de changer quelque chose
1415 dans leur parcours.

1416 **C'est intéressant. Et comment est-ce que tu es, de là, devenue formatrice ? Qu'est-ce
1417 qui t'a motivée à devenir formateur pair ? Et est-ce que tu peux me raconter comment
1418 ça s'est passé ?**

1419 Alors ça s'est passé un peu par accident et par hasard. Parce que, au départ, moi, je voulais
1420 pas spécialement être formatrice. Et c'est lors d'une formation à destination des
1421 enseignants, donc, autour de la thématique « corps et voix », c'était une formation sur deux
1422 jours, animée par Mme I. et, en fait, au bout de la première matinée, Mme I. m'a ... a
1423 souhaité me parler. Elle m'a dit, écoute, voilà, on repère chez toi des choses vraiment
1424 intéressantes, et on voudrait te faire intégrer, là, un peu au pied levé, parce qu'il y avait en
1425 parallèle une formation de formateurs, donc on voudrait te faire intégrer, là, maintenant, la
1426 formation de formateurs autour de ... des thématiques « corps et voix ». Donc, voilà, au

1427 départ, ça s'est fait par hasard. Parce que, moi, je me sentais pas du tout légitime pour
1428 envisager même d'être formatrice d'enseignants. Et puis après ... euh ... petit à petit, ben
1429 ça s'est nourri. Je me suis beaucoup intéressée à ... aux thématiques que j'abordais,
1430 transversales, et j'ai élargi petit à petit mon ... mes domaines de ... d'intervention. Et ensuite
1431 y a eu la rencontre avec une inspectrice de lettres, y a quatre, cinq ans, qui a été, qui a été
1432 aussi extrêmement importante pour moi puisqu'elle a vu en moi des choses que je ... moi,
1433 j'envisageais même pas. Et elle m'a ... elle m'a élargi mon champ professionnel oui voilà

1434 **Tu te rappelles par exemple, les éléments qu'elle avait décelés et que, toi, tu n'avais**
1435 **pas vus, dans ces possibilités ?**

1436 Qui ? Mme I. ou l'inspectrice ?

1437 **Ah, ben, les deux, si tu veux, ou celle que tu veux ?**

1438 Alors, Mme I., ce qu'elle avait ... euh ... relevé, c'était surtout des ... des compétences liées
1439 au ... au corps et à la voix. C'est-à-dire, un très bon placement de la voix, une très bonne
1440 maîtrise de l'outil vocal et une conscience de l'outil vocal, un peu ... euh ... comment dire ?
1441 Intuitif, tu vois, et inné. Et ... et un relationnel très positif, très bienveillant avec mes ... mes
1442 ... alors mes pairs, là, pour le coup, hein, puisque c'étaient des professeurs comme moi.
1443 Voilà ... euh ... mais sans ... et un parcours, aussi, professionnel, qui venait nourrir les
1444 thématiques que j'allais aborder, notamment mon expérience en ITEP. Et puis, voilà, en ce
1445 qui concerne l'inspectrice, elle, ce qu'elle a plutôt relevé, c'est ... euh ... des pratiques
1446 innovantes au sein de ma classe, pour lesquelles j'avais déjà élaboré une analyse critique
1447 du pourquoi je le faisais, dans quel sens ... quel sens je mettais dans ces pratiques-là. Donc
1448 elle avait relevé une analyse critique, une analyse didactique ... euh ... déjà, enfin déjà bien
1449 installée et maîtrisée. Et surtout, je crois, l'innovation de ... de mes pratiques pédagogiques
1450 qui œuvraient pour le bien-être et la réussite de mes élèves. Et un grand esprit curieux. Elle
1451 l'a pas forcément formulé, d'ailleurs. Elle ... euh ... c'est au travers des échanges, que, moi,
1452 j'ai pris conscience de ces choses-là. Les pratiques innovantes, si. Ça, elle l'a formulé. Mais
1453 après, l'esprit analytique et curieux, moi, je m'en suis rendue compte au travers de nos
1454 échanges avec cette inspectrice.

1455 **On va parler de ton métier d'enseignante. Quels sont, selon toi, les éléments qui sont**
1456 **fondamentaux dans le métier d'enseignant ?**

1457 Alors les éléments fondamentaux, pour moi, c'est la relation avec l'élève. Ça, c'est
1458 fondamental de ... d'être en relation avec la classe, avec les élèves. Autre élément
1459 fondamental pour moi, c'est le ... comment dire ? C'est la capacité d'adaptation aux
1460 différents élèves, niveaux, situations de classe ... euh ... qui se ... euh ... qui se présentent
1461 à moi, de pas être figée dans un fonctionnement et dans une manière de prendre la classe

1462 ou l'élève. En gros, savoir se réinventer, voilà. Et après, dans les éléments fondamentaux,
1463 c'est la maîtrise de mon sujet disciplinaire.

