



INSPE Académie de Limoges

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Pratique et ingénierie de la formation

EX-FA

2024/2025

**La construction du sentiment de légitimité des formateurs et
formatrices d'enseignants et d'enseignantes du 1^{er} degré**

Manon Rathonie Sinou

Membres du jury

Cyrille Gaudin

Mémoire encadré par

Lucie Gomes

Professeur des universités en didactique de l'histoire à l'Université de Lille



Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à Mme Lucie Gomes, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement, ses conseils et la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ce travail. Son soutien et sa disponibilité m'ont été précieux tout au long du processus.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de l'année. Je pense en premier lieu à Mme Corinne Adenis, ma collègue au quotidien dont les encouragements et l'accompagnement ont été sans faille et qui a été une fidèle et scrupuleuse relectrice, et à M. Matthieu Maurange, Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription de Haute-Vienne 2 pour son appui permanent et sa confiance indéfectible. Je remercie également tout particulièrement mes deux collègues, Mme Audrey Scheiwzer pour ses précieuses relectures et nos échanges réflexifs souvent, aussi, réconfortants, et Jean-Christophe Marquet, enseignant référent aux usages du numérique, qui m'a accompagné sur tous les aspects techniques de ma recherche.

Je remercie également très chaleureusement toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette étude, de me livrer une partie de leurs pensées, de leur parcours, qui m'ont donné de leur temps et surtout, qui m'ont accordé une confiance sans restriction pour mes recherches. Un grand merci à eux. Je ne peux que leur exprimer toute ma gratitude.

Je souhaite également profiter de cet espace pour exprimer combien je suis sincèrement reconnaissante d'avoir fait partie de cette promotion du MASTER PIF EXFA 2024-2025. La force de notre groupe dans sa solidarité, sa compréhension et sa coopération m'a portée et m'a permis de suivre et mener à bien cette année si particulière et si difficile de reprise d'études dans une vie professionnelle et personnelle déjà bien remplie. Merci chers amis !

Enfin, parce que sans eux, tout cela n'aurait pas été possible et qu'ils ont été les premiers affectés par mon choix, je tiens tout particulièrement à remercier ma famille. Tout d'abord, mille mercis à mon mari, Benoît, qui a été plus que compréhensif, qui m'a encouragée et épaulée dans mon projet tout au long de cette année si intense, malgré mes longues disparitions dans le bureau et mes moments de doute. Un grand merci également à mes enfants, Bastien, Martin et Robin, mes fidèles supporters, pour leur soutien, leur patience et leurs sourires. Merci encore à tous les quatre, merci également à mes parents et à tous mes amis d'avoir compris et accepté mes absences, mes retards et mes indisponibilités. L'année 2025-2026 n'en sera que plus riche de la joie de se retrouver.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 4.0 France** »

disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Table des matières

Préambule.....	10
Introduction	11
1. Contexte.....	13
1.1. Être formateur d'enseignants	15
1.1.1. Recrutement et formation des formateurs d'enseignants	16
1.1.2. Missions du formateur d'enseignants.....	18
1.2. Construire son identité professionnelle	19
1.2.1. Identité professionnelle du formateur d'enseignants	19
1.2.2. Professionnalisation et professionnalité du formateur d'enseignants	21
1.2.3. Défis et obstacles à la construction de l'identité professionnelle du formateur d'enseignants	22
2. Etat des connaissances.....	25
2.1. La légitimité.....	25
2.1.1. Un concept pluriel.....	25
2.1.2. Une histoire complexe entre « propriété », « processus » et « perception »	27
2.2. La légitimité professionnelle du formateur d'enseignants	29
2.2.1. Les différents aspects de la légitimité professionnelle	29
2.2.2. La place de la reconnaissance dans le processus de légitimation professionnelle	31
2.2.3. Les « critères » permettant le processus de légitimation du formateur par les apprenants	34
2.2.4. Les dynamiques permettant le processus de légitimation du formateur	36
2.3. Le sentiment de légitimité du formateur	37
2.3.1. Au travers de la reconnaissance des autres : entre lutte et quête.....	38
2.3.2. Au travers de l'agentivité et du sentiment d'efficacité personnelle	39
2.3.3. A travers des théories de la motivation de l'autorégulation et à l'autodétermination	41

2.3.4. A travers l'autodétermination et les besoins psychologiques fondamentaux	44
3. Problématique de recherche.....	47
4. Méthodologie.....	49
4.1. Le cadre général de la recherche.....	49
4.1.1. Démarche et méthodologies.....	49
4.1.2. Cadre éthique.....	50
4.1.3. Points de vigilance.....	51
4.2. Le questionnaire	52
4.2.1. Intentions et objectifs.....	52
4.2.2. Profil du public ayant répondu au questionnaire	52
4.2.3. Dispositif de recherche	54
4.3. Le « focus group »	55
4.3.1. Intentions et objectifs.....	55
4.3.2. Profil du public ayant participé au « focus group ».....	55
4.3.3. Dispositif de recherche	57
4.4. Les entretiens semi-directifs.....	59
4.4.1. Intentions et objectifs.....	59
4.4.2. Profil des deux interviewées	59
4.4.3. Dispositif de recherche	60
5. Résultats et analyses	61
5.1. L'identification de facteurs contribuant à la construction du sentiment de légitimité des enquêtés.....	62
5.1.1. Données recueillies à partir des productions des groupes réalisées lors du 1 ^{er} temps de « focus group ».....	62
5.1.2. Données recueillies à partir des verbatims du 1 ^{er} temps de « focus group ».....	65
5.1.3. Synthèse des éléments relevés lors du 1 ^{er} temps de « focus group ».....	74
5.2. Les degrés de perception du sentiment de légitimité.....	74
5.2.1. En fonction du cadre : formation initiale, formation continue	75
5.2.2. En fonction de l'obtention du CAFIPEMF.....	77

5.2.3. En fonction des facteurs préalablement identifiés	78
5.2.4. En fonction de son besoin d'être reconnue	81
5.3. La place des facteurs identifiés dans les discours.....	83
5.3.1. Au travers de situations favorisant le sentiment de légitimité	83
5.3.2. Au travers de situations ne favorisant pas le sentiment de légitimité	84
5.3.3. Au travers des parcours de vie	86
6. Discussion des résultats et perspectives	91
6.1. L'interprétation des résultats au regard du cadre théorique.....	91
6.1.1. Le sentiment d'appartenance	92
6.1.2. La genèse de l'engagement dans le parcours de formateur	94
6.2. Les observations et les préconisations.....	95
6.2.1. Observations	95
6.2.2. Préconisations.....	96
6.3. L'analyse critique de la démarche de recherche	98
6.3.1. Limites de l'étude.....	98
6.3.2. Choix des méthodes.....	98
6.3.3. Elaboration des outils de recueil.....	99
6.3.4. Posture de chercheuse.....	99
Conclusion	101
Références bibliographiques	103

Table des illustrations

Figure 1. Modèle descripteur de l'identité professionnelle.....	20
Figure 2 : Les quatre pratiques de la reconnaissance au travail	33
Figure 3 : Le modèle intégratif de la motivation	43
Figure 4 : Le continuum de l'autodétermination	44
Figure 5 : Photos des affiches réalisées par les groupes lors du « focus group » du 14 décembre 2024	63

Table des tableaux

Tableau 1 : Tranche d'âge des enquêtés.....	53
Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience en formation initiale ou continue des enquêtés	53
Tableau 3 : Diplômes et certifications des enquêtés	54
Tableau 4 : Répartition des participants au « focus group »	56
Tableau 5 : Nombre d'années d'expérience en formation initiale ou continue des participants au « focus group ».....	56
Tableau 6 : Diplômes et certifications des participants au « focus group »	56
Tableau 7 : Introduction - verbatims - temps 1 du « focus group ».....	62
Tableau 8 : Catégories de facteurs permettant aux participants de se sentir légitimes	64
Tableau 9 : CAFIPEMF - verbatims - temps 1 du « focus group »	66
Tableau 10 : Pair/expert - verbatims - temps 1 du « focus group ».....	66
Tableau 11 : L'expérience - verbatims - temps 1 du « focus group »	67
Tableau 12 : Formation de formateurs - verbatims - temps 1 du « focus group »	67
Tableau 13 : Qui suis-je ? - verbatims - temps 1 du « focus group »	68
Tableau 14 : Les lieux d'exercice - verbatims - temps 1 du « focus group »	69
Tableau 15 : Prendre des décisions - verbatims - temps 1 du « focus group »	70
Tableau 16 : Être reconnu - verbatims - temps 1 du « focus group ».....	72
Tableau 17: Remise en cause - verbatims - temps 1 du « focus group ».....	72
Tableau 18 : La confiance - verbatims - temps 1 du « focus group »	73
Tableau 19 : Sentiment de légitimité – formation initiale et continue.....	75
Tableau 20 : Ecart des niveaux de PSL – formation initiale et continue	76
Tableau 21 : PSL en FI et FC - verbatims - temps 1 du « focus group ».....	76
Tableau 22 : Quelques exemples de réponses aux questionnaires justifiant l'écart entre formation initiale et formation continue	77
Tableau 23 : Sentiment de légitimité – CAFIPEMF.....	77
Tableau 24 : Niveau de PSL - CAFIPEMF.....	78
Tableau 25 : Influence du sentiment de compétence sur le sentiment de légitimité	78

Tableau 26 : Influence du groupe d'appartenance sur le sentiment de légitimité	79
Tableau 27 : Niveau de PSL – Groupes d'appartenance	79
Tableau 28 : Influence du sentiment d'autonomie sur le sentiment de légitimité	80
Tableau 29 : Niveau de PSL – Sentiment d'autonomie.....	80
Tableau 30 : Influence de la reconnaissance sur le sentiment de légitimité	81
Tableau 31 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par la hiérarchie.....	82
Tableau 32 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par les pairs.....	82
Tableau 33 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par les formés.....	83
Tableau 34 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir compétent.....	83
Tableau 35 : Quelques exemples de témoignages– Se sentir reconnu par les formés	84
Tableau 36 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir utile.....	84
Tableau 37 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir incompetent	85
Tableau 38 : Quelques exemples de témoignages – Dilemmes	86
Tableau 39 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir non reconnu.....	86

Préambule

Tout au long de mon parcours, je me suis posé la question de ma légitimité : quand j'ai fait mes études par correspondance, quand j'ai eu mon concours de professeurs des écoles en 3^{ème} voix avec un niveau BAC+2, lorsque je suis devenue directrice d'association, responsable d'un organisme de formation sans formation préalable, quand je suis devenue conseillère pédagogique en ayant quitté l'Education nationale depuis plusieurs années... Je me suis posé la question de ma légitimité car mon parcours est atypique et n'est pas ou peu reconnu car non validé par les diplômes correspondants, mais je ne me suis jamais sentie illégitime par rapport au travail que je menais, aux convictions et aux discours que je portais, à mes compétences ou à mon pouvoir d'agir et d'apprendre.

Cependant, cette question du sentiment de légitimité du formateur me traverse depuis plusieurs années et a commencé bien avant que j'occupe le poste de conseillère pédagogique à la direction départementale des services de l'Education nationale (DSDEN). En effet, j'ai été régulièrement confrontée à cette interrogation lors de mon détachement en tant que directrice de l'association des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), organisme de formation complémentaire de l'enseignement public. Les publics touchés par les formations portées par l'association étaient très variés : demandeurs d'emploi, étudiants, éducateurs, enseignants du 1^{er} et 2nd degré, accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), assistants d'éducation (AED), enseignants des lycées agricoles, infirmiers, assistantes maternelles... Une de mes missions était de m'assurer de la composition des équipes de formateurs. Je n'avais aucune difficulté à constituer ces équipes, excepté pour une catégorie de formation : celles destinées aux enseignants. L'argument régulièrement avancé par les formateurs, même par ceux ayant beaucoup d'expériences de formation : « Je ne me sens pas légitime ». Le public « enseignant » les mettait mal à l'aise et leur donnait l'impression de ne rien savoir.

En reprenant un poste de formatrice au sein de l'Éducation nationale, je pensais ne plus avoir à faire face à cette question. Les personnes recrutées sur ces missions de formation sont des enseignants qui ont une forte connaissance du terrain, qui ont été légitimés par leur supérieur, car invitées à postuler. Cependant, force est de constater que cette question du sentiment de légitimité est au cœur de nos échanges. Cela est souvent associé à un mal-être, à une difficulté à donner du sens à son action, à ne pas se sentir assez compétent. Même en ayant le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), plusieurs confient ne pas se sentir légitimes.

Introduction

« Non, vraiment, je ne me sens pas légitime, même après cinq ans ! » : voici la phrase à l'origine de ce mémoire, entendue un jour en réunion, prononcée par un conseiller pédagogique. Je ne pensais pas que la question de la légitimité pouvait traverser les formateurs d'enseignants du 1^{er} degré au sein de l'Education nationale. Se sentir légitime dans son métier, en tant que professionnel, est pourtant essentiel pour prendre des décisions, faire des arbitrages, résoudre des dilemmes, accompagner l'évolution des pratiques... pour former. Il s'agit d'avoir assez confiance en soi, d'estime de soi pour pouvoir agir, entrer en communication, accompagner...

Cependant, le contexte d'exercice des missions de formation est complexe et ne permet pas toujours aux enseignants recrutés sur ces postes, enseignants maîtres formateurs et conseillers pédagogiques, de construire leur identité professionnelle de formateur. En effet, un bon enseignant n'est pas, systématiquement un bon formateur (Altet, 2002). Longtemps perçus comme des enseignants experts « transmetteurs de savoirs », les formateurs doivent aujourd'hui développer de nouvelles compétences et habilités afin d'accompagner des professionnels déjà engagés dans leur métier, de favoriser la réflexivité sur les pratiques, de transmettre des savoirs didactiques et pédagogiques et de soutenir l'évolution d'une profession en constante mutation.

Les attentes sont fortes de la part de l'institution. Les contextes d'enseignement changent, les profils des élèves se complexifient. Il est aujourd'hui impératif que les postures, les pratiques professionnelles des enseignants évoluent, se transforment pour s'adapter au mieux aux publics et aux nouvelles exigences de ce métier que l'on ne peut plus réduire uniquement à un geste de transmission de savoir. Ainsi, les enjeux liés à la formation d'enseignants changent, se densifient et le métier de formateur doit également évoluer pour en être à la hauteur. Néanmoins, cette évolution du métier est loin d'être évidente dans ce contexte où les missions se diversifient et se complexifient. Se sentir légitime apparaît alors essentiel dans ce processus pour faire face aux défis et aux difficultés rencontrées.

Mais comment se sentir autorisé à former ses « collègues » ? Quels sont les facteurs qui permettent le développement de ce sentiment ou qui le fragilisent ? Comment peut-il agir si le formateur ne se pense pas légitime ? Être reconnu par l'institution, par ses pairs et par les formés ne suffit pas à se sentir légitime, alors comment se reconnaître soi-même à sa place, autorisé à agir ?

Ce mémoire propose d'explorer ces questions en interrogeant les processus permettant aux formateurs d'enseignants du 1^{er} degré de se sentir légitimes au regard de leur contexte d'exercice et des théories liées au concept de légitimité ainsi que celles relatives à la motivation favorisant le pouvoir d'agir et la prise de décision entre autorégulation et autodétermination.

Bien qu'il y ait un nombre incalculable de recherches associées aux théories énoncées précédemment, très peu d'entre elles concernent les formateurs français d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue et la construction de leur sentiment de légitimité. Ainsi, l'objectif de ce mémoire est d'apporter certains éléments de compréhension des mécanismes en jeu dans cette construction et d'en identifier les facteurs.

Pour cela, après avoir exposé plus en détail le contexte d'exercice du formateur d'enseignants du 1^{er} degré ainsi que les difficultés et les enjeux liés à la construction de son identité professionnelle, je décrirai le cadre théorique sur lequel prend appui ce mémoire en explorant les concepts de légitimité, de reconnaissance et de motivation liée aux théories d'autorégulation développées par Bandura (1986) et de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Puis, dans une troisième partie, je développerai les méthodes de recherche de la démarche exploratoire que j'ai mises en œuvre pour identifier des éléments de réponses à la construction du sentiment de légitimité du formateur du 1^{er} degré et j'en détaillerai les résultats avant de les confronter au cadre théorique.

1. Contexte

La formation continue des enseignants est au cœur des réflexions institutionnelles et change ainsi progressivement d'orientation.

En 2013, lors de la loi de refondation de l'école, la modification du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation a introduit une nouvelle dimension dans la formation continue. Il est alors demandé aux enseignants de « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Il ne s'agit plus ainsi de demander uniquement aux professeurs une mise à jour de leurs « connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques » (Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, 2006) mais d'entrer dans une démarche personnelle, volontaire, de développement plus large de leurs connaissances et de leurs compétences.

Lors des assises de la formation continue qui se sont tenues en 2019, le ministre de l'Education nationale a ouvert la première journée en définissant la formation continue comme essentielle et représentant, avec la formation initiale, le premier facteur de réussite du système scolaire. Il a alors annoncé sa volonté de doter le ministère d'une véritable formation continue pour l'ensemble des personnels : professeurs, cadres, personnels administratifs et de santé... (Mons et al., 2021). Il a proposé ainsi la création d'un schéma directeur pluriannuel de la formation continue, piloté conjointement par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction générale des ressources humaines (DGRH), ainsi que l'Inspection générale (IG), qui définira sur 3 à 5 ans les priorités stratégiques (Piedfer-Quênay, 2021).

Ce schéma directeur de la formation continue, engagé en 2019 et renouvelé pour la période 2022-2025, enrichit donc cette nouvelle approche. La formation continue doit alors permettre aux personnels de « faire évoluer leurs pratiques professionnelles en tenant compte notamment des évolutions scientifiques, techniques ou sociales pour toujours mieux répondre aux besoins des élèves ; et partager leurs expériences entre pairs » (Bulletin officiel n°35 du 26 septembre 2019. Schéma directeur de la politique de la formation continue des personnels de l'Education nationale - 2019-2022, 2019). Elle est également décrite comme devant « permettre d'approfondir certains aspects de ses pratiques professionnelles, d'actualiser ses connaissances, de se perfectionner, de renforcer son sentiment d'efficacité professionnelle ou

plus généralement de faire évoluer ses pratiques professionnelles en tenant compte des évolutions du monde contemporain, notamment du numérique » (*ibib.*).

Les travaux menés lors des assises de la formation continue ont également introduit une nouvelle ambition : celle de rendre les enseignants acteurs de leur formation, de leur développement professionnel en mettant en place des modalités de formations facilitatrices. Cette ambition a été au cœur des réflexions du Grenelle de l'Education qui s'est tenu en 2020. Dans la note de synthèse relative aux professeurs du XXIème siècle, il est alors préconisé de « mettre en place des formations fondées sur « l'apprentissage actif et collaboratif », avec un dispositif d'observation et de formation par les pairs, et le développement de formations en fonction d'objectifs partagés de l'établissement » (Algan et al., 2020, p. 6).

Ainsi, en un peu moins d'une dizaine d'années, la formation continue s'est réorientée vers une approche plus professionnalisante. Cette orientation place l'enseignant au centre de son développement professionnel, comme acteur de son parcours. Il bénéficie alors de formations actives plus proches de ses besoins et de ses problématiques lui permettant de travailler entre pairs, de coopérer, d'expérimenter, d'analyser et d'évoluer dans ses pratiques.

Ainsi, le modèle transmissif, informatif, régulièrement utilisé dans les actions de formation jusqu'à présent, demandant aux enseignants de s'appropriier seuls les contenus pour les ajuster à leur pratique, ne correspond plus aux enjeux de la formation continue.

Cependant, ce changement de paradigme s'est opéré à partir de constats inquiétants qu'il est important, aujourd'hui encore, de prendre en compte dans la mise en œuvre de ces nouvelles ambitions.

En effet, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, pour laquelle les enseignants du premier degré ont été associés pour la première fois, a révélé que 38 % d'entre eux se disaient insatisfaits des actions de formation qu'ils avaient suivies et estimaient qu'elles n'avaient eu aucun impact sur leur manière d'enseigner (Longhi et al., 2020). De plus, le centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) dans son enquête de 2021, révèle que pour « 52 % des enseignants du premier degré, les contenus de formation ont été imposés sur la totalité des 18 heures de formation obligatoires en 2018-2019 et 2019-2020 » (Mons et al., 2021, p. 11). Cette enquête souligne alors que :

les formations imposées dans leur contenu ne s'accompagnent que d'effets très limités sur les pratiques professionnelles des enseignants. Faire progresser les enseignants grâce à des formations ne se décrète pas mais au contraire nécessite une adhésion forte de leur part car tout nouvel apprentissage oblige à sortir de sa zone de confort, à

rompre avec des représentations pédagogiques pour favoriser de nouvelles pratiques professionnelles. (Mons et al., 2021, p. 10)

Ainsi, comme énoncé précédemment par Mons (2021), passer d'un modèle de formation transmissif « désapprécié », où l'enseignant est plus ou moins passif et seul, à un modèle de formation dans lequel l'enseignant doit être partie prenante, acteur et moteur dans un collectif, ne peut pas s'improviser. Ainsi, le formateur d'enseignants doit, aujourd'hui, développer de nouvelles postures soit lors des temps d'accompagnement individuel soit durant les actions de formation, afin de favoriser l'engagement des enseignants dans une démarche de développement professionnel et de les rendre acteurs de leur formation.

Ce changement de paradigme de la formation amène donc, par ricochet, à s'interroger sur les transformations qu'il implique pour les formateurs d'enseignants, tant sur les modalités de recrutement, l'évolution de leurs missions, que la construction de leur identité professionnelle et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

1.1. Être formateur d'enseignants

La définition d'un formateur d'enseignants est relativement simple et pourrait se résumer ainsi : tout professionnel prenant part à la formation initiale ou continue des enseignants (Kelchtermans et al., 2018).

Cependant, bien qu'il semble aisé de le définir, être formateur d'enseignants n'en est pas moins un métier complexe et exigeant qui demande de maîtriser plusieurs compétences et habilités pour répondre à différents enjeux de formations (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023).

En effet, le référentiel de compétences professionnelles du formateur des personnels enseignants et éducatifs paru au Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015 définit l'action de formation comme « un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins » (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Annexe 1 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015). Pour répondre à cette définition, le formateur doit « se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative » (*ibid.*).

Ainsi, former dans ce cadre institutionnel ne demande pas uniquement de transmettre des connaissances sur l'école, les programmes, la didactique, la pédagogie, les niveaux de classes, les problèmes sociologiques et psychologiques des élèves..., mais cela doit

également répondre à des enjeux de développement professionnel et d'évolution des pratiques (Daele et al., 2022).

Cela requiert de la part du formateur le développement de compétences et d'habiletés lui permettant de s'adapter à la diversité des profils des personnes en formation, de répondre à des demandes multiples et à des besoins individualisés dans des contextes variés, ainsi que la maîtrise de techniques pédagogiques favorisant l'engagement des enseignants dans une démarche de développement professionnel.

Cependant, être formateur d'enseignants n'est pas un métier reconnu (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023). Dans le décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015, le formateur d'enseignants est défini comme un professeur des écoles ayant une expertise pédagogique validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). La fonction de conseiller pédagogique y est reconnue ainsi que celle de maître formateur mais avec un statut de professeur des écoles. Le statut de formateur d'enseignant n'est donc pas une « appellation contrôlée » (Moussay et Serres, 2021). Il n'est donc pas reconnu.

Et pour Bucheton et Mercier-Brunel (2023), cela ne permet pas de construire un sentiment d'appartenance nécessaire à la construction de son identité professionnelle et c'est ce qui rendrait, en partie, ce métier si difficile (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023).

1.1.1. Recrutement et formation des formateurs d'enseignants

Pour être formateur d'enseignants du premier degré, il est demandé d'acquérir le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) créé en 2015 (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2015).

Pour cela, il est nécessaire de justifier « d'au moins cinq années de services accomplis en classe comme instituteur ou professeur des écoles » (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2015, p. 259) et d'avoir un avis favorable de l'inspecteur de l'Education nationale de sa circonscription. Jusqu'en 2021, l'objectif de la mise en œuvre de cette certification était de :

Développer les compétences des formateurs en académie tout en contribuant au rapprochement des cultures professionnelles des formateurs des deux degrés [...] 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. (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2015, p. 256)

Pour cela, l'examen se structurait autour de trois épreuves. L'épreuve d'admissibilité reposait sur la rédaction d'un rapport d'activité, présenté lors d'un entretien visant à évaluer les motivations et les compétences du candidat. L'admission se composait de deux épreuves : la pratique professionnelle et le mémoire professionnel.

En ce qui concernait la pratique professionnelle, le candidat pouvait choisir entre l'analyse d'une séance d'enseignement, comme celle-ci pouvait avoir lieu lors d'un accompagnement en formation initiale, ou l'animation d'une action de formation. Le mémoire professionnel était un travail réflexif autour d'une problématique d'accompagnement ou de formation soutenu devant un jury lors d'un entretien.

Les orientations et la structure de cette certification ont été modifiées par la circulaire du 19-2-2021. L'objectif de ces modifications est « d'inscrire pleinement l'expertise pédagogique du conseiller pédagogique ou du maître formateur du premier degré dans le cadre de la polyvalence et des priorités d'enseignement à l'école primaire » (Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 2021. Organisation de l'examen et nature des épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, 2021, p. 4). Pour Bucheton et Mercier-Brunel (2023) : « il ne s'agit pas de former les formateurs, mais bien de les sélectionner parmi les enseignants les plus expérimentés » (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023, p. 33 et 34).

L'examen se déroule sur une année autour de deux épreuves d'admission, l'épreuve d'admissibilité ayant disparu. La première épreuve consiste à réaliser un temps d'enseignement en classe en présence du jury, suivi immédiatement d'un entretien qui doit permettre d'évaluer les connaissances institutionnelles et didactiques du candidat, ses compétences d'enseignement ainsi que sa capacité à analyser sa propre pratique.

La seconde épreuve est composée de quatre séquences. La première consiste en l'observation par le candidat, en présence du jury, d'une séance en classe menée par un enseignant récemment nommé, titulaire ou stagiaire, suivie immédiatement par l'analyse de cette séance par l'enseignant lors d'un entretien avec le candidat. Ce dernier doit ensuite rédiger un rapport de visite qui sera communiqué au jury puis explicité lors d'un entretien.

Les titulaires de cette certification ont alors deux possibilités d'exercice de leur mission de formation. En effet, ils peuvent être soit enseignant maître formateur (EMF), soit conseiller pédagogique (CP).

Toutefois, il est également possible d'exercer les missions de conseiller pédagogique, sans avoir obtenu le CAFIPEMF en étant recruté lors du mouvement des enseignants qui a lieu une fois par an. Pendant cette période, la personne est alors considérée comme faisant fonction et ne pourra être titulaire de son poste qu'après l'obtention de la certification.

1.1.2. Missions du formateur d'enseignants

L'enseignant maître formateur est un professeur des écoles, titulaire d'une classe avec une journée de décharge, qui intervient dans la formation initiale des professeurs des écoles et qui est également susceptible de participer à la formation continue des enseignants du premier degré. Son rôle en tant que formateur relève plus particulièrement, aujourd'hui, suite aux réformes de la formation initiale, du tutorat voire du compagnonnage (Maleyrot, 2012). Il s'agit ainsi d'accompagner les futurs enseignants dans leur pratique en les accueillant dans les classes ou en les visitant sur leur lieu d'exercice. Cette approche est individuelle et permet de construire un lien étroit entre le terrain et la théorie abordée en cours. Il assure parfois des temps de formation à l'université, mais y est souvent, plus particulièrement, dans une posture d'enseignant que de formateur. Enfin, parfois, il peut être également amené à encadrer des formations dans le cadre de la formation continue, en fonction des besoins.

Le conseiller pédagogique est également un professeur des écoles. Cependant, il n'est plus titulaire d'une classe et consacre entièrement son temps de travail à la formation et à l'accompagnement de la circonscription et des projets. Ses fonctions s'articulent autour de trois champs d'action : « l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, la formation initiale et continue et la mise en œuvre de la politique éducative » (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Annexe 1 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015, p. 230).

Cela se traduit par des missions plurielles entre dispositifs d'accompagnement individuel et actions de formation collectives tout en participant au pilotage de la circonscription.

Contrairement au maître formateur, le conseiller pédagogique n'a pas un rôle de tuteur, n'étant plus sur le terrain. Il doit développer d'autres postures en fonction des contextes et des demandes institutionnelles qui ont, comme la formation initiale, évolué depuis quelques années.

1.2. Construire son identité professionnelle

Comme énoncé précédemment, les enjeux liés à la formation des enseignants sont forts dans un contexte perpétuellement en mouvement. Cela demande aux formateurs d'assurer un rôle complexe mais central : celui d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel ainsi que dans la construction de leur identité professionnelle en favorisant la prise de conscience et la compréhension des processus d'apprentissage des élèves et leur réflexivité par rapport aux pratiques et gestes professionnels (Paquay, 2006). Il ne s'agit donc pas seulement de transmettre du savoir didactique ou pédagogique, mais de participer à la construction des compétences intégrées à la pratique : gestion de classe, différenciation pédagogique, analyse de sa pratique... tout en aidant à développer une posture réflexive (Perrenoud, 1996).

Pour assurer ce rôle, il est nécessaire que le formateur d'enseignants construise sa propre identité professionnelle, conscientise ses postures et ses gestes professionnels et soit en mesure de répondre aux défis et aux dilemmes qu'il va rencontrer.

1.2.1. Identité professionnelle du formateur d'enseignants

L'identité professionnelle des formateurs d'enseignants se définit comme « un ensemble de caractéristiques qui inclut non seulement les compétences et les savoirs mais aussi les valeurs, les croyances et les pratiques qui façonnent leur manière d'enseigner et de former » (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023, p. 92). Elle se construit dans un processus complexe et dynamique influencé par des trajectoires individuelles, des contextes institutionnels et des interactions professionnelles. Elle repose « sur le développement de compétences qui permettent de maîtriser l'acte professionnel et sur la reconnaissance par les autres de cette maîtrise » (Beaudoin, 2003, p. 214). Ainsi, il ne s'agit pas d'une simple promotion ou d'une prolongation de l'identité d'enseignant (Altet, 2002). Comme le souligne Marguerite Altet (2002), être un bon enseignant ne suffit pas pour être un bon formateur. En effet, cette fonction exige un déplacement, une transformation de son identité professionnelle, qui amène à un changement de posture, de regard, à une mise à distance réflexive, à la conceptualisation et à la capacité de faire évoluer les pratiques.

En 2006, Donnay et Charlier ont proposé un modèle de construction de l'identité professionnelle s'appuyant sur l'interaction de trois dimensions fondamentales : personnelle, professionnelle et organisationnelle (Coen & Gulfi, 2023). L'identité personnelle renvoie au parcours de vie du formateur, à ses valeurs et ses motivations, à ses projets et ses compétences, à sa singularité. L'identité professionnelle relève de la façon dont il va inscrire

sa manière de faire dans le cadre institutionnel de son métier. L'identité organisationnelle est relative à la façon dont le formateur va s'insérer dans le fonctionnement, l'histoire, les règles de la formation (Donnay & Charlier, 2008). Les interactions entre ces trois dimensions créent trois nouveaux espaces : identité professionnelle singulière, identité professionnelle organisationnelle, identité personnelle dans l'organisation. Ces trois espaces contribuent au développement professionnel dans lequel la « personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2006, p. 13).

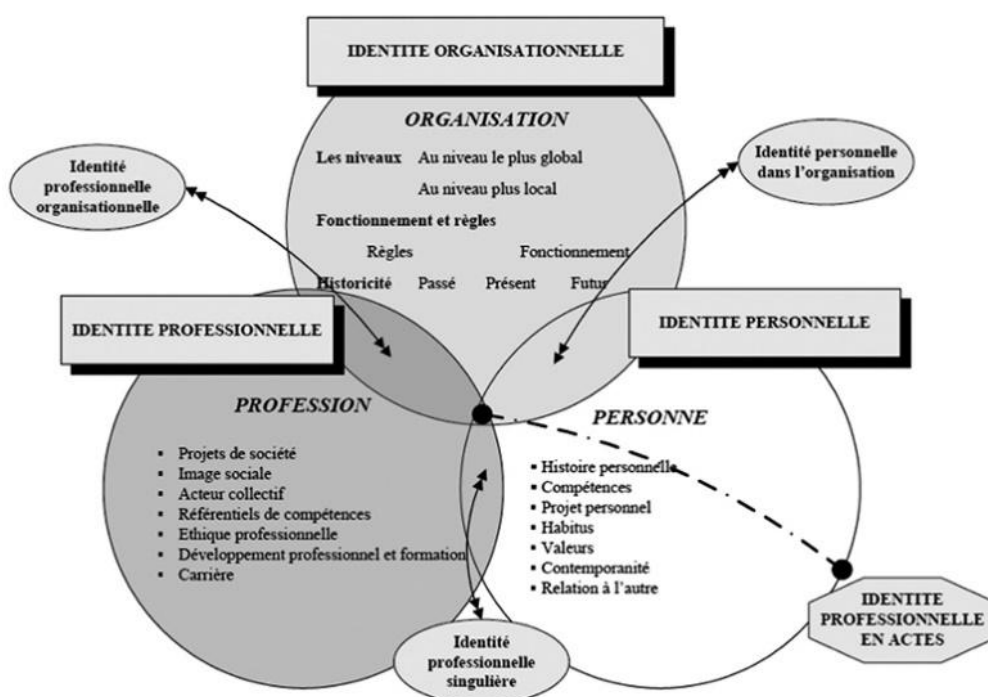


Figure 1. Modèle descripteur de l'identité professionnelle

Source : adapté de Donnay et Charlier (2008) par Coen et Gulfi (2023)

Ce modèle a régulièrement servi de cadre théorique dans les recherches liées à l'identité professionnelle et au développement professionnel des formateurs d'enseignants et permet également d'éclairer deux notions théoriques importantes impliquées dans la construction de l'identité professionnelle.

En effet, le processus de changement d'identité professionnelle évoqué par Altet (2002) relève à la fois d'une professionnalisation progressive (Perrenoud, 1996) et de la construction d'une professionnalité (Beauchamp & Thomas, 2009).

1.2.2. Professionnalisation et professionnalité du formateur d'enseignants

Le processus de professionnalisation, dans lequel nous retrouvons les dimensions professionnelle et organisationnelle décrites par Donnay et Charlier (2008), permet au formateur d'acquérir des compétences professionnelles, des postures et des savoirs spécifiques, normés, certifiables, liés au métier (Perrenoud, 1996) ainsi qu'aux attendus professionnels et hiérarchiques (Jorro & Wittorski, 2013). Ces compétences et ces savoirs sont partagés par le collectif de formateurs et reconnus par l'institution. Certains sont explicités au travers des référentiels, d'autres sont implicites et constituent, en partie, ce qu'Yves Clot (1999) nomme le « genre ». Cela regroupe l'ensemble des manières de faire, approuvées et partagées par un collectif de professionnels, au travail dans une situation donnée (Clot, 1999). Le genre n'est pas codifié, il se transmet par imprégnation, observation et il évolue au fur et à mesure des changements sociaux, institutionnels et techniques qui impactent le métier.

Afin de rentrer dans ce processus de professionnalisation et de construire ainsi son identité professionnelle, le formateur doit être reconnu en tant que professionnel. Tout d'abord, il doit se reconnaître lui-même en tant que formateur pour entrer dans une dynamique de formation, mais il doit être également reconnu par l'institution (Jorro, 2023). Pour Yves Clot (2006), cette « reconnaissance sociale » du formateur par les pairs, par la hiérarchie, par tous ceux qui gravitent autour de lui, est essentielle dans la construction de son identité professionnelle et contribue à sa motivation et son bien-être au travail (Clot, 2006).

Enfin, cette reconnaissance lui permet également de nourrir son sentiment d'appartenance, indispensable aussi à cette construction (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023).

La notion de professionnalité, dans laquelle nous retrouvons les dimensions personnelles et professionnelles énoncées par Donnay et Charlier (2008), ne renvoie pas à un processus mais à une réalité vécue au quotidien. Elle désigne l'ensemble des compétences, valeurs, savoirs et expériences mobilisés par le formateur dans sa pratique. Elle dépasse les seules connaissances disciplinaires pour inclure les manières d'agir, de décider et de s'ajuster en situation (Beauchamp & Thomas, 2009). Cela pourrait correspondre à ce que Clot (1999) appelle le « style », à savoir la manière personnelle qu'a le formateur de s'approprier le genre dans sa propre pratique. Ainsi, chaque formateur développe son propre style, ce qui lui permet d'exercer son métier à sa manière, en lui donnant une logique, un sens singulier favorisant son engagement dans le cadre du genre et des attendus du métier. De la même manière, pour Jorro (2009), la professionnalité d'un formateur ne peut être réduite à des compétences techniques et doit inclure une dimension éthique et symbolique qu'elle nomme « l'éthos professionnel » (Jorro, 2009). Ainsi, l'éthos professionnel peut être conçu comme « un

ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro, 2014, p. 110).

La professionnalité serait donc une construction identitaire, subjective, qui se développe au travers de sa pratique, de ses valeurs, de son éthique. Elle évolue au fil du temps, dans l'interaction avec les autres, les contextes et les enjeux du métier.

Ainsi, professionnalisation et professionnalité contribueraient à l'élaboration de l'identité professionnelle en permettant au formateur de s'inscrire dans le genre de son métier (les normes partagées...) avec son propre style (sa marque personnelle...) et son éthos (son engagement moral et éthique, ce qui donne du sens à son action) (Jorro, 2011) tout en s'appuyant sur les six dimensions identitaires (Donnay & Charlier, 2008).

1.2.3. Défis et obstacles à la construction de l'identité professionnelle du formateur d'enseignants

Cependant, construire son identité professionnelle en tant que formateur d'enseignants dans le 1^{er} degré est complexe et s'accompagne de nombreux défis, à la fois identitaires, pédagogiques et structurels (Maleyrot, 2012).

Comme évoqué précédemment, l'une des premières difficultés qui entrave cette construction de l'identité professionnelle est celle du statut de formateur d'enseignants qui n'est pas reconnu comme tel (Moussay et Serres, 2021). Maître formateur et conseiller pédagogique ont bien des missions de formation mais ont un statut de professeur des écoles. Souvent recrutés sur le terrain et sans formation initiale spécifique de formateurs, ils sont tiraillés entre leur identité d'enseignant, qu'ils ne sont plus quand ils sont conseillers pédagogiques, et leurs missions de formateur dans lesquelles ils n'arrivent pas ou peu à s'identifier (Altet et al., 2002).

Mais ce n'est pas la seule difficulté. Au-delà de la reconnaissance identitaire, être formateur d'enseignants demande également de maîtriser des facteurs relatifs aux enjeux mêmes de la formation ainsi que des compétences spécifiques à mettre en œuvre.

Perrenoud (1998) a énoncé, ainsi, dix défis du formateur d'enseignants dans la construction de son identité professionnelle. Certains de ces défis mettent en lumière des points de vigilance relatifs au champ pédagogique et didactique de la formation. Ils influent directement sur les postures à adopter en tant que formateur : ne pas se poser en exemple tout en développant l'identité professionnelle de l'enseignant, évaluer pour guider la conscientisation mais sans juger, partir du terrain, des observables pour faire le lien avec les savoirs et les concepts... (Perrenoud, 1998).

Ces différentes postures à développer en tant que formateur varient également en fonction de plusieurs facteurs :

- Les profils (volontaires, contraints, réfractaires...) (Perrenoud, 1998) et l'hétérogénéité des formés (vacataires, contractuels, master 1 et 2, professeurs des écoles stagiaires, professeurs des écoles expérimentés...) (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023),
- La forme de l'accompagnement, qu'il soit individuel ou collectif, en visite ou lors d'une action de formation (référentiel...) (Bouyssières, 2002),
- Les enjeux du dispositif : le développement professionnel des enseignants au travers d'une démarche réflexive sur sa pratique, de la conscientisation de l'évolution des gestes professionnels et de l'adéquation entre les savoirs didactiques et pédagogiques et les besoins du terrain (Maubant, 2007).

Ces nombreux éléments à prendre en considération dans la construction de sa posture et de ses gestes professionnels rendent le métier complexe, d'autant qu'ils nécessiteraient la mise en place d'espaces de conscientisation et de réflexivité pour les formateurs, qui n'existent pas ou peu (Perrenoud, 1998).

Un autre des défis énoncés par Perrenoud relève de la tension qui peut s'établir entre les demandes institutionnelles et le terrain, les « contradictions entre le souhaitable et le possible, entre les promesses et les actes, entre les belles idées et les résistances du réel, entre les aspirations démocratiques et les mécanismes d'exclusion » (Perrenoud, 1998). Cette tension avec le cadre institutionnel revient régulièrement dans plusieurs sources scientifiques. En effet, les réformes successives et les exigences contradictoires sont souvent citées comme des éléments de contexte délétères dans la construction de l'identité professionnelle (Altet et al., 2002 ; Bucheton & Mercier-Brunel, 2023 ; Maleyrot, 2012 ; Perrenoud, 1998). Pour Draelants (2007), ces tensions sont d'autant plus difficiles à appréhender pour les formateurs car ce sont eux, les acteurs du processus de légitimation des réformes pédagogiques. Ils doivent rendre légitimes des demandes institutionnelles qui viennent parfois se heurter à leurs propres valeurs ainsi qu'aux valeurs des enseignants à former (Draelants, 2007).

Clot (2010) s'appuie sur les travaux de Ruelland et Roger (2007) sur les dilemmes et leurs impacts sur la qualité du travail pour pointer ces tensions : entre les injonctions institutionnelles et le désir de réaliser un travail de qualité qui a du sens, « entre renoncement et endurance » (Clot, 2015, p. 57) comme les éléments constitutifs de ce qu'il appelle la « qualité empêchée ». Pour lui, les personnes ne peuvent pas réaliser leur travail selon leurs propres normes professionnelles, ce qui nuit à la qualité de leur action, à leur santé psychique et rend très difficile la construction de l'identité professionnelle. Pour François (2024), ce « sentiment du travail empêché » vient également impacter la motivation du professionnel (François,

2024). Aballéa (2013) parle même de phénomène de déprofessionnalisation par perte d'autonomie et de responsabilité accordées aux personnes, ce qui entraîne une perte de l'efficacité, de l'estime de soi, du sentiment de compétences, éléments qui contribuent également à la dégradation de la légitimité (Aballéa, 2013).

Cependant, tous ces éléments sont essentiels dans l'acte de former. Et la légitimité en est un point central (Natanson, 1997).

2. Etat des connaissances

« La construction d'une nouvelle identité sera facilitée si ce nouveau rôle apparaît légitime à la fois aux yeux de celui qui l'exerce et de ceux qui sont en face ». (Perrenoud, 2002, p. 11). Cette citation de Perrenoud (2002), bien qu'elle porte sur l'identité professionnelle des chefs d'établissement, pourrait être également utilisée dans d'autres contextes comme celui de la formation des enseignants du 1^{er} degré. En effet, le rôle et les missions du formateur doivent être reconnus comme légitimes par la hiérarchie, les pairs et les apprenants, mais également par le formateur lui-même afin qu'il puisse « se donner le droit » et avoir le « droit à agir » (Demaret, 2014).