1464 **Oui, et quelle enseignante penses-tu être pour tes élèves ?**

1465 Alors je pense être une enseignante juste ... euh ... bienveillante et exigeante. Et je dirais,
1466 quand même, assez ... alors ... amusante, ou avec de l'humour. Et ... et facile d'accès pour
1467 eux, pour venir me parler, pour ... euh ... que ce soit ... sur un questionnement qui a été
1468 soulevé en classe, une notion ou même évoquer un problème plus personnel.

1469 **D'accord, quelqu'un d'accessible.**

1470 Oui

1471 **Et quelle enseignante aimerais-tu être pour tes élèves ?**

1472 (rires) En fait j'aimerais rester l'enseignante que je suis, avec plus de disponibilité. C'est-à-
1473 dire avoir la possibilité de ... d'établir la relation avec tous, de les accompagner tous, et pour
1474 cela, donc, avoir des classes avec moins d'élèves, plus de temps pour eux, de ... euh ...
1475 voilà. Concrètement, si tu veux, plus de disponibilité. Parce que j'ai la disponibilité
1476 intellectuelle, mentale, mais j'ai pas le temps et le ... euh ... le contexte matériel pour le
1477 faire.

1478 **Est-ce qu'il y a un événement, un élève, en particulier, qui t'a marquée ?**

1479 Euh ... Alors oui, mais alors j'en ai un, élève, en ITEP, qui s'appelait E. et qui était donc...
1480 Là, je ... je parle de ... d'une expérience ... y a dix-huit ans, et ... et même, même plus ...
1481 euh ... dix-neuf ans. C'était un élève en errance institutionnelle, extrêmement violent et ...
1482 et agressif qui a passé ...euh ... quand je suis arrivée, deux mois à m'appeler la pute, voilà,
1483 à être extrêmement insultant. Et en fait, j'ai senti la relation se mettre en place petit à petit,
1484 et où ... il a lâché, en fait, les ... toutes ses réticences. Et quand je suis partie à la fin de
1485 l'année, parce que, ben, j'étais mutée ailleurs, donc j'ai fait qu'un an. Euh ... le jour où je
1486 suis partie, il m'a suivie partout, il pleurait il était extrêmement malheureux que ... que je
1487 parte, alors que c'est l'élève, sans doute, le plus violent et agressif que j'ai eu. Mais je sentais
1488 la souffrance, en fait, chez cet élève. Et j'ai vu comment il m'a fallu énormément de
1489 ressources relationnelles pour arriver à casser le ... les obstacles. Voilà, ça c'est un des ...
1490 un élève qui m'a marquée. Et après, c'est plus des ... des événements scolaires qui m'ont
1491 marquée, je dirais, voilà.

1492 **Tu veux m'en parler ?**

1493 Ah oui, oui. Bah, par exemple, voilà quand, avec une élève, on a travaillé sur le concours
1494 ... elle ... elle avait été sélectionnée pour le concours d'éloquence. Et, donc, je l'ai beaucoup
1495 accompagnée les mercredis pour travailler, justement son ... son éloquence. Et je suis ...
1496 euh ... et je l'ai, enfin, je l'ai accompagnée, pas que moi, hein, mes collègues, le groupe

1497 classe ... euh ... Ensuite au ... au concours de l'éloquence et elle l'a gagné. Donc ça avait
1498 été, déjà, merveilleux. Et c'est une élève, voilà, qui m'a écrit par la suite, qui m'a dit que ça
1499 avait été un moment très important pour elle. Et donc ça, c'était très gratifiant en tant
1500 qu'enseignant. Et ça a, des choses comme ça, voilà, je me souviens pas forcément des
1501 élèves mais je me souviens de tous les courriers que je reçois après coup, ou alors des
1502 messages, ou, voilà des élèves qui reviennent, et qui disent que ça a été un moment pour
1503 eux important, finalement, ce temps qu'ils ont passé dans ma classe, qui a changé leur
1504 regard sur le français, par exemple. Parce que c'est quand même, ça, c'est pas qu'être dans
1505 la relation. C'est arriver à leur faire changer leur regard sur le français, les faire entrer dans
1506 un ... l'apprentissage, un plaisir, ça, c'est ... c'est merveilleux, quand, après coup, ils nous
1507 écrivent deux, trois ans, cinq ans après, pour nous dire à quel point ça a été important pour
1508 eux.

1509 **Oui, oui. Et s'il arrive que tu ne connaisses pas la réponse à une question d'un élève,**
1510 **comment est-ce que tu réagis ?**

1511 Bah, je leur dis, je la connais pas. Bon, je leur dis que je connais pas la réponse et que, par
1512 contre, je vais la chercher, ou j'invite l'élève à ... à aller la chercher, cette réponse-là, et,
1513 ensuite, à la partager avec la classe ... euh ... la fois suivante. Mais c'est pas grave, on peut
1514 pas tout savoir.

1515 **Oui. On a parlé du métier d'enseignant, on va aborder celui de formateur. Quels sont,**
1516 **selon toi, les éléments fondamentaux du métier de formateur ?**

1517 Alors je pense que dans les ... euh ... on retrouve un peu ceux du métier d'enseignant,
1518 c'est-à-dire avoir un ... euh ... Dans les éléments fondamentaux, il y a le relationnel qui est
1519 important pour bien créer le groupe, parce que c'est très difficile, les publics adultes et les
1520 publics adultes enseignants. C'est bien plus difficile qu'une classe. Dans les éléments de ...
1521 euh ... fondamentaux, il y a, voilà, une bonne connaissance de son sujet d'intervention. Et
1522 dans les éléments fondamentaux, y a le ... euh ... la réflexion sur la construction de ... avoir
1523 une ... une bonne conscience de ce que c'est que former, et comment ... comment on
1524 organise sa formation pour qu'elle soit utile, en fait, voilà. Dans les éléments fondamentaux,
1525 c'est proposer quelque chose qui va répondre à des besoins.

1526 **Et est-ce que tu peux me parler de ta formation de formateur ? Est-ce que tu as suivi**
1527 **des formations pour devenir formatrice ? Comment est-ce que tu t'es formée ?**

1528 Alors (rires) je me ... je trouve que, pour le coup, j'ai pas eu beaucoup de formations. Au
1529 départ, j'ai une formation d'un jour et demi. Et après je suis partie seule en formation dans
1530 des FILs, dans des établissements, et sur des thématiques qui étaient ardues, hein, qui
1531 étaient sur le conflit, la gestion de classe, donc, alors que je pensais que j'allais partir plutôt

1532 sur du « corps et voix ». Et puis, finalement, ça a pas été vraiment ça. J'ai eu une formation
1533 de formateur ... euh ... disciplinaire en lettres, mais qui est arrivée trois ans, je pense, après
1534 le fait que j'ai débuté des formations transversales. Donc je me suis beaucoup auto-formée
1535 et ... euh ... et, par contre, après, une fois que je suis rentrée dans de la formation
1536 disciplinaire, là, j'ai eu beaucoup plus de propositions de formations de formateurs sur des
1537 thématiques diverses, sur le ... le ... la coopération ... Là, lundi je vais à une formation de
1538 formateurs sur les IA, donc, voilà. J'ai aussi pas mal utilisé M@gistère pour des formations
1539 hybrides, voilà, que je faisais quand je voulais. Et puis j'ai lu, quoi, je me suis ... je me suis
1540 beaucoup auto-formée, quand même.

1541 **Oui, et tu me disais que c'est beaucoup plus difficile de former des adultes que**
1542 **d'enseigner à des élèves. Est-ce que tu as envie de développer ?**

1543 Oui. C'est beaucoup plus difficile parce que on se heurte à des ... à beaucoup plus de
1544 réticence, et ... euh ... des enseignants. À une forme de défiance qui est liée aussi à de
1545 grandes attentes. C'est-à-dire que l'adulte qui part en formation, il a des attentes fortes. Il
1546 pense aussi avoir des ... les connaissances sur le sujet qui va être abordé, donc on est
1547 beaucoup plus remis en question par les apprenants que l'on a en formation adulte, on a
1548 beaucoup plus de ... de confrontations, mais confrontations pas forcément négatives, hein,
1549 mais questionnements, de ... de confrontations cognitives. Et ... et puis on peut aussi avoir,
1550 finalement, des comportements que le ... que l'on n'accepterait pas chez des élèves et qui
1551 se manifestent en formation adulte. Les ... des ... des ... des ... des apprenants, par
1552 exemple, qui utilisent leur téléphone pendant la formation, qui partent une heure plus tôt
1553 parce qu'ils ont des impératifs, légitimes, hein, sans doute, hein, le plus souvent, mais voilà,
1554 qui vont partir plus tôt, qui vont beaucoup discuter entre eux, soit de la formation, du sujet
1555 traité, soit d'autres choses, donc ... euh ... Et sur certaines thématiques, on peut avoir un
1556 refus voire agressif du contenu que l'on ... que l'on amène, surtout quand ça porte sur la
1557 posture professionnelle et la ... la gestion de classe.

1558 **Et comment est-ce que tu réagis face à ça ? Comment est-ce que tu te sens ?**
1559 **Comment est-ce que ça te fait réagir ?**

1560 Alors, au début, et maintenant, alors. D'accord je me sentais très agressée et très déçue,
1561 par des enseignants que je considérais comme des pairs, en fait, et des collègues. Et je me
1562 ... je me demandais vraiment si j'allais continuer la formation parce que leur comportement
1563 me semblait extrêmement irrespectueux et ... et déplacé et, surtout, inapproprié, et d'après
1564 moi, des comportements qu'ils n'auraient jamais supportés de la part de leurs élèves.