Ainsi, dans le contexte professionnel si particulier développé précédemment du formateur d'enseignants du 1^{er} degré, la question de la légitimité est centrale, que ce soit pour lui permettre de construire son identité professionnelle ou dans l'acte de former lui-même (Draelants, 2007).

Comme nous l'avons évoqué, elle permet au formateur de construire sa professionnalité et d'entrer dans un processus de professionnalisation. Mais, également, être légitime lors des formations permet au formateur d'engager les formés dans le processus d'apprentissage, d'établir un lien de confiance qui facilitera leur adhésion (Foliard et al., 2018) et permettra ainsi la mise en place d'une relation basée sur l'autorité formative nécessaire à la situation (Roelens, 2019). En effet, une formation est un dispositif construit et proposé par le formateur, une mise en situation pour permettre l'apprentissage, l'évolution des pratiques (Augustins, 1992). Si les apprenants ne reconnaissent pas la légitimité et l'autorité du formateur, ils n'accepteront pas de rentrer dans le processus de formation et de développement professionnel proposé. La formation aura très peu, voire aucun impact sur l'évolution des pratiques enseignantes alors que les enjeux qui y sont liés, principalement la réussite des élèves, sont très forts (Draelants, 2007).

Il est donc impératif de questionner les processus qui permettent aux formateurs d'enseignants d'être légitimes et de se sentir légitimes.

2.1. La légitimité

2.1.1. Un concept pluriel

L'étymologie du mot « légitimité » vient du latin *legitimus*, *lex*, *legis*, qui signifie la loi. Dans sa définition première, la légitimité est un concept simple équivalent de celui de légalité (Castellano, 2022). C'est ainsi que le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) la définit : une « qualité, état de ce qui est légitime, conforme au droit, à la loi »

(CNRTL, 2025). Cependant, au fur et à mesure du temps, ce concept s'est densifié, complexifié et étendu à d'autres domaines. Nous pouvons le mesurer, par exemple, au travers de la définition apportée par le dictionnaire de l'Académie française qui complète cette approche de la loi par une dimension sociale : « Caractère de ce qui est fondé en droit ou de ce qui est conforme à l'équité, à la raison, aux règles établies, à la tradition. » (Dictionnaire de l'Académie française, 2025). Dans le dictionnaire du Larousse, c'est le rapport au pouvoir qui est évoqué en définissant la légitimité comme la « qualité d'un pouvoir conforme aux croyances des gouvernés quant à ses origines et à ses formes » (Larousse, 2025).

La légitimité est donc un concept pluriel, multidimensionnel (Castellano, 2022). Il s'agit d'un « concept carrefour » (Bouquet, 2014) qui s'applique aujourd'hui à plusieurs champs comme celui de la politique et de la gouvernance, mais également celui du social ou du professionnel. Ce concept est à l'origine de nombreuses recherches dans différentes disciplines telles que les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, et la sociologie (Suddaby et al., 2017). Sa définition ne peut donc se réduire à son rapport à la loi, d'autant plus qu'aujourd'hui, la légitimité n'est plus réellement l'équivalent de la légalité. En effet, « contrairement à la notion de légalité, qui comporte un caractère objectif par sa référence à des lois ou des règlements, la légitimité est subjective. Elle correspond à un accord tacite et consensuel basé sur des critères plus ou moins précis quant au bien-fondé existentiel d'une action ou d'une réalisation » (Turcotte, 2013, p. 1).

Ces « critères », voire ces principes, sont spécifiques en fonction des contextes ou des champs disciplinaires dans lesquels ils s'inscrivent. Leur nature peut être variée et relever plus particulièrement de la morale ou de la politique, des habitudes ou des droits, des normes ou de la raison... (Bouquet, 2014). Tous ces facteurs rendent l'élaboration d'une seule définition de la légitimité difficile. Cependant, nous pouvons distinguer trois niveaux de lecture différents de ce concept (Suddaby et al., 2017) :

- La légitimité comme « propriété », une ressource possédée par une institution, une personne... Ils en sont propriétaires.
- La légitimité comme « processus » liée à une dynamique de légitimation. Les personnes agissant dans ce processus sont perçues comme des « agents du changement » (Suddaby et al., 2017, p. 452),
- La légitimité comme « perception », un jugement, une reconnaissance émise par les autres. Les personnes, ici, sont les « évaluatrices » de la légitimité.

Ces trois niveaux de lecture permettent de se situer dans les différentes recherches sur le sujet en fonction des approches.

2.1.2. Une histoire complexe entre « propriété », « processus » et « perception »

En reprenant l'histoire de la construction du concept de légitimité, nous distinguons donc trois courants de recherche sur la légitimité : la légitimité en tant que propriété, en tant que processus et en tant que perception.

Dans le cadre de la légitimité en tant que propriété, nous pouvons relever deux approches : celle liée au pouvoir et à l'autorité, et celle relative plus particulièrement à la notion de conformité à la loi, à la norme... Pour Machiavel (1532) comme pour Rousseau (1762), la légitimité est relative à l'ordre social. Le peuple accepte volontairement la légitimité du gouvernement, ce qui en garantit la stabilité (Machiavel, Rousseau dans Castellano, 2022). Nous retrouvons également cette vision dans les théories d'Aristote pour qui l'homme est de nature à vivre en société et en reconnaît le fonctionnement légitime (Universalis, 2025). Il s'agit, ici, d'une approche consensuelle de la légitimité liée au pouvoir (Castellano, 2022). Dans son ouvrage *Le Léviathan*, Hobbes (1651) introduit la notion d'autorité comme la première source de légitimité et du pouvoir (Hobbes dans Castellano, 2022). Ainsi, si l'homme souhaite survivre, il doit obéir et accepter les règles du pouvoir. Pour lui, contrairement à Aristote, l'homme n'est pas « un animal politique » mais « un animal apolitique » qui vit en société pour des raisons « contingentes » et n'est pas forcément d'accord avec l'autorité. Cela traduit une approche conflictuelle de la légitimité liée au pouvoir (Castellano, 2022).

Plus récemment, Weber (1958) a fortement influencé une nouvelle approche de la légitimité en la définissant comme « une relation entre une autorité dominante qui s'exerce sur des groupes sociaux » (Leimdorfer & Tessonneau, 1986, p. 62). Pour cela, il a appuyé sa théorie sur trois types de « justifications internes » apportés par les détenteurs du pouvoir pour légitimer leur domination et y faire adhérer les personnes (Akinlabi, 2022) :

- La domination traditionnelle : repose sur la tradition, sur le caractère immuable des choses.
- La domination charismatique : repose sur la personnalité du détenteur du pouvoir et sur les actes qu'il accomplit pour impressionner et légitimer ainsi sa position.
- La domination juridiquement rationnelle : repose sur le caractère légal de la domination qui peut ne pas être incarnée par une personne mais par un système.

Avec cette typologie de la justification recherchant l'adhésion et le consentement des personnes, Weber introduit également la notion de légitimation (Bouquet, 2014) relative plus particulièrement à la légitimité en tant que « processus » (Suddaby et al., 2017) et interroge les mécanismes qui rendent légitime la domination et, par extension, la soumission.

Pour Habermas, l'obéissance ne suffit pas à fonder la légitimité (Habermas dans Marmasse, 2021). Après avoir travaillé sur les motivations des gens à accepter la légitimité d'un pouvoir, d'une règle... Il introduit la notion de « communication » et de « coopération » nécessaires à la légitimation et la reconnaissance des normes et renverse ainsi la perspective de Weber en liant la légitimité du pouvoir et la participation citoyenne (*ibib.*) et en questionnant ainsi l'aspect « perception » de la légitimité (Suddaby et al., 2017).

Bourdieu (1979) questionne également les processus de légitimation mais décale la question de la légitimité de son rapport à la politique pour la placer au centre de la sociologie (Bourdieu dans Albuлесcu, 2007). Il introduit « l'idée de méconnaissance-reconnaissance » (Leimdorfer & Tessonneau, 1986) comme le fait que le groupe « dominé » peut reconnaître la légitimité du groupe « dominant » sans avoir réellement conscience du processus de cette domination, celle-ci étant ancrée dans des normes culturelles ou des pratiques sociales ou linguistiques (Albuлесcu, 2007). C'est ce qu'il nomme la « violence symbolique », celle qui se fait par imprégnation, tacitement, qui contribue à reproduire les rapports sociaux de domination, elle rend naturelle les inégalités. Pour lui, les institutions comme l'école jouent un rôle central dans ce processus (Palheta, 2015).

Puis, progressivement, de nouvelles conceptions de la légitimité, éloignées des questions du pouvoir, émergent comme au travers des travaux de Boltanski et Thévenot qui interrogent le processus de légitimation des actions de chacun individu dans le cadre de conflits (Boltanski et Thévenot dans Piteau, 2021). Il s'agit d'une nouvelle approche qui s'appuie plus particulièrement sur les échanges en situation et qui pourrait faire écho à la pensée d'Arendt pour qui la légitimité se construit dans la reconnaissance de la validité des principes d'une personne ou d'un groupe par une autre personne ou un autre groupe (Arendt dans Enegrén, 1984). Ils définissent ainsi six principes de justifications de la légitimité d'une action appelés « cités » :

- La « cité inspirée » relative à l'inspiration, à la créativité,
- La « cité domestique » relative à la famille, aux traditions, à l'autorité,
- La « cité de l'opinion » relative à la réputation, au besoin de reconnaissance sociale,
- La « cité civique » relative à l'intérêt général, à l'égalité, à l'engagement,
- La « cité marchande » relative aux échanges contractualisés, aux valeurs marchandes,
- La « cité industrielle » relative à la performance et la productivité.

Pour eux, chaque fois que les personnes interagissent, elles utilisent consciemment ou inconsciemment l'une ou l'autre de ces justifications pour légitimer leurs paroles ou leurs actions, pour les rendre valides aux regards des autres (Thévenot & Boltanski, 2022).

Il semble qu'aujourd'hui, malgré la multitude des travaux et les différentes approches sur le sujet, il y ait un certain consensus autour de la définition de Suchman (1995) qui qualifie la légitimité comme « la perception ou présomption généralisée que les actions d'une entité sont désirables, correctes et appropriées à l'intérieur d'un système de normes, de valeurs, de croyances et de définitions socialement construites » (Suchman dans Bouquet, 2014).

Pour lui, la légitimité s'articule autour de trois axes qui permettraient de comprendre sur quoi repose la reconnaissance sociale d'une institution ou d'une personne (Suchman, 1995) :

- La légitimité pragmatique : l'institution est perçue comme légitime car elle répond aux besoins et aux intérêts des personnes,
- La légitimité morale : l'institution est acceptée car les personnes estiment qu'elle agit selon des principes moraux et éthiques justes,
- La légitimité cognitive : l'institution est reconnue comme une évidence, sans remise en question.

Ainsi, pour Suchman, la légitimité s'appuie principalement sur le principe de reconnaissance par le regard des autres, du collectif. C'est la reconnaissance donnée d'un droit d'agir (Demaret, 2014). Elle est ainsi exogène. Elle n'est pas binaire car il considère que ce qui peut être légitime pour certains peut ne pas l'être pour d'autres et, de plus, elle n'est pas pérenne, ce n'est pas un acquis. Il est nécessaire de l'entretenir.

Aujourd'hui, la légitimité s'interroge dans tous les espaces organisationnels : démocratiques, sociaux, institutionnels, professionnels (Bouquet, 2014). Elle s'apparente à d'autres concepts comme le pouvoir, l'autorité, la domination et la soumission, la reconnaissance...

Dans le cadre de ce mémoire, nous questionnerons plus particulièrement la légitimité professionnelle du formateur des enseignants du 1^{er} degré ainsi que son sentiment de légitimité.

2.2. La légitimité professionnelle du formateur d'enseignants

2.2.1. Les différents aspects de la légitimité professionnelle

Dans les différentes approches de la légitimité professionnelle du formateur, l'une des premières entrées abordées est celle liée à la loi, à la conformité de la mission du formateur avec les attentes de l'institution. « Le formateur est un homme de pouvoir » (Teil, 2004, p. 106), il a été validé par l'institution comme étant apte à former les enseignants en suivant les prescriptions et les programmes. Il est ainsi reconnu par sa hiérarchie pour effectuer sa mission première au travers de la formation qui consiste, pour Draelants (2007), à légitimer

les réformes, « influencer le travail de l'enseignant ». La légitimité du formateur prend donc appui, en premier lieu, sur « des lois, des règles et des contrats » (Bouquet, 2014, p. 19).

Au travers de cette première entrée, nous retrouvons la définition de la légitimité rationnelle de Weber (Albulescu, 2007) en rapport à la conformité liée à la loi, au système, aux diplômes... L'institution donne le pouvoir, donne la légitimité au formateur de former les enseignants. La légitimité est perçue ici comme une propriété, une acquisition.

Cependant, bien que celle-ci puisse contribuer à la construction de l'identité professionnelle du formateur (Jorro & Wittorski, 2013), elle ne suffit pas, voire, elle peut être un obstacle lors des formations enseignantes (Draelants, 2007). Plusieurs raisons peuvent être avancées à ce sujet :

- La participation à la formation continue ne relève pas d'un choix de la part des formés mais d'une obligation imposée par l'institution (Mons et al., 2021). Les formés peuvent remettre en cause la légitimité de cette formation ou celle des réformes ou des injonctions dont elle émane. Et, par ricochet, ils peuvent remettre en cause également la légitimité du formateur qui la met en œuvre (Draelants, 2007),
- Le formateur peut être tenté d'imposer son autorité en s'appuyant sur cette légitimité : autorité autoritariste qui ne permet pas de créer le lien de confiance à la construction de la relation pédagogique mais qui peut être source de conflit et de non-reconnaissance (Robbes, 2006).

Ainsi, la légitimité professionnelle dont a besoin le formateur pour assurer ses missions de formations doit dépasser, sans l'écarter, cette première entrée pour s'appuyer plus particulièrement sur d'autres dynamiques. En effet, sa légitimité ne doit pas seulement être reconnue par l'institution, mais également par ses pairs et les apprenants qu'il rencontre lors des formations (Turcotte, 2013). Il s'agit alors de la construire dans les interactions avec autrui dans et par la relation pédagogique nécessaire au processus de formation (Vial, 2000). Pour Natanson (1997), la légitimité du formateur relève également de sa capacité à répondre aux besoins spécifiques des apprenants et ce, malgré les dissonances qu'il peut y avoir avec les demandes institutionnelles. Cela s'appuie, pour lui, sur « les principes éthiques découlant de la conception que le formateur se fait des exigences générales de l'action sur autrui, du respect de la personne, mais aussi de la nature même de l'acte pédagogique (Natanson, 1997).

Cette approche de la légitimité professionnelle du formateur s'apparente plus particulièrement à la légitimité en tant que perception. Elle est soumise à la reconnaissance par les autres, les « évaluateurs » (Suddaby et al., 2017), de la capacité et de la crédibilité du formateur à les accompagner dans leur développement professionnel et dans l'évolution de leurs pratiques.

Elle se construit à partir des actes et des manières de faire du formateur, sur sa capacité relationnelle ainsi que sur son expérience mais également sur les valeurs et les normes qu'il porte (Bouquet, 2014).

Elle permet ainsi de mettre en place l'autorité formative nécessaire à l'acte de former (Roelens, 2022) et de s'assurer de l'adhésion des personnes aux processus de formation (Draelants, 2007).

La construction de la légitimité professionnelle du formateur s'élabore donc entre deux conceptions différentes de la légitimité, entre celle relevant de la propriété et celle de la perception. Bien que très différentes et parfois contradictoires, ces deux logiques forment un tout qu'il est nécessaire, pour le formateur, d'accepter afin de pouvoir faire des choix pédagogiques ou de résoudre des problèmes, en fonction des situations et des contextes (Vial, 2000).

2.2.2. La place de la reconnaissance dans le processus de légitimation professionnelle

L'un des termes qui revient systématiquement dans les recherches sur la légitimité est le mot : reconnaissance, que l'on retrouve également dans : reconnaître, être reconnu...

Reconnaître, ce n'est pas être indifférent, ce n'est pas non plus regarder à travers quelqu'un sans le voir et le rendre ainsi invisible socialement. Au contraire, c'est le regarder de manière intentionnelle, c'est le rendre visible, c'est le connaître (Honneth, 2004). « Reconnaître, c'est identifier quelqu'un » (Guéguen & Malochet, 2014, p. 5). Dans ce terme de reconnaissance, une place importante est donnée à l'autre, à son regard. C'est ce qui va donner de la valeur aux actes, aux projets de la personne (Lazzeri & Caillé, 2009). Cela se construit dans l'interaction avec l'autre dans une certaine réciprocité (Brun & Dugas, 2005).

Ricoeur (2004), dans son approche de la reconnaissance, va plus loin en précisant que « la reconnaissance n'est pas seulement un acte de connaissance, elle est aussi, et peut-être surtout, un acte de gratitude » (Ricoeur, 2004, p. 32). En effet, pour ce philosophe, la reconnaissance s'appuie sur trois « acceptions » qui favorisent à la fois la construction de son estime de soi, de sa confiance en soi de l'individu ainsi que le développement de son sentiment de gratitude envers l'autre pour cette reconnaissance. Ces trois acceptions sont :

- La reconnaissance comme identification : reconnaître quelqu'un ou quelque chose,
- La reconnaissance de soi : se reconnaître soi-même,
- La reconnaissance mutuelle : reconnaître que l'on doit à l'autre dans une approche éthique, relevant de la gratitude (Ricoeur, 2004).

De manière générique, cette dynamique de reconnaissance s'appuierait sur les trois formes fondamentales, les trois moteurs de reconnaissance identifiés dans les différentes théories sur le sujet et considérés comme les plus importants pour l'homme : la compétence, l'appartenance/citoyenneté et l'amour (Lazzeri & Caillé, 2004).

Le registre de la compétence s'articule autour de deux axes : individuel, qui fait référence à la théorie de « l'accomplissement de soi » d'Aristote, et social (*ibib.*). L'individu aime exercer ses compétences, ses talents et plus il les exerce, plus il prend du plaisir, plus il devient compétent. Cela entraîne, au niveau social :

l'admiration et l'émulation, l'approbation et le désir d'imitation [...] Il (l'individu) se perçoit donc lui-même à travers la perception des autres et le détour par cette approbation a pour conséquence qu'il s'approuve lui-même à travers elle (Lazzeri & Caillé, 2004, p. 92).

Cela permet à l'individu de percevoir sa propre valeur et de construire ainsi une certaine confiance en soi.

Le registre de l'appartenance et de la citoyenneté relève plus particulièrement de la reconnaissance par l'individu et par le groupe du respect des normes et des valeurs portées par le groupe et qui permettent à l'individu de réaliser des projets pour le bien. Il s'agit également, par-là, d'identifier ce qui fait commun et qui pourrait créer la relation d'appartenance dans un groupe (Lazzeri & Caillé, 2004). Plusieurs concepts, parfois opposés, y sont associés en fonction des chercheurs et de leur domaine de recherche : le respect mutuel et l'entraide, la domination et la soumission, la reconnaissance de soi et la reconnaissance publique, la justice et l'injustice, l'argumentation et le principe moral, la notion de choix... (*ibib.*).

Le registre de l'amour et de l'interpersonnel s'appuie plus particulièrement sur ce que l'individu a de plus personnel en lui : ses propres valeurs, ses propres caractéristiques, son éthos (Jorro, 2011). L'individu veut être reconnu pour lui-même, dans sa singularité (Lazzeri & Caillé, 2004).

Dans le cadre professionnel, nous retrouvons ces trois formes fondamentales dans les quatre pratiques de reconnaissance liées aux cinq types d'interactions qui ont été identifiées par Brun et Dugas (2005). Ces quatre pratiques sont la reconnaissance existentielle, la reconnaissance de la pratique de travail, la reconnaissance de l'investissement dans le travail et la reconnaissance des résultats (Brun & Dugas, 2005). Pour ces auteurs, cette typologie de la reconnaissance comble « les différents besoins du personnel : les besoins d'être reconnus comme individus à part entière et d'être appréciés en tant que travailleurs aptes à s'engager dans le travail, à consentir des efforts, à accomplir leurs tâches de manière compétente, et à

produire des résultats concrets » (Brun & Dugas, 2005, p. 80). La reconnaissance existentielle correspond au besoin d'être considéré, pris en compte et respecté. La reconnaissance de la pratique professionnelle est liée plus particulièrement à la reconnaissance de ses compétences par rapport au travail. La reconnaissance de l'investissement dans le travail est relative à la reconnaissance de son engagement et de ses efforts dans le travail. Et la reconnaissance des résultats relève principalement de la reconnaissance de son efficacité et de sa performance.

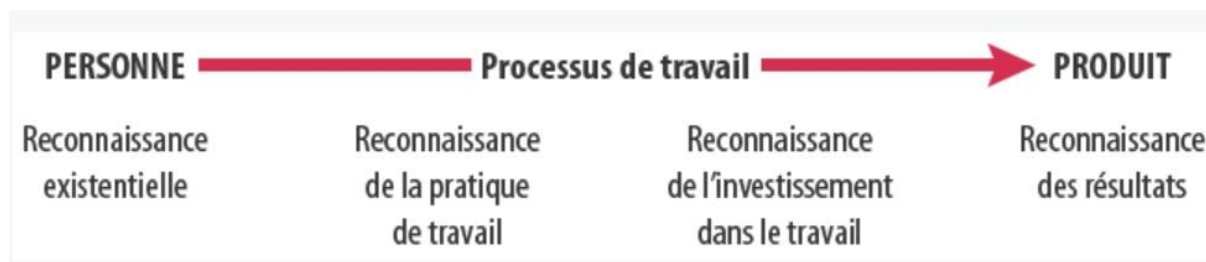


Figure 2 : Les quatre pratiques de la reconnaissance au travail

Source : Brun & Dugas (2005)

Les cinq types d'interaction liés à la reconnaissance dans le cadre professionnel se définissent sur « les plans organisationnels, vertical, horizontal, externe et social » (Brun & Dugas, 2005, p. 84). Dans leur théorie, le plan horizontal correspond aux interactions qui s'établissent entre pairs, le plan vertical est relatif aux relations hiérarchiques, le plan organisationnel met en jeu les dispositifs et programmes institutionnels permettant de mieux reconnaître le travail de chacun, le plan externe est lié aux interactions avec les usagers, les partenaires, les formés... Enfin, le plan social est tourné vers l'environnement extérieur, le regard que porte la société sur son métier (Brun & Dugas, 2005). Cette approche de Brun et Dugas (2005) relève plus particulièrement de la conception de la reconnaissance comme identification énoncée par Ricoeur (Ricoeur, 2004).

Pour Dejourns (1998), en répondant aux besoins des travailleurs, la reconnaissance ne peut pas être perçue comme « une revendication marginale de ceux qui travaillent. Bien au contraire, elle apparaît comme décisive dans la dynamique de la mobilisation subjective de l'intelligence et de la personnalité dans le travail » (Dejourns cité dans Christophe, 2023). Ici, l'auteur met en lumière l'impact de la reconnaissance par les autres sur l'individu lui-même, son identité, en lien avec ses propres besoins. Nous retrouvons également ces éléments en philosophie au travers de la théorie d'Honneth (1992) pour qui « c'est l'être-reconnu qui permet à l'individu de développer un rapport à soi positif » (Honneth dans Guéguen, 2014, p. 72) et dans celle de Ricoeur sur la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004).

Ainsi, la reconnaissance ne peut pas être qu'un processus externe, mais relève également d'un processus interne qui consiste à se reconnaître soi-même, dans ses capacités, et à se sentir ainsi légitimé (Guéguen, 2014).

La suite de ce chapitre sera consacrée plus particulièrement à la construction de la légitimité professionnelle par la reconnaissance externe. Le chapitre suivant sera consacré au processus de construction du sentiment de légitimité.

2.2.3. Les « critères » permettant le processus de légitimation du formateur par les apprenants

Le processus de reconnaissance de la légitimité professionnelle du formateur par les apprenants s'appuie sur plusieurs critères qui découlent des éléments abordés précédemment.

Il y a, tout d'abord, les critères qui pourraient être qualifiés de formels, relatifs à la validation des compétences (Augustin, 1992 ; Natanson, 2006). Ce critère soutient la reconnaissance de la légitimité du formateur par l'institution, comme nous l'avons évoqué précédemment, mais il est également important pour permettre celle par les apprenants. Cela s'appuie sur la reconnaissance des diplômes, des certifications... des éléments légaux qui contribuent à être reconnu comme compétent et à légitimer sa place dans le métier (Guéguen, 2014). Mais il s'agit également de ce qui est relatif au parcours professionnel, à l'expérience de terrain (Draelants, 2007). Cela fait référence à l'ancienneté, à la diversité des pratiques, aux trajectoires mais également à l'ancrage de ses connaissances dans la réalité du contexte d'exercice (Bouquet, 2014). En effet, si le formateur est perçu comme étant trop éloigné du terrain, sans expérience concrète, cela peut avoir un impact sur la non-reconnaissance de sa légitimité à former. Le formateur doit pouvoir comprendre les réalités et les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur contexte d'exercice pour rendre possibles les évolutions demandées, les rendre crédibles. Cela fait écho aux travaux de Tardif et Lessard (1999) sur le rapport des enseignants sur l'acquisition de nouvelles compétences : « l'expérience du travail est pour l'enseignant la condition d'acquisition et de production de ses propres connaissances personnelles » (Tardif et Lessard dans Draelants, 2007). Nous retrouvons également ce concept dans les travaux sur la psychodynamique du travail sous l'expression de « jugement d'utilité » (Dejours dans Alderson, 2004) correspondant à la reconnaissance du caractère utile du travail réalisé. Dans le même temps, si le formateur ne se montre pas « expert », avec des connaissances et des compétences justifiant sa place, il peut également ne pas être reconnu comme légitime (*ibid.*). Il est donc

nécessaire pour lui de trouver un équilibre, un lien entre ces deux attentes qui peuvent, parfois, être source d'incompatibilité (*ibib.*).

La deuxième catégorie de critères s'appuie plus particulièrement sur des « principes éthiques découlant de la conception que le formateur se fait des exigences générales de l'action sur autrui » (Natanson, 1997). Ces principes éthiques définissent alors la posture du formateur sur laquelle les apprenants vont l'évaluer (Suddaby et al., 2017). Tout d'abord, nous pouvons citer, dans ce cadre, la nécessité d'avoir des compétences d'accompagnement dans le développement réflexif et professionnel des personnes, d'adaptation aux différents publics et de gestion des dynamiques de groupes d'adultes en formation (Perrenoud, 1999 ; Turcotte, 2013). En effet, ces compétences sociales et humaines doivent permettre la construction de la relation de confiance favorisant le processus de formation basée sur le respect mutuel. Pour Roelens (2019), il s'agit de la capacité pour le formateur à être bienveillant dans l'acte de former en articulant sa pratique autour de « trois dimensions complémentaires » (Roelens, 2019, p. 93) :

- « Bien veiller » : avoir une écoute active et être ouvert aux besoins et attentes des formés,
- « Bien veiller sur » : prendre soin de la relation avec l'autre et avec le collectif,
- « Bien veiller à » : être vigilant au développement professionnel et personnel de chacun, au déploiement de leur autonomie.

Ainsi les apprenants se sentent écoutés, entendus, considérés, en sécurité et peuvent alors accepter l'autorité formative du formateur et faire évoluer, ainsi, leurs réflexions et leurs pratiques au travers des propositions de la formation (Roelens, 2019).

Un autre critère relationnel qui favorisera la reconnaissance de la légitimité du formateur par les apprenants est celui de son adhésion aux valeurs-métiers, à ses normes (Guéguen, 2014). Pour cela, le formateur doit agir en cohérence avec ses valeurs et ses normes. C'est ce qu'il porte au travers de son éthos professionnel (Jorro, 2011). En effet, « l'ethos professionnel, qui traduit la capacité du praticien à revenir sur ses différentes postures sur son positionnement relativement aux valeurs du métier, est un des objets de la reconnaissance professionnelle. L'engagement du professionnel tout au long de sa pratique sera analysé en fonction des critères d'adhésion, de participation, de coopération, d'investissement dans la durée (de repli, de contournement, de laisser-faire, de désengagement » (Jorro, 2023, p. 4). Cette reconnaissance de son adhésion aux valeurs des apprenants lui permettra ainsi de développer l'estime sociale dont il a besoin pour construire une relation de confiance, respectueuse des personnes et favorisant l'engagement (Jorro & Wittorski, 2013). Nous retrouvons cette

approche également en psychodynamique du travail, en complémentarité du « jugement d'utilité ». Il s'agit du « jugement de beauté » (Dejours, Alderson, 2004) qui s'appuie à la fois sur le respect des normes et des règles du métier et sur la reconnaissance de l'identité singulière de la personne (*ibib.*). Pour Dejours (1993), ce sont ces deux types de jugements, d'utilité et de beauté, qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle de la personne au travers du regard des autres (Dejours, 1995).

2.2.4. Les dynamiques permettant le processus de légitimation du formateur

Ainsi, la légitimité du formateur repose sur la reconnaissance, par les apprenants, de sa capacité à les accompagner dans leur développement professionnel et à exercer à leur égard une autorité de nature formative. Cela s'appuie sur différents critères, formels et relationnels, qui permettent de créer la relation de confiance et de respect mutuel nécessaire à l'action de formation. Cependant, cette reconnaissance, cette légitimité ne se décrètent pas, elles s'acquièrent dans un processus cognitif et social (Suchman, 1995).

Le processus de légitimation du formateur s'appuie en permanence sur les interactions entre les individus. Il s'agit d'un processus dynamique et socialement construit qui se renouvelle, s'adapte... et qui est fortement influencé par les contextes, les controverses et les différentes interprétations (Suddaby et al., 2017). Ce processus se base donc sur le langage, la communication et les échanges (Berten, 2006). Dans ce cadre, trois mécanismes sont identifiés : la persuasion, la théorisation et l'identification/catégorisation.

La persuasion, que l'on retrouve également sous le terme de légitimation discursive, permet de construire le sens de l'action au travers du langage (Zilber dans Suddaby et al., 2017). Elle peut être intuitive ou stratégique, s'appuyer sur la rhétorique et sur des arguments rationnels ou symboliques (Suddaby et al., 2017). Elle cherche à susciter l'adhésion d'une personne et/ou d'un groupe en créant une relation de confiance, un lien émotionnel (Berten, 2006).

La théorisation est un mécanisme communicationnel utilisé pour initier le changement en remettant en cause une pratique existante tout en proposant une nouvelle solution. Cela s'articule sur un double processus de délégitimation et de légitimation. Elle permet ainsi d'institutionnaliser certaines pratiques jusqu'à les rendre évidentes, jusqu'à les normaliser (Botzem et Dobusch dans Suddaby et al., 2017).

L'identification et la catégorisation s'appuient sur les recherches en psychologie cognitive et sociale qui les reconnaissent comme absolument nécessaires pour comprendre le monde (Berten, 2006) mais comme relevant également du « paradoxe de l'unicité » (Martin et al. dans Suddaby et al., 2017). Cela demande à la fois de ressembler tout en étant différent, d'être

conforme tout en étant distinct. Ce mécanisme implique de communiquer sur le fait de s'identifier comme appartenir à un groupe, à une catégorie reconnue, tout en étant singulier, en ayant sa propre identité (Suddaby et al., 2017).

Pour Jorro (2016), le processus de légitimation ne passe pas uniquement par la communication verbale mais prend également fortement racine dans le non-verbal, le geste, le regard et la posture, ce que Clot (1999) nomme le « genre ». Cela :

indique la manière dont l'acteur se positionne dans un contexte social donné, la façon dont la posture extériorise une intention d'agir qui se manifestera non seulement dans l'action auprès d'autrui mais aussi à travers des actes précis que sont les gestes professionnels (Jorro, 2016, p. 118).

Ainsi, la façon d'agir du formateur met en lumière à la fois ses compétences, ses valeurs, son éthique, ses orientations pédagogiques. Cela reflète ses « convictions professionnelles, voire personnelles » (Pana-Martin, 2015, p. 8). En les identifiant et en les validant, les apprenants contribuent ainsi à reconnaître la légitimité du formateur (Alin, 2010).

2.3. Le sentiment de légitimité du formateur

Comme évoqué précédemment, le sentiment de légitimité relève de la capacité de l'individu à se reconnaître lui-même, à sa place, dans ses compétences, dans ses valeurs (Ricoeur, 2004). C'est se reconnaître, avoir le droit d'agir. Cela permet ainsi au formateur d'intervenir avec assurance, de prendre des décisions réfléchies, de s'adapter aux situations et aux besoins des apprenants en développant, en même temps, sa crédibilité (Duchesne & Gagnon, 2013). Cela va induire son comportement, sa manière d'agir (Roussel, 2000).

Contrairement à la notion de légitimité qui relève d'un processus de reconnaissance exclusivement externe, le sentiment de légitimité dépend d'un processus cognitif de reconnaissance interne (Guéguen, 2014). Dans ce processus, plusieurs facteurs sont en mouvement. La reconnaissance par l'autre et son impact sur l'individu est un élément important que l'on retrouve au travers de deux approches différentes (Jorro, 2023) : celle de la lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2000) et celle de la quête de reconnaissance (Ricoeur, 2004). Mais les concepts propres aux mécanismes psychiques de l'individu tels que l'agentivité et les théories de la motivation sont également des éléments essentiels dans le développement du sentiment de légitimité.

2.3.1. Au travers de la reconnaissance des autres : entre lutte et quête

Les travaux du philosophe Hegel sont à l'origine de plusieurs théories sur la reconnaissance (Olivier, 2019). Cependant, en fonction des interprétations qui en sont faites, deux théories ont été développées, dont celle de la lutte pour la reconnaissance proposée par Honneth (2000) et celle de la quête de reconnaissance développée par Ricoeur (Ricoeur, 2004). Ces deux approches expliqueraient les motivations des individus dans leur rapport à la reconnaissance en lien avec la construction de leur identité et les trois formes fondamentales de la reconnaissance (voir la sous-partie 2.2.2) : la compétence, l'appartenance et l'amour.

Ricoeur, dans son approche de la reconnaissance détaillée précédemment, propose trois acceptions de la reconnaissance : la reconnaissance comme identification, la reconnaissance de soi et la reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004). Il s'agit alors d'« identifier, s'identifier et être reconnu » (Eneau & Langar, 2022). Dans cette dernière acception, liée également à la notion de gratitude, Ricoeur pense que c'est la reconnaissance vécue par l'individu comme une acception de soi par l'autre qui lui permet, par la suite, de se reconnaître lui-même, ce qui concourt au développement de son estime de soi (Ricoeur, 2004). Pour Ricoeur, cette dynamique constitue un élément de motivation qu'il nomme « la quête de reconnaissance » (*ibid.*). Cette approche s'appuie sur des interactions sociales positives favorisant la coopération et l'entraide (Lazzeri & Caillé, 2004).

Comme Ricoeur, Honneth défend l'idée que la reconnaissance est essentielle à la formation de l'identité personnelle et sociale et qu'elle se construit au travers de la réciprocité (Olivier, 2019). Cependant, il interprète cette dynamique de la reconnaissance réciproque différemment en y incluant la dimension de reconnaissance négative (Lazzeri & Caillé, 2009), de mépris ou d'absence de reconnaissance qui crée le sentiment d'illégitimité (Guéguen, 2014). Pour lui, « ce point est très important puisqu'il implique que si la reconnaissance est ce qui autorise le rapport positif à soi, son absence – mépris, humiliation, mésestime, ect. - , à l'inverse, est ce qui le rend impossible » (Guéguen, 2014, p. 73). Il peut alors développer un sentiment de « honte qu'Honneth rattache à un affaiblissement du sentiment que l'individu a de sa valeur » (Guéguen, 2014, p. 74). Cela lui donnera alors un motif pour lutter pour sa reconnaissance, pour trouver sa place (Olivier, 2019).

Bien que distinctes et divergentes, ces deux théories, mettant en lumière deux dynamiques différentes de motivation pour la reconnaissance, ne se neutralisent pas et peuvent être même complémentaires dans la construction de l'identité et du sentiment de légitimité, « il importe alors de distinguer ces acceptations différentes et de saisir ce qui résonne comme une lutte, une nécessité pour l'acteur individuel ou collectif et ce qui s'apparente à une quête ou un désir

de reconnaissance » (Jorro, 2023, p. 2). Cela demande à l'individu d'être conscient de ses propres mécanismes de pensée pour être en capacité d'identifier les raisons de son comportement afin d'agir en conséquence en fonction de ses besoins et de l'environnement. Il s'agit de ce que l'on nomme l'agentivité.

2.3.2. Au travers de l'agentivité et du sentiment d'efficacité personnelle

L'agentivité, terme assez récent porté notamment au travers de la théorie sociocognitive de Bandura (Jézégou, 2022), désigne la capacité d'un individu à être l'auteur de ses choix et de ses actions, et à influencer le cours de sa propre vie (Duchesne & Gagnon, 2013). Jézégou (2019) le définit ainsi : « lorsqu'à un moment donné et au regard d'une situation ou d'un contexte spécifique, le sujet exerce une influence intentionnelle sur ses propres conduites et modes de fonctionnement, sur ses actions, sur autrui ou encore sur les systèmes d'action collective, alors il fait preuve d'agentivité » (Jézégou cité dans Jézégou, 2022).

Cependant, dans la théorie développée par Bandura, l'agentivité se forge notamment à travers « l'apprentissage social » (Carré, 2004). Il s'agit du processus qui explique l'évolution des comportements des individus et qui s'appuie sur trois mécanismes : l'observation, le modelage et l'effet vicariant, sur l'analyse et l'intégration des symboles et sur la capacité d'autorégulation (Guerrin, 2012). L'agentivité n'est donc pas une aptitude innée de l'homme, elle se construit dès la plus petite enfance, dans ce processus d'apprentissage, à travers les interactions sociales et des expériences vécues sur lesquelles s'appuient les deux premiers mécanismes ainsi qu'à travers la prise de conscience progressive de sa capacité à agir sur ses propres choix et actions (Duchesne & Gagnon, 2013). C'est cette prise de conscience qui lui permet de développer sa capacité d'autorégulation. L'autorégulation est, pour l'individu, la manière dont il contrôle et organise ses actions (Roussel, 2000) en activant des mécanismes réflexifs de pensées (Guerrin, 2012).

Bandura identifie également trois déterminants agissant sur le fonctionnement humain et donc sur l'agentivité : les déterminants cognitifs propres à la personne, les déterminants liés au comportement ainsi que les déterminants environnementaux. (Guerrin, 2012). Ces déterminants agissent dans un système dit « de causalité triadique réciproque » dans lequel « à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les gens sont coproducteurs de leurs vies » (Carré, 2004, p. 31). Ainsi, dans cette théorie, le comportement d'un individu s'explique par son agentivité influencée par les déterminants du système de causalité triadique réciproque et qui inclut, de fait, les comportements des autres eux-mêmes influencés par le comportement de l'individu.

Trois modalités de l'agentivité sont définies (Jézégou, 2022) :

- L'agentivité personnelle directe : l'individu agit intentionnellement,
- L'agentivité personnelle par procuration : l'individu compte sur l'intervention d'une autre personne pour agir,
- L'agentivité collective : l'individu compte sur l'intervention d'autres personnes, d'un collectif, pour agir.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'agentivité personnelle directe dont découle le sentiment de légitimité (Duchesne & Gagnon, 2013).

Dans la théorie sociocognitive de Bandura, l'agentivité de l'individu est permise grâce à son sentiment d'efficacité personnelle :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Bandura cité dans Carré, 2004, p. 41)

Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu peut renforcer, s'il est positif, l'agentivité de l'individu, ou, s'il est négatif, il peut le neutraliser : « les hommes sont peu enclins à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent » (Guerrin, 2012, p. 111). Dans la théorie de Bandura, quatre sources sont à l'origine de ces croyances : les « expériences antérieures » vécues par les personnes, les « expériences vicariantes » en lien avec l'aspect modélisant des actions que peuvent avoir les comportements d'autrui, la « persuasion verbale » qui reprend les mécanismes de reconnaissances de ses actions par les autres, et les « états physiologiques » qui se rattachent à l'état émotionnel de l'individu sur le moment (Carré, 2004).

En 2014, Duchesne et Gagnon ont publié les résultats de leurs recherches portant sur le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur les stratégies pour le développer et le maintenir chez les conseillers pédagogiques canadiens. Le contexte professionnel décrit par les chercheuses semble similaire à celui exposé dans la première partie de ce mémoire (Duchesne & Gagnon, 2013). Pour les autrices, le travail des conseillers pédagogiques canadiens « comporte de nombreux défis pouvant porter atteinte à leur sentiment d'efficacité personnelle » (Duchesne & Gagnon, 2013, p. 73) alors que celui-ci leur est nécessaire pour développer leur identité professionnelle ainsi que leur crédibilité (Duchesne & Gagnon, 2013). Dans leur conclusion, elles mentionnent trois stratégies liées aux quatre sources à l'origine des croyances du sentiment d'efficacité personnelle permettant aux conseillers pédagogiques

de le développer et de le maintenir : les « stratégies relationnelles » mises en place soit avec les apprenants, les pairs et/ou la hiérarchie, les « stratégies de gestion du travail » afin d'être efficace et de développer des compétences et les « stratégies d'attitude » qui s'appuient sur les capacités cognitives de l'individu à avoir un état d'esprit positif, flexible... Les recherches menées par Duchesne et Gagnon (2014) mettent en lumière les stratégies nécessaires aux conseillers pédagogiques canadiens afin qu'ils aient un sentiment d'efficacité assez haut pour répondre aux défis de leur métier, construire leur identité professionnelle, leur légitimité, en cultivant, notamment, un état d'esprit dynamique et positif.

Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle essentiel sur l'agentivité de l'individu, sur son pouvoir d'agir, sur son comportement et sur sa façon de se penser, de se connaître et de se reconnaître comme acteur de sa vie (Carré, 2004). Mais il demande à être développé, cultivé pour répondre aux différents contextes, enjeux et défis, notamment dans le cadre professionnel (Duchesne & Gagnon, 2013). De plus, pour Bandura, « le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et de l'accomplissement humain » (Bandura dans Carré, 2004, p. 19).

Le concept de motivation précédemment évoqué dans les dynamiques de quête de reconnaissance et de lutte pour la reconnaissance est un élément central du pouvoir d'agir de l'individu, de son agentivité et, par extension, de la construction de son sentiment de légitimité.

2.3.3. A travers des théories de la motivation de l'autorégulation et à l'autodétermination

« Qu'est-ce qui pousse ou qu'est-ce qui suscite la décision de l'individu de se comporter de telle ou telle façon selon le contexte, d'agir dans telle ou telle direction selon sa décision ou sous la pression exercée sur lui ? » (Roussel, 2001, p. 3). Pour Roussel (2000), cette question serait à l'origine des réflexions et des travaux autour du concept de la motivation (Roussel, 2000).

Au travers des éléments évoqués dans les paragraphes précédents, la recherche de légitimité et du sentiment de légitimité lié à la théorie de la reconnaissance pourrait déjà être un élément de réponse dans le sens où le besoin de légitimité entraîne l'individu dans une quête de reconnaissance (Ricoeur, 2006), ou une lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2000) qui le pousse à agir en fonction des situations. Ce pouvoir d'action émane de son agentivité, de sa capacité d'autorégulation et de son besoin de satisfaire son sentiment d'efficacité personnelle (Carré, 2004), ce qui vient renforcer son estime de soi (Guerrin, 2012) et ainsi son sentiment de légitimité (Duchesne & Gagnon, 2013). Cependant, certaines théories de la motivation en lien avec ces différents éléments peuvent venir compléter la réflexion.