1565 **Oui.**

1566 Donc j'avais du mal à ... à en ... à comprendre ces comportements, et ... et à les accepter.
1567 Et en fait, je les prenais pour moi, en tant que formatrice, parce que, moi-même, j'avais pas
1568 encore construit mon ... ma fonction de formatrice. Et je ne me sentais pas nécessairement
1569 légitime en tant que formatrice. Maintenant je ... là, j'analyse davantage de ... ces
1570 comportements-là comme l'expression de ... d'une inquiétude, ou d'attentes fortes, ou d'un
1571 stress professionnel. Et je ne le prends plus du tout pour moi. Je ... je le ramène plutôt à
1572 l'enseignant qui ... ou le ... ou l'apprenant qui est dans ma formation et qui m'exprime
1573 quelque chose par rapport à ses attentes ou ses problématiques professionnelles.

1574 **Oui, oui. Et, en formation, comment est-ce que tu réagis si tu ne connais pas la**
1575 **réponse à une question posée par un stagiaire ?**

1576 Bah de la même façon qu'en classe. Je ... je le dis. Je le dis, que ... que je ne connais pas
1577 la réponse et que je vais faire une recherche. Alors, soit je fais la recherche sur l'instant,
1578 parce que là, on ... avec des adultes, on peut se permettre de faire une recherche
1579 immédiate, soit je donne la réponse plus tard, soit aussi je propose au groupe de réfléchir à
1580 la question et d'apporter une réponse. Mais je précise que je me sens plus en insécurité,
1581 comme c'est dans une formation adulte, et qu'on me pose une question à laquelle je ne sais
1582 pas répondre, que lorsque c'est une classe d'élèves.

1583 **Oui ça questionne la légitimité dans tous les cas.**

1584 Absolument.

1585 **Qu'est-il important, pour toi, de transmettre aux stagiaires ? Et comment fais-tu ?**

1586 Alors ce qui est important pour moi, c'est de ... alors c'est pas une transmission
1587 nécessairement en termes de contenus, mais plutôt de les ... de les mettre sur ... euh ...
1588 dans une dynamique de questionnement de leurs pratiques. Et ce qui est important pour
1589 moi, c'est plutôt de transmettre.. euh ... un esprit critique, une ... une démarche de réflexion
1590 sur leurs pratiques pour ... euh ... C'est ce que je recherche, les amener à innover, à ... à
1591 ... à faire bouger les lignes de leurs pratiques. Voilà, ce qui est important aussi, pour moi,
1592 c'est de leur transmettre du ... euh ... un plaisir de retourner dans sa classe pour essayer
1593 de ... de nouvelles choses, voilà, redonner de ... de ... une sorte de motivation, de ...
1594 d'excitation intellectuelle dans la ... dans ... dans la construction de son cours, ou de ses
1595 pratiques, et de se dire, ah j'ai envie de tenter ça.

1596 **Oui, oui. Et qu'est-ce qu'il est important que tes stagiaires retiennent de tes**
1597 **formations ?**

1598 C'est compliqué, ta question, parce que ça dépend, oui, ça dépend des ... des formations
1599 et de la thématique.

1600 **Oui, tu choisis ce que tu veux, tu me parles de ce dont t'as envie.**

1601 Oui, oui. Ben alors, ce qui est important, c'est que, malgré tout, il y a quand même des ...
1602 des ... des notions ou des domaines théoriques qui me semblent fondamentaux. Par
1603 exemple, dans une formation sur posture professionnelle et gestion de conflits, je veux qu'ils
1604 retiennent, par exemple, l'importance du ... de la relation de l'enseignant avec l'élève et que,
1605 donc, l'enseignant est ... doit accompagner, quoi qu'il arrive, l'importance du cadre qui est
1606 neutre et ... et, donc, jamais agressif. En fait, je me rends compte que ce que ... ce qui est
1607 important pour moi, c'est qu'ils retiennent une certaine éthique professionnelle. Et
1608 finalement, même dans les formations disciplinaires, par exemple, j'interviens sur l'oral, la
1609 compétence orale en français au lycée, c'est important pour moi qu'ils comprennent que,
1610 pour que ... qu'il y ait une ... un bon travail de l'oral avec l'élève, il veut ... il faut déjà instaurer
1611 une bonne relation de confiance et une sécurisation de l'élève pour qu'ils puissent ensuite
1612 progresser dans ses apprentissages. C'est souvent l'éthique.