Il existe de très nombreuses théories de la motivation (Fenouillet, 2023). Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, nous n'aborderons principalement que celles en lien avec les concepts déjà évoqués précédemment.

La motivation peut se définir comme « ce qui explique le dynamisme du comportement » (Fenouillet, 2023, p. 9). Cette simple définition résume clairement ce terme mais donne peu d'éléments sur les facteurs, les variables en jeu dans ce concept aux multiples facettes (Fenouillet, 2023). Il existe un nombre très important de définitions plus complètes en fonction des orientations des chercheurs qui les formulent et des caractéristiques sur lesquelles ils souhaitent s'appuyer (*ibid.*). Afin de proposer un cadre plus général à son travail, Fenouillet (2023) s'appuie en partie sur la définition de Vallerand et Thill (1993) pour donner une description plus globale de la motivation : « la motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement et de l'action » (Fenouillet, 2023, p. 11). Ainsi, la motivation dépend de l'individu et peut être déclenchée soit par des forces internes qui dépendent des caractéristiques personnelles, on parlera alors de motivation intrinsèque, soit par des forces externes qui dépendent des situations, de l'environnement, de personnes, qui relèvent alors de la motivation extrinsèque (Roussel, 2000). Protéiforme, elle est de nature et d'origines variées. De ce fait, en fonction des théories, elle peut être reliée à différentes notions comme les besoins, les buts, les émotions, le désir (Fenouillet, 2023), les valeurs, les mobiles... (Roussel, 2000). Les nombreux effets de la motivation ont été classés en quatre catégories que l'on retrouve également dans la définition générale proposée par Fenouillet (2023) :

- Le déclenchement du comportement : la motivation est alors perçue comme la force qui explique le passage à l'action (Roussel, 2000). Chaque nouveau changement de comportement est dû à une nouvelle motivation (Fenouillet, 2023),
- La direction du comportement : la motivation est ici la force qui oriente l'action vers un but, une finalité, qui lui donne du sens (Roussel, 2000),
- L'intensité du comportement : la motivation est la force qui va permettre de produire l'effort nécessaire pour passer à l'action. Le niveau de cet effort varie en fonction des résultats envisagés (Fenouillet, 2023),
- La persistance du comportement : la motivation est la force qui permet de maintenir son comportement dans la durée. Cette catégorie fait appel au concept de volonté et de volition qui « explique pourquoi l'individu maintient dans la durée son action pour atteindre un ou plusieurs objectifs » (Fenouillet, 2023, p. 14).

Afin de donner une vision globale des théories de la motivation, Fenouillet (2023) a créé un modèle intégratif en tentant de relier les différentes approches et en élaborant une classification. Dans ce modèle, l'auteur a associé au concept de motivation ceux de la volition et de l'autorégulation.

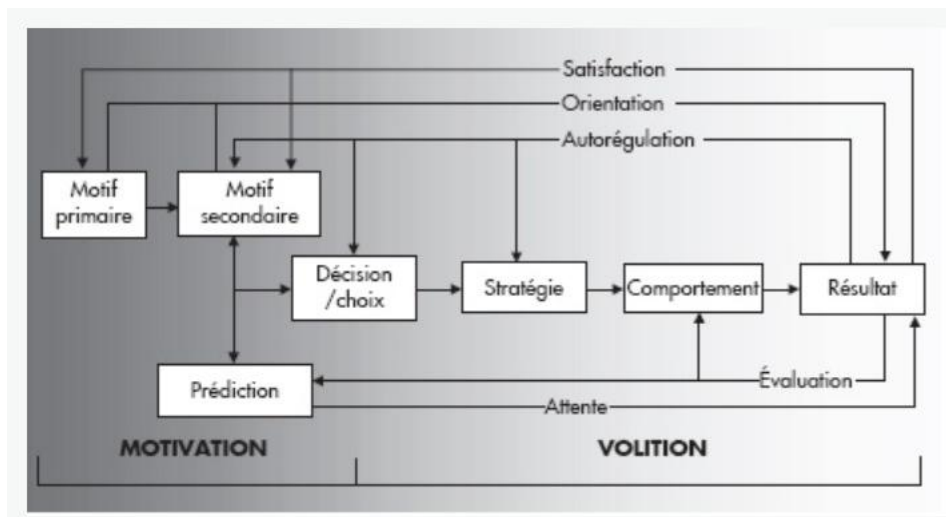


Figure 3 : Le modèle intégratif de la motivation

Source : Fenouillet, 2023

Ainsi, ce modèle met en lumière deux étapes dans la motivation : la première, qu'il nomme « motivation », relative plus particulièrement à ce qui explique le comportement, aux notions de déclencheur, de direction et d'intensité de la motivation, et la deuxième, la « volition », qui correspond plus particulièrement à la prise de décision et à la persistance (Fenouillet, 2023). Le concept d'autorégulation précédemment évoqué trouve ainsi sa place dans ce modèle et s'inscrit dans la deuxième étape.

Kanfer (1990) avait également proposé une catégorisation des théories de la motivation dont l'autorégulation accompagnée du concept de métacognition qui était l'un des trois paradigmes avec celui des « besoins-mobiles-valeurs » et celui des « choix cognitifs » (Roussel, 2000). Les théories de la motivation liées à ce paradigme « étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs » (Roussel, 2000, p. 12) de manière consciente en analysant ses propres processus de pensée au travers de la métacognition (Houdé & Borst, 2018). L'une des théories de ce paradigme qui prend appui, entre autres, sur les travaux de Bandura est celle de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (1991) (Roussel, 2000).

La théorie de l'autodétermination s'appuie sur l'hypothèse première que le comportement de l'individu « est suscité par des mobiles affectifs et cognitifs qui le poussent à préserver un état

positif de soi qui se traduit par une perception de soi comme compétent et efficace » (Roussel, 2000, p. 14) élément contribuant au sentiment de légitimité (voir sous-partie 2.3.2).

2.3.4. A travers l'autodétermination et les besoins psychologiques fondamentaux

La théorie de l'autodétermination se déploie dans un continuum de trois états de la motivation : l'amotivation correspond à un « état d'absence d'intention d'émettre un comportement » (Lafreniere et al., 2009, p. 52), la motivation extrinsèque est relative à un comportement réalisé pour atteindre une finalité externe de reconnaissance comme une récompense (Lafreniere et al., 2009) et la motivation intrinsèque se définit comme ce qui permet de s'engager dans une action par plaisir ou intérêt pour l'action elle-même (Deci & Ryan, 2004).

La théorie de l'autodétermination insiste également, comme dans la théorie de l'autorégulation, sur l'idée que l'individu est actif dans la régulation de son comportement et de ses actions et définit ainsi six modalités de régulation en fonction des situations (Fenouillet, 2023) :

- Aucune régulation dans un contexte d'amotivation dans lequel l'individu n'a pas de raison d'agir,
- Une régulation qui évolue d'externe à introjectée puis identifiée et enfin intégrée, au fur et à mesure que la motivation extrinsèque évolue elle-même d'externe dite « contrôlée » où les actions de l'individu sont dictées par un système de récompenses et de punitions, à internalisée, choisie et acceptée en cohérence avec ses valeurs, qui permet à l'individu d'agir avec envie et volonté,
- Une régulation intrinsèque dans un contexte de motivation intrinsèque où l'individu agit par plaisir et engagement (*ibib.*).

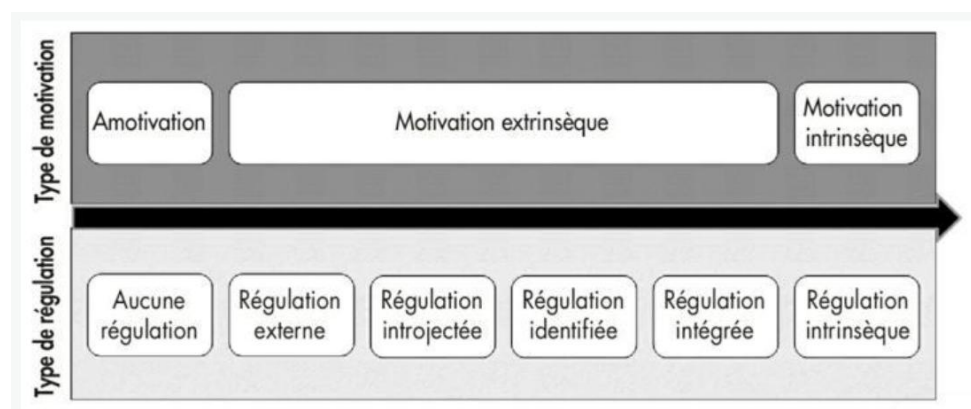


Figure 4 : Le continuum de l'autodétermination

Source : (Lafreniere et al., 2009)

Au fur et à mesure de leurs travaux, Deci et Ryan (2002) déterminent, au sein de l'autodétermination, quatre « mini-théories » (Deci & Ryan dans Fenouillet, 2023) :

- L'évolution cognitive qui reprend l'idée que la « motivation intrinsèque serait suscitée par des besoins que chaque individu développe plus ou moins, ceux de se sentir compétent et autodéterminé » (Roussel, 2000, p. 7),
- L'intégration organismique prend appui sur l'idée que l'individu préfère réaliser des activités qui répondent à ses besoins fondamentaux soit dans une dynamique de motivation intrinsèque soit de motivation extrinsèque en partie intégrée et acceptée par l'individu (Fenouillet, 2023),
- L'orientation causale correspond à la capacité de l'individu à se percevoir à l'origine de son comportement (Roussel, 2000),
- Les besoins de base sont trois besoins psychologiques fondamentaux énoncés par Deci et Ryan (2002) qui offrent à l'individu, quand il les satisfait, « les conditions nécessaires à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être » (Deci & Ryan, 2000, p. 227).

Ces trois besoins sont : le besoin de compétence, le besoin de relations sociales et le besoin d'autodétermination (Fenouillet, 2023).

Le besoin de compétence a été initialement formalisé par White (1959) dans la théorie de la motivation d'efficacité qui introduit le postulat que les individus « naissent avec le besoin d'avoir un effet sur leur environnement et de le maîtriser » (Deci & Ryan, 2004). Dans la théorie de l'autodétermination, cela correspond au besoin de se sentir efficace dans les différentes situations, en interaction avec son environnement (Lafreniere et al., 2009), de maîtriser les tâches à réaliser, de progresser et d'atteindre les résultats souhaités (Roussel, 2000). Cela favorise la motivation intrinsèque de l'individu (*ibib.*), et augmente son bien-être et sa persévérance (Deci & Ryan, 2000). Ce besoin est lié au sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, pour se sentir compétent, l'individu doit se sentir en réussite et avoir des feedbacks positifs sur son comportement (*ibib.*), donc avoir un comportement reconnu et validé par les autres.

Le besoin de relations sociales est de se sentir en connexion avec les autres, d'être accepté, d'avoir de l'attention, d'être compris (Fenouillet, 2023). Il fait référence au sentiment d'appartenance (*ibib.*) nécessaire pour que l'individu se sente intégré et reconnu dans des liens authentiques et perçoive un sentiment d'unité et de sécurité (Lafreniere et al., 2009). Cela joue un rôle important dans la motivation intrinsèque, dans le bien-être et la régulation émotionnelle (Deci & Ryan, 2000).

Le besoin d'autodétermination « fait référence au fait d'être à l'origine de son propre comportement » (Fenouillet, 2023, p. 81). Il est lié au sentiment d'autonomie qui permet à l'individu d'agir par lui-même en fonction et en cohérence avec ses valeurs (Lafreniere et al., 2009). Cela est relié au concept de volition et d'autorégulation qui n'est possible que si l'individu se reconnaît capable ou en capacité d'agir (voir sous-partie 2.3.3.).

A travers la définition de ces trois besoins psychologiques fondamentaux, nous pouvons percevoir le rôle central de la reconnaissance dans la quête de leur satisfaction. Ainsi, le fait de se sentir compétent, de se savoir membre d'un groupe, d'être accepté et de se sentir autonome peut permettre à l'individu d'être reconnu, de se reconnaître lui-même et, par conséquent, de construire sa légitimité ainsi que son sentiment de légitimité.

Cependant, l'environnement dans lequel évolue l'individu joue un rôle essentiel dans la satisfaction de ses besoins ainsi que de sa motivation (Deci & Ryan, 2000). En effet, un environnement propice, qui permet à l'individu de satisfaire ses besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance, va favoriser son autodétermination à travers le soutien de sa motivation intrinsèque ainsi que l'intégration de la motivation extrinsèque contrôlée vers la motivation extrinsèque internalisée (*ibib.*). A l'inverse, des environnements néfastes ou frustrants ne vont pas permettre la satisfaction de ses besoins et ne vont pas soutenir la motivation ou l'intégration de la motivation externe contrôlée vers la motivation externe internalisée. L'individu ne peut alors développer ni sa capacité d'autorégulation ni son pouvoir d'agir au travers de son agentivité (*ibib.*).

3. Problématique de recherche

Être reconnu comme ayant le droit d'agir, se reconnaître le droit d'agir : être légitime et se sentir légitime permet de prendre des décisions, de faire des choix... d'exercer son métier et de développer à travers cela son identité professionnelle, de répondre aux défis et aux dilemmes de son métier.

Pour le formateur d'enseignants, la légitimité repose sur la reconnaissance par la hiérarchie, ses pairs et par les apprenants de ses compétences, de son parcours et de ses expériences, mais également de ses qualités relationnelles, de ses valeurs et du respect des normes attendues, perceptibles dans sa posture, de ses gestes, de son style et de son genre. Pour se sentir légitime, le formateur doit percevoir cette reconnaissance externe qui lui permet de répondre à ses besoins de compétences, d'appartenance et d'autonomie en développant son agentivité, son sentiment d'efficacité personnelle et ainsi son estime de soi.

Cependant, le contexte professionnel du formateur d'enseignants du 1^{er} degré, détaillé en première partie, met en lumière des circonstances qui rendent difficile la construction de son identité professionnelle et entravent le processus de légitimation :

- Bien que la mission de formation soit formalisée par le décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015, le formateur d'enseignants du 1^{er} degré conserve son statut du professeur des écoles et n'est donc pas reconnu comme formateur (Moussay et Serres, 2021), ce qui ne lui permet pas de construire son sentiment d'appartenance au métier (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023),
- En tant qu'enseignant, pour être formateur, il est nécessaire d'obtenir la certification d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Cependant, pour Bucheton et Mercier-Brunel, cette certification ne permet pas de recruter les personnes en fonction de leurs compétences de formateur ni de les former pour devenir formateurs, mais permet uniquement de « les sélectionner parmi les enseignants les plus expérimentés » (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023, p. 34). Ainsi, le recrutement en tant que formateur se réalise sur ses compétences d'enseignant et non sur celles de formateur. Cependant, être un « bon enseignant » ne garantit pas d'être un « bon formateur » (Altet, 2012). Ne pas être reconnu par rapport à ses compétences ne permet pas non plus de se sentir compétent (Deci & Ryan, 2000),
- Les apprenants ne reconnaissent pas toujours la légitimité de la formation ou de l'accompagnement imposé et le font savoir par un jugement d'inutilité (Dejours, 1995), ce qui peut impacter le sentiment d'efficacité personnelle du formateur,

- Les apprenants peuvent ne pas reconnaître la légitimité du formateur en remettant en cause ses compétences car il serait trop éloigné du terrain ou pas assez expert et en le considérant comme n'appartenant plus à leur groupe social, en n'étant plus enseignant (Bouquet, 2014),
- Les demandes institutionnelles sont imposées et peuvent, parfois, venir en confrontation avec les valeurs et les convictions du formateur en créant des « contradictions entre le souhaitable et le possible, entre les promesses et les actes, entre les belles idées et les résistances du réel, entre les aspirations démocratiques et les mécanismes d'exclusion » (Perrenoud, 1998). Ceci peut faire obstacle à la réalisation de leur travail selon leurs propres normes et créer un sentiment de travail empêché (Clot, 2015).
- Le peu de formations de « formateur » permettant d'acquérir des compétences et des habilités spécifiques de formations, de reconnaissance sur ses gestes métiers et d'espace réflexif entre pairs (Bucheton & Mercier-Brunel, 2023 ; Perrenoud, 1998) limite la possibilité du formateur à développer son agentivité (Jézégou, 2014).

Ainsi, au regard de ce contexte si complexe et entravant, ma question de recherche se formulera de la manière suivante :

Comment peut se construire le sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue ?

L'objectif de cette étude, qui s'inscrit dans le champ psychosocial, sera d'apporter certains éléments de réponses en identifiant et en définissant des facteurs déterminants contribuant à la construction du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré en appuyant mes recherches sur la théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) et celle de l'autodétermination en lien plus particulièrement avec les besoins psychologiques fondamentaux développés par Deci et Ryan (1985).

4. Méthodologie

4.1. Le cadre général de la recherche

4.1.1. Démarche et méthodologies

Tous les concepts abordés dans ce mémoire : l'identité professionnelle, la légitimité, l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, la volition, les théories de l'autorégulation et de l'autodétermination... ont été les sources d'innombrables travaux et recherches dans différents domaines, que ce soit en politique, en philosophie, en psychologie, en sociologie, en sciences humaines...

Bien que de nombreuses études aient été réalisées sur le sentiment d'efficacité personnelle et la théorie de l'autodétermination dans le champ de l'éducation auprès des élèves et des enseignants, je n'en ai trouvé aucune spécifique sur la construction du sentiment de légitimité en lien avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et le sentiment d'efficacité personnelle auprès de formateurs d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue.

Pour cette raison, j'ai fait le choix de réaliser mes recherches dans une démarche exploratoire (Daverne-Bailly & Wittorski, 2022) en utilisant deux méthodes de recueil de données au travers de trois outils différents mais complémentaires et en utilisant un raisonnement inductif (CNAM, 2011). En effet, les démarches de recherches permettent de collecter, analyser et interpréter des données dans un cadre reconnu scientifiquement afin de répondre aux questions posées de manière fiable. Pour cela, différentes méthodes comme les méthodes qualitatives, quantitatives ou mixtes proposent un panel de techniques et de stratégies permettant de crédibiliser et valider les résultats et de produire ainsi de nouvelles connaissances.

Ainsi, dans un premier temps, je me suis appuyée sur une méthodologie mixte entre recueil de données quantitatives et de données qualitatives par le biais d'un questionnaire à diffusion large. Cette méthode d'enquête, nommée également, parfois, « sondage », permet de recueillir des informations générales auprès d'un large panel d'individus afin d'identifier une tendance d'opinions ou de comportements (Schelings, 2021). Cela peut également permettre d'orienter la suite des recherches et l'élaboration d'outils comme des grilles d'entretien. Les questions posées peuvent être de deux types (Daverne-Bailly & Wittorski, 2022) :

- Fermées : les enquêtés doivent alors choisir parmi plusieurs réponses proposées celle qui, pour eux, correspond le mieux à leur opinion ou comportement... Ce type de questions est généralement utilisé dans le cadre d'un objectif quantitatif de recherche,

- Ouvertes : aucune réponse prédéfinie n'est proposée, les enquêtés sont alors libres de détailler leurs pensées avec leurs propres mots. Ce type de questions est plutôt mobilisé dans le cadre d'un objectif qualitatif de recherche.

Cette première étape m'a permis de dégager des tendances qui ont ensuite orienté la poursuite de ma recherche.

Lors des étapes suivantes, mon recueil de données a été principalement qualitatif. Afin d'explorer en profondeur les mécanismes de cette construction du sentiment de légitimité, j'ai choisi d'utiliser deux autres méthodes : le « focus group » et l'entretien semi-directif.

Le « focus group » est une technique qui permet de créer un espace d'échange collectif autour du sujet porté par la problématique de recherche (Alain Moreau et al., 2004). Cela permet de recueillir des indicateurs plus précis ainsi que des perceptions, des représentations ou des pratiques pour mieux comprendre le point de vue des individus (Schelings, 2021). Il est possible également d'entrevoir les zones de consensus ou de conflits sur le sujet ainsi que des éléments inédits. Cela demande, de la part du chercheur, de mettre en œuvre des techniques d'animation favorisant un espace de parole à chaque individu afin d'éviter l'autocensure de certains ou la captation de l'attention par d'autres (Alain Moreau et al., 2004).

Cette deuxième étape m'a permis de confirmer certaines tendances apparues dans le questionnaire et d'approfondir également les contextes professionnels favorisant ou empêchant la construction du sentiment de légitimité.

L'entretien semi-directif est une « conversation » entre le chercheur et l'interviewé qui permet d'approfondir la compréhension des parcours individuels, des expériences sur le sujet de la problématique (Schelings, 2021). Cela permet d'identifier également les singularités individuelles et de percevoir certains mécanismes de pensées. L'entretien semi-directif, guidé par des questions ouvertes pouvant évoluer et s'adapter au fur et à mesure de l'entretien, favorise, comme le focus groupe, l'émergence d'éléments inédits, spontanés qui permettent d'élargir le spectre de la recherche (Daverne-Bailly & Wittorski, 2022).

Cette dernière méthode de recueil de données a renforcé certains indicateurs apparus lors des deux précédentes étapes et a permis d'affiner la compréhension des mécanismes de pensées en jeu dans la construction du sentiment de légitimité.

4.1.2. Cadre éthique

Le cadre éthique est fondamental lors d'une démarche de recherche, que ce soit au moment du recueil des données, de leur traitement ou de leur exploitation. Les participants doivent être

volontaires et en mesure de donner un consentement éclairé et continu tout au long de la démarche (InSHS CRNS, 2019).

Ainsi, lors de mon étude, j'ai, à chaque étape, expliqué mon processus de recherche afin que les participants volontaires puissent avoir l'ensemble des informations sur le recueil et le traitement des données. Ils ont pu ensuite donner leur consentement de manière libre et éclairée.

A n'importe quel moment du processus de recherche, les participants pouvaient également se rétracter.

Concernant le questionnaire, le consentement a été recueilli dès la page de garde, accompagnée d'un texte explicatif.

Lors des focus groupes, la demande de consentement a été soumise par un document écrit à signer soutenu par des explications orales.

Enfin, chaque entretien semi-directif a été introduit par un temps d'explication du cadre éthique et d'une demande de consentement enregistrée sur audio.

De plus, lors du traitement des données et de leur exploitation, chaque information a été anonymisée : changement des prénoms, des lieux d'exercice (CNIL, 2022)...

4.1.3. Points de vigilance

La démarche exploratoire de recherche offre une grande flexibilité quant aux méthodes permettant de recueillir des données et à leur traitement. Elle permet de s'adapter au fur et à mesure des investigations et de laisser la place à l'imprévu et à la découverte de variables (CNAM, 2011).

La méthode quantitative permet d'identifier des indicateurs de mesures facilitant la lecture de certains facteurs.

La méthode qualitative s'appuie sur une dimension humaine qui favorise un recueil des données détaillées, affinées et contextualisées. Cela amène un éclairage plus en profondeur des sujets abordés.

Cependant, il est nécessaire, pour éviter les biais cognitifs de recueil et de traitement des données, d'être conscient des points de vigilance à avoir (Coron, 2020) :

- Les méthodes qualitatives s'appuient sur un nombre restreint de participants dans un contexte donné. Cela ne permet donc pas la généralisation des résultats.
- Le recueil des données s'appuie sur les déclarations des participants qui peuvent être soumises à certains biais comme celui de la désirabilité sociale (les personnes veulent être bien vues) ou de sélection (les personnes volontaires ont un intérêt pour le sujet) ainsi que l'effet de halo (le rapport positif ou négatif du participant vis-à-vis du sujet)...
- Les résultats peuvent être difficiles à analyser et à comprendre et être soumis également à des biais comme celui de confirmation (la tendance à interpréter les indicateurs pour confirmer ses hypothèses), ou l'effet d'ancrage (qui donne une forte importance à la première information, ce qui peut influencer la suite des analyses).

Afin de limiter l'impact des biais dans mes recherches, j'ai essayé d'être très vigilante à la rédaction de mes outils et notamment celle de mes questions, en cherchant à être la plus factuelle possible, en variant les entrées. De plus, j'ai tenté d'avoir une posture en conscience lors de chaque temps d'échange afin d'être la plus neutre possible et de ne pas les orienter.

4.2. Le questionnaire

4.2.1. Intentions et objectifs

Le questionnaire a été la première étape de ma démarche de recherche. Mon intention était de récolter des données auprès d'un large public afin d'identifier les premiers marqueurs de mon étude.

Mes objectifs, au travers de cette méthode, étaient :

- D'établir les degrés de perception du sentiment de légitimité des enquêtés,
- D'en mesurer les écarts en fonction des contextes de formation,
- D'identifier, de catégoriser et d'analyser des facteurs récurrents dans les déclarations des enquêtés relatifs aux besoins psychologiques fondamentaux et au sentiment d'efficacité personnelle,
- De percevoir les convergences et les divergences d'opinions et de comportements au travers des témoignages apportés en réponse aux questions ouvertes.

4.2.2. Profil du public ayant répondu au questionnaire

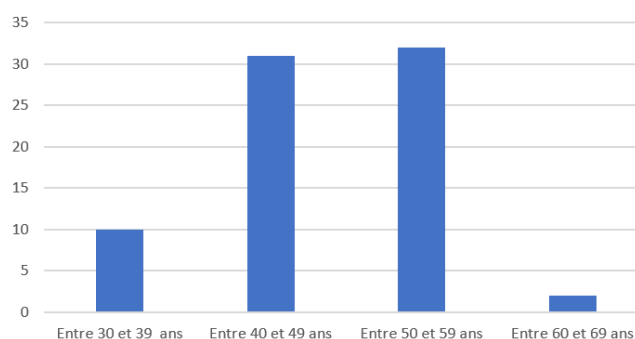
Le public ciblé par cette méthode était l'ensemble des formateurs d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue comme en formation initiale, dans les différentes académies françaises.

Ce choix m'a permis de recueillir des données suffisantes pour identifier des récurrences dans les profils des formateurs. Ainsi, 126 personnes ont répondu de manière totale ou partielle à ce questionnaire. Afin d'avoir des éléments d'analyse cohérents, je n'ai conservé que les 75 retours complets.

Parmi les 75 enquêtés retenus :

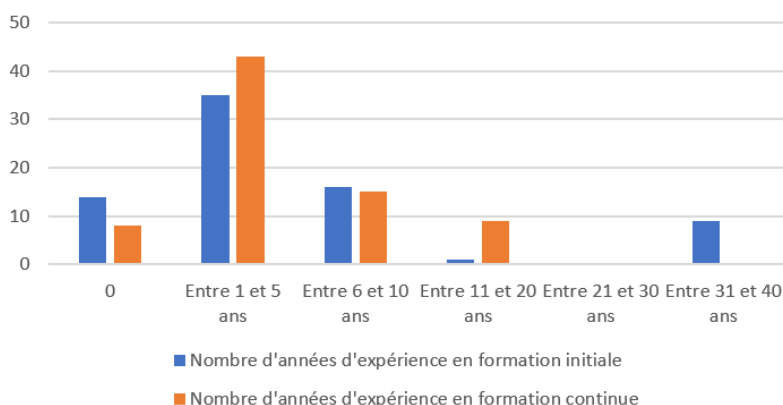
- 66 personnes étaient des femmes,
- 9 personnes étaient des hommes,
- 42 % avaient entre 40 et 59 ans,

Tableau 1 : Tranche d'âge des enquêtés



- 61 personnes avaient de l'ancienneté en tant que formateurs d'enseignants en formation initiale et avaient principalement entre 1 et 10 ans d'expérience.
- 67 personnes avaient de l'ancienneté en tant que formateurs d'enseignants en formation continue et avaient principalement entre 1 et 20 ans d'expérience.

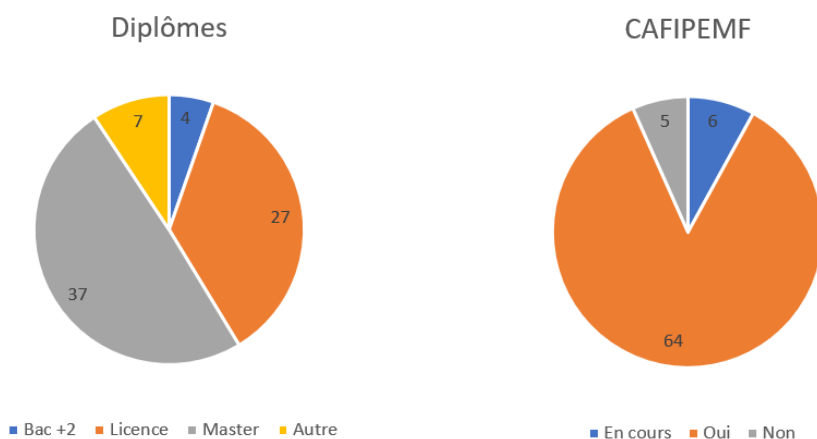
Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience en formation initiale ou continue des enquêtés



- 49,4 % avaient un master, 36 % avaient une licence, 5,3 % avaient un niveau bac+2 et 9,3 % avaient un autre diplôme : diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), diplôme d'études approfondies (DEA), maîtrise

- 85,3 % avaient le CAFIPEMF, 8 % étaient en cours d'obtention et 6,7 % n'avaient pas cette certification.

Tableau 3 : Diplômes et certifications des enquêtés



Ainsi, le profil dominant des enquêtés lors de cette première étape de recherche est : une femme entre 40 et 59 ans qui a un master ainsi que le CAFIPEMF et qui a entre 1 et 5 ans d'expérience en tant que formatrice d'enseignants du 1^{er} degré en formation initiale et continue.

4.2.3. Dispositif de recherche

Le questionnaire proposé a été réalisé sur Limesurvey ce qui a permis de recueillir facilement les consentements et de garantir l'anonymat des données recueillies. Il était composé de quarante questions, dont vingt-neuf de type « fermé » et onze de type « ouvert » (Annexe 1.1), permettant d'accéder à la fois à des informations quantitatives et qualitatives. Les questions étaient réparties en six thématiques : données personnelles (âge, genre, diplôme, ancienneté), perception du sentiment de légitimité, besoins fondamentaux, reconnaissance, situations favorables ou faisant obstacle à la construction du sentiment de légitimité, impacts et besoins.

Pour une large diffusion, ce questionnaire a été envoyé via les réseaux professionnels internes aux maîtres formateurs et aux conseillers pédagogiques français et via un groupe fermé « métier EMF et CPC » sur les réseaux sociaux.

4.3. Le « focus group »

4.3.1. Intentions et objectifs

La méthode de recherche du « focus group » m'a permis de récolter des données auprès d'un collectif de formateurs d'enseignants du 1^{er} degré. Mes intentions, au travers de cette méthode, étaient :

- D'identifier, lors des échanges sur les questions de légitimité, si les concepts liés aux théories de l'autorégulation et de l'autodétermination étaient spontanément évoqués par les participants,
- D'approfondir le recueil de données sur ce qui faisait sens, pour les participants, dans la construction de leur sentiment de légitimité et sur ce qui pouvait le limiter.

Pour cela, j'ai défini différents objectifs :

- Récolter les données personnelles permettant d'identifier certains marqueurs : âge, nombre d'années dans l'enseignement, nombre d'années comme formateur, en formation initiale, en formation continue, niveau de diplômes, certification...
- Mesurer le degré de perception du sentiment de légitimité des participants en formation initiale et en formation continue,
- Identifier les marqueurs si les perceptions étaient différentes en fonction de la formation initiale ou continue,
- Identifier les éléments récurrents dans le discours collectif qui contribueraient à la construction du sentiment de légitimité,
- Les catégoriser et les définir.

4.3.2. Profil du public ayant participé au « focus group »

Les participants au « focus group » étaient des formateurs d'enseignants en formation initiale ou continue, du département de la Haute-Vienne. Suite à la réception de mon invitation, 16 personnes se sont portées volontaires pour participer aux deux temps d'échanges prévus.

Bien que les dates aient été validées par les participants bien en amont, les emplois du temps étant très fluctuants, tous n'ont pas pu participer. Ainsi, lors de la première rencontre, 12 personnes étaient présentes. Lors de la deuxième rencontre, ils étaient 6. Suite à de nouvelles contraintes d'agendas, plusieurs participants n'étaient plus disponibles sur la deuxième date fixée.

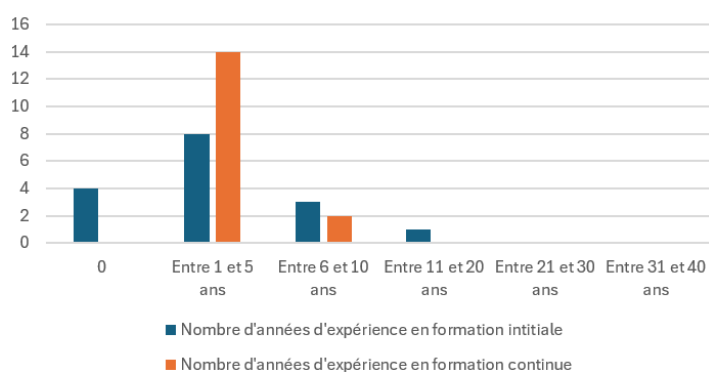
Tableau 4 : Répartition des participants au « focus group »

	Formateurs en formation initiale	Formateurs en formation continue	Formateurs occasionnels en formation continue
Temps 1 : 14 décembre 2024	3	7	2
Temps 2 : 10 janvier 2025	4	1	1

Parmi les 16 personnes qui ont répondu au questionnaire préalable :

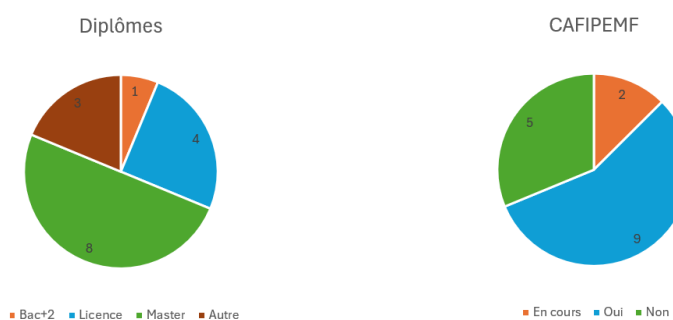
- 13 étaient des femmes, 3 étaient des hommes,
- 75 % d'entre eux avaient entre 40 et 59 ans,
- 12 avaient de l'ancienneté en formation initiale et avaient principalement entre 1 et 5 ans d'expérience,
- 16 avaient de l'ancienneté en formation continue et avaient principalement entre 1 et 5 ans d'expérience,

Tableau 5 : Nombre d'années d'expérience en formation initiale ou continue des participants au « focus group »



- 50 % d'entre eux avaient un master, 25 % avaient une licence, 6,25 % avaient un niveau bac+2 et 18,75 % avaient un autre diplôme : maîtrise et DEA,
- 56,25 % d'entre eux avaient le CAFIPEMF, 12,5 % étaient en cours d'obtention, 31,25 % n'avaient pas la certification.

Tableau 6 : Diplômes et certifications des participants au « focus group »



Ainsi, le profil dominant des participants au focus groupe est : une femme âgée entre 40 et 59 ans, détentrice d'un Master ainsi que du CAFIPEMF et qui a entre 1 et 5 ans d'expérience en tant que formatrice d'enseignants du 1^{er} degré en formation initiale et continue.

4.3.3. Dispositif de recherche

Cette étape de la recherche a été décomposée en quatre temps.

Temps 1 : le questionnaire préalable

Une semaine avant le premier temps d'échange, les participants ont reçu, par mail, un lien vers un questionnaire réalisé sur Limesurvey (Annexe 1.2). Ce questionnaire, composé de 10 questions dont huit de type « fermé » et deux de type « ouvert », avait pour objectif de recueillir les données permettant d'identifier les profils de participants et de relever leur perception de leur degré de sentiment de légitimité en tant que formateurs d'enseignants en formation initiale et continue.

Temps 2 : focus group 1

Ce premier temps d'échange, qui s'est déroulé sur 1 h 30 en présentiel, avait pour objectif d'amener les participants à définir, avec leurs propres mots, ce qui leur permettait de se sentir légitimes en formation. Ainsi, afin d'éviter toute possibilité d'influence sur les réponses, j'ai fait le choix, au lieu de poser des questions préalablement préparées pour guider l'entretien, d'utiliser une démarche de facilitation de la construction de la pensée collective, communément appelée « démarche pokémon » (Annexe 1.3).

Cet outil de formation permet, à partir d'une seule question, d'établir une réponse collective à partir de propositions individuelles anonymes. Le rôle du chercheur, animateur de ce temps, est uniquement de garder le cadre de la démarche et de sécuriser la parole, il ne participe pas à la réflexion individuelle, ni aux échanges des différents groupes constitués avant un temps de retour en plénière. Personne ne peut savoir qui a proposé quoi, ce qui permet de faciliter l'expression de chacun.

Dans le cadre de cette recherche, la question posée était : « Qu'est-ce qui vous permet ou vous permettrait de vous sentir légitime en tant que formateur, formatrice d'enseignants en formation continue ? ». Chaque participant a pu ainsi répondre individuellement à cette question sur des cartes vierges, en proposant une réponse par carte. Puis, dans une seconde phase de la démarche, les cartes ont été ramassées, mélangées et redistribuées afin que tous puissent prendre connaissance, progressivement, des différents éléments de réponse sans savoir qui les avait proposés. Enfin, les participants ont formé deux groupes. Les membres de

chaque groupe ont mis en commun les cartes qu'ils avaient en main, les ont catégorisées selon des critères qu'ils avaient eux-mêmes définis et ont intitulé chaque catégorie ainsi formée. Chaque groupe a, ensuite, présenté son travail de réflexion puis a pu échanger sur les points communs et les divergences entre les deux propositions, afin de formuler une réponse collective à la question posée en introduction de la démarche.

Afin de recueillir les données, l'intégralité des échanges a été entièrement enregistrée par quatre appareils numériques, ce qui a permis d'assurer un suivi complet et précis des interactions. Ces enregistrements audios ont été par la suite transcrits afin d'en réaliser l'analyse. Chaque transcription a été catégorisée en fonction des points de convergence et de divergence dans les discours permettant d'identifier les marqueurs récurrents liés à la construction du sentiment de légitimité. De plus, chaque groupe a réalisé une production visuelle, présentée lors de la plénière. Ces productions ont également été analysées lors du traitement des données et ont permis de confirmer la catégorisation.

Suite à ce temps d'échange collectif, j'ai transmis aux participants un outil réflexif pour leur permettre d'approfondir leurs réflexions et de préparer la rencontre suivante (Annexe 1.4).

Temps 3 : focus group 2

Ce deuxième temps d'échange, qui s'est déroulé dans les mêmes conditions que le premier, avait pour objectif d'approfondir les mécanismes de la construction du sentiment de légitimité du formateur en s'appuyant sur des situations proposées par les participants comme étant source de sentiment d'illégitimité. Cette proposition d'analyse réflexive d'un problème inversé a permis d'identifier à la fois des éléments « obstruant » le sentiment de légitimité mais également des leviers permettant de les dépasser. Pour cela, encore une fois, la proposition de ce temps d'échanges ne s'est pas appuyée sur des questions préalablement préparées mais sur une démarche d'analyse réflexive des pratiques professionnelles (Annexe 1.5). Ainsi, les participants ont été invités à proposer des situations vécues ou rapportées dans lesquelles le sentiment d'illégitimité était présent. Puis, après échanges, une proposition a été retenue et analysée en deux sous-groupes selon deux axes : identifier les raisons qui ont fait que la personne ne s'est pas sentie légitime et proposer des actions ou des postures permettant de répondre à cette situation et de se sentir légitime. Chaque groupe a, ensuite, proposé un retour de leurs réflexions, en plénière.

Comme lors du premier temps, ce temps d'échange collectif a entièrement été enregistré par quatre appareils numériques puis transcrit pour en permettre l'analyse qui s'est appuyée sur la même catégorisation que celle réalisée sur le premier « focus group ».

Temps 4 : questionnaire de fin de session

A l'issue du dernier temps d'échange, les participants ont reçu, par mail, un lien vers un questionnaire, réalisé sur Limesurvey, composé de six questions du type « fermé » et de quatre questions du type « ouvert ». Les objectifs de ce questionnaire étaient d'évaluer l'impact des deux temps du « focus group » sur le sentiment de légitimité des participants ainsi que les facteurs qui pourraient favoriser la construction du sentiment de légitimité.

4.4. Les entretiens semi-directifs

4.4.1. Intentions et objectifs

La dernière étape de ma démarche de recherche a été de réaliser des entretiens semi-directifs auprès de deux formatrices d'enseignants en formation continue repérées lors du « focus group ».

L'objectif de ces entretiens était d'approfondir l'exploration des mécanismes de la construction du sentiment de légitimité en m'appuyant sur les parcours de vie de chacune et en identifiant, dans les discours, une nouvelle fois, les marqueurs récurrents mais également les singularités.

4.4.2. Profil des deux interviewées

La première personne interviewée était une femme entre 40 et 49 ans, conseillère pédagogique de circonscription pour la première fois. Elle assurait ainsi des missions de formatrice depuis moins d'un an et devait principalement former les enseignants de sa circonscription dans le cadre du plan mathématiques et accompagner les néo-titulaires dans leur prise de fonction. Cette formatrice, nommée Clotilde dans le cadre de cette recherche, était titulaire d'un master et préparait les épreuves du CAFIPEMF.

La deuxième personne interviewée était une femme entre 50 et 59 ans, conseillère pédagogique de circonscription depuis 7 ans. Ses missions en tant que formatrice portaient principalement sur la formation continue des enseignants dans le cadre du plan français et sur l'accompagnement des néo-titulaires de la circonscription. Caroline, ainsi nommée dans le cadre de cette recherche, était détentrice d'une licence et du CAFIPEMF depuis 17 ans.

J'ai proposé à ces deux personnes de participer à des entretiens semi-directifs car je trouvais intéressant d'avoir des marqueurs différents à questionner comme l'ancienneté et le

CAFIPEMF. Ces deux personnes ont très rapidement accepté de participer à mes travaux car le sujet de la légitimité les questionnait beaucoup au quotidien.

J'avais envisagé de réaliser au moins un entretien supplémentaire avec une ancienne formatrice ayant quitté ses fonctions pour réintégrer une classe. Cependant, les contraintes matérielles et temporelles n'ont pas permis la mise en œuvre de cette interview.

4.4.3. Dispositif de recherche

Les échanges ont été réalisés en présentiel sur environ une heure à chaque fois. Le guide d'entretien (Annexe 1.7) a servi de fil rouge mais a été adapté au fur et à mesure des réponses.

Six thématiques étaient abordées : présentation et parcours professionnel, expériences et formations en tant que formatrice, pratiques professionnelles, soutien et ressources, perception de soi et des autres, impact et reconnaissance. Chacune de ses thématiques a été développée à partir des catégories identifiées lors du questionnaire et des « focus groups ».

Chaque entretien a été enregistré par un appareil audio numérique puis retranscrit. Le traitement des données s'est opéré par catégorisation pour identifier les éléments récurrents et/ou singuliers sur discours.