1613 **Et quelle formatrice penses-tu être pour tes stagiaires ?**

1614 Ah, en fait, je sais pas trop. Je sais pas trop quelle formatrice je suis. Je pense être une
1615 formatrice, voilà, bienveillante et sympathique en formation. Euh ... je pense être une ...
1616 une formatrice quand même légitime sur ses connaissances, ses ... et les réflexions que j'ai
1617 pu, voilà, comment dire ? Ah je me perds ... Je pense être une formatrice qui réfléchit et qui
1618 ... qui est dans un esprit analytique et critique qui peut aider, en fait, mes stagiaires, à entrer
1619 dans cette démarche-là. Voilà, après, je sais pas trop, parce que je pense que ma légitimité
1620 est encore fragile.

1621 **Et quelle formatrice aimerais-tu être pour tes stagiaires ?**

1622 J'aimerais vraiment être une formatrice qui les ... qui les pousse à innover dans leurs
1623 pratiques et à ... et qui les motive à ... à s'ouvrir à d'autres possibles, à d'autres pratiques,
1624 à d'autres conceptions, voilà. J'aimerais être une formatrice motivante parce que je suis
1625 certaine que d'innover, de changer, de faire bouger les lignes, ça apporte un plaisir ... euh
1626 ... dans l'exercice de sa profession et ... et ... et un confort, aussi, professionnel, en fait.

1627 **Oui, oui, merci pour tout ça. On va passer à la partie formateur pair. En quoi les**
1628 **compétences diffèrent-elles de celles de l'enseignant ? Quels liens pourrais-tu établir**
1629 **entre ton métier d'enseignante et tes fonctions de formatrice ?**

1630 En fait les compétences, elles diffèrent dans le sens où ... avec des élèves, il s'agit de leur
1631 ... leur ... à la fois de leur donner des mod... des méthodes de travail, d'ouvrir un esprit
1632 curieux mais aussi de ... de faire passer des notions et des contenus. Alors que, avec ...
1633 euh ... des enseignants, et donc des ... des apprenants, des adultes, des apprenants
1634 adultes, il s'agit de les faire se questionner sur leurs pratiques, ou sur une notion, et que ce
1635 questionnement soit durable c'est-à-dire que leur donner, on peut pas donner du tout ... du

1636 tout fait, du tout cuit à ... à des apprenants adultes puisque l'effet va être très ponctuel et ...
1637 et éphémère. L'enjeu, c'est plutôt de ... de les ... les faire se questionner sur leurs pratiques
1638 et ça, c'est très compliqué de les engager sur ... sur ça. Tout en répondant à des besoins,
1639 mais des besoins, eux, qu'ils peuvent formuler, mais qui sont, en réalité, peut-être pas ce
1640 qu'on ... qui correspondent vraiment à la réalité de leurs besoins.

1641 **Que toi, tu perçois différemment de ... de leur ressenti, peut-être, c'est ça ?**

1642 Disons, qu'ils ... ils arrivent avec un déjà-là, avec une perception du thème qui va être
1643 abordé, et ... euh ... et donc ils sont très souvent en attente d'outils. Alors qu'en fait, l'enjeu
1644 d'une formation, c'est plutôt de les faire se questionner sur cette notion-là, pour les amener
1645 à adopter des pratiques de création d'outils qui vont leur correspondre. Et qu'ils sauront
1646 faire, et refaire. Enfin, faire et refaire, c'est pas les mêmes pratiques, mais les engager dans
1647 un questionnement, un questionnement pérenne pour faire évoluer des pratiques un peu
1648 sur toute leur suite professionnelle.

1649 **Oui, et avec tes stagiaires, comment est-ce que tu te positionnes ? Est-ce que tu te**
1650 **positionnes en tant que collègue ? En tant que formatrice ?**

1651 Euh ... alors, bah, un peu les deux, en fait, ça dépend des ... des moments. Par exemple,
1652 dans l'accueil, dans les moments plus informels, type pause-café, ou pendant le ... le repas
1653 qu'on peut partager, je me positionne plutôt en tant que collègue, parce que on peut
1654 échanger sur des pratiques que ... que l'on a chacun dans nos classes. Mais, malgré tout,
1655 même à ce moment-là, je garde en tête que l'enjeu, c'est de les former, et de répondre à ...
1656 comment dire ? À la fois à des besoins, et toujours cette idée de les faire évoluer dans leurs
1657 pratiques donc même quand je parle de mon expérience de ... d'enseignante, et, donc, de
1658 collègue, hein, puisque on est enseignants, le but c'est de montrer un peu le chemin que j'ai
1659 parcouru pour en arriver à telle pratique. Et que, cette pratique-là, elle est pas sortie d'un
1660 chapeau, qu'elle correspond à un processus analytique, didactique, critique, une analyse
1661 aussi de terrain et qui ... que j'ai ensuite conceptualisée et ... et ... et, en fait des intuitions
1662 d'enseignante que j'ai, qui se sont expliquées, qui ... et, dans des ouvrages théoriques
1663 didactiques, qui m'ont permis de mieux comprendre pourquoi je faisais les choses. Et ce
1664 que les collègues, en fait, ne ... les collègues, si on est collègues, en fait, c'est ... c'est pas
1665 comme ça, c'est pas ... dans ce cas-là, on échange juste des pratiques. Alors que le but,
1666 en tant que formatrice, c'est de les amener à analyser leurs pratiques, mais pas juste les
1667 partager.