5. Résultats et analyses

Mon objectif de recherche était d'apporter certains éléments de réponse en identifiant et en définissant des facteurs déterminants contribuant à la construction du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré en appuyant mes travaux sur la théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) et celle de l'autodétermination en lien plus particulièrement avec les besoins psychologiques fondamentaux développés par Deci et Ryan (1985).

Ainsi, lors de l'élaboration du questionnaire à large diffusion, je me suis appuyée sur ces théories pour composer les thématiques et rédiger les questions. Cela m'a permis de récolter des données sur ces différentes entrées et d'en évaluer l'impact sur les perceptions du degré de sentiment de légitimité des enquêtés.

Cependant, je souhaitais également éprouver mon approche et identifier, lors du focus group, les facteurs déterminants contribuant à la construction du sentiment de légitimité en évaluant si les critères proposés dans les réponses collectives à la question : « Qu'est-ce qui vous permet ou vous permettrait de vous sentir légitime en tant que formateur, formatrice, d'enseignants en formation continue ? » correspondaient aux besoins psychologiques fondamentaux et au sentiment d'efficacité personnelle et si c'étaient également des facteurs que je pouvais identifier dans les témoignages apportés lors des autres étapes.

Mon objectif était, ensuite, d'approfondir et d'enrichir l'analyse des données récoltées lors des deux premières étapes par les éléments relevés lors des entretiens semi-directifs, principalement au travers des différentes situations vécues et des témoignages de parcours d'expérience de vie.

Par conséquent, je fais le choix de commencer la présentation de mes résultats de recherche par l'identification des facteurs déterminants contribuant à la construction du sentiment de légitimité puis de poursuivre en exposant les liens possibles entre la perception du sentiment de légitimité exprimée par les enquêtés et les réponses apportées lors du questionnaire sur les thématiques liées au sentiment d'efficacité personnelle et des besoins psychologiques fondamentaux. Enfin, dans un troisième temps, j'aborderai les différents éléments de discours liés aux témoignages des participants et à leurs parcours de vie.

5.1. L'identification de facteurs contribuant à la construction du sentiment de légitimité des enquêtés

Plusieurs données ont permis d'identifier des facteurs qui semblent déterminants dans la construction du sentiment de légitimité. Dans un premier temps, nous nous appuyons sur les éléments récoltés dans les productions des groupes lors du 1^{er} temps de « focus group » puis, ensuite, nous exploiterons les verbatims de ce temps d'échange collectif (Annexe 2.1) pour réaliser une analyse plus fine de ces facteurs.

5.1.1. Données recueillies à partir des productions des groupes réalisées lors du 1^{er} temps de « focus group »

Comme développé précédemment (voir sous-partie 4.3.2), lors de la première rencontre « focus group », les participants ont dû répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qui vous permet ou vous permettrait de vous sentir légitime en tant que formateur, formatrice d'enseignants en formation continue ? ». J'ai choisi de formuler ainsi cette question car elle permet d'identifier à la fois ce qui peut être en jeu dans la construction du sentiment de légitimité, mais également ce qui peut constituer un besoin, sans introduire d'éléments susceptibles d'influencer les réponses.

Tableau 7 : Introduction - verbatims - temps 1 du « focus group »

Focus group Temps 1 Introduction	3	Intervenante	S'il y en a qui ne sont pas consentants, qui le disent. Après, à chaque fois, de toute façon, vous avez la possibilité de revenir même sur votre consentement à n'importe quel moment. Ce que je voulais vous proposer aujourd'hui et puis la semaine d'après... la prochaine fois... Aujourd'hui c'est d'être sur les représentations que l'on a tous chacun chacune, sur cette construction du sentiment de légitimité, et ce que cela nous évoque. Et puis, la prochaine fois, être sur l'identité professionnelle du formateur et de la formatrice. Comment ça se construit ? quelles sont les postures ? quels sont les impacts ? En fait, j'essaie d'avoir à la fois une approche réflexive où on construit et on échange et, à la fin de la recherche, je pourrais vous donner des éléments d'informations en tout cas, ce que je trouve au fur et à mesure de mes recherches. Ça vous va ?
	70	Intervenante	Merci, on se connaît un peu mieux. Je vais vous expliquer la démarche que l'on va utiliser. C'est une démarche s'appelle la démarche des pokémons, je ne sais pas si vous connaissez.
	71	Fabrice	Attrapez-les tous...
	72	Intervenante	Oui, c'est ça
	73		Rires
	74	Intervenante	Alors, Je vous l'avais fait faire, à certains et certaines, au 110bis par rapport aux fonctions cognitives et les jeux de société. Alors, l'idée c'est... que cette démarche, elle permet de définir collectivement un objet... quelque chose... mais en partant des représentations individuelles. Donc je vais vous expliquer comment ça va se passer. Il y a plusieurs phases. Je vais vous distribuer... elles sont derrière... 3 cartes... qui sont.... Pour l'instant, il n'y a rien dessus. Vous allez avoir chacun, donc, 3 cartes, il va falloir que vous écriviez ... heu...un élément, une notion par carte. La question est : pour vous, qu'est-ce qui vous permet, qu'est-ce qui vous permettez de se sentir légitime en formation ? Ok ?

Focus group Temps 1 Introduction	75	Fabrice	Hum... hum
	76	Intervenante	Donc une idée par carte... pas besoin...
	77	Sandy	Pas forcément 1 mot
	78	Intervenante	Non, ça peut être plus qu'un mot
	79	Sandy	Oui, ok
	80	Intervenante	Une idée par phrase, pas besoin d'écrire son prénom... c'est anonyme Moi, après je récupère tous les petits papiers, je les mélange et je vous les redistribue. A ce moment-là, vous n'aurez... normalement, pas du tout, les papiers que vous aurez renseignés D'accord ? Peut-être que les papiers que vous allez avoir, vous n'allez pas être d'accord avec. En tout cas, ça ne sera pas ceux, pour vous, que vous avez identifiés comme le plus important pour vous permettre de vous sentir légitime. Et donc là, vous pourrez faire des échanges... d'où, la démarche des pokémons Quand vous serez satisfait de vos trois cartes... euh... vous vous mettrez par groupe, sur plusieurs tables... puis on compilera et on essaiera de catégoriser tout ça... pour voir... heu... Est-ce que c'est bon pour la démarche ?
	81	Fabrice	Apparemment...

A l'issue de la phase individuelle, les participants se sont regroupés en deux équipes pour mettre en commun leurs cartes, les catégoriser et les titrer et créer ainsi une affiche.

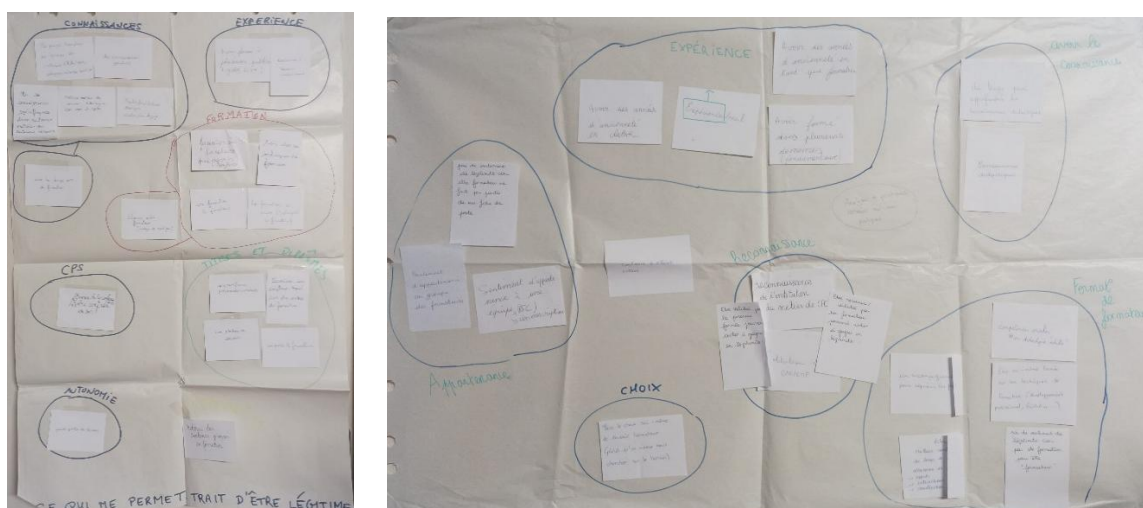


Figure 5 : Photos des affiches réalisées par les groupes lors du « focus group » du 14 décembre 2024

Sur ces affiches, certaines catégories ont été nommées de manière similaire ou presque par les deux groupes, alors que d'autres sont spécifiques. La répartition des participants dans les groupes a été réalisée de manière aléatoire. Ainsi, la compilation de deux productions permet d'avoir une appréciation complète des facteurs repérés.

Le premier groupe a identifié sept facteurs, le deuxième groupe en a identifié huit, cinq sont communs.

Tableau 8 : Catégories de facteurs permettant aux participants de se sentir légitimes
« Focus group » du 14 décembre 2024

Catégories du groupe 1	Cartes associées	Catégorie du groupe 2	Cartes associées
Catégories aux contenus identiques			
Connaissances	- Ma propre formation en termes de contenus (didactique, pédagogique, recherches scientifiques). - Des connaissances pointues. - Plus de connaissances spécifiques dans certaines matières ou certains niveaux. - Meilleure maîtrise des contenus didactique dans les cycles. - Recherches/lectures théoriques. Création d'un bagage.	Avoir les connaissances	- Du temps pour approfondir les connaissances didactiques. - Connaissances didactiques.
Expérience	- Avoir formé à plusieurs publics (cycles, REP+). - Expérience/parcours professionnel.	Expériences	- Avoir des années d'ancienneté en tant que formatrice. - Avoir formé dans plusieurs domaines (fondamentaux). - Expérience/recul. - Avoir des années d'ancienneté en classe.
Formation	- Une formation de formateurs. - La formation en amont (technique de formation). - Formation de formateurs pour gagner en confiance. - Avoir plus de techniques de formation. - Echanger entre formateurs (analyse de pratiques) - Avoir du temps perso de formation	Formation de formateurs	- Compétences orales + en didactique « adulte ». - Être moi-même formée sur les techniques de formation (développement professionnel, facilitation...) - Un accompagnement pour acquérir des postures. - Pas de sentiment de légitimité car pas de formation pour être « formateur ». - Techniques de formation, meilleure construction du temps de formation : alternance de temps variés : apports, interactions, construction en collectif...
Rétroaction	- Retour des contenus proposés en formation	Retours	- Analyse de pratiques. - Retour sur nos pratiques.
CPS	- Gagner de la confiance. Avoir confiance en soi.	Confiance	- Confiance à différents niveaux.
Catégories aux contenus différents			
Titres et diplômes	- Une certification professionnelle/institutionnelle. - Être titulaire du CAFIPEMF. - Posséder un diplôme basé sur des actes de formation. - Un poste de formateur	Appartenance	- Pas de sentiment de légitimité car être formateur ne fait pas partie de ma fiche de poste. - Sentiment d'appartenance au groupe des formateurs. - Sentiment d'appartenance à une équipe : RFC et circonscription
Autonomie	- Pouvoir prendre des décisions	Reconnaissance	- Reconnaissance de l'institution du métier de CPC. - Être reconnue/validée par un formateur pourrait aider à gagner en légitimité. - Être validée par les personnes formées pourrait aider à gagner en légitimité. - L'obtention du CAFIPEMF.
		Choix	- Faire le choix soi-même de devenir formateur (plutôt qu'on vienne vous chercher sur le terrain).

Ainsi, les participants ont défini dix catégories de facteurs et besoins qui leur permettent ou leur permettraient de se sentir légitimes. Parmi les titres donnés, certains des termes employés ne sont pas sans rappeler ceux utilisés pour nommer les besoins psychologiques fondamentaux. Afin de poursuivre l'analyse des données, j'ai regroupé ces catégories de la manière suivante :

- Les facteurs relevant des terminologies employées dans la nomination des besoins psychologiques fondamentaux :
 - o Les facteurs formels relatifs aux **savoirs, aux compétences** : *connaissances/avoir des connaissances, l'expérience, les titres et les diplômes, la formation/la formation de formateurs,*
 - o Les facteurs relatifs à la notion d'**autonomie** : *choix, prise de décision,*
 - o Les facteurs relatifs au sentiment d'**appartenance** : *appartenance,*
- Les facteurs relatifs à la **reconnaissance** par les autres et de soi par soi : *rétroaction, retours, CPS (compétences psychosociales), confiance.*

5.1.2. Données recueillies à partir des verbatims du 1^{er} temps de « focus group »

Le relevé des verbatims réalisé soit lors du travail en groupe, soit au moment du retour en plénière, permet d'apporter quelques informations supplémentaires ainsi que certaines nuances aux différents facteurs identifiés. Lors des échanges, plusieurs questions ont été le sujet des réflexions, ce qui a permis de comprendre plus en détail les intentions et les interprétations posées derrière chaque catégorie.

- Les facteurs liés au savoir et aux compétences

Concernant le facteur relatif « aux savoirs et aux compétences », j'ai relevé quatre questions abordées à différents moments des échanges.

Que signifie être titulaire du CAFIPEMF ?

Bien que sur l'un des affichages, cette certification apparaisse comme un élément permettant de se sentir légitime, nous pouvons percevoir, dans les échanges ci-dessous, que le CAFIPEMF n'est pas reconnu par les participants comme une certification attestant de leurs compétences de formateur, mais comme un outil de reconnaissance et de validation par les autres de leur capacité à être formateur. Ainsi, cette certification ne permettrait pas au formateur de se reconnaître compétent mais permettrait aux autres de penser qu'il l'est, ce qui semble lui créer un sentiment d'insécurité.

Tableau 9 : CAFIPEMF - verbatims - temps 1 du « focus group »

Savoirs et compétences	CAFIPEMF		
	396	Emilie	Est-ce que le CAFI valide vraiment nos compétences de formateur ?
	397	Sandy	J'suis pas sûre.
	398	Stéphanie	Mais ça y contribue... à être reconnu et validé.
	661	Charline	Et c'est en ça que notre certification... elle ne contribue pas forcément à notre sentiment de légitimité, parce qu'elle ne correspond pas forcément à notre mission.... Donc, on a l'impression d'occuper un poste pour lequel on n'a pas été formé et donc on se sent en insécurité.
Diplômes et certifications	662	Simon	Oui, mais auprès des... aux yeux des autres. Tu es censé être un formateur.

Faut-il être pair ou expert ?

Les formations dites « constellations » sont déployées dans le cadre du plan mathématiques et du plan français. L'objectif est d'accompagner les participants dans un processus de développement professionnel afin de faire évoluer les pratiques dans l'un ou l'autre des domaines.

Dans les verbatims suivants transparaît la nécessité de posséder des connaissances lors de ces formations, afin de répondre aux besoins des formés et de leur apporter des éléments utiles. Mais nous percevons également l'impossibilité d'être expert de par l'essence même de leur métier. Cela semble créer une difficulté de positionnement entre :

- Le cadre de l'accompagnement, qui demande au formateur d'avoir une posture de « pair », sans enjeu particulier d'expertise,
- La perception des attentes et besoins des formés qui souhaiteraient avoir des apports,
- Le besoin des formateurs d'apporter des connaissances « expert » en pensant que c'est ce qui est attendu.

Tableau 10 : Pair/expert - verbatims - temps 1 du « focus group »

Savoirs et compétences	Pair ou expert		
	600	Franck	Les constellations, par définition, sont un très bon exemple du fait que forcément, on n'est pas expert à un moment donné ou l'autre de la constellation. Parce que comme ce n'est pas prévu, comme il n'y a rien de prévu, comme ça se construit au fur et à mesure... on est obligé, nous on est obligé d'avoir... d'aller chercher des informations pour les apporter, mais on n'est pas expert dans le domaine.
	601	Marlène	Et c'est bien dit dans les textes, ils parlent d'être entre pair et aussi expert.
	602	Franck	Mais c'est l'histoire de notre métier. On n'est expert en rien. On enseigne le français, les maths, l'histoire, mais on n'est pas expert. On n'est expert dans aucun domaine, finalement...
	608	Franck	Je ne sais pas si on peut dire expert, avoir des connaissances sur le sujet, avoir des choses à apporter aux collègues... c'est important
	614	Sandy	C'est-à-dire que les collègues attendent.
		Clotilde	C'est ce que j'allais dire.
	615		C'est aussi un peu le contrat implicite.
	616	Sandy	C'est-à-dire qu'eux, ils sont dans l'attente d'un apport. Alors, quand même...
	617	Franck	Je pense qu'ils sont plus bienveillants avec des pairs, c'est-à-dire avec des EMF, en tout cas, qu'avec des CPC, qui ont plus de place entre guillemet.
	618	Simon	Et qui ont aussi... cette image de spécialiste.

Faut-il avoir de l'expérience en tant qu'enseignant ou en tant que formateur ?

Alors que sur les affichages, les cartes associées à la catégorie « expérience » étaient principalement axées sur le besoin d'expérience en tant que formateur, les échanges dans les différents groupes pointent l'importance d'avoir autant d'expérience en tant qu'enseignant qu'en tant que formateur.

Tableau 11 : L'expérience - verbatims - temps 1 du « focus group »

Savoirs et compétences Expériences	Expériences : enseignant ou formateur		
	Groupe1		
	382	Emilie	Avoir formé dans plusieurs domaines ? L'expérience déjà... dans mon domaine ?
	383	Valérie	Mais il y a l'expérience... peut-être... d'enseignant et l'expérience... de formateur
	384	Emilie	Ah oui, ça il y a l'expérience d'enseignant et l'expérience de formateur.
	385	Caroline	Il y a les deux. Tu peux mettre expérience et recul dans les deux entrées.
	Groupe 2		
	475	Aurore	En tout cas, c'est cette expérience qui vient légitimer.
		Sandy	Tu vois, par exemple, pour avoir fait des constellations, franchement... avoir des expériences en classe, je veux dire, c'était vraiment un plus... Ah, oui... ça.
	476		Il y'a pas eu photo...

Pourquoi la formation de formateur est-elle importante ?

La formation de formateur est décrite, dans les échanges suivants, comme une nécessité pour construire sa posture, acquérir des connaissances, des techniques et des habilités spécifiques au métier de formateur. C'est ce qui va permettre de se sentir « formateur » et de se sentir ainsi légitime.

Tableau 12 : Formation de formateurs - verbatims - temps 1 du « focus group »

Savoirs et compétences Formation de formateurs	Exposé par la porte-parole du travail du groupe 1		
	556	Charline	[...] Et au niveau de la formation de formateur, compétences orales plus en didactique adulte, un accompagnement pour acquérir les postures, être moi-même formé sur les techniques de formation, développement professionnel, facilitation... les techniques de formation... meilleure construction du temps de formations, alternance des temps variés. Apports, interactions, construction collective, etc. Et pas de sentiment de légitimité car pas formation pour être formateur. [...]

Les données recueillies à partir des affichages mettent en évidence le besoin, pour les participants, de se sentir compétents afin qu'ils se perçoivent comme légitimes. Néanmoins, les éléments relevés dans leurs discours traduisent la difficulté des participants à répondre à

ce besoin, dans la mesure où ils ne se reconnaissent pas comme formateurs et ne se considèrent pas compétents pour l'être. Trois raisons sont évoquées :

- Le CAFIPEMF ne valide pas, pour eux, l'acquisition des compétences de formateurs,
- Il n'y a pas de formations de formateurs qui leur permettraient de construire les compétences et les habilités dont ils ont besoin,
- La difficulté à identifier la posture à adopter entre, d'une part, celle du formateur « pair » qui accompagne et participe à la construction de la réflexion collective et, d'autre part, celle du formateur « expert » censé apporter des connaissances et posséder un savoir supérieur à celui des formés afin de répondre à ce qu'ils estiment être leurs attentes.
- **Les facteurs liés au sentiment d'appartenance**

Les verbatims relevés lors du 1^{er} temps du « focus group » apportent deux éléments supplémentaires à cette catégorie.

Avoir un sentiment d'appartenance, mais à quoi ?

Les échanges collectifs ont soulevé la question de l'appartenance abordée sur les affichages. En effet, les cartes renseignées individuelles évoquaient le besoin de sentir appartenir à une équipe, au groupe de formateurs. Cependant, en interrogeant les participants sur leurs perceptions, aucun ne se reconnaît comme formateur, et seulement une personne se sent appartenir à un groupe de formateurs. Il y a donc un fort besoin d'appartenance au groupe de formateurs, exprimé sur les affichages, mais un réel problème à y répondre car les participants semblent avoir des difficultés à s'identifier comme formateur.

Tableau 13 : Qui suis-je ? - verbatims - temps 1 du « focus group »

Sentiment d'appartenance	671	Aurore	Equipe ressources ASH
	672	Simon	Moi, je suis un enseignant qui fait de la formation.
	673	Clotilde	Moi, je ne suis plus enseignante, mais je ne suis pas encore formée.
	674	Intervenante	T'as l'impression d'être...
	675	Clotilde	Je suis en errance... mais où suis-je ?!
	676	Stéphanie	Je ne me sens pas en errance. Mais.... L'objectif est presque atteint... pour appartenir au formateur.
	677	Marlène	Moi, je me sens comme une enseignante qui apporte des outils à des collègues. Je leur apporte des outils... parce que dans mes missions, j'ai le temps de les chercher, j'ai le temps de les construire.
	678	Emilie	Moi, je me sens appartenir à un groupe de formateurs. Je ne me sens pas appartenir à un groupe d'enseignants parce qu'on n'a pas de classe. Donc, on est dans un groupe de formateurs, mais je ne me sens pas formatrice pour autant. Formatrice dans mes missions, parce qu'on sait qu'on a des missions de formation, mais je ne me sens pas dans ma personne formatrice. Je ne sais pas.
	679	Marlène	Après, finalement, on est toujours des PE.

Un autre élément soulevé lors des échanges est celui de l'impact du lieu dans la construction de son sentiment d'appartenance. En effet, les formateurs d'enseignants du premier degré sont en poste soit en école, soit dans des bureaux administratifs qui ne sont pas considérés comme des lieux de formation. Ceci a suscité l'expression de plusieurs ressentis qui semblent venir confirmer que la fonction du lieu d'exercice du métier a une incidence sur la manière dont s'identifient les personnes qui occupent ce lieu.

Sentiment d'appartenance	Les lieux		
	671	Aurore	Equipe ressources ASH
	672	Simon	Moi, je suis un enseignant qui fait de la formation.
	673	Clotilde	Moi, je ne suis plus enseignante, mais je ne suis pas encore formée.
	674	Intervenante	T'as l'impression d'être...
	675	Clotilde	Je suis en errance... mais où suis-je ?!
	676	Stéphanie	Je ne me sens pas en errance. Mais.... L'objectif est presque atteint... pour appartenir au formateur.
	677	Marlène	Moi, je me sens comme une enseignante qui apporte des outils à des collègues. Je leur apporte des outils... parce que dans mes missions, j'ai le temps de les chercher, j'ai le temps de les construire.
	678	Emilie	Moi, je me sens appartenir à un groupe de formateurs. Je ne me sens pas appartenir à un groupe d'enseignants parce qu'on n'a pas de classe. Donc, on est dans un groupe de formateurs, mais je ne me sens pas formatrice pour autant. Formatrice dans mes missions, parce qu'on sait qu'on a des missions de formation, mais je ne me sens pas dans ma personne formatrice. Je ne sais pas.
	679	Marlène	Après, finalement, on est toujours des PE.
	702	Simon	Pour rejoindre ce que tu disais sur le lieu, moi... je me sens plus légitime parce qu'on est école d'application. Voilà.... Et clairement, avant, quand j'étais... alors, je n'avais pas de CAFIPEMF. Quand je l'ai obtenu en étant à... donc, c'est jour et la nuit.
	703	Emilie	C'est une très grande école d'application...
704	Simon	Oui... quand je l'ai obtenu à... donc, c'est jour et la nuit. ...Pardon. Dès que je l'ai obtenu, je me suis mis directement en école d'application. Et j'ai vraiment senti une différence du tout au tout. Mais ça reste personnel. Parce que d'absolu, je n'avais pas beaucoup évolué. Parce que ce n'est pas les deux mois d'été... qui m'ont fait évoluer. C'est vraiment l'entité... Clairement.	

- La difficulté de se reconnaître soi-même en tant que formateur et de se reconnaître appartenir à un groupe de formateurs,
- La difficulté d'exercer dans un lieu qui n'est pas identifié comme un lieu de formation.

- **Les facteurs liés au sentiment d'autonomie**

Dans les catégories exposées sur les affichages, l'autonomie relevait plus particulièrement du besoin de pouvoir prendre des décisions et de faire des choix. Les échanges collectifs confirment ce besoin et donnent des explications sur ce qui empêche d'y répondre. Cela peut concerner deux particularités :

- L'impossibilité de pouvoir prendre des décisions qui permettraient de répondre aux besoins des formés car cela ne fait pas partie de ses attributions en tant que formateur,
- L'impossibilité de proposer des idées de formation ou d'accompagnement qui lui sembleraient pertinentes car il doit, avant tout, répondre à des commandes de l'institution.

Tableau 15 : Prendre des décisions - verbatims - temps 1 du « focus group »

Sentiment d'autonomie	Prendre des décisions		
	192	Fabrice	Ah, oui...Ce n'est pas être capable de..., c'est avoir la possibilité.
	193	Franck	Oui, donc là, c'est pouvoir.
	194	Simon	Mais surtout, c'est le mien...
	196	Marlène	Oui... Donc, qu'est-ce que tu voulais dire, alors ?
	197	Simon	L'analyse... c'est qu'on n'a pas toujours le pouvoir de prendre des décisions, qui nous permettrait de... Eh oui, ça va pour ça.
	203	Fabrice	Mais par exemple, dans le suivi des stagiaires, etc., il y a des moments où on aimerait proposer des choses, mais on n'a pas la main.
	204	Charline	Oui. D'accord. Tu aimerais, par exemple, les envoyer en observation quelque part, mais tu ne peux pas.
	Pouvoir donner son avis et faire des propositions		
	569	Emilie	On vous impose la thématique et la...
	570	Simon	Oui, on a des commandes, on peut appeler ça comme ça.
	571	Franck	Après, ça fait partie du jeu, aussi, à l'INSPE, on sait... on a postulé, on savait qu'on allait avoir des ... matières
	572	Simon	Voilà, après je ne suis pas en train de dire... l'autonomie n'est pas l'indépendance.
	573	Franck	Au contraire à l'INSPE ...
	574	Emilie	Non, non, mais vous pourriez avoir des idées pertinentes de choses à transmettre, peut-être, à l'INSPE parce que vous voyez que ça manque chez les stagiaires, vous ne pouvez pas le proposer, il n'y a pas de prise d'initiative possible

- **Les facteurs liés au besoin de « reconnaissance »**

Les mots « reconnaissance », « reconnu », « reconnaître » sont les mots les plus utilisés dans les verbatims du temps 1 du « focus group » alors que cette catégorie n'apparaît que sur un seul affichage. Il a été employé de manière transversale, associé aux compétences, à l'appartenance, aux différents besoins exprimés. Cependant, deux questions ont été plus

prégnantes sur le sujet dans les discours et partent du postulat posé par les participants qu'être reconnu permet de se sentir légitime.

Par qui avons-nous besoin d'être reconnus ? Par les formés ? Par les collègues ? Par l'institution (Education nationale) ? Et au-delà de l'Education nationale, sommes-nous également reconnus ?

Ces questions ont été abordées tout au long des échanges collectifs de ce temps 1 du « focus group ». Il s'agissait alors de définir par qui et en quoi le formateur devait être reconnu pour se sentir légitime.

Caroline interroge la question de la reconnaissance par l'institution et souligne que le CAFIPEMF, qui lui confère un statut de formatrice, n'est reconnu qu'au sein de l'Education nationale et qu'il n'a aucune valeur en dehors de celle-ci. Cela vient poser la question des cadres : peut-on se dire formateur si on n'est reconnu dans cette fonction que dans un cadre unique, spécifique ?

Marlène accorde une grande importance à la reconnaissance par les pairs, comme elle le manifeste en abordant le sujet à plusieurs reprises. Charline précise qu'en effet, cette reconnaissance par les formés permettrait « de gagner en légitimité ». Fabrice introduit même le terme de « validation » par les formés. « Être validé » et « être reconnu validé » par les formés seraient des éléments moteurs de la construction du sentiment de légitimité.

La notion de « rétroaction » semble également très importante dans le processus de reconnaissance mais pas pour les mêmes raisons en fonction de qui est attendu la reconnaissance :

- La rétroaction par les formés aurait pour objectif de mesurer l'impact de son accompagnement et de gagner ainsi en légitimité,
- La rétroaction par les pairs et l'institution serait un levier pour faire évoluer ses propres pratiques.

Tableau 16 : Être reconnu - verbatims - temps 1 du « focus group »

La reconnaissance	Par les formés		
	174	Fabrice	Mais c'est une évaluation par les formés... Il y a eu un retour des formés. Ok
	175	Marlène	C'est par exemple quand ils vont me dire... oui, j'ai utilisé l'outil que tu nous as proposé, etc...
	258	Marlène	Ça, c'est la reconnaissance du public. Reconnaissance.
	260	Marlène	Vous êtes d'accord ?
	261	Fabrice	Comment ?
	262	Marlène	Reconnaissance de notre public.
	Par la hiérarchie à l'interne		
	484	Caroline	C'est une reconnaissance. Mais là, ton diplôme de CPC il ne te sert à rien, car tu n'as pas de reconnaissance autre qu'à l'Education Nationale
	485	Aurore	Tu n'as pas de reconnaissance, sinon
	486	Sandy	Pour les formateurs, ce qu'il faudrait... c'est une reconnaissance et ... C'est de l'analyse de pratique.
	Par l'institution et par les pairs		
	556	Charline	Il y avait une autre entrée sur la reconnaissance, reconnaissance de l'institution, alors du métier de CPC, mais pas que... je pense Être validé par les personnes formées pour aider à gagner en légitimité, l'obtention du CAFIPEM et être reconnu validé par un formateur pour aider à gagner en légitimité. [...]
	591	Emilie	Oui c'est ça Mais parce que des fois, oui, on a des retours quand même... enfin... les néo-titulaires qu'on suit, on va voir s'ils évoluent ou s'ils n'évoluent pas etc. les constellations, on va voir si ça impulsait quelque chose ou pas mais malgré tout... on ne sera pas forcément quoi faire évoluer de nos pratiques, puisqu'on n'a pas de conseils de l'extérieur, on n'a pas de retours sur ce qui a pu pêcher dans notre manière de faire... donc je voyais plus des retours de pairs et de l'institution

Les échanges sur la reconnaissance par la hiérarchie ont soulevé un frein important dans le processus de légitimation du formateur. En effet, dans les verbatims suivants, nous pouvons percevoir combien il est difficile, pour Emilie, de se reconnaître légitime du fait qu'elle remette en cause les raisons pour lesquelles sa hiérarchie la reconnaît apte à être formatrice. Ainsi, elle a l'impression de ne pas avoir été recrutée pour ses compétences potentielles de formatrice mais parce qu'ils avaient des besoins à combler. De plus, elle exprime le fait d'avoir été empêchée dans son processus de conscientisation. Elle ne se sentirait pas légitime comme formatrice car elle ne se serait jamais considérée comme telle.

Tableau 17: Remise en cause - verbatims - temps 1 du « focus group »

La reconnaissance Remise en cause	517	Emilie	Oui, mais ça se passe souvent sur un rendez-vous de carrière qui a réussi et au final, sur une bonne pratique de classe, une bonne réflexivité... Et ce n'est pas basé sur ton envie de devenir formateur. Ils ne t'ont jamais vu avec des adultes. Ils ne t'ont jamais vu dans les... Je n'étais même pas directrice. Rien quoi...
	518	Valérie	C'est juste qu'il y a un temps que tu commences aussi...
	519	Emilie	Oui, mais quand ce n'est pas toi qui... Moi, à aucun moment, je me dis, tiens, je vais devenir formatrice. Je ne vois pas comment je pourrais former.
	520	Valérie	Oui, mais je pense que si on vient te chercher, c'est sur ta compétence en classe mais pas en tant que formatrice, parce que tu ne l'es pas. Tu as peut-être le potentiel.
	521	Emilie	Oui, c'est boucher des trous, surtout.... On a besoin de quelqu'un, on voit quelqu'un qui a envie d'avancer. Mais... Pour la plupart d'entre nous, c'est comme ça... je ne pense pas qu'ils aient décelé un potentiel de formateur. Je ne vois pas comment tu peux déceler ça.

Cette remise en cause et le doute qu'elle suscite quant à sa propre capacité à être formateur ont également entraîné des échanges autour de la notion de confiance, l'une des catégories mentionnées sur un des affichages. L'une des cartes qui a suscité le plus d'interrogations est celle concernant « la confiance à tous les niveaux ». Alors que les premières interprétations exprimées par Aurore portent plus particulièrement sur la confiance en soi à plusieurs niveaux, Simon, auteur de la carte, précise que, pour lui, il s'agissait surtout de la confiance accordée au formateur pour qu'il puisse se sentir légitime. Il faudrait, alors, que cette confiance soit possible :

- Par les formés alors que parfois ils remettent en cause l'accompagnement du formateur,
- Par l'institution et la hiérarchie pour pouvoir être autonome et prendre des décisions,
- Par soi-même pour reconnaître la validité de ses compétences et de ses connaissances et ne pas se laisser déstabiliser par les remises en cause, notamment des enseignants rentrant dans la profession.

La confiance apparaît alors comme un élément essentiel dans la construction du sentiment de légitimité.

Tableau 18 : La confiance - verbatims - temps 1 du « focus group »

La reconnaissance Le besoin de confiance	447	Caroline	Confiance à différents niveaux.
	448	Aurore	Moi, honnêtement, j'aurais mis confiance.
	449	Emilie	Pour moi, c'est tout.
	450	Sandy	Parce que tu peux avoir de l'expérience mais toujours pas confiance en toi.
	451	Aurore	S'il y a confiance, on te laisse tout seul.
	452	Sandy	Confiance, je trouve que c'est un truc...
	453	Emilie	Oui, c'est plus par rapport à soi-même...
	454	Aurore	Est-ce que la question ne serait pas... Est-ce que c'est que la personne se sentirait légitime parce qu'elle est en confiance à différents niveaux ou... est-ce qu'elle manque de légitimité parce qu'elle n'a pas de confiance à différents niveaux ?
	455	Caroline	Après, ça a questionné. Quel type de confiance ?
	456	Aurore	Je dis ça parce que... si elle a souvent ce sentiment de légitimité c'est peut-être parce qu'elle a confiance à différents niveaux, c'est-à-dire qu'on peut supposer que sa confiance, ça vient et de part des connaissances et du poste et de l'expérience et du recul. Si elle ne l'a pas, effectivement, c'est à part.
	558	Simon	Alors, c'était mon papier, je n'ai pas su comment le tourner. Quand j'ai mis confiance à différents niveaux c'était confiance de la part des formés déjà... Euh... on en parle, des fois, entre nous à l'école, etc. Où on a l'impression d'une remise en cause... alors, moi, ça ne fait que trois ans que je suis formateur mais une remise en cause malgré tout de la part de certains formés de nos compétences, de certains conseils qui peuvent donner, ect. Donc c'est dans ce sens-là, et aussi la confiance vis-à-vis de nous-même, donc là, on rejoint peut-être plus les CPS, voilà... Bon, c'est bon... j'avais à le placer
	560	Simon	Donc voilà, c'est pour ça que j'ai marqué à différents niveaux et puis il y avait aussi, peut-être, la confiance de l'institution, de nos supérieurs au sens large, et ça rejoint un petit peu un autre papier qui était l'autonomie, avec la possibilité de prendre, de pouvoir prendre des décisions que l'on n'a pas forcément la possibilité de prendre dans le cadre de nos fonctions. Donc c'est pour ça que j'ai marqué à plusieurs niveaux, voilà.

5.1.3. Synthèse des éléments relevés lors du 1^{er} temps de « focus group »

Les données recueillies lors du premier temps de « focus group » ont permis de repérer des éléments récurrents dans les productions et les réflexions collectives. En effet, au travers de l'analyse de ces différents éléments, les participants ont identifié plusieurs facteurs qui, pour eux, contribueraient à la construction de leur sentiment de légitimité en tant que formateurs d'enseignants :

- Le besoin de se sentir compétent, d'avoir des connaissances et de l'expérience en tant qu'enseignant et en tant que formateur,
- Le besoin de se sentir autonome pour pouvoir prendre des décisions et faire des choix,
- Le besoin de se sentir appartenir à une équipe,
- Le besoin d'être reconnu, validé et d'avoir des retours sur l'impact de son accompagnement et sur sa pratique,
- Le besoin d'avoir confiance en soi et d'avoir la confiance des autres.

5.2. Les degrés de perception du sentiment de légitimité

Les questions de type « fermé » du questionnaire à large diffusion et du questionnaire préalable au « focus group » ont facilité le recueil de données quantitatives dont le traitement croisé m'a permis de faire des liens entre le niveau de sentiment de légitimité perçu par les participants et les facteurs déterminants repérés.

Dans un premier temps, j'ai souhaité comparer les niveaux de perception du sentiment de légitimité (PSL) en fonction du cadre d'intervention : en formation initiale et en formation continue, afin d'estimer s'il y avait une différence significative entre ces deux contextes.

Puis, j'ai cherché à évaluer l'influence des facteurs (l'obtention du CAFIPEMF et les besoins de se sentir compétent, d'appartenir à un groupe, d'autonomie et de reconnaissance) sur le PSL des enquêtés. Est-ce que le fait de se sentir compétent a un impact sur le niveau estimé de son sentiment de légitimité ? Est-ce que se sentir reconnu a un impact sur le niveau estimé de son sentiment de légitimité ?... Ce sont les questions qui ont guidé ma recherche lors du croisement de ces données.

Au moment de l'élaboration des questionnaires, afin de limiter le biais de désirabilité qui aurait pu amener les participants à surestimer ou sous-estimer l'évaluation de leurs différents niveaux de perception concernant le sentiment de légitimité (PSL) et de compétences, j'ai

proposé, à chaque fois, une échelle de valeur allant de 1 à 10. Puis, j'ai procédé à des regroupements pour n'avoir que 3 catégories :

- Regroupement des réponses de 1 à 3 : se sent peu légitime, ou peu compétent,
- Regroupement des réponses des 4 à 7 : se sent modérément légitime, ou modérément compétent,
- Regroupement des réponses de 8 à 10 : se sent légitime ou compétent.

Excepté pour l'étude de la comparaison de la PSL en formation initiale ou continue, je n'ai utilisé que les expressions des niveaux de PSL en formation continue pour les analyses suivantes.

5.2.1. En fonction du cadre : formation initiale, formation continue

Bien que les rapports entre les données ne soient pas tout à fait les mêmes entre les résultats des deux questionnaires du fait, probablement, de la différence du nombre de participants et de la proximité des participants au « focus group » avec le cadre de recherche, nous pouvons, quoiqu'il en soit, constater une différence des niveaux de PSL des enquêtés en fonction de leur environnement d'exercice : la formation initiale ou la formation continue. En effet, dans les deux enquêtes, le niveau « légitime » de PSL diminue entre la formation initiale et la formation continue de 10,7 et 18,75 points alors que le niveau « peu légitime » augmente de 6,7 à 9 points et le niveau « modérément légitime » augmente légèrement de moins de 4 à 6,25 points.

Tableau 19 : Sentiment de légitimité – formation initiale et continue

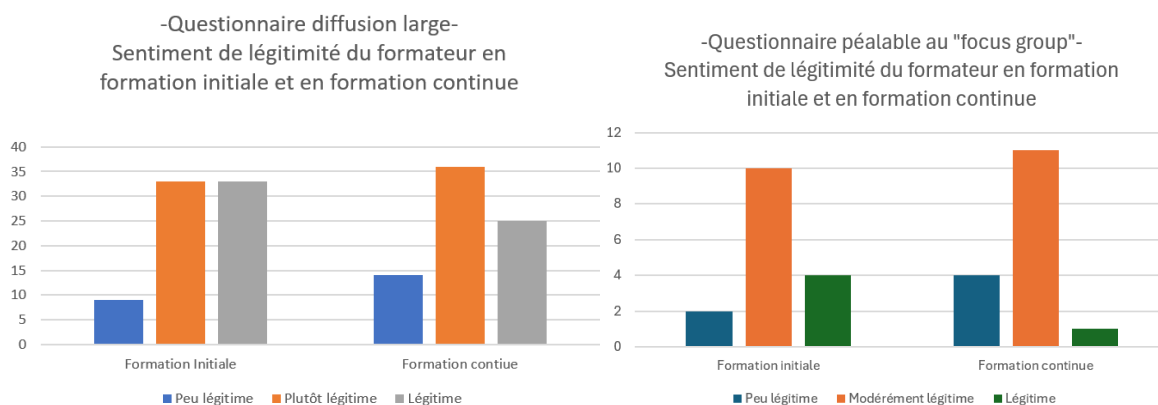


Tableau 20 : Ecart des niveaux de PSL – formation initiale et continue

	Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité			Questionnaire Préalable au focus groupe 16 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité		
	En formation initiale	En formation continue	Ecart	En formation initiale	En formation continue	Ecart
Peu légitime	12%	18,7%	+6,7	16%	25%	+9
Modérément légitime	44%	48%	+4	62,5%	68,75%	+6,25
Légitime	44%	33,3%	-10,7	25%	6,25%	-18,75

Deux raisons principales sont évoquées dans les discours relevés dans les questionnaires et dans les verbatims du temps 1 « focus group ». L'une de ces raisons concerne les besoins et attentes des formés.

Comme l'exprime Emilie lors du « focus group », en formation initiale, les formés sont volontaires et se situent au début du processus de professionnalisation. Ils sont donc dans une attente forte d'apports et de conseils, liée à un besoin d'apprentissage, ce qui donne l'impression que l'action du formateur est utile, ce qui n'est pas le cas en formation continue.

En effet, dans ce cadre-là, les formés n'ont pas eu le choix de leur participation et ne sont donc pas dans une attente forte liée à un besoin d'apprentissage. Le formateur se demande alors en quoi il va pouvoir être utile, ce qu'il va pouvoir apporter.

Tableau 21 : PSL en FI et FC - verbatims - temps 1 du « focus group »

Perception du sentiment de légitimité			[...] en formation initiale... les étudiants, avant d'entrer dans le métier, ils attendent qu'on leur apporte des choses. Ils accueillent. Donc, on se sent légitime parce qu'on sait qu'ils sont au démarrage et qu'ils ont besoin, entre guillemets, de nous. Quand on suit les T1 et T2, on se sent... Enfin, moi, je vais parler pour moi, mais je me sens plus légitime parce qu'ils débutent et qu'on se dit qu'on aura forcément quelque chose à leur apporter de par l'expérience. Alors que dans les constellations, ils n'ont pas choisi d'être là, ils n'ont pas choisi de faire des maths, ils n'ont pas choisi d'être groupés avec un tel et un tel et un tel, on leur impose et ça change complètement notre légitimité, notre sentiment de légitimité. Je trouve qu'il y a vraiment cette notion de...
	Formation initiale	Formation continue	
	632	Emilie	

La deuxième raison est liée au sentiment de ne pas disposer de suffisamment d'expérience ou de connaissances pour exercer en tant que formateur en formation continue (Annexe 2.3).

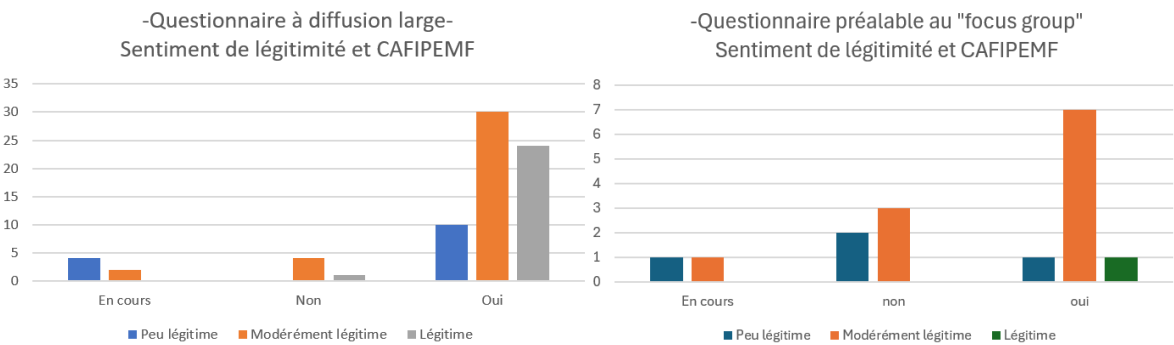
Tableau 22 : Quelques exemples de réponses aux questionnaires justifiant l'écart entre formation initiale et formation continue

Perception du sentiment de légitimité Formation initiale Formation continue	Quelles sont les raisons qui expliqueraient, pour vous, la différence, s'il y a, entre les deux estimations de votre sentiment de légitimité en formation initiale et continue ? Réponses : questionnaire préalable au « focus group » Lorsqu'il est question de partager l'expérience professionnelle, il est plus simple de me sentir légitime face à des personnes en formation initiale, que face à des collègues, qui peuvent avoir autant voire plus d'expérience (d'expertise ?) que moi. Je n'ai pas de diplôme spécifique, et peu de bagage scientifique/théorique réactualisé, à partager avec ces collègues. Lors de la formation continue, il y a parmi les stagiaires des enseignants avec plus d'ancienneté et surtout qui ont une expérience plus longue que la mienne dans un niveau d'enseignement donné.
	Réponses : questionnaire « diffusion large » L'expérience professionnelle dans chacune de ces formations. En formation continue cela dépend de l'expérience des stagiaires et du cycle. L'expérience et les connaissances de certains collègues notamment quand ils sont restés de nombreuses années dans le même niveau. L'enjeu est souvent plus intense et la controverse très riche.

5.2.2. En fonction de l'obtention du CAFIPEMF

Le CAFIPEMF est un sujet récurrent dans les échanges relevés lors du « focus group ». J'ai donc souhaité évaluer si le fait d'en être titulaire avait un impact sur le niveau de PSL. Ainsi, j'ai croisé les données relatives aux niveaux de perception du sentiment de légitimité exprimés par les formateurs d'enseignants en formation continue avec leur statut de titulaire, non titulaire ou en cours d'obtention du CAFIPEMF.

Tableau 23 : Sentiment de légitimité – CAFIPEMF



Nous pouvons observer qu'il y a une forte augmentation du niveau de PSL lorsque l'on est titulaire du CAFIPEMF. Cependant, même si cela permet une augmentation du niveau « légitime » du PSL, il reste en deçà du niveau « modérément légitime » du PSL qui est plus élevé, que l'on ait le CAFIPEMF, que l'on ne l'ait pas, ou que l'on soit en cours d'obtention.

Tableau 24 : Niveau de PSL - CAFIPEMF

	Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité Titulaire du CAFIPEMF			Questionnaire Préalable au focus groupe 16 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité Titulaire du CAFIPEMF		
	Oui	Non	En cours	Oui	Non	En cours
Peu légitime	15,6%		33,3%	11,1%	40%	50%
Modérément légitime	46,9%	80%	66,7%	77,8%	60%	50%
Légitime	37,5%	20%		11,1%		

Être titulaire du CAFIPEMF semble contribuer à la construction de son sentiment de légitimité mais ne permet pas de se sentir pleinement légitime.

5.2.3. En fonction des facteurs préalablement identifiés

Après avoir identifié que les besoins psychologiques fondamentaux coïncidaient avec les besoins des formateurs d'enseignants pour se sentir légitimes, j'ai souhaité évaluer leur influence sur les niveaux de PSL. Ainsi, j'ai croisé les données recueillies sur le questionnaire à diffusion large concernant ces thématiques.

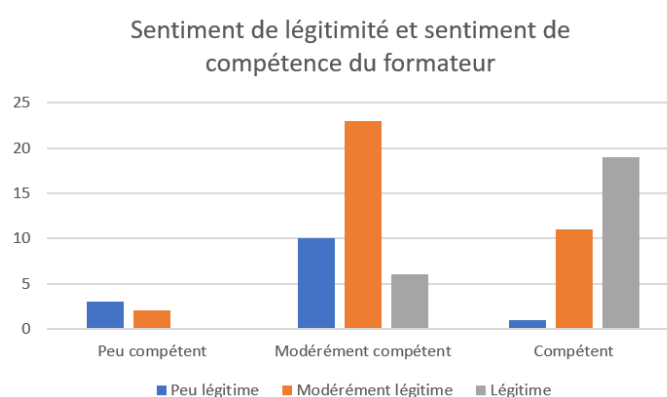
Sentiment de compétence :

Sur le diagramme suivant, nous pouvons observer une corrélation entre les données :

- Plus je me sens « peu compétent », plus je me sens « peu légitime »,
- Plus je me sens « modérément compétent », plus je me sens « modérément légitime »,
- Plus je me sens « compétent », plus je me sens « légitime ».

Ces résultats demanderaient à être confirmés par une recherche sur un panel plus important, mais ils permettent d'ores et déjà de percevoir l'influence du sentiment de compétence sur son niveau de PSL.

Tableau 25 : Influence du sentiment de compétence sur le sentiment de légitimité

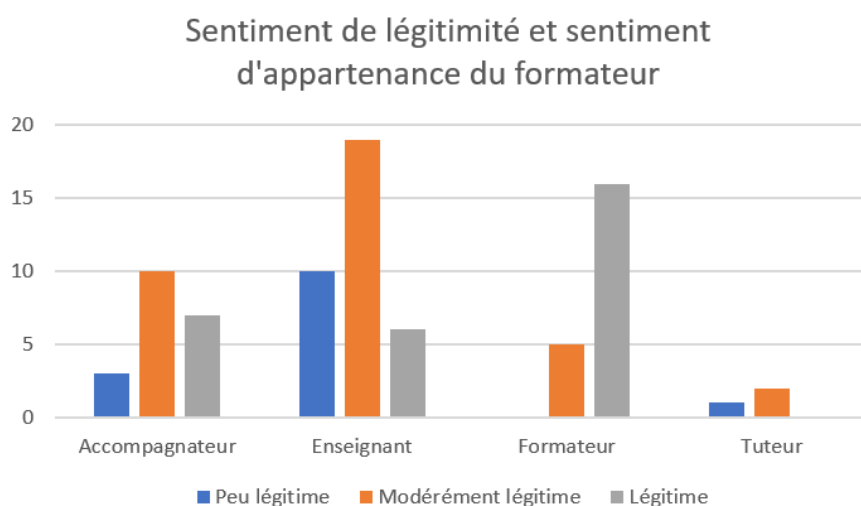


Sentiment d'appartenance :

Dans le questionnaire, il était demandé aux enquêtés, exerçant tous des missions de formation, de définir leur groupe d'appartenance. Ainsi, 20 personnes (26,7 %) se sont définies comme « accompagnateur », 35 (46,8 %) comme « enseignant », 16 (21,3 %) comme « formateur », 3 (4 %) comme « tuteur » et une (0,2 %) personne s'est abstenue.

En croisant ces informations avec les niveaux de PSL en formation continue, nous pouvons observer que le groupe d'appartenance dans lequel les personnes se sentent le plus légitimes est celui des formateurs, alors même qu'ils ne représentent que 21,3 % des sondés.

Tableau 26 : Influence du groupe d'appartenance sur le sentiment de légitimité



Nous pouvons également constater que les personnes qui ont un niveau « peu légitime » de PSL sont ceux qui se considèrent comme « tuteur ». Concernant les enquêtés qui se définissent comme appartenant au groupe « enseignant », qui est le plus représenté parmi les sondés, nous pouvons observer qu'une minorité d'entre eux (17,1 %) ont un niveau « légitime » de PSL et qu'une majorité a un niveau « modérément légitime » de PSL.

Tableau 27 : Niveau de PSL – Groupes d'appartenance

Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité – Groupe d'appartenance				
	Accompagnateur	Enseignant	Formateurs	Tuteur
Peu légitime	15%	28,6%		33,3%
Modérément légitime	50%	54,3%	23,8%	66,7%
Légitime	35%	17,1%	76,2%	

Il semble donc qu'avoir le sentiment d'appartenir au groupe de formateurs et donc, de se reconnaître formateur, permette également de se sentir légitime en tant que formateur. Cela viendrait confirmer les analyses réalisées à partir d'éléments exprimés par Emilie quant à sa difficulté de se sentir légitime liée à son absence de projection en tant que formatrice. Néanmoins, nous pouvons constater que le groupe d'appartenance le plus représenté parmi les formateurs d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue est celui du groupe « enseignant ».

Sentiment d'autonomie :

A la question : « Vous sentez-vous autonome dans vos prises de décisions ? » 23 enquêtés ont répondu « non », 47 ont répondu « oui » et 5 se sont abstenus. Parmi les personnes qui ont répondu, nous pouvons observer que le fait de se sentir ou pas autonome dans sa prise de décision n'a pas une influence forte dans les variations des niveaux de PSL. En effet, le niveau « modérément légitime » reste stable dans les deux cas, seul le niveau « légitime » augmente légèrement dans le cas d'un sentiment d'autonomie sur la prise de décision.

Tableau 28 : Influence du sentiment d'autonomie sur le sentiment de légitimité

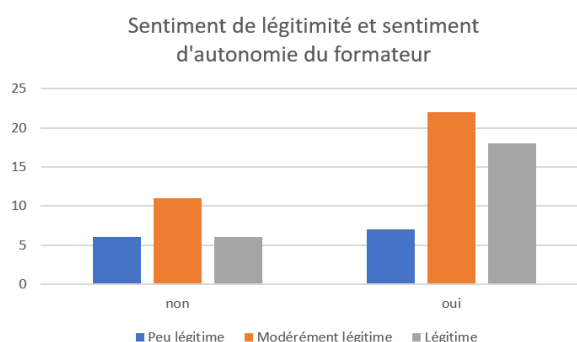


Tableau 29 : Niveau de PSL – Sentiment d'autonomie

Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau du sentiment de légitimité – Autonomie		
	Non	Oui
Peu légitime	26,1%	14,9%
Modérément légitime	47,8%	46,8%
Légal	26,1%	38,3%

5.2.4. En fonction de son besoin d'être reconnue

Dans le questionnaire à diffusion large, la question : « Avez-vous besoin d'être reconnu pour vous sentir légitime ? » a été posée trois fois pour identifier des variations possibles entre une reconnaissance par la hiérarchie, une reconnaissance par les pairs et une reconnaissance par les formés.

Les pourcentages de réponses positives au besoin d'être reconnu par la hiérarchie et les pairs se situent à peu près au même niveau (entre 70,5 % et 77,8 %), ce qui démontre un besoin de reconnaissance important. Cependant, le pourcentage de réponses liées au besoin de se sentir reconnu par les formés est bien au-delà et représente 94,4 % des sondés.

Cela permet ainsi de percevoir l'importance de la reconnaissance dans la construction du sentiment de légitimité et d'identifier celle qui semble avoir le plus d'influence sur le niveau de PSL : la reconnaissance accordée par les formés. Cependant, son influence sur la construction du sentiment de légitimité est plus difficile à percevoir.

En effet, le niveau « modérément légitime » du PSL reste le plus important quel que soit le contexte, excepté pour les sondés qui expriment le fait de ne pas avoir besoin d'être reconnus par les pairs et qui ont un niveau « légitime » de PSL. Dans cette analyse, je n'ai pas considéré la tranche des sondés qui n'ont pas besoin d'être reconnus par les formés, leur nombre étant trop bas pour être significatif.

Tableau 30 : Influence de la reconnaissance sur le sentiment de légitimité

	Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau de PSL - Reconnaissance par la hiérarchie		Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau de PSL - Reconnaissance par les pairs		Questionnaire diffusion large 75 enquêtés Niveau de PSL - Reconnaissance par les formés	
	Non 16 (22,2%)	Oui 56 (77,8%)	Non 21 (29,5%)	Oui 50 (70,5%)	Non 4 (5,6%)	Oui 67 (94,4%)
Peu légitime	18,75%	16,1%	9,5%	14%	25%	16,4%
Modérément légitime	56,25%	48,2%	42,9%	48%	25%	49,3%
Légitime	25%	35,7%	47,6%	38%	50,0%	34,3%

Les commentaires relatifs au besoin d'être reconnu par la hiérarchie mettent en lumière plusieurs attentes différentes (Annexe 2.4). Pour certains, cela se rapporte à la nécessité d'être validé, reconnu conforme, « capable », pour d'autres il s'agit d'être valorisé, conforté, rassuré.

Tableau 31 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par la hiérarchie

Perception du sentiment de légitimité Reconnaissance Par la hiérarchie	Expliquer pourquoi vous avez besoin de vous sentir reconnu par la hiérarchie : Réponses : questionnaire « diffusion large » J'exerce ma mission seule. Les retours de ma hiérarchie me permettraient de me situer et d'ajuster mon action. Malheureusement ils sont rares. L'IEN accorde sa confiance. On travaille de façon autonome en tant que conseillère pédagogique, mais j'aimerais de temps en temps être plus sûre de ce que je fais et être conseillée au besoin, et donc être aussi valorisée quand cela fonctionne Comme tout travail c'est gratifiant et encourageant Un métier ne dépend pas que de soi. Il s'inscrit dans un cadre plus large, répond à un besoin de à société. L'absence de reconnaissance externe ne peut pas être compensée par un sentiment d'efficacité personnel. Les deux sont nécessaires. Quand l'appréciation de ce qu'est un travail bien fait diffère entre la hiérarchie et soi-même, cela pose problème. Besoin de savoir si les missions confiées sont correctement effectuées. Besoin d'appartenance, de validation Cela fait partie de mon caractère (malheureusement) Parce que je ne suis pas encore assez autonome Finalement, on est assez seul. On nous confiance en ayant le CAFIPEMF. Du coup, il n'y a pas vraiment de feedback. Besoin d'être reconnu capable de former C'est une validation "institutionnelle" qui permet de savoir si nous sommes dans le cadre attendu ou non.
--	--

Dans les commentaires réalisés par les personnes qui n'ont pas besoin d'être reconnues par les pairs pour se sentir légitimes, nous percevons des éléments plutôt d'ordre relationnel (Annexe 2.5). Certains expriment l'importance de l'entraide, de l'effet vicariant, du besoin de soutien, mais nous pouvons percevoir également des relations qui, parfois, pourraient être difficiles, tendues : « conflits d'ego »... Ce qui pourrait expliquer pourquoi ce besoin de reconnaissance est moins important que celui par la hiérarchie ou par les pairs.

Tableau 32 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par les pairs

Perception du sentiment de légitimité Reconnaissance Par les pairs	Expliquer pourquoi vous n'avez pas besoin de vous sentir reconnu par les pairs : Réponses : questionnaire « diffusion large » Ce n'est pas pour eux que j'exerce. Nos missions sont extrêmement différentes. Chacun exerce les siennes avec son contexte et sa personnalité. Non mais comme je le disais, j'observe beaucoup mes collègues pour analyser leurs gestes. Professionnels, méthodologies, ce qui me permet de voir où moi j'en suis. Pour arrêter les conflits d'ego. Car justement ce sont des pairs, mais pas du quotidien
--	--

Dans les commentaires réalisés par les personnes qui ont besoin d'être reconnues par les formés pour se sentir légitimes, les arguments majoritaires s'appuient sur un besoin formulé de se sentir utiles (Annexe 2.6).

Tableau 33 : Quelques exemples de réponses – reconnaissance par les formés

Perception du sentiment de légitimité Reconnaissance Par les formés	Expliquer pourquoi vous avez besoin de vous sentir reconnu par les formés :
	Réponses : questionnaire « diffusion large » Utilité pour le terrain. C'est pour les collègues que je suis formatrice. Si je ne leur suis pas utile, mon travail est vain. Di mon travail est reconnu c'est que je leur suis utile. Je veux être utile, que les collègues ne se disent pas que je brasse du vent. Si mon travail n'est pas reconnu par les formés, est-il alors vraiment utile ou de qualité ? Cela est une sorte d'évaluation de mon travail : est-ce que la formation a répondu à leurs besoins. Sentiment d'être utile et efficace Reconnu je ne sais pas. J'aime qu'il leur soit utile.

5.3. La place des facteurs identifiés dans les discours

5.3.1. Au travers de situations favorisant le sentiment de légitimité

Dans le cadre du questionnaire à large diffusion, j'ai demandé aux enquêtés de décrire une situation dans laquelle ils s'étaient sentis légitimes (Annexe 2.7). Parmi les 49 réponses, sept n'étaient pas suffisamment compréhensibles pour être analysées.

A partir des témoignages retenus, j'ai identifié six catégories de situations favorisant le sentiment de légitimité. Parmi ces catégories, trois étaient récurrentes et trois ne représentaient qu'un seul témoignage à chaque fois : l'autonomie, la relation entre pairs et la formation de formateur.

La première catégorie, majoritairement représentée avec 23 commentaires, est celle des situations dans lesquelles les formateurs avaient le sentiment d'être dans leur champ de compétences.

Tableau 34 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir compétent

Les situations qui relèvent du champ de compétence du formateur Connaissances Expériences de terrain Expertises	Exemples de témoignage :
	Cycle maîtrisé Je connais très bien le cycle 1 donc toutes les demandes qui le concernent. Toutes les formations portant sur des cycles dans lesquels j'ai enseigné, les formations pour lesquelles j'ai réellement le temps de m'acculturer avant. Formation numérique Plan maths dans le cadre de ma préparation au CAFIPEMF. Je le sens plus légitime sur les formations cycle 1, parce que j'ai fait plus de 10 ans de carrière en maternelle. Le niveau d'expertise de la situation Mise en place d'apport didactique dans les classes Former dans un domaine et dans un cycle dans lesquels je sais que je suis experte. Ancienne enseignante de ZEP, je me sens plus légitime pour former les collègues de REP+ que si je n'avais jamais enseigné en ZEP

La deuxième catégorie, qui regroupe neuf témoignages, concerne plus particulièrement les situations dans lesquelles les formés ont fait un retour sur la formation permettant au formateur de se sentir reconnu.

Tableau 35 : Quelques exemples de témoignages– Se sentir reconnu par les formés

Les situations qui relèvent de la reconnaissance par les formés	Exemples de témoignage :
	Animation pédagogique en maths où les collègues m’ont dit qu’ils avaient appris des choses et avaient envie de tester en classe
	Lorsque les étudiants me sollicitent pour des conseils dans le cadre de leurs stages, par exemple.
	Des remerciements inattendus à la fin d’une animation.
	La même année, à la fin du plan français, lorsque des enseignantes expérimentées de maternelle m’ont dit qu’elles allaient continuer à utiliser les ressources que je leur avais présentées.
	Formés engagés et paraissant satisfaits et heureux de leur présence. Remerciements en fin de formation.
	De façon générale, les retours d’expérience ou l’utilisation d’outils préconisés.

La troisième catégorie, identifiée dans sept témoignages, est celle des situations à travers lesquelles le formateur s’est senti utile.

Tableau 36 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir utile

Les situations qui relèvent du sentiment d’être utile	Exemples de témoignage :
	Mise en œuvre de cours ayant du sens
	Animation pédagogique en maths où les collègues m’ont dit qu’ils avaient appris des choses et avaient envie de tester en classe
	Chaque formation je pense apporter quelque chose de concret d’utiles aux stagiaires
	Voir mes PES progresser
	De façon générale, les retours d’expérience ou l’utilisation d’outils préconisés.

Nous pouvons ainsi constater que, parmi l’ensemble des facteurs précédemment identifiés par les participants, trois semblent particulièrement contribuer, en situation, à la construction du sentiment de légitimité : le sentiment d’être compétent, le sentiment d’être reconnu par les pairs et le sentiment d’être utile.

5.3.2. Au travers de situations ne favorisant pas le sentiment de légitimité

Toujours dans le cadre du questionnaire à diffusion large, j’ai interrogé les enquêtés sur les situations dans lesquelles ils ne s’étaient pas sentis légitimes. Quarante-neuf personnes ont témoigné (Annexe 2.8). J’ai alors procédé de la même manière que pour les situations favorisant le sentiment de légitimité en regroupant les témoignages par thématique. Trois catégories ont été ainsi constituées.

La première catégorie de situations la plus représentée au travers de vingt-quatre témoignages est celle relative au sentiment d'incompétence et au manque d'expériences. Ce sentiment d'incompétence est évoqué dans différents cas :

- Lorsqu'un enquêté doit intervenir en formation ou lors d'un accompagnement dans un cycle ou un domaine qu'il ne maîtrise pas,
- Quand l'enquêté pense que les formés et/ou les collègues avec lesquels il travaille ont plus de compétences ou d'expériences que lui,
- Quand l'enquêté doit réaliser une formation ou une tâche pour la première fois.

Cette catégorie liée au sentiment d'incompétence est l'opposée de la première catégorie qui relevait des situations favorisant la construction du sentiment de légitimité. Elle constitue donc un élément très important du processus.

Tableau 37 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir incompétent

Les situations qui relèvent d'un sentiment d'incompétence ou de manque d'expériences	Exemples de témoignages :
	Quand on me demande de faire une formation dans un domaine autre que les arts plastiques et éloigné de mes missions
	En formation imposée sur le plan phare, non conçue par moi-même en débutant en tant que formatrice
	La première année où je faisais fonction de CPC, en constellation de maths cycle 1 avec des enseignants qui avaient pour certains 32 ans d'ancienneté vécu dans même niveau.
	En tant que PEMF spécialisée en maternelle, il m'a été demandé une formation sur les dictées auprès des enseignants de cycle 2 et 3.
	Accompagner des étudiants dans la rédaction de leur mémoire alors que je n'en ai moi-même jamais rédigé.
	Préparer une formation pédagogique avec QUE des CPC avec de l'expérience car je n'avais jamais construit une journée de formation.
	Formation sur les dispositifs dédoublés en rep+ alors que je n'ai jamais enseigné en rep+ et que les ressources institutionnelles et les préconisations étaient peu accompagnantes
	Constellation dans un cycle que je ne maîtrisais pas totalement avec des enseignants chevronnés
	Dispenser une formation sur la conception universelle des apprentissages sans maîtriser pleinement le sujet.
	Proposer une situation de formation conçue en équipe mais à laquelle je n'adhère pas...
	Juste titulaire du CAFIPEMF, il m'a été demandé d'animer en groupe une formation académique en mathématiques auprès des CPC, CPD, EMF et IEN, d'expliquer l'enseignement des fractions et décimaux et de répondre aux questions didactiques (et pointues) des collègues et IEN.

La deuxième catégorie de témoignages met plus particulièrement en lumière des situations dans lesquelles les enquêtés ont ressenti un dilemme, un désaccord ou un conflit interne en lien avec leurs convictions, leurs croyances ou leurs valeurs.

Cela peut venir du fait :

- Que la formation leur a été imposée et qu'ils ne l'ont pas conçue,
- Qu'ils pensent que ce n'est pas à eux de faire la formation demandée,
- Qu'ils n'adhèrent pas aux décisions prises par l'IEN et/ou aux discours de l'institution,
- Qu'ils n'adhèrent pas aux contenus de formations.

Tableau 38 : Quelques exemples de témoignages – Dilemmes

Les situations qui relèvent d'un conflit interne Convictions Valeurs	Exemples de témoignages :
	Lorsque l'IEN me demande de porter des décisions auxquelles je n'adhère pas.
	Évaluation de certains contenus
	Devoir porter des formations mathématiques pour la seule raison qu'il faut faire des maths...
	En formation imposée sur le plan phare, non conçue par moi-même en débutant en tant que formatrice
	Lorsque je dois faire une formation dont j'estime que le sujet revient plutôt à l'IEN.
	Tenue du discours institutionnel
	Proposer une situation de formation conçue en équipe mais à laquelle je n'adhère pas...
	Pendant le COVID, animer une formation - en distanciel - sur la coopération en EPS, en pleine distanciation sociale. Absurde.
	Constellation - un ERUN ne fait pas ce genre de mission mais comme je suis formateur avec un <u>cafipemf</u> dormant mon IEN en profite
	Formation de directeurs sur leur pilotage pédagogique (souvent loin de leurs premières préoccupations)

La troisième catégorie identifiée concerne les situations témoignant de relations tendues, voire conflictuelles, avec les formés, ou s'appuyant sur des bilans de formation négatifs. Les postures des participants aux formations sont parfois décrites comme revendicatives ou indifférentes et relèvent de l'absence de reconnaissance du travail du formateur par les formés.

Tableau 39 : Quelques exemples de témoignages – Se sentir non reconnu

Les situations qui relèvent d'une non reconnaissance du formateur par les formés	Exemples de témoignages :
	Quand le groupe d'adultes sort régulièrement pour être au téléphone, parle entre eux. C'est rare mais cela arrive.
	Lors d'une formation départementale, la plupart des formés s'est liguée contre moi (en fait contre l'enseignant upe2a de la circonscription). Quoi que je dise, j'en prenais pour mon grade.
	Lors d'une constellation où les collègues ont réalisé un bilan très négatif de la formation
	Formatrice de formateurs
	Grande réticente d'une PES. Remise en question personnelle et professionnelle au départ. Puis j'ai pris du recul
	Quand on a l'impression de parler dans le vide sans être vraiment écouté car le public est forcé d'être là
	Dans le cadre du Plan Maths il y a plus de 6 ans, il s'agissait d'une formation nationale qu'il fallait décliner au niveau départemental à un groupe d'une cinquantaine de PE qui ont confondu le temps de formation avec un temps de revendications.

Ainsi, deux des catégories relevées dans les situations favorisant la construction du sentiment de légitimité du formateur et celles ne le favorisant sont les opposées : sentiment de compétences/sentiment d'incompétences, reconnaissance par les formés/non-reconnaissance par les formés, ce qui confirmerait leur importance dans ce processus.

La troisième catégorie, relative aux désaccords ou aux dilemmes, liés aux convictions, aux valeurs ou aux croyances du formateur, est uniquement apparue sur les situations ne favorisant pas le sentiment de légitimité.

5.3.3. Au travers des parcours de vie

Les deux entretiens semi-directifs menés auprès de Caroline et de Clotilde amènent une coloration toute singulière. Nous pouvons retrouver dans leur discours les facteurs précédemment évoqués mais émaillés d'une identité propre à chacune liée à leur parcours.

- **Caroline**

Les mots-clés de son entretien (Annexe 2.10) : convictions, doutes, porte-parole « de ceux qui savent », être efficace et utile.

Caroline est la conseillère pédagogique que j'ai interviewée qui possède la plus grande ancienneté dans les missions de formation. Elle a été régulièrement sollicitée pour devenir formatrice, mais a systématiquement refusé car elle voulait avoir du temps pour sa famille et ne se sentait pas légitime à former ses collègues. L'élément qui lui a permis de se projeter dans la fonction a été une modification de la posture de formateur au travers du développement des formations des plans mathématiques et français. Le formateur devenait alors accompagnateur, ce qui correspondait plus à ses propres représentations du métier et à ses convictions.

« ... autant je me sentais légitime pour former les enfants, autant pour former les enseignants, je ne me le sentais pas et je ne me sens toujours pas forcément légitime pour les former. Les informer, oui. Après ce sont des professionnels, les former, j'ai du mal... j'ai du mal... j'ai beaucoup de mal. Et donc, ce qui m'a plu et qui a été une joyeuse coïncidence, c'est la formation sous les formes des constellations, où le formateur est devenu accompagnateur. Et donc, ça rentrait... ça coïncidait, c'était complètement en accord avec ma conception. »

En tant qu'accompagnatrice, elle doute énormément, ne se sent pas compétente, et ne se sent pas efficace. Elle estime son sentiment de légitimité à 5 sur une échelle de 1 à 10. Elle ne pense pas avoir les connaissances nécessaires et elle se positionne alors comme la porte-parole de « ceux qui savent ». Elle met donc beaucoup d'énergie dans l'élaboration de son cadre de formation afin d'utiliser plusieurs modalités qui lui permettent d'accompagner plutôt que de « former ».

« Mais... je ne vais pas, par exemple, à un temps de formation sans un pincement au cœur... [...] Je doute beaucoup sur les modalités, je ne veux pas que ce soit descendant... Je ne suis pas à l'origine des connaissances que je vais délivrer. Très souvent, je me fais le porte-parole de chercheurs, etc... Donc, je n'ai pas une connaissance vraiment fine de ce que je délivre. Et très souvent, pour le coup, je me réfugie derrière des vidéos de ces chercheurs que je monte pour aller à l'essentiel, pour ne pas noyer les collègues sous des considérations qui ne leur apporteraient rien. »

Caroline est très sensible à la notion d'utilité de son action, à son efficacité, qu'elle ait des retours négatifs ou positifs de la part de la hiérarchie et/ou des formés.

« Étant donné qu'on n'a jamais de retour, je me questionne beaucoup... Et les quelques paroles que j'ai eues, pas forcément de mon IEN actuel, mais de quelques IEN... qui m'ont fait savoir qu'il ne fallait pas se faire d'illusions par rapport à nos formations. Dans... ça ne met pas de baume au cœur, vu l'engagement et l'investissement que ça nous coûte. »

« Et ça, ça m'a fait très plaisir parce que, sur le coup, elle passe beaucoup de temps, elle consacre beaucoup de temps à son travail. Mais ce que je lui avais dit par rapport aux recherches, par rapport à ce qu'on sait des enfants et de leur fonctionnement, elle était convaincue qu'il fallait qu'elle modifie ses pratiques. Et ça, pour moi, ça a été un super retour. »

« Et puis, mardi dernier, quand je lui ai dit ce que j'avais prévu pour le temps d'avant, il a fait « Ah oui, non, mais je connais »... Il va falloir que je lui demande. Parce que, s'il vient en se disant qu'il sait déjà tout... c'est peut-être vrai... Mais j'ai quand même le souci d'apporter des choses. S'il vient et qu'il sait déjà tout, ça ne sert à rien. »

Caroline a fait le choix de devenir conseillère pédagogique par conviction, c'est son élément de motivation. Ce sont ses convictions qui sont au centre de ses choix et de ses ressentis. Elle ne se pense pas formatrice mais accompagnatrice. Elle ne se sent pas compétente mais elle est animée par sa volonté de faire évoluer les pratiques. Ce qui permet à Caroline de se sentir légitime est le fait de percevoir son utilité, son efficacité au travers des retours positifs des formés. Cependant, elle est très vite déstabilisée si on lui fait comprendre que son action n'a pas d'impact.

- **Clotilde**

Les mots-clés de son entretien (Annexe 2.9) : avancer, plus enseignante, pas encore formatrice, ressources, expériences, conceptions, proche du terrain, relation de proximité, retours négatifs des formés

Clotilde est dans sa première année de formatrice. Comme Caroline, elle a été sollicitée à plusieurs reprises par sa hiérarchie pour prendre les missions de conseillère pédagogique. Elle avait déjà participé au mouvement des enseignants pour changer de circonscription, changer de poste, « prendre une autre direction », mais n'avait rien obtenu. Elle a fini par candidater sur un poste de CPC mais en sport car moins lié à la formation. Cependant, elle a été recrutée en tant que formatrice à valence mathématiques et doute des arguments avancés lors de son entretien de recrutement.

« Alors, ce qui a fait que je suis devenue formatrice, c'est qu'on est venu me chercher, me le proposer. On me l'a proposé à plusieurs reprises, en fait. »

« Et ensuite, sur..., j'ai eu mon rendez-vous de carrière avec X... Et on en a reparlé. Et après, je me suis questionnée. Et j'ai candidaté. Après, si tu veux tous les détails, j'avais candidaté d'abord sur le poste de CPC-EPS, qui se libérait. Parce que je redoutais beaucoup, beaucoup la formation. Et quand je suis arrivée à l'entretien, je pense qu'il n'y avait en fait que Q. et moi comme candidats. Et grosso modo, on m'a dit que j'étais trop compétente pour l'EPS. Que mon expérience faisait que... [...] Non, ça, en fait, c'est, de toute façon... Pour moi, non, c'est du faux compliment. On essaie, comme on dit amèrement, de te brosser dans le sens du poil, mais je ne suis pas dupe. Je veux dire, il n'y a personne d'autre sur le poste. Bon, moi, il m'a déjà rencontrée à plusieurs reprises, il me connaît. Après, je pense qu'on m'aurait jugée complètement incompétente, on ne m'aurait pas recrutée non plus. Mais il y a ce côté, bon, on me donne à entendre ce que j'ai envie d'entendre pour me faire venir. »

Elle ne se considère plus comme enseignante, mais pas encore comme formatrice car elle pense ne pas en avoir toutes les compétences.

« Non, je ne suis plus enseignante. Je crois que je me suis réellement rendu compte que je ne l'étais plus sur mon épreuve 1 du CAFI. Vraiment, je ne pensais pas qu'on perdait aussi vite l'habitude de la classe, le quotidien de la classe. Je ne suis plus enseignante. Je ne suis pas encore formatrice. En tout cas, pas dans la conception que moi j'ai du formateur. »

Clotilde a une vision de la formatrice qu'elle souhaiterait être. C'est ce qui lui permet d'évaluer son niveau de compétences qu'elle trouve encore insuffisant mais qu'elle compense par son expérience de terrain.

« Alors, au fond de moi, je pense que j'ai les ressources. Pour l'instant, non, je ne suis pas compétente comme j'aimerais l'être. »

« Et je pense que, je ne sais pas, c'est ma perception des choses, mais je ne sais pas si tu peux être un bon formateur, un bon CPC, si tu t'éloignes trop longtemps du terrain. »

La perception de son niveau de sentiment de légitimité oscille entre 2 et 5 en fonction des situations, notamment celles liées aux relations avec les formés.

« Il y a des moments où je te dirais que je suis à 2. Il y a des moments où je te dis que je suis à 5. Ça dépend aussi beaucoup des interactions que j'ai, notamment au moment des observations croisées et de l'implication des collègues et du retour qu'on fait des observations croisées, la qualité des échanges, la spontanéité des échanges. »

Elle construit son sentiment de légitimité par rapport aux retours positifs que peuvent lui apporter les formés et qui correspondent à sa conception de la relation « formatrice et formés ». Son point de sensibilité dans les retours se situe au niveau de la « communication ». Si celle-ci est fluide et qu'elle est validée par les formés, ça la conforte dans sa posture, si celle-ci est fermée et négative, cela impacte énormément sa confiance en elle.

« Elle me dit, on peut vraiment discuter avec toi, on sent que tu étais en classe il n'y a pas très longtemps. Grosso modo, c'était chouette de discuter avec toi et on sent qu'avec toi, le dialogue est ouvert. Tu n'es pas que dans la théorie. C'est très bête, mais ça m'a fait plaisir, je dois le dire. Ça n'avait rien à voir avec les contenus que j'avais proposés. »

« Et il y a ce côté, des fois, en fait, les gens sont très fermés, ils passent trois heures les bras croisés, ils te regardent, ils te signifient clairement qu'ils n'ont pas envie d'être là, ils te le verbalisent. C'est quand même... c'est violent. »

« Donc c'est ça aussi, mais effectivement, ce que tu gardes toi, ce qui t'impacte, c'est ce côté : à 9 heures du matin, on te dit : « je n'ai pas envie d'être là, et probablement que toi non plus. »

Le récit de Clotilde met en avant sa volonté d'aller de l'avant, de progresser. C'est cet élément qui l'a motivée à candidater au poste de conseillère pédagogique. Elle ne se positionne pas encore en tant que formatrice mais a développé une conception assez précise de son rôle qu'elle souhaite proche du terrain et dans la communication. Elle ne se sent pas incompétente mais en phase d'apprentissage et pleine de ressources. La reconnaissance par les formés est un point essentiel dans la construction de son sentiment de légitimité quand les retours sont conformes à l'image qu'elle a de son rôle de formatrice.

Bien que leur recrutement ait été similaire, Clotilde et Caroline ne sont pas devenues conseillères pédagogiques pour les mêmes raisons, elles n'ont pas pris leur décision avec la même motivation. Elles n'ont pas non plus construit la même image de leur rôle de formatrice et n'ont pas développé la même manière de l'incarner. Cependant, le mécanisme favorisant la construction de leur sentiment de légitimité, que l'on perçoit dans leurs témoignages, semble être le même, celui de la reconnaissance par les formés.

6. Discussion des résultats et perspectives

La discussion a pour objectif de mettre en perspective les résultats obtenus à la lumière du cadre théorique précédemment établi, d'en explorer la portée et les implications et d'en identifier les limites.

Ma problématique de recherche portait sur :

Comment se construit le sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue ?

L'objectif de cette étude était d'apporter certains éléments de réponse en identifiant et en définissant des facteurs déterminants contribuant à la construction du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré. Pour cela, j'ai appuyé mes recherches sur la théorie portant sur le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) et sur celle de l'autodétermination en lien, plus particulièrement, avec les besoins psychologiques fondamentaux développés par Deci et Ryan (1985).

Ma démarche de recherche étant exploratoire, il s'agit donc, au travers de cette discussion :

- D'examiner dans quelle mesure les données recueillies permettent ou pas d'apporter des éléments de réponse à ma problématique,
- D'établir des liens avec les théories de l'efficacité personnelle et de l'autodétermination,
- D'apporter un éclairage sur certains enjeux perçus et les préconisations qui pourraient y être associées,
- De procéder à une analyse critique de la démarche afin d'en exposer les limites et les perspectives.

6.1. L'interprétation des résultats au regard du cadre théorique

Les données recueillies lors de ma recherche m'ont permis d'étudier quatre entrées de réflexion :

- L'identification par les participants au « focus group » des facteurs qui pourraient être déterminants dans la construction de leur sentiment de légitimité en tant que formateurs d'enseignants,
- L'influence de ces facteurs sur la perception des enquêtés de leur niveau de sentiment de légitimité,

- L'implication de ces facteurs dans les situations impactant positivement ou négativement le sentiment de légitimité des enquêtés,
- L'identification de la place de ces facteurs dans la singularité des parcours de vie.

Ainsi, le temps 1 du « focus group » a contribué à diagnostiquer les éléments qui permettent ou permettraient aux participants de se sentir légitimes.

A partir des données recueillies sur ce temps, j'ai identifié quatre catégories de facteurs : savoirs et compétences, appartenance, autonomie et reconnaissance.

Si mon étude s'était arrêtée à ce stade de la recherche, j'aurais pu être tentée de conclure que les facteurs relevés lors de ce temps d'échanges coïncidaient avec les terminologies des besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'appartenance et d'autonomie de la théorie de l'autodétermination et que les verbatims relevés confirmaient leurs définitions (Deci & Ryan, 2000). Puis la recherche de reconnaissance aurait pu apparaître comme un moyen de satisfaire ces besoins. La conclusion aurait alors pu être que : la satisfaction de ces besoins au travers des dynamiques de reconnaissance contribuait à la construction du sentiment de légitimité des formateurs d'enseignants du 1^{er} degré. Cependant, deux autres résultats ont particulièrement attiré mon attention et ont bouleversé mon angle de réflexion : l'influence du sentiment d'appartenance sur le niveau de perception du sentiment de légitimité et l'analyse des récits de vie et des témoignages sur la genèse de l'engagement dans le parcours de formateur.

6.1.1. Le sentiment d'appartenance

Le premier résultat qui m'a particulièrement interrogé est celui de l'influence du sentiment d'appartenance sur le niveau de perception du sentiment de légitimité des enquêtés. En effet, de tous les résultats traités sur cette entrée, seul celui de l'appartenance semble avoir un réel impact sur le niveau de perception de sentiment de légitimité.

76,1 % des 21,3 % enquêtés qui se considèrent comme formateurs se sentent légitimes alors que c'est le cas seulement pour 12 % des 78,7 % des interrogés qui s'identifient comme accompagnateurs, enseignants ou tuteurs.

Nous pouvons en déduire que se reconnaître formateur, avoir ce sentiment d'appartenance professionnelle permet de se sentir légitime en tant que formateur.

Cependant, dans le cadre théorique, le sentiment d'appartenance nourri par cette reconnaissance de soi par soi en tant que professionnel est défini comme un élément indispensable dans la construction de l'identité professionnelle du formateur pour Bucheton &

Mercier-Brunel (2023). Néanmoins, ce n'est pas le seul facteur nécessaire au processus de professionnalisation et de professionnalité. Le formateur, pour construire son identité professionnelle, doit en effet se reconnaître lui-même en tant que professionnel mais doit être également reconnu par les autres, par la hiérarchie, par les pairs et par les formés (Clot, 2006).

Quelle que soit la méthode de recherche utilisée, la reconnaissance est, en effet, centrale dans les résultats. Lors du « focus group », la reconnaissance par la hiérarchie, par les pairs et par les formés est exprimée comme un besoin à satisfaire pour se sentir légitime. Dans le questionnaire à diffusion large, à la question « Avez-vous besoin d'être reconnu pour vous sentir légitime ? » :

- 77,8 % des enquêtés ont exprimé le besoin d'être reconnus par leur hiérarchie,
- 70,5 % d'entre eux ont exprimé le besoin d'être reconnus par les pairs,
- 94,4 % d'entre eux ont exprimé le besoin d'être reconnus par les formés.

Dans les entretiens semi-directifs et les témoignages des situations favorisant le sentiment de légitimité, la reconnaissance par les pairs est également omniprésente.

Cependant, même si la reconnaissance est centrale dans les réponses liées aux questions posées sur le sentiment de légitimité, les résultats montrent que cela a peu d'influence sur le niveau de perception du sentiment de légitimité qui reste à un degré modéré. Et cela se confirme également dans les entretiens semi-directifs, à travers lesquels la reconnaissance par les formés est très sollicitée comme le moyen de se sentir légitime alors que son niveau de perception ne dépasse pas 5 sur 10.

Ainsi, par ces constations, je me suis demandé s'il n'y avait pas une confusion dans mon approche. En effet, je pense, par exemple, que les participants au « focus group », n'ont pas répondu réellement à la question « Qu'est-ce qui vous permet ou vous permettrait de vous sentir légitime ? » mais ont répondu plus particulièrement, implicitement, à la question « Qu'est-ce qui me permettrait de me sentir formateur ? ». Et il me semble qu'il en est de même pour les enquêtés.

Cela m'amène à considérer l'ensemble des réponses liées aux besoins de se sentir compétent, autonome, utile, reconnu comme les éléments contribuant à la construction de l'identité professionnelle du formateur. Puis, une fois que cette identité est développée, que l'individu se reconnaît et se sent reconnu formateur, qu'il a ce sentiment d'appartenance, il se sent légitimé et légitime. Ainsi, cette légitimité, soumise à la reconnaissance par les autres et par soi de sa capacité à former relèverait plus particulièrement de l'approche de la légitimité professionnelle par la perception (Suddaby et al., 2017).