1668 **Et, en formation, est-ce que, être à la fois formatrice et enseignante, c'est plutôt, pour**
1669 **toi, une aide ou un handicap ?**

1670 Alors ... euh ... c'est un handicap dans le sens où ... du point de vue temporel et
1671 organisationnel, ben c'est compliqué d'avoir les deux ... les deux missions, parce que les
1672 deux peuvent se chevaucher et se contrarier. Par contre, c'est à mon avis un gros avantage
1673 d'être enseignante en ... et d'avoir des classes, parce que, comme ça, je suis dans une
1674 réalité de terrain et ... et mes formations ne sont pas hors-sol, ce que je redouterais le plus.

1675 **Est-ce que tu peux me raconter des anecdotes de souvenirs agréables et plaisants,**
1676 **ou désagréables voire insupportables, et comment tu en as été affectée, en**
1677 **formation ?**

1678 Alors j'ai deux souvenirs très désagréables de formations. Une première formation qui ... ça
1679 a été d'ailleurs, je crois, ma ... ma première formation. C'était une FIL dans un lycée de ...
1680 de mon département. Comme je me sentais un petit peu en insécurité, j'avais demandé à
1681 un collègue formateur expérimenté de la coanimer avec moi, et, heureusement, d'ailleurs.
1682 Et, en fait, lorsque nous sommes arrivés dans cet établissement... Bon, déjà, j'étais malade,
1683 donc j'étais pas en forme, j'avais une grippe. Et surtout, en fait, on s'est retrouvés confrontés
1684 à collectif ... euh ... retors, avec notamment une enseignante ... une enseignante de
1685 mathématiques qui avait été mise là de façon ... euh ... imposée par son chef
1686 d'établissement. Donc elle le vivait très mal et elle s'est montrée très, très agressive tout au
1687 long de la formation. Et à tel point, je me rappelle que ... c'était sur la posture professionnelle
1688 et les pratiques coopératives. Et donc moi j'intervenais sur la posture professionnelle,
1689 gestion de classe, et mon collègue est un spécialiste des pratiques coopératives. Et l'autre
1690 aspect, à la fois c'était bien qu'il soit là, mais en même temps le groupe, en fait, connaissait
1691 très bien ce ... ce collègue. Et il y a eu comme un effet ... euh ... de ... comment dire ? De
1692 ... de comparaison, où, lui, c'était le super formateur, et moi, j'étais la formatrice nouvelle ...
1693 euh ... pas légitime. Et ils m'ont beaucoup malmenée, en fait. Ils m'ont mise à défaut. Et
1694 comme moi, j'avais une construction très fragile de mon statut de formatrice, et bien j'ai mal
1695 géré ce moment-là, je ... j'ai été en difficulté tout le temps où je suis intervenue. Et l'autre
1696 formation où je me suis sentie aussi très, très mal, et où ça a été désagréable, c'est une ...
1697 une FIL dans un lycée ... euh ... toulousain très réputé où ils ouvraient pour la première fois
1698 leur première STI2D. Et j'intervenais sur la gestion de classe difficile. Et, en fait, j'avais
1699 demandé à ce qu'il y ait ... ce qu'il n'y ait qu'une vingtaine de stagiaires et quand je suis
1700 arrivée ils étaient trente-cinq, avec beaucoup de ... de collègues, en fait, et de ...
1701 d'apprenants qui ne voulaient pas de cette ouverture de classe, parce qu'ils estimaient que
1702 ça allait être les ... des cassos, quoi, qui allaient arriver dans cette filière. Et ... et donc ça
1703 a donné une formation extrêmement compliquée où, finalement, moi, je venais animer une
1704 formation qui ne correspondait pas du tout à ... à leurs attentes et à ce qu'ils voulaient

1705 puisque eux, de toute façon, ne voulaient pas de ... de cette ... de cette nouvelle classe.
1706 Donc, en fait, souvent ça se passe mal quand ... euh ... quand on n'a pas bien construit ça,
1707 son statut de formatrice, et qu'on n'a pas ... qu'on se considère pas comme légitime. Mais,
1708 surtout, lorsque l'organisation, l'établissement accueillant, ou qui a mis en place la ... la ...
1709 la FIL, ne joue pas le jeu et ne respecte pas les attentes. C'est-à-dire, par exemple, qu'on
1710 ne veut pas d'un public désigné, ou que ... et ... ou que le nombre de formés est limité à
1711 vingt, par exemple.