6.1.2. La genèse de l'engagement dans le parcours de formateur

Le deuxième résultat qui m'a interpellé relève de l'analyse des récits de vie liés au processus de reconnaissance et plus particulièrement au moment du recrutement.

Le témoignage d'Emilie, lors du « focus group », a été un élément décisif dans ma réflexion. Elle ne se considère plus enseignante, elle a le sentiment d'appartenir au groupe de formateurs mais elle ne se reconnaît pas comme formatrice. Elle précise que ça n'a pas été son choix, qu'elle n'a pas pu se projeter dans la fonction car c'est son supérieur qui est venu la solliciter, à plusieurs reprises, alors qu'elle ne l'avait jamais envisagé, alors qu'elle ne s'était jamais projetée dans cette perspective. De plus, elle remet en cause les raisons pour lesquelles elle aurait été autant sollicitée. En effet, pour elle, il y avait besoin « de boucher des trous » et elle avait un rendez-vous de carrière qui s'était bien passé. Mais à aucun moment, elle ne considère qu'elle a été recrutée sur de potentielles compétences de formatrice. Ainsi, elle met en doute la reconnaissance de sa hiérarchie.

Nous retrouvons, également, partiellement, ce mécanisme dans le témoignage de Clotilde, qui a l'impression d'avoir été « brossée dans le sens du poil » lors de son entretien de recrutement car il y avait besoin de quelqu'un. Elle aussi remet en cause les raisons de la reconnaissance de son potentiel de formatrice par sa hiérarchie.

Ces deux témoignages viennent ainsi interroger l'impact du processus de reconnaissance à l'origine des recrutements sur le sentiment de légitimité.

Ricoeur (2004), dans sa théorie de la reconnaissance, développe trois acceptions contribuant au développement de l'estime de soi, de la confiance en soi et, ainsi, de l'identité personnelle et sociale des individus. La dernière de ces trois acceptions, la reconnaissance mutuelle, est à l'origine de sa théorie sur la « quête de reconnaissance » qui s'appuie sur les interactions sociales positives.

Honneth (2004) défend la même idée que Ricoeur (2004), mais y inclut le concept de reconnaissance négative (Lazzeri & Caillé, 2009), de mépris ou d'absence de reconnaissance qui crée le sentiment d'illégitimité (Guéguen, 2014). Pour lui, « ce point est très important puisqu'il implique que si la reconnaissance est ce qui autorise le rapport positif à soi, son absence – mépris, humiliation, mésestime, ect. - , à l'inverse, est ce qui le rend impossible » (Guéguen, 2014, p. 73).

Il me semble que c'est ce phénomène qui peut être observé à travers les témoignages d'Emilie et de Clotilde. Il n'y a pas de reconnaissance mutuelle. Elles ne donnent pas de valeurs aux

arguments apportés par leur hiérarchie sur leurs compétences pour les inciter à être formatrices lors de leur recrutement, ce qui ne leur permet pas de se reconnaître elles-mêmes compétentes et de se sentir, ainsi, légitimes.

En outre, cette reconnaissance hiérarchique, par l'institution, est celle qui soutient la construction de la légitimité formelle relative à la validation des compétences (Augustin, 1992 ; Natanson, 2006). Cette légitimité s'appuie également sur les diplômes, mais les résultats montrent que les enquêtés ne considèrent pas le CAFIPEMF comme l'attestation de leurs compétences de formateurs. Cependant, ce sont tous ces éléments qui, pour Guéguen (2014), permettent d'être reconnu comme compétent et de légitimer sa place dans le métier.

De plus, il me semble qu'Emilie et Clotilde, en expliquant que leur choix d'entrer dans le parcours de formateur fait suite à plusieurs sollicitations de leur hiérarchie, décrivent un contexte de motivation extrinsèque externe qui ne semble pas avoir évolué vers une motivation extrinsèque internalisée qui favoriserait la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002).

Ainsi, il serait intéressant, je pense, d'interroger la genèse de l'engagement des individus dans leur parcours de formateur d'enseignants du 1^{er} degré au regard :

- De l'impact de la non-reconnaissance mutuelle dès cet instant sur la difficulté voire l'impossibilité pour certains, à s'identifier, se reconnaître comme formateur et développer au travers de cela, son sentiment d'appartenance.
- De la possibilité ou non d'évolution de la motivation extrinsèque externe vers la motivation extrinsèque intégrée favorisant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dont le sentiment d'appartenance nécessaire à la construction de son identité professionnelle en tant que formateur et, ainsi, de son sentiment de légitimité.

6.2. Les observations et les préconisations

6.2.1. Observations

Cette recherche exploratoire a permis de recueillir un nombre important de données, que ce soit au travers du questionnaire à diffusion large, du « focus group » et des entretiens semi-directifs. Ces données, notamment les verbatims et le recueil des témoignages, sont venues confirmer la difficulté, voire l'impossibilité exprimée par Bucheton & Mercier-Brunel (2023) dans leur ouvrage *Formateurs d'enseignants, un métier impossible ?*, des formateurs à construire leur identité professionnelle.

J'ai fait le choix de porter plus particulièrement mon intérêt sur le sentiment d'appartenance et la genèse de l'engagement des individus dans leur parcours de formateurs, au regard de ma problématique, ce qui m'a permis d'identifier des éléments de réflexion que je n'avais pas entrevus au commencement de mon travail et qui pourraient être des sujets de recherche à part entière.

Cependant, d'autres données auraient pu être intéressantes à explorer de manière plus approfondie :

- Le sentiment de ne jamais être assez compétent, ou d'avoir besoin de maîtriser l'ensemble des contenus,
- Les difficultés dans la relation et les échanges avec les formés liées aux besoins de reconnaissance,
- Le fort besoin de reconnaissance par des formés au regard du contexte d'exercice,
- Les dilemmes rencontrés notamment dans la relation avec la hiérarchie,
- Les premières fois : en formation, en jury...

6.2.2. Préconisations

Ce mémoire, que ce soit au travers de la description du contexte et du cadre théorique, de l'exposition des résultats ou de la discussion, a mis en perspective la difficulté des formateurs d'enseignants du 1^{er} degré à devenir formateurs, à construire leur identité professionnelle, et à se sentir légitimes.

Mais comment former si on ne se pense pas formateur ? Comment accompagner des formés dans leur processus de développement professionnel si on n'est pas soi-même dans un processus de développement professionnel ? Comment donner confiance, rassurer, valoriser pour permettre aux accompagnés d'accepter de faire évoluer leurs pratiques si, soi-même, on n'a pas confiance en soi et que l'on ne se sent pas compétent ?

Ces questions mettent en lumière la nécessité de donner aux formateurs les moyens de construire leur identité professionnelle, de développer leur professionnalisation et leur professionnalité, pour leur bien-être mais également pour leur permettre de réaliser leurs missions de formation et d'accompagnement et de répondre, ainsi, aux enjeux de la formation pour adultes.

Lors du recueil de données, j'ai pu relever plusieurs besoins exprimés ou induits pouvant faire l'objet de préconisations.

Lors du « focus group », les participants ont clairement verbalisé la nécessité de bénéficier :

- De formations de formateurs pour développer leur posture professionnelle et acquérir des compétences, des techniques et des habilités propres au métier afin de gagner en confiance,
- De temps d'analyses et d'échanges de pratiques entre pairs pour favoriser la réflexivité, la distanciation et le développement professionnel.

Ces besoins exprimés par les participants du « focus group » viennent confirmer les propos de Perrenoud (1998), et de Bucheton & Mercier-Brunel (2023) sur la nécessité de mettre en œuvre ces deux dispositifs pour permettre aux formateurs de développer leur identité professionnelle. De plus, ces temps d'échanges collectifs, entre pairs, pourraient favoriser la construction du sentiment d'appartenance.

Cependant, au-delà des besoins directement exprimés, la partie discussion de ce mémoire a mis en lumière la nécessité de questionner la motivation et plus particulièrement celle qui permet l'engagement dans le parcours de formateur. S'il s'agit uniquement d'un déclenchement par motivation extrinsèque externe et que cette motivation ne s'internalise pas, la construction de l'identité professionnelle sera d'autant plus difficile. Ainsi, peut-être serait-il intéressant de stimuler la motivation extrinsèque internalisée et, si cela est possible, de favoriser également la motivation intrinsèque en proposant des temps et des espaces d'informations, de présentation et d'échanges sur le métier de la formation dans l'enseignement du premier degré. Cela pourrait permettre :

- De formaliser et reconnaître ce métier en le nommant,
- De susciter la curiosité et l'envie de savoir, en découvrant l'existence de ces temps et ces espaces d'informations,
- De permettre une potentielle projection en s'informant.

Ces temps d'échanges pourraient être proposés par des formateurs qui témoigneraient de leurs expériences et répondraient aux questions. Ils pourraient ainsi rassurer les personnes, expliquer qu'il est normal de s'interroger, de ne pas se sentir légitime, qu'il s'agit d'un sentiment habituel, commun à tous à un moment donné de son parcours. Cela permettrait également à l'institution de repérer les personnes qui seraient susceptibles d'être intéressées par ces métiers et de pouvoir l'évoquer lors des rendez-vous de carrière en élément déclencheur de l'échange. Ainsi, l'individu saurait que la discussion serait due à son intérêt pour le métier et non à un besoin de l'institution de trouver des personnes pour « boucher les trous ».

Il pourrait être également envisagé, pour les personnes qui souhaiteraient devenir formatrices mais qui ne seraient pas sûres, ou pour celles qui auraient été sollicitées et qui

s'interrogeraient, de proposer des temps d'immersion auprès de formateurs afin de leur permettre de mieux percevoir les aspects du métier.

6.3. L'analyse critique de la démarche de recherche

6.3.1. Limites de l'étude

Au travers de la démarche exploratoire, j'ai pu interroger différents aspects relatifs au métier de formateur d'enseignants du 1^{er} degré en formation continue en m'appuyant sur plusieurs concepts très riches. La recherche que j'ai menée m'a ainsi permis de recueillir un nombre de données très important que je n'ai pas pu entièrement exposer dans ce mémoire.

J'ai réalisé des choix en fonction de ce qui me semblait le plus pertinent au regard de ma recherche. Bien que j'aie essayé d'être la plus objective possible dans mes choix, il est sûrement probable que le biais de sélection m'ait influencée. Il serait nécessaire d'explorer plus en détail toutes les autres données afin d'identifier si celles-ci auraient une incidence sur les résultats.

De plus, j'ai réinterrogé ma problématique en fonction de quelques résultats en particulier, dont ceux sur la question de la reconnaissance mutuelle et la motivation liée au processus de recrutement. Cependant, mon analyse sur ce point ne s'appuie que sur deux témoignages, ce qui n'est absolument pas suffisant pour généraliser les résultats. Il serait donc nécessaire de procéder à de nouveaux entretiens pour déterminer si ces phénomènes sont récurrents dans les parcours de vie et si leur impact est le même par rapport à la construction de l'identité professionnelle et du sentiment de légitimité.

6.3.2. Choix des méthodes

Bien que cela ait été très riche et ait permis de réorienter la problématique, choisir trois méthodes de recherche dans le cadre d'une démarche exploratoire sur une période de neuf mois était, je pense, trop ambitieux au regard de la difficulté de leur mise en œuvre et du traitement des données.

Certaines contraintes liées notamment aux demandes d'autorisation et aux fluctuations des agendas ont complexifié l'organisation et l'articulation de chaque étape de la recherche. Cela a eu un impact direct notamment sur la participation lors de la deuxième étape du « focus group » : 16 personnes ont renseigné le questionnaire préalable, 12 ont participé au premier temps, 6 au deuxième et 6 ont répondu au questionnaire de fin.

Choisir entre une à deux méthodes ou bénéficier d'un temps plus long aurait donné plus de souplesse dans la préparation et la mise en œuvre de chaque temps et aurait permis un traitement des données plus approfondi.

6.3.3. Elaboration des outils de recueil

Quatre outils de recueil de données ont été élaborés dans le cadre de cette recherche : le questionnaire à diffusion large, le questionnaire préalable au « focus group », le questionnaire de fin « focus group » et le guide des entretiens semi-directifs. Les deux premiers questionnaires débutaient par les mêmes questions liées aux données personnelles des individus : âge, genre, diplômes... Cela a permis, pour les deux premières étapes de la recherche, d'établir des profils de participants en s'appuyant sur les mêmes catégories d'informations.

Cependant, bien que les questionnaires réalisés lors des « focus groups » semblent n'avoir posé aucune difficulté particulière, le questionnaire à diffusion large a été plus problématique. En effet, comme évoqué précédemment, je n'ai conservé que les 75 réponses complètes au questionnaire pour l'étude, sur 126, ce qui correspond à 59,5 % des retours. 40,5 % des personnes qui ont souhaité répondre à ce sondage ne sont donc pas allées jusqu'au bout de leur démarche. Les raisons de cet abandon peuvent être multiples mais le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble des items, estimé à 16 minutes, en est probablement une. Trop de questions étaient proposées, notamment du type « ouvert ». De plus, deux enchaînements de questions n'étaient pas assez compréhensibles pour certains enquêtés qui l'ont signalé et n'ont pas pu répondre de manière cohérente à ces étapes-là du questionnaire.

Dans le cadre des entretiens semi-directifs, le guide m'a permis d'avoir un enchaînement similaire lors des deux échanges. Cependant, pour le deuxième entretien, j'ai modifié certaines questions et allégé leur nombre pour laisser plus d'espace à la parole.

6.3.4. Posture de chercheuse

Tout au long de ce travail de recherche, j'ai cherché à conserver le cadre éthique que j'avais anticipé. Je suis restée le plus neutre possible en essayant de ne pas orienter les réponses ou les échanges en fonction des questions posées.

Cependant, il m'a été très difficile de conserver une posture distanciée et objective lors des entretiens semi-directifs. En effet, j'ai interviewé deux formatrices mais également deux collègues de travail dont je connaissais le contexte d'exercice et avec qui j'avais les mêmes références. Elles se sont confiées à moi sans réelle retenue, ce qui m'a beaucoup touchée

mais m'a également bouleversée. Je n'ai pas pu réaliser les transcriptions de ces entretiens dans les jours qui ont suivi afin que je puisse mettre de la distance pour mieux les traiter. Néanmoins, je me sens dépositaire de leurs paroles, ce qui m'interroge beaucoup sur la place et la posture du chercheur en fonction de son contexte de recherche.

Conclusion

L'exploration du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré au travers des processus de reconnaissance et des théories de l'autorégulation et de l'autodétermination met en évidence la complexité de la construction de l'identité professionnelle dans un contexte d'exercice peu favorable. Former, ce n'est pas enseigner et être un bon enseignant ne fait pas systématiquement un bon formateur. Il est donc nécessaire de rendre possible ce changement d'identité professionnelle et de permettre aux personnes, enseignants maîtres formateurs et conseillers pédagogiques de se reconnaître formateurs.

Les méthodes de recherche mises en œuvre dans le cadre de ma démarche exploratoire ont permis de recueillir à la fois des données qualitatives et quantitatives, lesquelles ont mis en lumière certains points saillants, venant réinterroger la problématique de la construction du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré, en lien avec les théories de l'autorégulation et de l'autodétermination, et plus particulièrement avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

En effet, l'analyse de ces données a montré la place centrale de la reconnaissance dans la construction de cette identité mais a surtout mis en évidence le besoin, avant tout, de s'identifier, de se reconnaître soi-même formateur pour développer un sentiment de légitimité. Ainsi la reconnaissance des diplômes, des compétences ou de l'expérience par l'institution, par ses pairs ou par les formés ne suffit pas pour que le formateur développe sa confiance en lui, son estime de soi et son estime sociale qui lui sont nécessaires pour entrer dans un processus de professionnalisation et de professionnalité. C'est le sentiment d'appartenance à la profession qui semble avoir le plus d'influence sur la construction de son sentiment de légitimité. Il est donc nécessaire de satisfaire ce besoin d'appartenance au travers de la mise en place, par exemple, d'espaces collectifs de formations de formateurs, d'analyses de pratiques...

L'étude des résultats a également mis en réflexion l'impact du processus de recrutement sur la motivation de l'individu à devenir formateur en lien avec l'absence de reconnaissance mutuelle. En effet, il semble que l'engagement dans le parcours de formateur s'opère après plusieurs sollicitations de la hiérarchie et s'appuie donc sur une motivation extrinsèque externe. Cependant, pour favoriser la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, dont notamment le besoin d'appartenance nécessaire à la construction de l'identité professionnelle, cette motivation externe doit évoluer vers une motivation extrinsèque intégrative. Mais le fait que les personnes interrogées ne semblent pas reconnaître la véracité

des arguments de l'institution dans la reconnaissance de leurs compétences à devenir formateur paraît freiner ce processus.

Ainsi, la mise en perspective des résultats au regard du cadre théorique est venue réinterroger la problématique initiale. Avant de pouvoir se sentir légitime, le formateur doit, semble-t-il, avant tout se reconnaître lui-même en tant que formateur et développer ce sentiment d'appartenance. Pour cela, il doit accepter ce changement d'identité, d'enseignant à formateur. Mais ce changement ne peut pas s'opérer seul et doit être anticipé et accompagné par l'institution avant même la phase de recrutement.

Ces résultats invitent donc à repenser les dispositifs d'entrée dans le métier ainsi que les espaces de formation en créant des environnements favorisant la reconnaissance mutuelle et la motivation extrinsèque internalisée ou la motivation intrinsèque, encourageant la réflexivité et le développement de l'agentivité et permettant de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux.

Cependant, afin de confirmer cette analyse, il serait intéressant de poursuivre et d'étendre les recherches sur le lien entre l'absence de reconnaissance mutuelle, le besoin d'évolution de la motivation vers une motivation extrinsèque internalisée et l'entrée dans le processus de construction de l'identité professionnelle.

Références bibliographiques

- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle. *Recherche et formation*, 72, Article 72.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2014>
- Akinlabi, O. M. (2022). Understanding Legitimacy in Weber's Perspectives and in Contemporary Society. In Palgrave macmillan (Éd.), *Police-Citizen Relations in Nigeria: Procedural Justice, Legitimacy, and Law-Abiding Behaviour* (p. 11-24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92919-0_2
- Alain Moreau, Dedianne, M.-C., Letriliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J., & Terra, J.-L. (2004). S'approprier la méthode du focu groupe. *La revue du praticien*, Tome 18(645).
- Albulescu, L. (2007). The concepts of Legitimacy and Legitimizing with Pierre Bourdieu via Max Weber. *Euresis*, 44-50.
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : Objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260.
<https://doi.org/10.7202/008833ar>
- Algan, Y., Dehaene, S., Huilery, E., Pasquinelli, E., & Ramus, F. (2020). *Quels professeurs au 21ème siècle ? Note de synthèse*.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques* (L'Harmattan). L'Harmattan. <https://shs.cairn.info/la-geste-formation--9782296114951>
- Altet, M. (2002). CHAPITRE 3. Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. In *Formateurs d'enseignants* (p. 59-87). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01.0059>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels* (Vol. 4, p. 43-57). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). INTRODUCTION. L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In *Formateurs d'enseignants* (p. 7-16). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01.0007>
- Augustins, G. (1992). Deux conceptions de la légitimité des métiers. In *Transmettre, hériter, succéder : La reproduction familiale en milieu rural, France-Québec, xviii-xxe siècles* (Presses universitaires de Lyon, p. 347-361). Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.16392>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity : An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beaudoin, H. (2003). Gohier, C. et Alin, C. (dir.) (2000). Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle. Paris : L'Harmattan. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 214. <https://doi.org/10.7202/009501ar>
- Berten, A. (2006). Légitimité, légitimation, normativité. *Recherches en Communication*, 25. <https://doi.org/10.14428/rec.v25i25.50043>
- Bouquet, B. (2014). La complexité de la légitimité. *Vie sociale*, 8(4), 13-23. <https://doi.org/10.3917/vsoc.144.0011>
- Bouyssières, P. (2002). *Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation*. « Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation », Pau.
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>
- Bucheton, D., & Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants, un métier impossible ? Postures et dilemmes lors de l'entretien d'accompagnement*. ESF sciences humaines.

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Annexe 1 - Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs (2015).

Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 2021. Organisation de l'examen et nature des épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (2021).

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (2015).

Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013).
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Bulletin officiel n° 35 du 26 septembre 2019. Schéma directeur de la politique de la formation continue des personnels de l'Education Nationale - 2019-2022 (2019).

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>

Castellano. (2022). *Origine et développement historique de la légitimité*.
<https://doi.org/10.34699/RIDO.2022.6>

Christophe, P. (2023, février 2). La reconnaissance au travail. *Psychologies.com*.
<https://www.psychologies.com/Regards-de-psys/La-reconnaissance-au-travail>

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.cloty.2015.01>

CNAM. (2011). *Recommandations méthodologiques et pratiques pour la rédaction et la soutenance des mémoires de Master en Sciences de Gestion*.

- CNIL. (2022). *Recherche scientifique (hors santé) : Enjeux et avantages de l'anonymisation et de la pseudonymisation*. <https://www.cnil.fr/fr/recherche-scientifique-hors-sante-enjeux-et-avantages-de-lanonymisation-et-de-la-pseudonymisation>
- CNRTL. (2025). "Définition « légitimité »". <https://www.cnrtl.fr/definition/l%C3%A9gitimit%C3%A9>
- Coen, P.-F., & Gulfi, A. (2023). Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 162, Article 162. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11576>
- Coron, C. (2020). Outil 11. Le questionnaire : Les biais. *BàO La Boîte à Outils*, 38-41.
- Daele, A., Rossier, A., & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : Études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.4074>
- Daverne-Bailly, C., & Wittorski, R. (2022). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. ISTE Group. <https://doi.org/10.51926/ISTE.9781784058975>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.
- Dejours, C. (1995). *Travail usure mentale, de la psychopathologie à la psychodynamique du travail* (Bayard Edition). <http://archive.org/details/travail-usure-mentale-de-la-psychopathologie-a-la-psychodynamique-du-travail-christophe-dejours>
- Demaret, J. (2014). *Le processus de construction de légitimité des contrôleurs de gestion*. Université de François-Rabelais de Tours.

- Dictionnaire de l'Académie française. (2025). « Définition "légitimité" ». <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0538>
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Draelants, H. (2007a). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rso.525>
- Draelants, H. (2007b). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rso.525>
- Duchesne, C., & Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), Article 4.
- Eneau, J., & Langar, S. (2022). Paul Ricœur et Axel Honneth : Deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes. *Phronesis*, 11(3), 98-119.
- Enegrén, A. (1984). *La Pensée politique de Hannah Arendt*. FeniXX.
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation* (2e éd.). Dunod.
- Foliard, S., Pontois, S. L., Fayolle, A., & Diermann, I. (2018). Chapter 1 The Legitimacy of Teachers in Entrepreneurship Education : What We Can Learn from a Literature Review. In D. Higgins, P. Jones, & P. McGowan (Éds.), *Contemporary Issues in Entrepreneurship Research* (Vol. 9, p. 7-23). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2040-72462018000009A001>
- François, P.-H. (2024). Le sentiment de travail empêché : Une étude quantitative exploratoire. *Le travail humain*, 87(3), 185-211. <https://doi.org/10.3917/th.873.0185>

- Guéguen, H. (2014). Reconnaissance et légitimité:Analyse du sentiment de légitimité professionnelle à l'aune de la théorie de la reconnaissance. *Vie sociale*, 8(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/vsoc.144.0067>
- Guéguen, H., & Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.guegu.2014.01>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. <https://philpapers.org/rec/HONLLP-2>
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, 23(1), 137-151. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>
- Houdé, O., & Borst, G. (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Nathan.
- InSHS CRNS. (2019). *Guide pour la recherche*.
- Jézégou, A. (2014). *L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage*. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jézégou, A. (2022). Agentivité. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Vol. 2, p. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissages*, 3(1), 13-25. <https://doi.org/10.3917/ta.003.0013>
- Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. In *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* (p.51-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051>
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur*

l'intervention en éducation physique et sport, 38, Article 38.
<https://doi.org/10.4000/ejrieips.906>

Jorro, A. (2023). *La reconnaissance en formation*. <https://crf.hypotheses.org/1214>

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22.
<https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>

Kelchtermans, G., Smith, Kari, & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action*. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>

Lafreniere, M.-A. K., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>

Larousse, É. (2025). *Définitions : Légitimité - Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/l%C3%A9gitimit%C3%A9/46599>

Lazzeri, C., & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 23(1), 88-115.
<https://doi.org/10.3917/rdm.023.0088>

Lazzeri, C., & Caillé, A. (2009). La reconnaissance aujourd'hui. In *La reconnaissance aujourd'hui*. CNRS Éditions. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/7201>

Leimdorfer, F., & Tessonneau, A.-L. (1986). *Légitimité sociologique et analyse de discours : Le parcours de la légitimité dans les textes de l'Unesco sur l'éducation de base*.
<https://doi.org/10.3406/lisoc.1986.2067>

- Longhi, L., Charpentier, A., Raffaëlli, christelle, & DEPP-B4. (2020). Note d'information n°20.11—Mars 2020. Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : Les apports de l'enquête Talis 2018. *DEPP*.
- Maleyrot, É. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 65-88. <https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0065>
- Marmasse, G. (2021, septembre). Pourquoi obéissons-nous aux normes ? Jürgen Habermas et la tension entre efficacité et légitimité. *Droit et Philosophie, Hors-série(N°1)*, 75-93.
- Maubant, P. (2007). *Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation*. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2007.1110>
- Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêne, L. (2021). *Formation continue et développement professionnel des personnels de l'éducation—Dossier de synthèse*. CNESCO.
- Moussay et Serres. (2021). Chapitre 12 : Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner*.
- Natanson, J. (1997). *De la légitimité en formation*. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1389>
- Olivier, A. P. (2019). La reconnaissance comme lutte et la reconnaissance comme gratitude : Un conflit d'interprétation entre Honneth et Ricœur. In M. Roudaut & H.-C. Schmidt am Busch (Éds.), *Nouvelles perspectives pour la reconnaissance : Lectures et enquêtes* (p. 225-241). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.13476>
- Palheta, U. (2015). Violence symbolique et résistances populaires. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.4000/edso.1117>

- Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : D'un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnel partagé.*
- Paquay, L. (2006). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? quelles compétences?* (3^e ed). De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'éducateur*, 9, 28-33.
- Perrenoud, P. (1998). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. In *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.*,
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html
- Perrenoud, P. (1999). De quelques compétences du formateur-expert. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.*
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Perrenoud, P. (2002). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.*
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html
- Piedfer-Quêney, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation Nationale : Qu'en est-il aujourd'hui?* CNESCO.
- Piteau, M. (2021). Luc Boltanski et Laurent Thévenot. De la justification, les économies de la grandeur (1991). *Revue française de science politique*, HS1, 242-260.
<https://doi.org/10.3917/rfsp.hs1.0242>
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance : Trois études.* Gallimard.

- Ricoeur, P. (2006). Légitimité institutionnelle et légitimité symbolique. Réflexions comparatives. *Divinatio*, 23, 111-135.
- Ricoeur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance*. (s. d.). Consulté 11 août 2025, à l'adresse http://palimpsestes.fr/textes_philo/ricoeur/parcours-reconnaissance.pdf
- Robbes, P. B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*.
- Roelens, C. (2019). Autorité de la formation, autorité du formateur : Autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle. *Recherches en éducation*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/ree.720>
- Roelens, C. (2022). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.4000/edso.18998>
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail—Concept et théories. *LES NOTES DU LIRHE*.
- Schelings, C. (2021). *Cahier méthodologique—Questionnaire, étude de cas, entretien individuel, focus group et observation in situ*.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Suddaby, R., Bitektine, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451-478. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0101>
- Teil, P. (2004). Le formateur et le pouvoir. *Empan*, 56(4), 106-109. <https://doi.org/10.3917/empa.056.0106>
- Thévenot, L., & Boltanski, L. (2022). *De la justification. Les économies de la grandeur*. <https://doi.org/10.3917/gall.theve.2022.01>
- Turcotte, D. (2013). *La légitimité des savoirs d'action*. Xème Colloque de l'AIFRIS, Lille.

Universalis, E. (2025). *LÉGITIMITÉ : La légitimité dans la société politique*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/legitimite/5-la-legitimite-dans-la-societe-politique/>

Vial, M. (2000). *Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : L'articulation des contraires, une compétence majeure*. 37 à 58.

Table des annexes

Annexe 1. Méthodes de recherche	115
Annexe 1.1. Questionnaire à diffusion large	115
Annexe 1.2. Questionnaire préalable au « focus group »	128
Annexe 1.3. Déroulé du temps 1 « Focus group »	132
Annexe 1.4. Document réflexif proposé à la fin du temps 1 « focus group »	134
Annexe 1.5. Déroulé du temps 2 « focus group »	137
Annexe 1.6. Questionnaire de fin « focus group »	139
Annexe 1.7. Guide des entretiens semi-directifs	143
Annexe 2. Données recueillies	145
Annexe 2.1. Verbatims du temps 1 du « focus group »	145
Annexe 2.2. Verbatims du temps 2 « focus group »	183
Annexe 2.3. Réponses au questionnaire : explication du niveau de perception de son sentiment de légitimité entre la formation initiale et la formation continue	219
Annexe 2.4. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par la hiérarchie	222
Annexe 2.5. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par les pairs	226
Annexe 2.6. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par les formés	228
Annexe 2.7. Réponses au questionnaire : les situations favorables au sentiment de légitimité	229
Annexe 2.8. Réponses au questionnaire : les situations défavorables au sentiment de légitimité	232
Annexe 2.9. Entretien semi-directif de Clotilde	235
Annexe 2.10. Entretien semi-directif de Caroline	251

Annexe 1. Méthodes de recherche

Annexe 1.1. Questionnaire à diffusion large

Questionnaire - le sentiment de légitimité

Dans le cadre du MASTER MEEF pratiques et ingénierie de la formation, je mène une recherche sur la construction du sentiment de légitimité des formateur.rice.s d'enseignant.e.s du 1er degré.

Cette enquête doit me permettre d'identifier les facteurs déterminants de cette construction.

Toutes les informations que vous partagerez seront anonymisées et utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de recherche.

Manon Rathonie, étudiante Master 2 PIF ExFA (INSPE de Limoges)

Il y a 31 questions dans ce questionnaire.

Identification

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - Entre 20 et 29 ans
- ☐ - Entre 30 et 39 ans
- ☐ - Entre 40 et 49 ans
- ☐ - Entre 50 et 59 ans
- ☐ - Entre 60 et 69 ans

Quel est votre genre? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ femme
- ☐ homme
- ☐ transgenre
- ☐ non-binaire

Etudes et formation

Quel est votre niveau d'étude ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - Bac+2
- ☐ - Licence
- ☐ - Master

☐ Autre

Avez-vous le CAFIPEMF ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ OUI
- ☐ NON
- ☐ En cours

Avez-vous un autre diplôme ou une autre certification relevant sur champ de la formation ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ OUI (Dans ce cas, merci de préciser dans la zone Commentaire)
- ☐ NON

Faites le commentaire de votre choix ici :

Ancienneté

Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

Depuis combien d'année êtes vous formateur.rice.s en formation initiale ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - 0
- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

Depuis combien d'année êtes vous formateur.rice.s en formation continue ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - 0
- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

Sentiment de légitimité

A combien estimez-vous ou estimeriez-vous votre sentiment de légitimité en tant que formateur.rice en formation initiale ?

(0 : le plus bas, 10 : le plus haut) *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A combien estimez-vous ou estimeriez-vous votre sentiment de légitimité en tant que formateur.rice en formation continue ?

(0 : le plus bas, 10 : le plus haut) *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quelles sont les raisons qui expliqueraient, pour vous, la différence, s'il y a, entre les deux estimations de votre sentiment de légitimité en formation initiale et continue ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Besoins fondamentaux

Comment vous définiriez-vous?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ formateur - formatrice
- ☐ enseignant - enseignante avec un mission de formation
- ☐ accompagnateur - accompagnatrice des collègues
- ☐ tuteur - tutrice
- ☐ autre

Quelles en seraient les raisons ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Vous sentez-vous autonomes dans vos prises de décisions?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ oui
- ☐ non

Quelles en seraient les raisons ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Sur une échelle de 1 à 10, mesurez, pour vous, votre niveau de compétence? (1 plus faible, 10 plus compétent)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niveau de compétence	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pouvez-vous en expliquer les raisons?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Reconnaissance

Avez-vous besoin que votre travail soit reconnu par votre hiérarchie pour vous sentir légitime ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ oui
- ☐ non

Expliquez pourquoi?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous besoin que votre travail soit reconnu par vos collègues formateurs et/ou formatrices ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ oui
- ☐ non

Expliquez pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous besoin que votre travail soit reconnu par les formé.e.s ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ oui
- ☐ non

Expliquez pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Situations

Décrire une situation dans le cadre de vos missions de formation, où vous ne vous êtes pas senti.e légitime ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Décrire une situation dans le cadre de vos missions de formation, qui vous a permis de vous sentir légitime ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Impacts et besoins

Comment votre sentiment de légitimité impacte votre travail ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Sur une échelle de 1 à 10, évaluer votre niveau de contentement à assurer vos missions ? (1 le plus faible, 10 le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niveau de contentement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sur une échelle de 1 à 10, évaluer votre niveau de plaisir à encadrer des formations ? (1 le plus faible, 10 le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niveau de plaisir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Expliquez pourquoi ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

De quoi auriez-vous besoin pour vous sentir légitime dans votre mission de formation ?

Cochez tout ce qui s'applique.

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ formation en didactique
- ☐ formation de formateur.rice : dynamique de groupe...
- ☐ temps d'échange et d'analyse de pratiques entre pairs
- ☐ la reconnaissance de la hiérarchie
- ☐ la reconnaissance de mes pairs
- ☐ la reconnaissance des formés
- ☐ avoir un cadre de travail plus explicite (ex : pourquoi je suis sur un jury une année et pas l'autre...)
- ☐ une fiche de mission explicite
- ☐ autre

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions concernant le sentiment de légitimité des formateurs et formatrices ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Le questionnaire est maintenant terminé.

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe 1.2. Questionnaire préalable au « focus group »

Questionnaire préalable à la formation - Construction du sentiment de légitimité

Dans le cadre de mon mémoire de recherche sur la construction du sentiment de légitimité des formateur.rice.s d'enseignant.e.s, vous avez accepté de participer les mardi 10 décembre et 14 janvier à un travail collectif sur le sujet.

Afin d'identifier les différents profils de ce groupe de travail, je vous propose ce questionnaire préalable.

Toutes les informations que vous partagerez seront anonymisées et utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de recherche.

Manon Rathonie, étudiante Master 2 PIF ExFA (INSPE de Limoges)

Il y a 10 questions dans ce questionnaire.

Questionnaire préalable à la formation Construction du sentiment de légitimité

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - Entre 20 et 29 ans
- ☐ - Entre 30 et 39 ans
- ☐ - Entre 40 et 49 ans
- ☐ - Entre 50 et 59 ans
- ☐ - Entre 60 et 69 ans

Quel est votre niveau d'étude ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

☐ - Bac+2

☐ - Licence

☐ - Master

☐ Autre

Avez-vous le CAFIPEMF ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

☐ OUI

☐ NON

☐ En cours

Avez-vous un autre diplôme ou une autre certification relevant sur champ de la formation ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

☐ OUI (Dans ce cas, merci de préciser dans la zone Commentaire)

☐ NON

Faites le commentaire de votre choix ici :

Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

Depuis combien d'année êtes vous formateur.rice.s en formation initiale ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - 0
- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

Depuis combien d'année êtes vous formateur.rice.s en formation continue ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ☐ - 0
- ☐ - Entre 1 et 5 ans
- ☐ - Entre 6 et 10 ans
- ☐ - Entre 11 et 20 ans
- ☐ - Entre 21 et 30 ans
- ☐ - Entre 31 et 40 ans

A combien estimez-vous ou estimeriez-vous votre sentiment de légitimité en tant que formateur.rice en formation initiale ?

(0 : le plus bas, 10 : le plus haut) *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A combien estimez-vous ou estimeriez-vous votre sentiment de légitimité en tant que formateur.rice en formation continue ?

(0 : le plus bas, 10 : le plus haut) *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quelles sont les raisons qui expliqueraient, pour vous, la différence, s'il y a, entre les deux estimations de votre sentiment de légitimité en formation initiale et continue ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Le questionnaire est maintenant terminé.

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe 1.3. Déroulé du temps 1 « Focus group »

ACTION DE FORMATION 1

Construction du sentiment de légitimité des formateurs et formatrices du 1^{er} degré

Objectifs de recherche :

- Récolter les données personnelles permettant d'identifier certains marqueurs : âge, nombre d'année dans l'enseignement, nombre d'année formateurs, en formation initiale, en formation continue, niveau de diplômes, certification...
- Mesurer le degré de perception du sentiment de légitimité des participant.e.s en formation initiale et en formation continue
- Identifier les marqueurs si différences de perception en fonction de la formation initiale ou continue
- Identifier les éléments récurrents dans le discours collectif qui contribueraient à la construction du sentiment de légitimité
- Les catégoriser
- Les définir

Objectif annexe :

- Mesurer l'impact de la formation sur le degré de perception du sentiment de légitimité

Intentions propres à la formation

- Favoriser la prise de parole et les échanges en créant un cadre sécurisant
- Développer la pratique réflexive
- Recueillir les représentations
- Enrichir la réflexion avec des éléments de littérature sur la reconnaissance, les besoins fondamentaux ; psychologiques, le sentiment d'auto-efficacité

Avant la formation :

Envoie du questionnaire préalable aux participant.e.s

Formation temps 1 : 10 décembre de 17h à 18h30 – 16 participant.e.s

Déroulé	T	Dispositif de recherche
17h : Accueil – présentation de la formation Explication de la démarche de recherche Signature des consentements	10'	Video et enregistrement sonore Document « Consentement »
17h10 : Présentation des personnes (Favoriser et sécuriser les échanges) Activité : Cercle alphas	10'	
17h25 : Définition (Recueillir les représentations) Démarche des « pokémon »	60'	

<u>Phase 1 : les représentations individuelles</u> Chaque participant.e reçoit trois cartes vierges. Sur chacune des cartes, il doit écrire une idée en réponse à la question : « <i>Qu'est ce qui, pour vous, vous permet ou vous permettrait de vous sentir légitime entant que formateur.rices d'enseignants en formation continue ?</i> » <u>Phase 2 : prise de connaissances des différentes représentations exprimées</u> Puis, les cartes sont ramassées puis mélangées et redistribuées. Les participant.e.s ont ainsi des cartes dans leur main qui ne sont pas les leurs. Peut-être sont-ils d'accord avec, peut-être ne le sont-ils pas : Ils doivent circuler, discuter et échanger leurs cartes, s'ils le souhaitent, pour se trouver 3 cartes avec lesquelles ils sont d'accord. <u>Phase 3 : Formalisation de définitions collectives</u> En 3 groupes : Chaque groupe met en commun ces cartes, doit les catégoriser sur un affichage et donner un titre à chaque catégorie <u>Phase 4 : Mutualisation</u> Chaque groupe fait un retour de son travail au collectif Identification des points communs, des points qui se complètent et des points divergents s'il y a <u>Phase 5 : Premiers apports</u> En lien avec les éléments définis précédemment, réaliser une synthèse des propos.		En plus du dispositif vidéo, prévoir l'enregistrement sonore Recueil des cartes individuelles et des affichages Enregistrement audio sur les tables de chaque groupe
18h20 : Bilan de ce premier temps et projection Présentation du document autoréflexif qui sera envoyé Mots ou expression de la formation	10'	Recueil des bilans

Annexe 1.4. Document réflexif proposé à la fin du temps 1 « focus group »

OUTIL REFLEXIF

Année :

Contexte de mon année :

☐ EMF

☐ CPC

Mon bilan personnel :

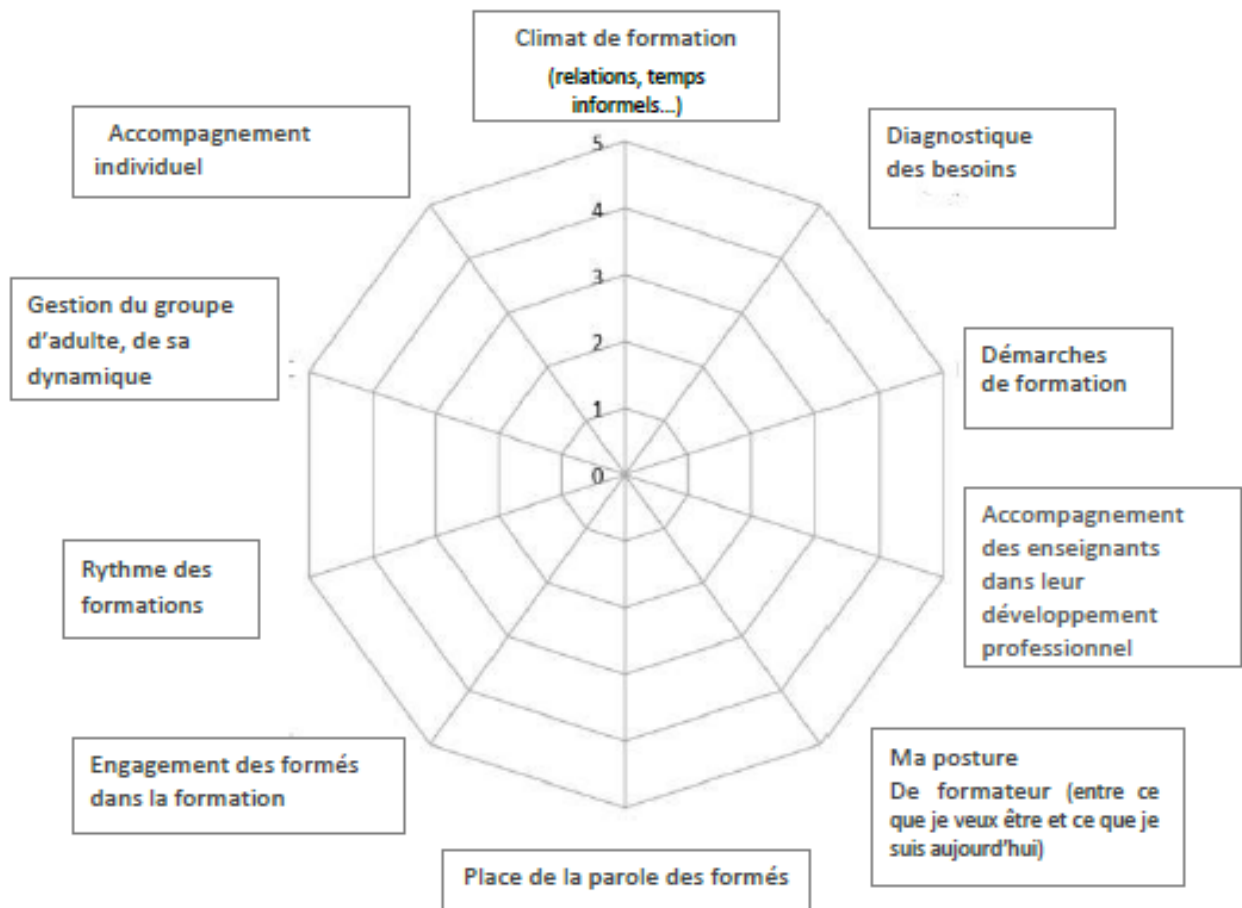
-->Moi, entant que formateur.rice :

Le formateur ou la formatrice	
Que je veux être	Que je ne veux pas être
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

-->Mes points faibles, mes points forts

Suis- je satisfait.e par rapport à/au :

5 – Très satisfait.e
4 – Satisfait.e
3 - A améliorer
2 – Peu satisfait.e
1 – Pas du tout satisfait.e
0 – En difficulté



Mes points forts (pourquoi ?) :

.....