1712 **Oui, ce qui se fait normalement pendant la négociation mais qui, pour le coup, n'a pas**
1713 **été respecté ?**

1714 Oui.

1715 **Et, dans ces cas-là, comment est-ce que toi tu réagis ?**

1716 Alors la première fois, ben ... Dans ces cas-là, non, moi je ... je reste professionnelle c'est-
1717 à-dire que je suis venue pour effectuer une mission, et j'effectue ma mission. Donc je ... je
1718 ... je ... je reste sur, quand même, un déroulé parce qu'on peut pas improviser une formation
1719 à partir de ... de demandes, qui, d'un coup, seraient différentes. Donc j'essaie d'adapter
1720 dans ... à partir de ce que je ressens dans la ... la première heure. Et j'essaie un petit peu
1721 d'adapter la suite pour répondre à certains enjeux qui sont ... qui apparaissent. Mais malgré
1722 tout je reste, quand même, dans ... dans une organisation et un contenu qui étaient prévus
1723 et ... euh ... et j'essaie de gérer au mieux le groupe avec toutes ses individualités et ... et
1724 attentes, ben, qui sont très différentes et qui peuvent créer de la tension.

1725 **Oui, et est-ce qu'il y a des profils de stagiaires avec qui tu as particulièrement plaisir**
1726 **à travailler ?**

1727 Ah oui. Moi, je ... je ... j'ai particulièrement plaisir à travailler avec des stagiaires qui sont
1728 très curieux, ... et dans ... et motivés, dont je sens le ... l'envie de ... de changer leurs
1729 pratiques, d'y réfléchir, et ... ça ... Qu'ils aient déjà des connaissances sur le sujet ou pas,
1730 ça n'a aucune importance. En fait c'est vraiment des stagiaires qui sont ouverts à la
1731 proposition. Et, a contrario, les stagiaires avec lesquels c'est le plus compliqué, c'est des
1732 stagiaires qui arrivent en estimant qu'ils savent, que ils ont les connaissances parce qu'ils
1733 se sont un peu renseignés sur le sujet, qui ont déjà un a priori sur le sujet que l'on amène,
1734 et qui vont venir parasiter en permanence les interventions du formateur. Mais pas dans le
1735 bon sens, c'est-à-dire que leur but n'est pas de ... de partager et de questionner, mais plutôt
1736 de devenir eux-mêmes formateurs, consciemment ou inconsciemment, d'ailleurs.

1737 **Est-ce qu'il arrive que des stagiaires contestent des notions, des savoirs, des**
1738 **analyses, que, toi, tu leur apportes ? Et comment est-ce que tu réagis ?**

1739 Alors oui, ça arrive à chaque formation et c'est ... euh ... Ça dépend, tu emploies le terme
1740 contester, moi je dirais plutôt qu'ils questionnent, c'est-à-dire qu'ils amènent une ... une
1741 pensée différente ou une perception différente, qui peut être, peut-être, opposée. Et en fait,
1742 justement, ça, c'est très intéressant quand il y a un conflit sociocognitif qui se joue dans la
1743 formation, et qui va susciter du débat, de ... de la discussion aussi bien avec le formateur
1744 qu'entre les apprenants. Donc, là, moi j'accueille ceux-là de façon très positive parce que
1745 c'est le but, c'est quand même le but aussi des formations, qu'il y ait ces échanges-là. Par
1746 contre, lorsque c'est une contestation, justement, qui va plutôt correspondre à un ego et une
1747 volonté de prise de pouvoir ou de changement de statut au sein de la formation, là, c'est
1748 plus complexe. Et, là, j'ai plutôt tendance à accueillir sa pensée, et à lui dire que c'est tout
1749 à fait intéressant, ce qu'il amène là, que ... qu'il peut garder ce positionnement-là, mais que
1750 j'espère que, à l'issue de la formation, ce que l'on aura apporté, aussi bien les formateurs
1751 que les apprenants, lui aura aussi ouvert d'autres perspectives.

1752 **Oui, oui. Et qu'est-ce qui peut t'empêcher d'accepter une mission de formation ? Et,**
1753 **dans ce cas, qu'est-ce que ce que tu ressens ? Qu'est-ce que tu fais ?**