.....

Mes points faibles pourquoi ?) :

.....

.....

Pour aller plus loin

-->Mes gestes professionnels, ma posture professionnelle

Quelle(s) serai(en)t, pour moi, ma (mes) posture(s) en formation ? (À partir du triangle d'Houssaye sur le rapport entre formateur, savoir et apprenant)

- o Posture « d'expert » : transmission structurée des connaissances
- o Posture « facilitateur » : encouragement de l'autonomie et de l'exploration
- o Posture « d'animateur/coach » : promotion de la motivation
- o Posture de « l'empathique » : compréhension et partage des émotions

-->Mes expériences

Citez une situation de formation dans laquelle vous vous êtes senti légitime

Citez une situation dans laquelle vous ne vous êtes pas senti légitime

Annexe 1.5. Déroulé du temps 2 « focus group »

ACTION DE FORMATION 2

Construction du sentiment de légitimité des formateurs et formatrices du 1^{er} degré

Objectifs de recherche :

- Identifier les situations favorisant la construction du sentiment de légitimité
- Identifier les situations impactant le sentiment de légitimité
- Mesurer son sentiment d'auto-efficacité en fonction des situations
- Identifier ce qui fait le plus défaut dans son métier pour se sentir légitime

Objectif annexe :

- Mesurer l'impact de la formation sur le degré de perception du sentiment de légitimité

Intentions propres à la formation

- Favoriser la prise de parole et les échanges en créant un cadre sécurisant
- Développer la pratique réflexive
- Recueillir les représentations et les éléments d'analyse

Avant la formation :

Envoi du document réflexif aux participant.e.s

Formation : 14 janvier 2025 de 17h à 18h30

Déroulé	T	Dispositif de recherche
17h : Accueil Présentation de la formation Explication de la démarche de recherche Signature des consentements	10'	Video + enregistrement sonore Document « Consentement »
17h10 : Réactivation des éléments abordés lors du 1^{er} temps (Réactiver en favorisant les échanges) Elaboration collective d'une carte mentale au tableau	15'	
17h25 : recensement des situations Individuellement, noter sur une feuille, une situation dans laquelle on sent légitime et sur une autre feuille une situation sur laquelle on ne s'est pas senti légitime. Affichage des situations. Chaque participant.e passe en prendre connaissance, puis avec des gommettes vient exprimer s'elle/il partage le même sentiment par rapport à la situation	50'	Enregistrement sonore

Retour collectif sur les situations 17h45 : étude d'une des situations A partir les situations, choisir la situation qui suscite le plus de questions parmi celle où l'on se sent le moins légitime. Par groupe : - Identifier les raisons qui ont fait que la personne ne s'est pas sentie légitime - Proposer des actions, postures... qui permettraient de répondre à cette situation et de se sentir légitime Retour		
18h15 : Questionnaire de positionnement sur le sentiment d'auto-efficacité Echange sur son ressenti par rapport au positionnement de chacun	10'	Recueil du niveau de sentiment d'efficacité Questionnaire
18h25 : Bilan Les participants sont invités à illustrer les 2 temps de travail par un mot ou une expression	5'	

Annexe 1.6. Questionnaire de fin « focus group »

Questionnaire de fin de formation

Vous avez suivi un ou deux temps de travail autour du sentiment de légitimité. Ce questionnaire permettra d'évaluer votre degré de satisfaction par rapport à ces temps de travail et leurs impacts sur votre sentiment de légitimité

Il y a 10 questions dans ce questionnaire.

Mon premier groupe de question

Quel est votre niveau de satisfaction par rapport à ce temps de travail sur la légitimité? (1 : le plus bas, 10 : le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ce temps de travail vous a-t-il permis de mieux comprendre les mécanismes de la construction du sentiment de légitimité ? (1 : le plus bas, 10 : le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ce temps de travail vous a-t-il permis de mieux identifier les déterminants de votre sentiment de légitimité? (1 : le plus bas, 10 : le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ce temps vous a-t-il permis de mieux comprendre votre propre sentiment de légitimité?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ce temps de travail de travail vous a-t-il permis de développer une posture réflexive par rapport à votre sentiment de légitimité? (1 : le plus bas, 10 : le plus haut)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Expliquez en quoi ce temps de travail à développer ou non votre posture réflexive :

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que ce temps travail a eu un impact sur votre sentiment de légitimité?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Si oui, pouvez-vous expliquer cet impact?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pour vous, que peut-il arriver si vous ne vous sentez pas légitime en formation?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pour vous, que peut-il arriver si vous ne vous sentez pas légitime dans votre travail ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de participer à cette étude.

Annexe 1.7. Guide des entretiens semi-directifs

Guide d'entretien : les formatrices d'enseignants du 1er degré

Introduction

Présentation de l'entretien :

Objectif : Comprendre les facteurs qui contribuent au sentiment de légitimité des formatrices.

Durée : Environ 60 minutes.

Confidentialité : Assurer que toutes les réponses seront anonymes et utilisées uniquement à des fins de recherche.

Consentement :

Demander le consentement pour enregistrer l'entretien.

Expliquer les droits des participants (droit de se retirer à tout moment, droit de ne pas répondre à certaines questions).

Questions d'ouverture

Pouvez-vous vous présenter et décrire votre parcours professionnel ?

Depuis combien de temps êtes-vous formateur d'enseignants du 1er degré ?

Comment êtes-vous devenus formatrices ?

Quel est votre niveau de perception de votre sentiment de légitimité ?

Thème 1 : Expérience et formation

Quelles formations avez-vous suivies pour devenir formateur ?

Comment ces formations ont-elles contribué à votre sentiment de légitimité ?

Est-ce que le fait de ne pas avoir eu de formations spécifiques a un impact sur votre sentiment de légitimité ?

Thème 2 : Pratiques professionnelles

Pouvez-vous décrire une journée typique en tant que formatrice ?

Quelles sont les principales compétences que vous utilisez dans votre travail quotidien ?

Comment évaluez-vous votre propre performance en tant que formatrice ?

Avez-vous le sentiment d'être efficace ?

Comment définissez-vous votre rôle ? formatrice, enseignante ?

Pensez-vous être autonome dans votre mission ?

Thème 3 : Soutien et ressources

Avez-vous reçu des soutiens dans votre rôle de formatrice ?

Comment ces soutiens ont-ils influencé votre sentiment de légitimité ?

Quelles ressources (matériels, formations continues, etc.) sont à votre disposition pour vous aider dans votre rôle ?

Thème 4 : Perception de soi et des autres

Comment vous percevez-vous en tant que formatrice ? Pensez-vous être compétentes ?

Comment percevez-vous votre rôle de formatrice par rapport à vos collègues et à vos supérieurs ?

Comment pensez-vous que vos stagiaires vous perçoivent ?

Quels sont les défis que vous rencontrez dans la construction de votre légitimité ?

Thème 5 : Impact et reconnaissance

Pouvez-vous donner des exemples où vous avez ressenti une reconnaissance de votre travail ?

Comment ces reconnaissances ont-elles affecté votre sentiment de légitimité ?

Pouvez-vous donner des exemples où vous ne vous êtes pas senti légitime ?

Conclusion

Y a-t-il d'autres aspects que vous aimeriez aborder concernant votre sentiment de légitimité en tant que formatrice ?

Avez-vous des suggestions pour améliorer le sentiment de légitimité des formatrices d'enseignants du 1er degré ?

Remerciements

Annexe 2. Données recueillies

Annexe 2.1. Verbatims du temps 1 du « focus group »

Verbatims Focus groupe 1 14 décembre 2024

Nombre de participant.e.s : 12 participant.e.s

- 7 conseillères pédagogiques
- 3 EMF
- 2 enseignants « ressources » avec des missions de formation

1	Intervenante	C'est la demande de consentement. C'est juste à signer et à...
2	Fabrice	On ne peut juste dire oui parce qu'il y a des ... ?
3	Intervenante	S'il y en a qui ne sont pas consentants, qui le disent. Après, à chaque fois, de toute façon, vous avez la possibilité de revenir même sur votre consentement à n'importe quel moment. Ce que je voulais vous proposer aujourd'hui et puis la semaine d'après... la prochaine fois... Aujourd'hui c'est d'être sur les représentations que l'on a tous chacun chacune, sur cette construction du sentiment de légitimité, et ce que cela nous évoque. Et puis, la prochaine fois, être sur l'identité professionnelle du formateur et de la formatrice. Comment ça se construit ? quelles sont les postures ? quels sont les impacts ? En fait, j'essaie d'avoir à la fois une approche réflexive où on construit et on échange et, à la fin de la recherche, je pourrais vous donner des éléments d'informations en tout cas, ce que je trouve au fur et à mesure de mes recherches. Ça vous va ?
4		Hochement de tête
5	Intervenante	Donc, je vous ai prévu une petite démarche... pour favoriser les échanges... heu, on va dire ça comme ça. Tout d'abord, par contre, je ne sais pas si vous connaissez tout le monde. On va commencer par Pour que tout le monde se connaisse... par un cercle alpha. ... Allez, petit cercle alpha, on va se mettre en cercle, ... Cercle alpha, pour cercle alphabétique. Donc, on est en cercle, il va falloir se ranger dans l'ordre de l'alphabet, jusque là...

6	Fabrice	Des prénoms ?
7	Intervenante	Des prénoms... pour commencer Le A est par là. On tourne dans ce sens. Et on arrive au Z par ici. Donc, juste pour l'instant, 1 ^{er} , 2 ^{em} , 3 ^{eme} lettre si on a plusieurs lettres communes, on se place dans le cercle, en fonction de son.... Prénom..
8		Brouhaha, rire
9	Clotilde	Tout le monde s'appelle C... y'a pas de chance
10		Rire
11	Intervenante	Du coup, on va quand même vérifier...
12	Clotilde	Comment je m'appelle ?
13	Intervenante	Juste dire son prénom
14		Aurore
15		Clotilde
16		Caroline
17		Charline
18		Emilie
19		Fabrice
20		Franck
21		Manon
22		Marlène
23		Sandy
24		Simon
25		Stéphanie
26		Valérie
27	Intervenante	Ok... on va se ranger encore, dans l'ordre alphabétique, en fonction des missions que l'on occupe ; On est plusieurs à occuper la même fonction donc on va se ranger aussi soit par nom d'école, ou HV2, HV3, HV5
28	Marlène	Ha oui !
29	Intervenante	Ok ?
30	Marlène	Ok
31	Stéphanie	Les missions et les...
32		Brouhaha de déplacement
33	Intervenante	On va vérifier... ma consigne n'était pas très claire visiblement
34		On va faire un tour... on redonne son prénom et sa mission... sa fonction
35		Caroline, cpc valence français, HV2
36		Manon Cpc valence maths...ben HV2 aussi
37		Cpc ... valence français
38		Heu... Cpc ... valence maths
39		CPC ... français
40		Cpc ... valence maths
41		Cpd ...
42		Cpd ...

43	Simon	Moi, je suis EMF C. soit je suis ... au R.... cette année, c'est ... au R., donc là, je suis bien placé
44	Clotilde	bravo
45	Sandy	EMF à ...
46	Fabrice	Heu... enseignant référent ... sinon, si c'est juste l'acronyme, je suis derrière
47	Caroline	Oui c'est ça
48	Fabrice	Et si...
49		Rire-brouhaha
50	Moi	On ne se dispute pas tout de suite
51	Aurore	Je suis enseignante ... d'ailleurs
52	Intervenante	Petite... pour le dernier, plus léger, se ranger dans l'ordre alphabétique par rapport au loisir que l'on aime pratiquer, en dehors de son métier
53	Sandy	Toujours dans le même... ?
54	Intervenante	Oui
55		Brouhaha de déplacement
56	Intervenante	Bon, alors...Clotilde, c'est toi qui commence ?
57	Clotilde	Heu, oui... ; alors moi.... Je fais du basket... et de la peinture
58	Stéphanie	Moi, je fais du chant
59	Manon	Danse
60	Emilie	Danse aussi
61	Franck	Polka
62	Valérie	Moi je nage
63	Sandy	Randonnée
64	Simon	Randonnée
65	Charline	Sport en général
66	Aurore	Tennis
67	Caroline	Théâtre
68	Marlène	Voyage
69	Fabrice	Et... vtt
70	Intervenante	Merci, on se connaît un peu mieux. Je vais vous expliquer la démarche que l'on va utiliser. C'est une démarche s'appelle la démarche des pokemons, je ne sais pas si vous connaissez.
71	Fabrice	Attrapez les tous...
72	Intervenante	Oui, c'est ça
73		rires
74	Intervenante	Alors, Je vous l'avais fait faire, à certains et certaines, au 110bis par rapport aux fonctions cognitives et les jeux de société. Alors, l'idée c'est... que cette démarche, elle permet de définir collectivement un objet... quelque chose... mais en partant des représentations individuelles. Donc je vais vous expliquer comment ça va se passer. Il y a plusieurs phases.

		Je vais vous distribuer... elles sont derrière... 3 cartes... qui sont.... Pour l'instant, il n'y a rien dessus. Vous allez avoir chacun, donc, 3 cartes, il va falloir que vous écriviez ... heu...un élément, une notion par carte. La question est : pour vous, qu'est-ce qui vous permet, qu'est-ce qui vous permettez de se sentir légitime en formation ? Ok ?
75	Fabrice	Hum... hum
76	Intervenante	Donc une idée par carte... pas besoin...
77	Sandy	Pas forcément 1 mot
78	Intervenante	Non, ça peut être plus qu'un mot
79	Sandy	Oui, ok
80	Intervenante	Une idée par phrase, pas besoin d'écrire son prénom... c'est anonyme Moi, après je récupère tous les petits papiers, je les mélange et je vous les redistribue. A ce moment-là, vous n'aurez... normalement, pas du tout, les papiers que vous aurez renseignés D'accord ? Peut-être que les papiers que vous allez avoir, vous n'allez pas être d'accord avec. En tout cas, ça ne sera pas ceux, pour vous, que vous avez identifiés comme le plus important pour vous permettre de vous sentir légitime. Et donc là, vous pourrez faire des échanges... d'où, la démarche des pokémons Quand vous serez satisfait de vos trois cartes... heu... vous vous mettrez par groupe, sur plusieurs tables... puis on compilera et on essaiera de catégoriser tout ça... pour voir... heu... Est-ce que c'est bon pour la démarche ?
81	Fabrice	Apparemment...
82	Intervenante	Ca va pour la démarche ?
83	Sandy	Oui
84	Emilie	Oui, pour la première consigne
85	Intervenante	La question, c'est : qu'est ce qui me permet ou me permettrait de me sentir légitime en formation ? D'ailleurs, j'ai fait les choses à l'envers, je ne vous ai pas non plus remercié pour avoir répondu au sondage que je vous ai envoyé... heu... il y a un fort écart, chez certains et certaines, de sentiment de légitimité entre formation initiale et
86	Fabrice	Formation continue
87	Intervenante	Formation continue
88	Aurore	Et moi je ne fais pas forcément la différence entre les deux
89	Intervenante	Alors, la formation initiale, c'est celle qui est avant de devenir... d'être titulaire. Ça va être ce qui sont professeur des écoles stagiaires... auxquelles contribuent notamment les EMF

90	Emilie	Avec les interventions à l'inspe aussi. Vous devez faire des formations à l'INSPE aussi
91	Intervenante	Et après, il y a une autre forme de formation, un autre... après la formation initiale, on est pas tout à fait en formation continue, on est en formation continuée où là, il y a un accompagnement des T1, T2, ça peut aller jusqu'.... Normalement c'est jusqu'à 7 ans en moyenne la formation continuée
92	Fabrice	Et les PESA, c'est formation initiale.
93	Intervenante	En fait, on dit, alors nous, la formation continuée, dans l'éducation nationale, elle ne dure pas 7 ans
94	Sandy	Ha, be oui. Et puis...
95	Intervenante	Mais en fait, c'est pour acquérir les gestes professionnels, il est dit, qu'il faut, en moyenne 7 ans. On reprend ? Trois petits papiers ?
96	Caroline	C'est trois, he ?..
97	Emilie	Il va falloir que j'emprunte un stylo à quelqu'un.
98	Sandy	Oui, moi aussi
99	Intervenante	Il n'y a pas d'enjeu particulier...
100	Emilie	Ce qui nous permettrait d'être... c'est...
101	Intervenante	Ce qui vous permet de vous sentir légitime en formation
102	Clotilde	Bon, allez, c'est parti
103	Aude	Mais moi je ne me sens pas formatrice
104	Intervenante	Tu peux écrire pourquoi tu ne te sens pas formatrice, qu'est ce qui me manque, de quoi j'aurai besoin...
105	Sandy	Tu veux un stylo
106	Aude	Ben, en fait, de projection
107	Intervenante	Et bien, tu peux le noter sur un des papiers ... Tout le monde à un stylo ?
108	Fabrice	C'est juste un mot que l'on met à chaque fois ou cela peut-être un adjectif ?
109	Intervenante	Non, ça peut être plus précis
110	Fabrice	ouais
111	Intervenante	Oui.. oui parce qu'il faut quand même que les personnes puissent comprendre... Qu'est ce qui me permet ou me permettrait de me sentir légitime en formation ? Et si vous avez plus de trois idées, je crois que j'ai plu de petits papiers.
112	Fabrice	Non ! ... et si on en a moins ?
113		Rire
114	Intervenante	En fait cette démarche, les deux premières cartes se remplissent assez facilement et du coup... il y a la troisième pour aller plus loin dans sa réflexion... Et la quatrième, c'est ...

115		Silence
116	Sandy	Qu'est ce qui fait que là tu te sentiras légitime ou qu'est ce qui ferait...
117		Silence- petit brouhaha d'attente
118	Charline	Je ne vois pas
119	Intervenante	Alors poses toi la question à l'envers : qu'est qui des fois pourrait me faire sentir illégitime ? et du coup, ça correspondrait à quel besoin ? Alors... je vous les redistribue.... J'ai mélangé, donc si vraiment vous avez vos trois mêmes papiers, vous me le dites... Vous pouvez en prendre connaissance... peut-être que vous êtes... peut-être que vous serez en accord avec ce qui est marqué, peut-être pas trop. Peut-être que... voilà... après vous pouvez passer voir ce qu'ont les autres et faire des échanges
120		Brouhaha d'échange
121	Charline	Si on retombe sur l'un des siens on le garde ou l'on échange ?
122	Intervenante	Et bien, tu vas voir s'il y a quelque chose qui t'intéresse encore plus... ou tu peux le garder Ben, je vous invite à le... à vous lever et à voir si vous voulez, si vous avez des choses à échanger ou pas. L'idée c'est de prendre un peu connaissance de ce qui a pu être marqué...
123	Clotilde	J'en ai deux similaires
124	Intervenante	Donc, voilà, si vous en avez 2 similaires
125	Charline	Moi aussi, j'en ai deux similaires, on a échangé avec M
126	Intervenante	Si vous en avez 2 similaires, vous pouvez essayer de les échanger
127	Sandy	Moi, c'est différent, c'est très bien.
128		Brouhaha d'échange
129	Intervenante	Alors, est ce que c'est bon ? Je vous propose ... Si c'est bon pour vous, je vous invite à vous assoir. Alors ... La consigne suivante... vous allez vous mettre par groupe. Il va y avoir deux groupes. Un groupe par table. On est un peu moins nombreux que prévu car il y a eu pleins d'impératifs mais... donc on va faire que 2 groupes. L'idée c'est, vous mutualisez tous vos petits papiers et vous essayer de les catégoriser pour voir ce qui irez ensemble, d'accord. On ne peut pas retirer de papier avec lequel on n'est pas d'accord. Ça fait une catégorie, vous voyez comment ... Mais par contre, sur l'affiche, vous pouvez signaler que ça vous interroge ou que vous avez besoin d'en parler, comme n'importe quel autre papier même si c'est pas quelque chose avec lequel vous êtes pas d'accord, mais quelque chose avec lequel vous êtes d'accord, ça peut vous poser des questions parce que les interprétations peuvent être complètement différentes.

		Donc vous pouvez dire... bon be voila, nous, on l'a mis là, mais ça nous interroge. Une fois que vous avez catégorisé, il faudra essayer de donner un titre à chacune de vos catégories. Puis après, si vous voulez rajouter des choses, vous pouvez rajouter. S'il y a des choses qui vous viennent au fur et à mesure... Est-ce que c'est bon ?
130	Caroline	Oui
131	Fabrice	Oui
132	Emilie	Oui, on a compris la consigne. Cette fois, on est assez fière de nous
133	Intervenante	Et ben, j'suis aussi fière de moi parce ça veut dire que j'ai bien expliqué
134	Clotilde	Et on à un nombre de colonnes illimité et tout ça
135	Emilie	Ha moi je voyais plutôt des paquets.. déjà, on n'est pas sur la même construction du truc... moi je voyais des patates
136	Intervenante	Un groupe là.... Les tablettes, ça n'enregistre que le son. C'est juste pour enregistrer les échanges. De toute façon, tout ce que je vais récolter, je vous le communiquerai aussi, voilà, vous aurez accès à tout. C'est bon pour la consigne. Et bien 2 groupes de 6, équilibrés. Vous avez des stylos, j'ai des feutres de couleurs

Groupe 1 :

Simon, Marlène, Fabrice, Franck, Charline, Clotilde

137	Simon	2, 4, 5,..6 ... je crois que c'est bon
138	Marlène	Oui, c'est bon.
139	Marlène	Je ne sais pas si c'est important...
140	Simon	Ha... mais si j'avais raison. Il était bien fermé. Et t'allais l'ouvrir...
141	Charline	Alors, moi j'ai quelque chose sur les contenus didactiques dans tous les cycles, les contenus didactiques.
142	Simon	Oui, des connaissances pointues.
143	Fabrice	Recherche... ok Je n'ai rien qui va dans cette catégorie...
144	Charline	Moi j'ai des choses, Sur les techniques de formation
145	Fabrice	Alors, formation de formateurs, on est un peu...
146	Marlène	Plus de connaissances spécifiques dans certaines matières, c'est les contenus.
147	Franck	Ça, c'est une autre catégorie... c'est sur le retour après la formation.
148	Marlène	Ha, oui, pardon... je me suis arrêté... merci d'être vigilant
149	Clotilde	Technique de formation...
150	Charline	Technique de formation... formation de formateur...
151	Franck	Avoir un diplôme basé sur des actes de formations... Ca peut...
152	Marlène	Analyse de pratique, ça vous va.... D'échanger entre formateurs ?

153	Franck	Ca, je pense que ça va avec...
154	Marlène	Allez
155	Sandy	Posséder... un diplôme... Alors, moi, j'ai une certification, j'aurais même... encore... pu le rajouter dans la patate.
156	Simon	Ha, oui, alors moi, j'ai ça...
157	Marlène	Formation de formateur, échanger entre formateurs, analyse de pratique... ça ne va pas entre les deux.
158	Clotilde	A formation de formateur, je le mettrais.
159	Charline	Qu'est-ce que tu en attends de l'échange de pratique ?
160	Marlène	Ben... du développement professionnel entre formateurs, justement. C'est pour ça...
161	Charline	Alors, tu vois, moi je le voyais plus en amont, quand tu es sur le terrain. Alors que là... tu es déjà, pour moi... je le comprenais comme ça, mais c'est une interprétation. Soit, c'est être formé avant d'être sur le terrain, ou soit, c'est quand on est sur le terrain, on est échangé.
162	Marlène	On est bien dans une formation continuée, de toute façon, on est bien dans une formation continue, en tant que formateur, regarde... Tu vois, et quand on fait nos échanges de pratique...
163	Simon	Non, ça, c'est l'expérience personnelle. Là, c'est entre professionnels. <i>(sur une autre conversation)</i>
164	Marlène	Entre RFC ou RMC.
165	Simon	C'est l'expérience.
166	Marlène	Est-ce qu'on n'est pas dans un échange de pratique ? Est-ce qu'on ne se trouve pas entre formateurs aussi ? Tu vois, il me semblait que ça pouvait traverser...
167	Simon	Mais retour des contenus proposés en formation, c'est...
168	Marlène	Ca, c'est autre chose... retour des contenus proposés en formation, c'est...
169	Fabrice	Je ne suis pas sûr de comprendre...
170	Clotilde	Moi non plus...
171	Marlène	Ben, c'est quand les constellations... C'est quand les constellations...
172	Clotilde	Font leur bilan ?
173	Charline	Oui... oui
174	Fabrice	Mais c'est une évaluation par les formés... Il y a eu un retour des formés. Ok
175	Marlène	C'est par exemple quand ils vont me dire... oui, j'ai utilisé l'outil que tu nous as proposé, etc...
176	Fabrice	Ha, là, je comprends...
177	Charline	D'accord, c'est les formés qui s'expriment.
178	Marlène	Là, pour l'instant, je le mets tout seul, mais celui-ci... vraiment, je trouve que l'analyse de pratique, on est dans les Fo de Fo, les

		formations de formateurs, qui incluent les analyses de pratique, justement. Donc.. pour moi, ça va vraiment ensemble. Enfin, ça va ensemble, mais bon, voilà. Donc, du coup, on peut entourer ?...
179	Fabrice	Hum, hum
180	Simon	Est-ce qu'il en reste ?
181	Charline	Attends, il en reste un encore !
182	Clotilde	Moi, j'ai la confiance en soi.
183	Fabrice	Et ça, ça irait bien avec pouvoir prendre des décisions, pour moi...
184	Charline	Pouvoir prendre des décisions.
185	Fabrice	Là, c'est plus des compétences personnelles. Enfin...
186	Marlène	Psychosociales ?
187	Fabrice	Oui.
188	Marlène	C'est les psychosociales, là.
189	Franck	Mais des fois, on aimerait prendre des décisions, mais on n'a pas les moyens de...
190	Charline	Eh oui.
191	Simon	Voilà, c'est ça. Je suis bien d'accord.
192	Fabrice	Ha, oui,...Ce n'est pas être capable de..., c'est avoir la possibilité.
193	Franck	Oui, donc là, c'est pouvoir.
194	Simon	Mais surtout, c'est le mien...
195	Charline	Là, c'est une autre chose.
196	Marlène	Oui... Donc, qu'est-ce que tu voulais dire, alors ?
197	Simon	L'analyse... c'est qu'on n'a pas toujours le pouvoir de prendre des décisions, qui nous permettrait de... Eh oui, ça va pour ça.
198	Marlène	Mais par rapport à quoi ?
199	Clotilde	Donc, c'est quoi ?... c'est quand même...
200	Simon	Par exemple, je vois dans les...
201	Franck	Dans l'autorité.
202	Clotilde	Oui.
203	Simon	Mais par exemple, dans le suivi des stagiaires, etc., il y a des moments où on aimerait proposer des choses, mais on n'a pas la main.
204	Charline	Oui. D'accord. Tu aimerais, par exemple, les envoyer en observation quelque part, mais tu ne peux pas.
205	Simon	Et, ben... Par exemple ! Mais bien, bien sûr. Et regarde, l'exemple typique, c'est les Master 2, qui sont du ressort de l'INSPE.
206	Clotilde	Oui.
207	Simon	Et donc, on était d'accord, notamment avec une personne de l'INSPE, comme quoi ça aurait été bien que je puisse éventuellement, voire, suivre davantage cette Master 2. Mais je ne peux pas. Je ne peux pas parce qu'elle est du ressort de l'INSPE. Du coup, ce n'est pas à moi de faire des visites supplémentaires.
208	Fabrice	Ça ne devait pas changer, ça ?
209	Marlène	Ce sont les collègues de l'INSPE, alors qu'ils vont visiter de manière supplémentaire.

210	Simon	C'est ce qu'ils devraient se faire.
211	Franck	Ils sont à cheval entre deux eaux, à la fois à l'université et à la fois dans le suivi sur le terrain...
212	Simon	Oui. Et donc, voilà. Donc là, c'est l'exemple typique, par exemple, de quelque chose pourquoi je n'ai pas le pouvoir de décision.
213	Marlène	Alors, ça veut dire que ça ne va pas ensemble ?
214	Charline	Non, non. Pour moi, non. Qu'est-ce qui vous reste ?
215	Simon	Moi, il me reste ça : l'expérience, parcours professionnel.
216	Marlène	Alors, l'expérience est ce que ça va avec les contenus ?
217	Simon	Pour moi, ce n'est pas tout à fait la même chose...
218	Charline	Parcours professionnel, tu dis ???
219	Fabrice	Oui.
220	Marlène	Pourtant...
221	Fabrice	Oui, c'est plus une légitimité par rapport à ton vécu professionnel et les expériences préalables.
222	Simon	Oui, tout à fait.
223	Franck	Pour moi, si on le laissait seul, ça...
224	Simon	On va le mettre là pour l'instant.
225	Fabrice	Moi, j'ai : à voir du temps perso de formation, dont je ne sais pas trop quoi faire non plus.
226	Clotilde	Est-ce que ça serait... pour acquérir des contenus ?
227	Fabrice	Je ne sais pas. Est-ce qu'on le met comme satellite... tu ne vois pas loin, comme on a fait là ?
228	Charline	Oui...
229	Franck	Moi, j'ai à : voir former plusieurs publics... C'est un peu de l'expérience.
230	Marlène	Là, on est dans l'expérience.
231	Simon	Oui, c'est l'expérience.
232	Marlène	C'est l'expérience.
233	Simon	Non, mais oui... Non, mais je n'avais pas compris. Avoir former à...
234	Marlène	Oui, c'est parce que je l'ai expliqué. Moi, je peux... Alors, comme toi. C'est moi qui l'ai écrit donc je sais de quoi je parle
235	Franck	Donc, ça peut aller ensemble...
236	Marlène	Ah, ben... Complètement. C'est dit autrement, mais c'est parfait.
237	Fabrice	Et donc, il nous reste retour... Ah oui, c'est ça.
238	Marlène	Retour des contenus proposés en formation. On est d'accord pour le laisser isolé.
239	Charline	On a une grosse patate ici avec un satellite. Une patate là, une là avec un satellite...
240	Marlène	On entoure alors les autres patates ? Donc là, c'est la patate.
241	Franck	Les deux, ils ont un peu... Les deux sont un petit peu...
242	Charline	Il va falloir qu'on leur donne des noms...
243	Simon	C'est magnifique. Mais tu sais, avec le temps, j'ai évolué.
244	Charline	Et du coup, je rattache... Oui, on va lui faire un petit trait à la patate.

245	Clotilde	Je suis d'accord.
246	Marlène	On prend une autre couleur alors ici. Formation de formateur. Et puis, on rattache...
247	Fabrice	Oui. Donc ça, en gros, c'est les connaissances, cette grosse patate là... Ça, c'est la formation. Ça, c'est l'expérience.
248	Marlène	Alors, on l'écrit toujours ?
249	Clotilde	Oui. Oui, je te laisse écrire parce qu'à l'envers, je risque de faire des choses...
250	Marlène	Formation...
251	Franck	Ça, c'est le bagage. On pourrait dire bagage, non ?
252	Simon	Ah non. Je ne suis pas d'accord... Là, c'est plus l'idée du titre. Du titre et d'une reconnaissance institutionnelle.
253	Marlène	Ah oui, titre et diplôme. C'est titre et diplôme, ça.
254	Simon	Oui
255	Clotilde	Et là donc ? Expérience ? J'aurais tendance à mettre expérience.
256	Simon	L'expérience, c'est bien.
257	Franck	Ça résume bien.
258	Marlène	Ça, c'est la reconnaissance du public. Reconnaissance.
259	Fabrice	Là, on avait dit compétences psycho-sociales... Me semble-t-il...
260	Marlène	Vous êtes d'accord ?
261	Fabrice	Comment ?
262	Marlène	Reconnaissance de notre public.
263	Fabrice	Oui feed back
264	Simon	Mais reconnaissance, c'est forcément positif. Parce que le retour peut être négatif...
265	Franck	Rétroaction...
266	Marlène	Oui, reconnaissance et rétroaction ? Rétroaction, reconnaissance ?
267	Fabrice	Feedback.
268	Clotilde	Non, en français.
269	Simon	Ceci dit, le feedback, c'est ça.
270	Marlène	Non, mais on l'a dit, rétroaction.
271	Simon	Ok, rétroaction, c'est ça
272	Marlène	Mais positive ?
273	Charline	Ben... Ca dépend ...
274	Simon	Ben... Pas que, ça peut être négatif.
275	Franck	Pas que.
276	Marlène	Ah, la rétroaction, alors. On est d'accord.
277	Simon	La rétroaction, c'est bien.
278	Marlène	Allez, on met ça.
279	Franck	On va prendre des décisions. C'est l'autonomie.
280	Marlène	Tu sais quoi ? Tu vas l'écrire dans une autre couleur....
281	Clotilde	Autonomie ?

282	Simon	C'est au-delà de l'autonomie.
283	Marlène	Alors ?
284	Charline	Indépendance ?
285	Simon	Ah non, mais alors, c'est trop.
286	Clotilde	Ho !!! Ah, mais tu peux pas. On peut quand même le rattacher...
287	Simon	Quand on est autonome.
288	Marlène	Compétence psychosociale ?....
289	Franck	Quand on est autonome, c'est qu'on peut prendre des décisions.
290	Fabrice	C'est ce que tu disais tout à l'heure.
291	Simon	Ouais... allez, autonomie, c'est bien...
292	Marlène	C'est quand on a les CPS... en berne.
293	Simon	C'est quoi ces CPS ?
294	Charline	Autonomie...
295	Marlène	compétence psychosociale.
296	Simon	Ah, j'ai jamais entendu ça.
297	Marlène	C'est fou, hein. Non, mais on utilise que des acronymes, que des machins, des trucs...
298	Simon	Moi, je n'utilise pas celui-ci.
299	Clotilde	Et ben, voilà... Peut-être que tu devrais.
300	Marlène	Comment tu dis, alors ?
301	Clotilde	Comment tu dis ?
302	Simon	Eh bien... je ne me suis jamais posé la question.
303	Franck	Compétence psychosociale.
304	Marlène	Est-ce que tu sais quand tu dois l'écrire plusieurs fois dans une formation...
305	Simon	Oui, mais c'est vrai que je n'utilise pas tant que ça en définitive.
306	Marlène	Très rapidement, tu t'accroches aux initiales.
307	Simon	Oui, d'accord... Bon, mais ce n'est pas mal, non ?
308	Marlène	Ce n'est pas mal.... Donc, ça fait 1, 2, 3, 4, 5, 6. On en a 7. Est-ce qu'on pourrait réduire ?
309	Simon	Ah, parce qu'il faut encore réduire ?
310	Franck	Pourquoi réduire ?
311	Marlène	Non, mais j'anticipe. Est-ce qu'on pourrait réduire ?
312	Simon	Non, non, non... on ne réduit pas.
313	Intervenante	Non, il n'y a aucune consigne en ce sens. Après, si vous avez besoin de faire des liens, des recoupages, etc.
314	Charline	Oui, on a déjà fait des patates - satellites.
315	Intervenante	S'il y a des questions, il y a peut-être des choses que vous vouliez mettre ici en lien.
316	Fabrice	On a connecté les satellites à des patates.
317	Franck	Non, mais... écoute
318	Fabrice	Après... on peut dire que tout est lié en même temps.
319	Simon	Ça me semble bien. Ça va devenir illisible si on commence à faire des...

320	Marlène	Oui, il faut être vigilant. Tu as raison.
321	Fabrice	Parce que tu peux lier les connaissances à ton expérience, à ta formation, éventuellement à tes titres de diplôme.
322	Marlène	Connaissance et titre de diplôme, c'est sûr.
323	Fabrice	Mais formation aussi.
324	Marlène	Moi, je le verrais bien... Oui, c'est vrai, parce que...
325	Fabrice	L'expérience aussi...
326	Marlène	Et ben... Ça dépend. On peut avoir peut-être des titres de diplôme et pas l'expérience. On n'est pas allé jusqu'au bout. Regarde, il y a plein de conseillers péda et de formateurs qui ne sont pas forcément sur des postes.
327	Fabrice	Mais on peut aussi partir du principe que... c'est justement ce qui peut manquer puisque l'idée, c'était ce qu'il faut...attend... Non, ce qu'il faut ou ce qu'il faudrait.
328	Marlène	Eh bien, ce qui peut manquer aux personnes qui ont des titres justement des CPS pour aller jusqu'au bout de leur... parcours
329	Fabrice	Du coup, une expérience sur le terrain... Par exemple.
330	Simon	Et certaines personnes ont des connaissances et de l'expérience, mais ne sont pas allées forcément jusqu'à là.
331	Marlène	Oui, tout à fait. Peut-être à cause des CPS.
332	Simon	Oui.
333	Charline	Alors ça, c'est sûr.
334	Simon	Parce qu'ils occupent un poste qui n'a rien à voir...
335	Marlène	Comme quoi, il est tout seul, mais on revient toujours sur cette problématique-là des CPS... tu vois, quand on essaie de faire du lien.
336	Charline	Ah, mais je pense que ça, oui, à la limite, on aurait peut-être pu le mettre, tu vois. Comme à... ça gravite autour.
337	Fabrice	Peut-être qu'on peut faire les champs de gravitation.
338	Marlène	Mais comme on dit, tout va graviter avec tout. Ben oui, justement... Tu sais, on peut le retourner comme ça.
339	Charline	Non, parce qu'il n'est pas collé.
340	Marlène	Mais justement, s'il n'est pas collé, on peut le retourner et l'agencer autrement.
341	Charline	On a fait le travail.
342	Marlène	On met le titre ?
343	Simon	Ah, il faut un titre ?
344	Marlène	Ce qui permet de se sentir légitime. Ben, il n'y a pas de titre... Ce qui me permet de me sentir légitime. Non ? On peut donner un titre.
345	Simon	Mais on n'a pas laissé la place en haut.
346	Charlène	Mais si, regarde-là, en bas...
347	Marlène	Alors, on y va ? Qu'est-ce qu'on écrit ? Ce qui me permettrait d'être...
348	Clotilde	C'est de me sentir légitime.
349	Simon	Ce qui me permet... ça peut être permet.

350	Franck	Permettrait...
351	Simon	Alors permettrait, ça veut dire que je ne l'ai pas forcément.
352	Marlène	Alors, ce qui me permet-trait de...
353	Clotilde	Permettrait
354	Franck	Mais il y a bien des choses qu'on a pas..
355	Simon	Oui, mais il y a des choses qu'on a, quand même.
356	Clotilde	Oui, mais pas tout...
357	Simon	Clotilde, quand même, tu as certaines choses. Attends, je vais essayer de chercher.... Bon, j'avoue, je ne trouve pas, mais bon... Attends, mais si, je veux bien t'en trouver un.
358	Marlène	Ça vous va ?
359	Charline	C'est parfait.
360	Fabrice	Ah, c'est beau.
361	Marlène	Il y a un joli trait.
362	Fabrice	C'est excellent.
363	Marlène	Et voilà.
364	Charline	Merci.
365	Marlène	Merci à vous.
366	Intervenante	C'est bon ?
367	Marlène	C'est bon. Enfin, disons que nous avons terminé.
368	Intervenante	Très bien.
369	Clotilde	On a des aimants pour accrocher...
370	Marlène	Allez. On y va, Clotilde ? C'est parti. On a besoin d'être deux ou pas ?
371	Clotilde	Ca suffira je crois, on devrait s'en sortir.
372	Simon	Houla, c'est un vrai travail d'équipe ! D'ailleurs, travail d'équipe, ce n'est pas sorti, ça, sur les... papiers.
373	Marlène	Oui, moi, j'ai mis quelque chose. Et moi, j'ai mis le sentiment d'appartenance sur RMC.
374	Charline	Et les échanges de pratiques aussi..
375	Marlène	Mais dans l'autre affiche, tu vas le retrouver s'il n'a pas été...

Groupe 2 :

Emilie, Caroline, Aurore, Sandy, Stéphanie, Valérie

376	Emilie	Est-ce que vous avez quelque chose sur les connaissances didactiques à propos de ces connaissances ?
377	Caroline	Oui, oui, oui.
378	Aurore	Je pense que ça en fait partie compétence orale comme didactique adulte.
379	Emilie	Je ne sais pas ce que c'est didactique adulte.
380	Aurore	Alors, moi je l'ai compris comme être capable de transmettre à un public d'adultes. Mais peut-être que j'ai mal interprété.
381	Caroline	Expérience, recul... alors, ça peut être...