1754 Alors, ce qui peut m'empêcher de ... d'accepter une mission de formation, déjà, ça peut être
1755 des données tout à fait pratiques et organisationnelles, quand elle est beaucoup trop
1756 éloignée de ... de mon lieu d'exercice et de ... et d'habitation. Voilà, ce qui peut m'empêcher
1757 de l'accepter, c'est quand la thématique que ... que je dois travailler à ce moment-là est
1758 éloignée aussi de mes domaines de compétences, et va entraîner une ... comment dire ?
1759 Un travail préparatoire beaucoup trop important et chronophage. Ce qui va m'empêcher de
1760 choisir une ... de ... d'accepter une mission de formation, c'est quand je sens que je suis
1761 pas armée en termes de contenus pour ... pour l'assurer. Et puis, ce qui peut m'empêcher
1762 aussi d'accepter une formation, c'est quand je sens que ... euh ... je vais pas pouvoir la
1763 faire dans les conditions que ... qui me semblent optimales pour son bon déroulé. Donc, par
1764 exemple, si on me demande de ... de d'accepter impérativement des publics désignés, ou
1765 un nombre de participants trop important, qui vont nuire en fait, au ... à la qualité de la
1766 formation. Et, dans ces cas-là, je me sens assez frustrée, parce qu'en fait, j'ai un esprit qui
1767 est très curieux et en ébullition, et, donc, moi, j'ai tout le temps envie de ... d'aller ...
1768 d'apprendre des choses, de ... de ... d'aller former des enseignants et ... et donc, ben, je
1769 suis un peu frustrée. Alors je ... mais je ... là ... mais je maintiens le refus dans tous les cas,
1770 je vais pas former coûte que coûte. On m'a proposé, il y a une dizaine de jours, une
1771 formation et j'ai dit ... j'ai dit R.-L., j'ai deux heures et demie de route, je vais pas faire cinq
1772 heures de route et puis six heures de formation.

1773 **Est-ce qu'il y a un événement, un stagiaire en particulier, qui t'a marquée en**
1774 **formation ?**

1775 Euh ... Alors, un stagiaire, non (rires), pas vraiment. Par contre, j'avais particulièrement aimé
1776 une formation que j'avais assurée dans un ... un établissement dans le T... où j'étais arrivée
1777 et il y avait un ... un collectif qui attendait depuis longtemps cette formation-là, qui avait
1778 souvent été refusée. Donc ils avaient jamais trouvé de formateur, et ils en avaient très, très
1779 envie et ça avait été une formation de rêve, avec des gens ... euh ... à fond, extrêmement
1780 réceptifs, très réactifs, dans le questionnement, et, d'ailleurs, j'y suis retournée l'année
1781 suivante pour une ... un niveau deux, en quelque sorte, de cette formation-là. Donc je me
1782 souviens surtout de ce collectif-là, et qui, en plus, avait vraiment fait évoluer ses pratiques,
1783 avait mis en place des choses suite à la formation, et qui était extrêmement heureux, l'année
1784 suivante, de me raconter tout ce qu'ils ... tout ce qu'ils avaient fait. C'était chouette, et c'était
1785 sur la posture enseignante et la gestion de conflits.

1786 **Oui. On arrive à la fin de notre entretien. Pour conclure, est-ce que tu pourrais me**
1787 **dire comment tu te sens, aujourd'hui, dans ta peau de formateur pair ?**

1788 Euh ... C'est un peu compliqué parce que j'ai eu des déceptions, en fait, des recrutements
1789 qui ... que j'ai finalement pu ... j'ai dû refuser. Alors, comment je me sens aujourd'hui dans
1790 ma peau de formateur pair ? Bon, déjà, je me sens beaucoup plus assurée et légitime en
1791 ... dans ma ... dans ... dans ma fonction de formatrice. Et ... euh ... et je me sens plus
1792 riche, en fait, parce que j'ai vraiment élargi tous mes champs de ... de formation, puisqu'un
1793 thème m'a ouvert sur un autre thème didactique, sur un autre questionnement didactique,
1794 et donc je me sens assez solide, disons, sur mes domaines, voilà. Mais je me sens quand
1795 même aussi un peu frustrée de pas pouvoir assurer des formations que j'assurais parce que
1796 ... euh ... il y a moins de moyens donnés à la formation. Il y a des conditions, maintenant,
1797 de formation, qui sont plus compliquées puisque ... elles doivent se passer en ... en dehors
1798 du ... du temps pédagogique donc sur des ... des soirées ou les mercredis ou pendant les
1799 vacances. Et donc je suis un peu inquiète sur l'avenir de la formation des enseignants alors
1800 que je reste convaincue qu'elle est fondamentale tout le long de la carrière professionnelle,
1801 justement, pour retrouver un plaisir d'enseigner que l'on peut, petit à petit, perdre. Parce
1802 que c'est un métier qui est usant et les formations sont des moments de remotivation, de ...
1803 de questionnement, que je trouve fondamentaux dans son ... dans sa pratique quotidienne,
1804 de son métier, quoi, sur la durée.

1805 **Et est-ce que tu aurais envie d'être formatrice à temps plein ?**

1806 Non. Non, moi je voudrais être formatrice à mi-temps, en fait, mais je trouve fondamental
1807 de garder, je l'ai dit, une ... des classes pour toujours être en lien avec le terrain, et ... et ne
1808 pas tomber dans du ... du hors-sol, en fait.

1809 **C'est vraiment très, très riche, tout ce que tu m'as expliqué. Je te remercie vraiment**
1810 **beaucoup.**

1811 Bon, tant mieux, c'était avec plaisir.