382	Emilie	Avoir formé dans plusieurs domaines ? L'expérience déjà... dans mon domaine ?
383	Valérie	Mais il y a l'expérience... peut-être... d'enseignant et l'expérience... de formateur
384	Emilie	Ah oui, ça il y a l'expérience d'enseignant et l'expérience de formateur.
385	Caroline	Il y a les deux. Tu peux mettre expérience et recul dans les deux entrées.
386	Emilie	Oui, c'est ça.
387	Stéphanie	Là, j'ai sentiment d'appartenance.
388	Valérie	Alors, être validé par un formateur.
389	Sandy	Être validé par les personnes formées, ça fait gagner en légitimité.
390	Emilie	C'est validation.
391	Sandy	Voilà... validé, validé, validé...
392	Emilie	Est-ce qu'appartenance et validation ça va ensemble ?
393	Stéphanie	Moi, validation, j'aurais mis...
394	Emilie	à part peut-être.
395	Stéphanie	Avec l'obtention du CAFI ? Ou pas ?
396	Emilie	Est-ce que le CAFI valide vraiment nos compétences de formateur ?
397	Sandy	J'suis pas sûre.
398	Stéphanie	Mais ça y contribue... à être reconnu et validé.
399	Sandy	Alors peut-être reconnu par...
400	Stéphanie	Reconnaissance de l'institution ?
401	Sandy	Ben... C'est valider par...
402	Aurore	Est-ce qu'on peut mettre des papiers qui font le lien entre deux ? Par exemple, la confiance à différents niveaux... Et l'expérience... Et la validation.
403	Emilie	Besoin de formation
404	Sandy	Souvent tu débutes sans formation...
405	Valérie	On va être obligés de faire des patates.
406	Aurore	Et il y a la confiance, les postures...
407	Valérie	Je te préviens, t'es dans le groupe des patates.
408	Aurore	T'es dans le groupe des patates ? Mais je t'en prie. Je n'avais pas vu ça comme ça au démarrage.
409	Valérie	T'inquiètes, ça te donne un sentiment d'appartenance.
410	Emilie	La corporation des patates.
411	Aurore	Tu vois... comme tout comportement permet d'obtenir ou d'éviter, je sens que pour obtenir l'adhésion...
412	Emilie	Technique de formation... Technique de formation... Formation pour être formateur. Ouais.. je mettrais ça, là ensemble...
413	Aurore	Et l'accompagnement pour acquérir les postures ? On est aussi sur la notion d'accompagnement et de formation. Et par contre, ça me questionne. J'en avais un tout à l'heure... Ah, oui, celui-là

		Compétence orale et accompagnement pour acquérir les compétences orales et didactiques. Est-ce que celui-ci nous interroge sur ce qu'il veut dire ?
414	Emilie	Ah oui, peut-être.
415	Aurore	Les compétences orales plus... didactiques.
416	Emilie	Quelqu'un le comprend ?
417	Sandy	Non.
418	Emilie	Donc, on le met... sur le point d'interrogation.
419	Caroline	La compétence orale, ça peut être comment tu verbalises en formation. Comment tu t'exprimes en formation. Et la didactique d'adulte, qu'est-ce que tu proposes à un public ?
420	Emilie	Ah, oui, c'est pas dans l'aisance. L'aisance à l'oral, c'est en formation.
421	Stéphanie	C'est pour mener une formation... C'est plus cela, du coup, non ? C'est pas la technique de formation ?
422	Sandy	Oui.
423	Emilie	Didactique adulte, c'est pas la didactique des contenus.
424	Caroline	Je pense que ça serait plutôt ça. Mais bon, après...
425	Emilie	On peut mettre un petit point d'interrogation à côté...
426	Sandy	Et après, il faut écrire des titres ? C'est ça ?...Non ?... ou c'est juste les lettres.
427	Aurore	On est d'accord en scotch ?
428	Stéphanie	Oui, oui...
429	Sandy	Je sais pas.
430	Aurore	Est-ce que pour vous...
431	Sandy	Je sais pas.
432	Aurore	Dis-nous ...
433	Sandy	Non, non... C'est très bien. Est-ce qu'il faut les bouger après ?
434	Caroline	Oui, on pourra les bouger.
435	Aurore	Sauf celui-ci, parce que je l'ai mal collé. Oui, toi, tu l'as vu ? J'ai déjà vu qu'il y avait une adaptation.
436	Emilie	Vous n'êtes pas sur les plans
437	Sandy	On est pas sur les plans, on est pas sur les instructions en familles...
438	Aurore	J'ai été obligée d'obtenir l'adhésion du groupe... j'adapte mon comportement pour obtenir l'adhésion du groupe. Et il faut avoir un sentiment d'appartenance au coup où je me plie. Je ne montre pas mes troubles du comportement tout de suite.
439	Emilie	Oh, vous allez être sûrement rappelé au jury du CAFIPEMF. Parce que pour le CAFIPEMF, il faut qu'il y ait des EMF pour représenter cette fonction et des CPC... comme ça.
440	Sandy	On verra...
441	Valérie	Note pour la formatrice. Aurore est déçue qu'il n'y ait pas de patate fixe ni de post-it rose, bleu et jaune.
442	Aurore	Je suis venue que pour ça... On met quel le titre pour les patates ?

443	Stéphanie	C'est dur, quand tu n'es pas reçu au CAFIPEMF... quelle épreuve...
444	Emilie	Je t'avais prévenu que tout le monde le passait en deux fois. Tu vois.. tu t'es inscrit dans la norme. Est-ce que ça contribue à l'illégitimité, ça, aussi... ?
445	Aurore	Est-ce que ça, expérience et recul, ça vous va comme titre ? Moi, je l'ai mis le titre ici.
446	Valérie	Et celui-là, il y va dedans ?
447	Caroline	Confiance à différents niveaux.
448	Aurore	Moi, honnêtement, j'aurais mis confiance.
449	Emilie	Pour moi, c'est tout.
450	Sandy	Parce que tu peux avoir de l'expérience mais toujours pas confiance en toi.
451	Aurore	S'il y a confiance, on te laisse tout seul.
452	Sandy	Confiance, je trouve que c'est un truc....
453	Emilie	Oui, c'est plus par rapport à soi-même...
454	Aurore	Est-ce que la question ne serait pas... Est-ce que c'est que la personne se sentirait légitime parce qu'elle est en confiance à différents niveaux ou... est-ce qu'elle manque de légitimité parce qu'elle n'a pas de confiance à différents niveaux ?
455	Caroline	Après, ça a questionné. Quel type de confiance ?
456	Aurore	Je dis ça parce que... si elle a souvent ce sentiment de légitimité c'est peut-être parce qu'elle a confiance à différents niveaux, c'est-à-dire qu'on peut supposer que sa confiance, ça vient et de part des connaissances et du poste et de l'expérience et du recul. Si elle ne l'a pas, effectivement, c'est à part.
457	Sandy	Est-ce qu'on peut, comme celui-ci, le mettre à part ?
458	Valérie	Ah, c'est au milieu ?
459	Emilie	Ben... Tu fais une bulle par ici.
460	Sandy	Je le mets de côté pour l'instant ?
461	Valérie	Oui, on fait ceux où on est sûr.
462	Aurore	Qui s'appelle comment ? Accompagnement...
463	Emilie	Technique de formation..
464	Sandy	Technique de formation... oui
465	Caroline	Mais, est-ce que c'est que de la technique ?
466	Emilie	Technique de formation. C'est le fait d'être formé pour....
467	Aurore	Là, j'ai un truc... je crois que c'est avoir des connaissances. Là, on est d'accord que c'est ça ?
468	Sandy	Oui... Avoir des connaissances, posture et...
469	Emilie	Technique et posture.
470	Aurore	Là, on met formation... tout simplement
471	Emilie	Être formé aux techniques et postures... Non ?
472	Sandy	Formation... S'il faut mettre juste un mot : formation... ou formation de formateur Donc, là, c'était expérience.

		Je ne sais pas ce que tu disais tout à l'heure. Tu voulais dire expérience et recul ?
473	Emilie	Il y a ça. Et il y a côté classe et dans le métier. C'est différent.
474	Sandy	Oui, mais... Même si c'était en classe, ça requiert quand même de l'expérience, dans....
475	Aurore	En tout cas, c'est cette expérience qui vient légitimer.
476	Sandy	Tu vois, par exemple, pour avoir fait des constellations, franchement... avoir des expériences en classe, je veux dire, c'était vraiment un plus... Ah, oui... ça. Il y'a pas eu photo...
477	Emilie	Oui, l'expérience dans le métier...
478	Sandy	Finalement, ça se... En plus, c'est encore autre chose. Parce que pour avoir l'expérience...
479	Caroline	Oui, mais ça passe avec le recul des années...
480	Sandy	Oui, tu vois... mais c'est à un moment donné, tu... ne comprends pas. Si tu n'essaies pas d'analyser ta pratique... Si tu...
481	Aurore	Je suis d'accord avec toi...
482	Sandy	Moi, je connais des collègues qui ont des années et des années d'expériences... et qui ne prennent pas de recul, qui ne changent pas leurs manières de faire...
483	Aurore	Là, c'est pas les diplômes ?
484	Caroline	C'est une reconnaissance. Mais là, ton diplôme de CPC il ne te sert à rien, car tu n'as pas de reconnaissance autre qu'à l'Education Nationale
485	Aurore	Tu n'as pas de reconnaissance, sinon
486	Sandy	Pour les formateurs, ce qu'il faudrait... c'est une reconnaissance et ... C'est de l'analyse de pratique.
487	Emilie	On peut ajouter des choses auxquelles on n'avait pas pensé ?
488	Intervenante	Oui, vous pouvez ajouter des choses auxquelles vous n'aviez pas pensé.
489	Emilie	Ce côté-là, tu vois, je trouverais intéressant de le noter...
490	Aurore	Ben... je ne sais pas... Il faut que l'on soit tous d'accord...
491	Emilie	... qu'on n'ait pas de retour sur nos pratiques.
492	Aurore	C'est-à-dire que si là... c'est une question de reconnaissance, ces papiers-là, ils viennent questionner la reconnaissance aussi.
493	Emilie	Je le note à part... Retour sur nos pratiques.
494	Sandy	Oui, analyse de pratique.... Analyse de pratique et observation, tu vois...
495	Emilie	Retour sur nos pratiques. Parce que... C'est à part.
496	Sandy	En ce moment, je suis en train de lire ce que François Muller a écrit... tu sais, sur... Quand tu vois ce qui se passe dans d'autres pays sur la formation, où tu as des collègues qui viennent, tu es en classe, tu as des échanges qui peuvent sortir, discuter et analyser les pratiques, on est loin de ça. Dans des pays, ça fait rêver.

497	Intervenant	La formation de formateurs et même d'enseignants est complètement différente. Après, les contextes culturels sont différents. Par exemple, en Espagne, la formation est externalisée...
498	Sandy	Quand tu vois ce qu'il y a autour de tout ça, c'est vraiment rêver. Je pense qu'il faut aller voir.
499	Emilie	Là, on a reconnaissance par les formés...
500	Aurore	Là, c'est de la reconnaissance. Mais il y a plusieurs types de reconnaissances
501	Emilie	Le fait qu'on soit venu nous chercher pour être formateur... ça peut être une reconnaissance aussi mais, en même temps, ce n'est pas ton choix...
502	Aurore	Etre reconnu c'est aussi avoir des retours
503	Emilie	Ça permettait au moins de se positionner.
504	Valérie	Mais si tu n'as pas fait la démarche toi-même est ce que tu avais suffisamment confiance pour que...
505	Emilie	On peut les mettre ensemble... Parce que... Là, c'est plus soi avec soi-même, Pour le coup....
506	Sandy	Sentiment d'appartenance
507	Aurore	Sentiment d'appartenance, Sentiment d'appartenance et... Confiance, c'est lié.
508	Emilie	Et bien, choix et confiance.
509	Sandy	Mais, là, ce n'est pas suffisamment explicite....
510	Valérie	Non, parce que de soi-même, on ne sait pas si c'est mieux.
511	Aurore	Là, c'est le sentiment de liberté !
512	Sandy	Oui... oui...
513	Emilie	C'est plus la démarche qui n'a pas été faite... La construction de l'expérience. C'est la question du choix. Le choix aussi...
514	Aurore	La question du choix... tu mets juste choix...
515	Emilie	On va laisser de côté
516	Sandy	Oui, mais au final, la personne est...
517	Emilie	Oui, mais ça se passe souvent sur un rendez-vous de carrière qui a réussi et au final, sur une bonne pratique de classe, une bonne réflexivité... Et c'est pas basé sur ton envie de devenir formateur. Ils ne t'ont jamais vu avec des adultes. Ils ne t'ont jamais vu dans les... J'étais même pas directrice. Rien quoi...
518	Valérie	C'est juste qu'il y a un temps que tu commences aussi.
519	Emilie	Oui, mais quand c'est pas toi qui... Moi, à aucun moment, je me dis, tiens, je vais devenir formatrice. Je ne vois pas comment je pourrais former.
520	Valérie	Oui, mais je pense que si on vient te chercher, c'est sur ta compétence en classe mais pas en tant que formatrice, parce que tu ne l'es pas. Tu as peut-être le potentiel.

521	Emilie	Oui, c'est boucher des trous, surtout.... On a besoin de quelqu'un, on voit quelqu'un qui a envie d'avancer. Mais... Pour la plupart d'entre nous, c'est comme ça... je ne pense pas qu'ils aient décelé un potentiel de formateur. Je vois pas comment tu peux déceler ça.
522	Caroline	C'est peut-être dans ta façon de te questionner... de réfléchir
523	Aurore	Oui, il y a des questions. Il y a de réponses qui sont attendues.
524	Emilie	Oui, je pense, au moment de la partie réflexive... lors de l'entretien.
525	Intervenante	On peut peut-être rapprocher des chaises pour...

Retour en grand groupe :

526	Marlène	Ha ben voila, le sentiment d'appartenance, c'est vous qui aviez tout parce que nous, on en avait aucun ! Il y avait juste le sentiment d'appartenance qu'on n'avait pas.
527	Intervenante	On va rapprocher les chaises Je propose que l'on s'assoie. Que l'on puisse avancer les chaises si vous voulez. Chaque groupe... Est-ce qu'il y a une ou deux personnes d'un groupe qui veut un peu expliquer, ce que le groupe a réalisé comme catégorie, comme éléments de réflexion
528		Rire
529	Intervenante	Ou pas
530	Charline	Alors si... dans les petits papiers que nous avons, chutt...
531	Marlène	On sent l'expérience
532	Charline	Dans les petits papiers que nous avons, nous avons fait un premier pôle qui tournait autour des connaissances... il y en avait plusieurs, plusieurs papiers qui mentionnaient le fait d'avoir une connaissance pointue sur des contenus didactiques... donc c'était accès soit sur les différentes matières à enseigner soit sur les différents niveaux. Et on a mis un petit peu en satellite de ce pôle connaissance, un papier qui nous disait avoir du temps personnel de formation, parce qu'on s'est dit que ce temps personnel de formation c'était aussi pour acquérir des connaissances. Ensuite, on a fait un petit pôle expérience. On a eu deux papiers qui nous parlaient du parcours professionnel qui pouvait légitimer le sentiment de formateur et d'avoir aussi former dans différents contextes. Alors, d'avoir formé différents cycles, d'avoir formé en REP, en REP+. On a fait un troisième pôle qui est le pôle formation. Il a été noté que il serait intéressant d'avoir connaissance de technique de formation, parfois en amont de devenir formateur, ça dépend des formateurs, mais on n'a pas été formé aux techniques de formation, de continuer à avoir des formations de formateurs, et puis, en satellite, on a mis

		aussi avoir du temps pour échanger entre formateurs car être formé en amont sur les technique de formation, c'est bien, mais de façon continue ou continué, pour échanger entre formateur ça peut être très intéressant. Le groupe suivant concerné les titre ou les diplômes. C'est-à-dire, avoir une vraie certification professionnelle, reconnue associé à un poste et qui est vraiment basé sur de la formation. On a fait une catégorie que l'on a appelé compétences psycho-sociales par ce qu'il y avait un des petits papiers qui parlait d'avoir confiance en soi pour pouvoir se sentir légitime dans le rôle de formateur. On a eu aussi un petit papier qu'on a mis dans un pôle rétroaction ou feed back, puisque, ce qui nous rendrait légitime, ce qui nous permettrait de nous sentir plus légitime, c'est d'avoir un retour de la part des formés.
533	Marlène	Ou un feed back de la part des formés
534	Charline	Voilà, si on avait un feed-back de la part des formés, on se sentirait...
535	Fabrice	Oui, c'est pas mal le feed back
536		rire
537	Charline	Et le dernier pôle c'est le pôle autonomie, parce que l'on pourrait se sentir d'autant plus légitime si on pouvait prendre certaines décisions. Mais comme on n'a pas la main sur tout, on est parfois bridé dans notre rôle de formateur parce qu'on ne peut pas proposer ou mettre en place ce que l'on aimerait.
538	Intervenante	Merci C2, est ce qu'il y a des questions ? Des choses sur lesquelles vous voulez rajouter des éléments, compléter.. faire part d'un échange que vous avez eu en particulier
539	Marlène	Nous, les échanges ils ont tourné autour des satellites, par exemple, bon a part rétroaction et feed back. Mais sinon, c'était les petits satellites.. les petits satellites parce que, effectivement, après on se savait pas trop les mettre ailleurs, non plus donc..
540	Valérie	C'est juste perso, mais le temps d'échange entre formateurs, je pense qu'il faudrait qu'on l'investisse d'avantage
541	Marlène	d'échange de pratique ?
542	Valérie	Ouai... quand on se voit en réunion justement, en réunion de CPC. Moi, justement l'année dernière, je travaillais avec ma collègue de français et je ne savais pas en fait ce... fin... Je savais les thématiques, les problématiques de groupe mais finalement, sur les apports qu'elle proposait, tu vois, les outils, les trucs comme ça... mais t'as pas le temps en fait Et pour temps , c'est ta collaboratrice proche. Et je trouverais ça intéressant qu'on ait des temps, où entre formateurs où on dit, nous en maths, on investit ça, ben nous en français, voilà sur quoi on travaille...
543	Sandy	C'est vrai c'est ce qui nous manque. Non, mais je vous dis C'est dommage qu'entre formateurs on n'ait des temps d'échange,

		d'analyse, d'observation, c'est ce qu'on disait ça manque, vraiment, ça manque.
544	Intervenante	Mais au départ on a créé ces espaces-là, c'était justement pour pouvoir avoir ça, des échanges
545	Fabrice	C'est parce que vous avez trop de missions ? qui font que ce n'est pas possible de dégager du temps pour ça ? c'est clairement...
546	Intervenante	Puis des volontés ?
547	Valérie	Oui, des fois tu passes une semaine et tu ne vois pas ton binôme, CPC, hein Donc ça...
548	Sandy	Je ne sais pas moi, peut-être une demi-journée une fois par mois, on bloque, enfin, je pense que...
549	Caroline	Ben, nous, on a banalisé à une fois par période mais souvent c'est de la transmission d'informations ou heu... ce n'est pas des temps d'échange de pratiques... C'est en animation, il faut que ce soit anticiper, il faut qu'il y ait quelqu'un qui l'anime aussi, et cela, on a du mal à se le..
550	Sandy	Ca prend pas
551	Caroline	A ce le poser, aussi je pense
552	Emilie	Et la charge mentale, je pense, on est déjà tellement déjà sous l'eau de tout ce que l'on n'a pas le temps de faire, que de se rajouter de l'échanges, à se concentrer sur des actions de français, ect ... qui serait hyper intéressante et nécessaire, mais on n'a pas l'espace, je trouve, mental aussi. D'en rajouter. Parce que nos missions sont trop dispersées, trop variées, trop...
553	Intervenante	Est-ce que le deuxième groupe veut nous faire un retour ? comme ça, on pourra... compiler
554	Caroline	Alors, je vais rebondir sur ce que dit ce que disait C2 tout à l'heure avec les expériences puisqu'on a aussi... une patate avec expérience, à la fois l'expérience avoir des années d'anciennetés en classe plutôt la partie pratico-pratique, et avoir des années d'ancienneté en tant que formateur, avoir formé dans plusieurs domaines et notamment les domaines fondamentaux.. donc il y avait ces deux entrées là : à la fois des années d'ancienneté en classe et en tant que formateur. Avoir les connaissances... donc on retrouve ce que l'on a vu tout à l'heure Du temps pour approfondir les connaissances didactiques et aussi... les connaissances didactiques... donc... plutôt... oui.... cet apport là au niveau.... Ça rejoint un peu ce que tu disais C2 sur... heu... tout à l'heure, sur avoir du temps de formation... je pense que c'est plutôt ça. Après, par rapport au sentiment d'appartenance, pas de sentiment de légitimité car être formateur ne fait pas parti de ma fiche de poste.

		Sentiment d'appartenance au groupe de formateur, sentiment d'appartenance à une équipe soit RMC, soit RFC et l'équipe de circonscription Il y avait l'idée de confiance, alors... confiance à différents niveaux et on sait questionner pour savoir à quel type de confiance ça correspondait. Heu, voilà.... Donc On a laissé en suspend On avait aussi thème choix : le choix soi-même de devenir formateur plutôt qu'on vienne nous chercher sur le terrain..... donc ehu... E... si tu veux rajouter quelque chose par rapport à ça.
555	Emilie	Ouais, c'était... par rapport à entamer une démarche... peut-être même psychologique... mais de se projeter dans la formation. Alors, je ne sais pas si c'est le cas de tout le monde, mais moi, clairement, on est venu me chercher en classe, j'étais juste enseignante, j'avais rien, j'avais pas un pied dans la formation, dans rien. Et donc, be, au début, tu refuses, puis après on t'encourage à passer le CAFIPEMF, puis on te dit que si tu prenais ces postes, parce qu'il y a de la place, ça t'aiderait dans ton cafipemf, ça t'ouvrira des postes. Mais voilà, il n'y a pas eu de démarche enclenchée pour devenir formateur, donc ce n'est pas un choix... au début... de soi, en quand ca vient pas de soi, je pense, que le sentiment de légitimité est plus... faible.
556	Charline	Il y avait une autre entrée sur la reconnaissance, reconnaissance de l'institution, alors du métier de CPC, mais pas que... je pense Etre validé par les personnes formées pour aider à gagner en légitimité, l'obtention du CAFIPEM et être reconnu validé par un formateur pour aider à gagner en légitimité. Et au niveau de la formation de formateur, compétences orales plus en didactique adulte, un accompagnement pour acquérir les postures, être moi-même formé sur les techniques de formation, développement professionnel, facilitation... les techniques de formation... meilleure construction du temps de formations, alternance des temps variés. Apports, interactions, construction collective, ect et pas de sentiment de légitimité car pas formation pour être formateur Et puis on a rajouté une dernière qui n'apparaissait pas mais qu'on a pensé pertinente au regard nos échanges, c'est l'analyse de pratique et nos retours sur nos propres pratiques.. qu'on soit EMf ou CPC
557	Intervenante	S'il y a des choses que vous voulez compléter ou revenir sur élément comme celui de la confiance par exemple.
558	Simon	Alors, c'était mon papier, j'ai pas su comment le tourner. Quand j'ai mis confiance à différents niveaux c'était confiance de la part des formés déjà..heu... on en parle, des fois, entre nous à l'école, ect ... où on a l'impression d'une remise en cause... alors, moi, ça ne fait que trois ans que je suis formateur mais une remise en cause malgré tout de la part de certains formés de nos compétences, de certains conseils qui peuvent donner, ect... donc c'est dans ce sens-là, et aussi

		la confiance vis-à-vis de nous-même, donc là, on rejoint peut-être plus les CPS, voilà... Bon, c'est bon... j'avais à le placer
559		Rire
560	Simon	Donc voilà, c'est pour ça que j'ai marqué à différents niveaux et puis il y avait aussi, peut-être, la confiance de l'institution, de nos supérieurs au sens large, et ça rejoint un petit peu un autre papier qui était l'autonomie, avec la possibilité de prendre, de pouvoir prendre des décisions que l'on n'a pas forcément la possibilité de prendre dans le cadre de nos fonctions. Donc c'est pour ça que j'ai marqué à plusieurs niveaux, voilà.
561	Aurore	Parce que vous êtes contraints, dans vos fonctions, à répondre à des demandes de formations ?
562	Simon	A oui
563	Aurore	Très ciblé, genre plan français, plan maths quoi?
564	Simon	Alors
565	Frank	Si on nous appelle
566	Simon	Je vais donner un exemple, puis j'en ai parlé dans mon groupe. Notamment le suivi des stagiaires, il y a des protocoles qui sont très clairement définis, et... heu... on a très peu la latitude d'en sortir. Après, ça dépend d'un autre protocole qu'on va appeler renforcé ect... mais on n'a pas tellement de marge de manœuvre... du moins, de manière autonome.
567	Emilie	Et sur les interventions inspe non plus
568	Simon	Ha non plus !
569	Emilie	On vous impose la thématique et la...
570	Simon	Oui, on a des commandes, on peut appeler ça comme ça.
571	Franck	Après, ça fait partie du jeu, aussi, à l'inspe, on sait... on a postulé, on savait qu'on allait avoir des ... matières
572	Simon	Voilà, après je ne suis pas en train de dire... l'autonomie n'est pas l'indépendance.
573	Franck	Au contraire à l'inspe...
574	Emilie	Non, non, mais vous pourriez avoir des idées pertinentes de choses à transmettre, peut-être, à l'inspe parce que vous voyez que ça manque chez les stagiaires, vous ne pouvez pas le proposer, il n'y a pas de prise d'initiative possible
575	Frank	Si c'est une autre thématique... mais on a des thématiques et après on peut mettre ce que l'on veut dans la thématique
576	Simon	Pareil dans le suivi des stagiaires, que ce soit PES ou mater 2, il y a des moments où l'on aimerait proposer des temps de travail en dehors de la classe ou une visite complémentaire, parce que, voilà... y'a des fois des choses qui interrogent... on ne peut pas prendre d'initiative de par nous-même, donc voilà, ça reste contraint
577	Charline	Le parcours est balisé, donc...
578	Simon	Il est très balisé

579	Marlène	Il y a un protocole académique, si on y déroge, ben, après on sait que l'on peut se retrouver devant le tribunal administratif...
580	Simon	Oui, bien sur... je sais bien
581	Marlène	Je pense qu'il y a tout ça en jeu... le concours... la loi...
582	Intervenante	Est-ce qu'il y a d'autre chose sur lesquelles vous voulez revenir ?
583	Emilie	Peut-être, on a échangé, nous, sur l'expérience, par rapport à l'ancienneté... en disant, qu'en fait, oui à condition qu'il y ait un retour sur nos pratiques, parce qu'on peut avoir 20 ans d'expérience si on a jamais eu de retours sur nos pratiques, on aura pas évolué et, donc, on ne se sentira pas plus légitime dans 20 ans, parce qu'on ne sait pas si ce que l'on a fait pendant 20 ans était bien ou à côté de la plaque, quoi... Et je trouve que les deux sont hyper liées.
584	Intervenante	Et le retour sur les pratiques, ça serait de la part des formés ou d'un pair expert, entre guillemets ?
585	Emilie	Plutôt d'un pair expert
586	Marlène	Ou de l'institution ?
587	Emilie	D'un pair expert ou de l'institution... je voyais plus ça, mais des formés aussi parce que...
588	Sandy	Ca dépend, parce que... par exemple, entre maîtres formateurs, tu vois, on pourrait très bien s'accompagner sur, j'sais pas, une séance... enfin quand tu vas voir une stagiaire, et à l'inverse... tu vois.. je pense
589	Emilie	C'est ça... pair expert
590	Sandy	Ben, voilà... est ce que... ben, je pense qu'on pourrait... quand je vais voir une visite...est ce que, bon... est ce que toi tu fais pareil ? est ce que.... On ne sait pas... chacun fait comme il pense qu'il faut faire, mais on sait pas
591	Emilie	Oui c'est ça Mais parce que des fois, oui, on a des retours quand même... fin... les néotitulaires qu'on suit, on va voir s'ils évoluent ou s'ils n'évoluent pas ect... les constellations, on va voir si ça impulsait quelque chose ou pas mais malgré tout... on ne sera pas forcément quoi faire évoluer de nos pratiques, puisqu'on a pas de conseils de l'extérieur, on n'a pas de retours sur ce qui a pu pêcher dans notre manière de faire... donc je voyais plus des retours de pairs et de l'institution
592	Intervenante	Est-ce qu'il y a d'autres questions ? Moi, une question des questions que ça me pose... c'est en termes d'expérience et de connaissances. Il y a un débat parmi les formateurs et les formatrices, est-ce que l'on est obligé d'être forcément expert de la matière... de ce que 'on du sujet sur lequel on forme pour former ? C'est une question que je vous pose, parce que ça traverse tous les formateurs et formatrices dans d'autre milieu ? est-ce qu'il y a besoin d'être expert ou pas ?
593	Clotilde	Ca veut dire quoi être expert ?
594	Charline	C'est ça
595	Emilie	Il faut avoir des connaissances en plus du formé, qui puisse, lui, le faire monter en connaissance

596	Franck	Il faut avoir une compréhension globale du sujet, parce que sinon, tu peux vite.... Raconter n'importe quoi.
597	Simon	Ça rassure, en tout cas, ça rassure.
598	Aurore	Je pense que c'est aussi ce que les formés attendent. Les formés attendent d'avoir plus à voir. Du coup, si on arrive au même compteur qu'eux et avec les mêmes questionnements qu'eux, c'est rare qu'en information, on a l'objectif de partager le même questionnement.
599	Charline	Nous voyons dans les circons où on est deux conseillères et qu'on est quand même Valence-Math ou Valence-Français... Moi, quand je sais que je vais aller voir une séance de mathématiques en maternelle sur la construction du monde, avant, je repotasse, mais je ne me sens pas experte. Je me dis qu'avec un peu de chance j'aurais quand même plus de connaissance si c'est un T1 et un T2. Je devrais m'en sortir. Mais quand on est en constellation, tu vois... ce serait une constellation française, mais si le sujet dérive et que, de façon informelle, on en arrive là-dessus, je me sens nettement moins armée et je ne suis pas à l'aise parce que je n'ai pas assez de connaissances dans cette matière-là.
600	Franck	Les constellations, par définition, sont un très bon exemple du fait que forcément, on n'est pas expert à un moment donné ou l'autre de la constellation. Parce que comme ce n'est pas prévu, comme il n'y a rien de prévu, comme ça se construit au fur et à mesure... on est obligé, nous on est obligé d'avoir... d'aller chercher des informations pour les apporter, mais on n'est pas expert dans le domaine.
601	Marlène	Et c'est bien dit dans les textes, ils parlent d'être entre pair aussi expert.
602	Franck	Mais c'est l'histoire de notre métier. On n'est expert en rien. On enseigne le français, les maths, l'histoire, mais on n'est pas expert. On n'est expert dans aucun domaine, finalement...
603	Charline	En tout cas, on se sent pas expert...
604	Simon	Pour compléter ce que disait Franck, moi, il y a un moment, je me suis senti en infériorité de par mon manque de connaissances pointues. Justement, c'était l'année dernière par rapport à la constellation, puisqu'on a dû faire une constellation l'année dernière en tant que EMF. Et on s'est retrouvés sur une constellation... alors, mathématique, on avait demandé. Ça reste ma discipline de prédilection par rapport au français, mais à la maternelle. Clairement, ce n'est pas du tout ma prédilection. Je n'ai, pour ainsi dire, jamais enseigné à la maternelle. Jamais, quasiment jamais. Je me suis retrouvé sur une constellation face à des collègues dont certaines avaient clairement 20, 25 ans d'ancienneté sur le cycle 1, dont certaines collègues, voilà... qui étaient assez armées aussi sur leur CPS... Si vous voyez ce que je veux dire...

		Et, donc, au début, ça a été un petit peu compliqué, mais je rejoins malgré tout ce que disait Franck. On fait en sorte de s'armer en allant chercher les bonnes informations, en répondant aussi à des besoins. Même si, à la base, je n'étais pas expert. Ce qui fait qu'in fine, on en est ressorti, que ce soit nous par rapport... on va dire... à notre confiance, à nos compétences aussi par rapport au feed-back des collègues, plutôt sur quelque chose de positif. Et Dieu sait qu'à la base, je n'étais pas expert du tout sur la maternelle et les mathématiques de la maternelle et la construction du nombre à la maternelle, en l'occurrence.
605	Emilie	Mais tu es allé chercher, donc tu es arrivé avec une expertise qu'ils n'avaient pas. C'est-à-dire qu'on arrive quand même avec un niveau où tu es obligé d'être un peu... Tu vois, tu leur as apporté des choses qu'ils n'avaient pas.
606	Simon	Ah, et je me suis aussi apporté des choses.
607	Emilie	Oui, c'est ça. Mais tu n'es pas obligé d'aller te rendre expert par toi-même, quoi...
608	Franck	Je ne sais pas si on peut dire expert, avoir des connaissances sur le sujet, avoir des choses à apporter aux collègues... c'est important
609	Simon	Mais sur mon expérience de formateur jusqu'à présent, je pense que c'est la fois où je me suis senti le plus en difficulté ou en infériorité, exposé à la difficulté. Puis après coup, c'est certainement là où j'ai le plus grandi, aussi, d'un côté.
610	Valérie	Nous n'avons pas forcément d'abord toujours une posture d'expert, c'est aussi la posture de l'ami critique ou celui qui va venir te questionner. Et quand on parle d'expert, on est aussi dans ceux qui se questionnent. Des fois, être au même niveau finalement que les autres... mais être... enfin... mais sortir, parce que nous, je parle plutôt côté CPC, mais parce qu'on est sorti de la classe, on a peut-être plus le temps d'aller chercher les informations et tout ça... qui permettent après de renseigner, quoi... voilà Parce que des fois, on n'est pas forcément plus expert que ceux qu'on a formés.
611	Sandy	La constellation, c'est aussi quelque chose qu'on construit ensemble au fil de la constellation. Enfin... Moi, ça ne m'a pas posé vraiment le problème de ne pas être experte, super... tu vois, sur un thème. Mais du coup, on cherche ensemble, construire ensemble soit des outils... bon... pour arriver à...
612	Franck	On est obligé de se rendre un peu plus expert que le public qu'on a là, en face de nous.
613	Simon	Moi, je me suis senti obligé d'aller chercher des trucs super pointus, parce que à un moment donné, oui... À un moment donné, je me suis senti obligé. Après, l'obligation a été vécue différemment, mais au tout début, si.
614	Sandy	C'est-à-dire que les collègues attendent.
615	Clotilde	C'est ce que j'allais dire.

		C'est aussi un peu le contrat implicite.
616	Sandy	C'est-à-dire qu'eux, ils sont dans l'attente d'un apport. Alors, quand même...
617	Franck	Je pense qu'ils sont plus bienveillants avec des pairs, c'est-à-dire avec des EMF, en tout cas, qu'avec des CPC, qui ont plus de place entre guillemet.
618	Simon	Et qui ont aussi... cette image de spécialiste.
619	Intervenante	Aurore, tu voulais dire quelque chose ?
620	Aurore	Non, mais je disais que du coup, tout le monde s'est prévenu aussi dans quel cadre se situe la formation. Moi, je ne suis pas dans un cadre de constellation quand je fais des temps d'intervention. C'est-à-dire qu'ils viennent pour avoir un apport sur les troubles du comportement. Et je trouve que dans ce cadre-là, on n'est pas...enfin... De ce que j'entends dans les constellations, il y a cette histoire un peu de... On est pair et on va s'auto-former et construire ensemble le savoir, patati, patata... Quand ils s'inscrivent à une formation, au PAF, ou n'importe quoi, ils viennent vraiment chercher du savoir.
621	Sandy	Mais c'est complètement différent. Quand on choisit la formation, c'est complètement différent.
622	Intervenante	Et c'est très particulier par rapport à l'enseignement. Parce qu'en fait, pour avoir formé d'autres publics en dehors des enseignants. C'est une particularité, cette attente d'apports, d'apport descendant, d'apport expert, c'est très spécifique aux enseignants. Et du coup, ce sentiment d'imposture, il était aussi chez les formateurs et les formatrices dans d'autres cadres qui devaient intervenir avec les enseignants, qu'ils n'avaient pas s'ils intervenaient avec des éduc, s'ils intervenaient avec des services civiques, s'ils intervenaient avec d'autres personnes. Avec les enseignants, il y en a plein qui disaient « non, non, moi je n'y vais pas ».
623	Aurore	Et, est ce que d'autres enseignants formateurs qui interviendraient auprès d'éduc au d'autres... auraient aussi ce sentiment d'imposture ? Ou c'est vraiment le fait de faire une formation auprès d'enseignants qui renforce ce sentiment d'imposture ?
624	Intervenante	Ca renforce peut-être. Après d'enseignants, en tout cas là, ça semble renforcer le sentiment l'imposture. C'est pour l'inverse que je ne sais pas.
625	Aurore	On l'a toujours dit, mais ça craint
626	Simon	L'année dernière lors de la constellation, lorsqu'on a expliqué aux collègues que c'était une formation de type horizontal, on a bien compris que.... ce n'était pas vraiment l'idée des collègues, alors pas de tous les collègues... Oui... après on a notamment eu des

		participants qui attendait vraiment quelque chose de efficace avec un apport.
627	Intervenante	Il y a cette question de retour, de l'attente des personnes qu'on a en face de nous, et du feed-back qu'ils attendent. Et donc, l'échange... Alors que quand tu es dans une formation individuelle table ronde, tu es plus dans une posture de compagnon à chaque fois. Et donc, de pair expert qui transmet, etc.
628	Aurore	Parfois, c'est même dans le mot même de formation. Pour moi, formation, il n'est pas sur un type horizontal.
629	Intervenante	Ca rejoint l'idée du cadre que tu poses. Parce que là, il y a facilitation par exemple. Être formé à la facilitation. Pour moi, quand on fait de la facilitation, on peut ne rien savoir de... de l'objet de formation. Moi, je suis allée avec le 110 bis l'année dernière faire un temps de facilitation. Je suis incapable de vous dire qu'elles étaient les missions exactement des gens. Mais moi, mon job, c'était, à ce moment-là en tant que formatrice, c'était de faciliter les échanges et la construction de réflexion collective. Mais parce que c'était dans un cadre de facilitation. Alors que quand tu es dans un cadre de formation table ronde ou d'apport ou de conférence, tu vas peut-être être dans un apport de contenu. Et quand tu es dans une formation type constellation, tu es plus dans une formation du type développement professionnel. Et donc, pratique réflexive. Et donc, d'échanges.... Alors que quand tu es dans un cadre d'accompagnement, tu es plus dans une posture de compagnonnage. Et donc de pair expert, qui transmet... et donc, ça dépend vraiment je pense du cadre dans lequel tu es.
630	Emilie	Je pense que ça dépend de la notion de choix chez les formés aussi. Parce que... C'est la grosse différence entre la formation initiale et continue. Quand ils ont choisi... Là, par exemple, ils font appel à Aurore pour être formés sur le trouble du comportement. C'est-à-dire qu'ils sont en attente. Donc, forcément, je pense que son sentiment d'utilité ou d'efficacité personnelle, il est là parce qu'ils l'attendent. Elle va venir, elle sait qu'il va être content quand elle vienne.
631	Aurore	Et tout cas, j'espère.
632	Emilie	C'est comme les CPD arts ou sciences qui vont être appelés pour travailler là-dessus. Heu... en formation initiale... les étudiants, avant d'entrer dans le métier, ils attendent qu'on leur apporte des choses. Ils accueillent. Donc, on se sent légitime parce qu'on sait qu'ils sont au démarrage et qu'ils ont besoin, entre guillemets, de nous. Quand on suit les T1 et T2, on se sent... Enfin, moi, je vais parler pour moi, mais je me sens plus légitime parce qu'ils débutent et qu'on se

		dit qu'on aura forcément quelque chose à leur apporter de par l'expérience. Alors que dans les constellations, ils n'ont pas choisi d'être là, ils n'ont pas choisi de faire des maths, ils n'ont pas choisi d'être groupés avec un tel et un tel et un tel, on leur impose et ça change complètement notre légitimité, notre sentiment de légitimité. Je trouve qu'il y a vraiment cette notion de...
633	Intervenante	Est-ce qu'il y a à la fois la notion de choix par les formés et la notion aussi de qui intervient ? Si c'est sur les troubles du comportement, est-ce qu'ils donnent plus de légitimité à la parole d'Aurore parce qu'elle est référente ou que si c'était l'un d'entre nous qui n'avons pas cette...
634	Caroline	Moi, je ne sais pas.
635	Sandy	Moi, je pense que oui.
636	Aurore	Je ne sais pas si ça va avec le sentiment légitimité. Moi, je ne me sens pas forcément légitime à... faire des interventions sur les troubles du comportement. A faire des interventions, oui, à faire des formations, parce que je ne me suis pas formatrice.
637	Sandy	C'est aussi des sujets qui vont beaucoup plus intéresser les collègues parce que qu'est-ce que c'est qui nous met mal dans les classes, c'est ceux qui ont des troubles du comportement.
638	Aurore	Du coup... Des sujets qui sont un peu casse gueule, parce que si on ne vient pas répondre à leurs besoins...
639	Emilie	On n'a pas forcément la capacité de répondre à nos besoins.
640	Aurore	... on est mis à mal...
641	Sandy	Oui, c'est vrai.
642	Aurore	Moi, c'est vraiment... C'est mon ressenti, Mais, ce n'est pas... et je ne sais pas... si c'est bien sur mes missions.... Mais en tout cas, quand ils posent des questions et là, du coup... ben, là, ce que vous dites... moi, ça me... Moi, si je voulais mettre en place ce que vous me dites, ça ne marcherait pas, et du coup, vous avez quoi d'autre comme proposition à faire ? Ben... Je ne sais pas. Oui, de toute façon, on est encore tout seul. Et du coup, le sentiment de légitimité...
643	Valérie	Mais tu sais, c'est la même chose, à mon avis, pour certains, en maths et en français. Je pense que ce qu'ils attendent, c'est du clé en main, avec un truc qui se mettrait en place tout de suite.... et ils comprennent pas, je ne sais pas, la multiplication posée, et il faut que tu leur donnes un truc et...
644	Emilie	Ça fonctionne dès demain dans la classe
645	Aurore	Et ça, c'est dès le M2. Moi, j'ai été très surprise, quand j'ai fait un temps d'intervention en M2, d'avoir des stagiaires M2 qui m'ont ri au

		nez, parce que je leur proposais. Et là, je me suis sentie très déstabilisée en trois minutes parce qu'ils m'ont ri au nez.
646	Simon	On me disait qu'une expérience pouvait renforcer la légitimité, pour le coup, là non !
647	Franck	Alors moi, j'ai l'impression que l'expérience peut renforcer le sentiment d'illégitimité. ...
648		Brouhaha de réaction
649	Intervenante	C'est vraiment les feedbacks et la reconnaissance, c'est ce que tu voulais dire ? L'expérience peut renforcer le sentiment d'illégitimité, mais avec l'efficacité négative, il peut aussi renforcer le sentiment d'illégitimité ou d'imposture.
650	Aurore	Je pense qu'on va forcément modifier ta posture à devenir soit plus dure, soit... Moi, ça m'a modifié.
651	Stéphanie	Ce qui est compliqué dans les formations que l'on peut faire... c'est que nous, on a... on est traversés par ce sentiment de légitimité, mais eux aussi en tant que formés. Donc il se passe quand même quelque chose... d'assez... comment... particulier dans les rapports. Il y a des rapports de force, il y en a qui se sentent remis en cause, alors que tu n'as rien dit... ils se sentent eux-mêmes... remis un peu en question dans leur propre sentiment de légitimité, ce qui fait qu'on a des réactions en direct inappropriées dans les postures, ce qui renvoie à nous aussi, qui vient bousculer notre propre sentiment de légitimité. Tout ça, ça se fait en même temps. C'est ça qui est compliqué, vraiment... à gérer.
652	Intervenante	C'est peut-être ce qui relève à la formation de formateurs, parce que... former, ce n'est pas enseigner.
653	Charline	Et oui !
654	Intervenante	Du coup, on ne s'appuie pas du tout sur les mêmes mécanismes. En formation, on parle de didactique professionnelle et d'andragogie, qui relève plus de la pédagogie pour adultes, mais ce n'est pas du tout la même chose qu'une pédagogie pour enfants. Sur les dynamiques de groupe, les dynamiques individuelles... l'individu, l'adulte en formation, il vient avec des attentes, il vient avec des représentations qu'il faut prendre en compte pour pouvoir avancer. Et c'est vrai que ça, c'est peut-être là où... si on n'a pas ces clés là, on se sent, des fois, en difficulté et ça vient renforcer son sentiment d'illégitimité.
655	Charline	Et le CAFIPEMF, qui est notre certification, pour être formateur, ne nous apporte pas du tout ça. Pas du tout. Moi, quand j'ai eu le CAFI, je n'avais jamais fait de formation adulte. Quand j'ai eu mon CAFI, je n'avais jamais fait de formation à un groupe d'adulte et avec C. on est arrivés le 26 août et on nous a dit : dans trois jours vous avez une formation d'une journée avec une équipe. On ne l'avait jamais fait. Et franchement...
656	Intervenante	Mais du coup, quels ont été tes mécanismes de sécurité ?
657	Charline	C'est d'aller chercher la connaissance et d'en avoir le plus possible.

658	Intervenante	Mais tu ne construis pas ta posture de formateur, tu construis une posture de sécurité.
659	Charline	Exactement... exactement
660	Intervenante	Tu peux, comme ça, très longtemps, être sur cette posture de sécurité... sans développer ta propre identité professionnelle en tant que formateur ou formatrice.
661	Charline	Et c'est en ça que notre certification... elle ne contribue pas forcément à notre sentiment de légitimité, parce qu'elle ne correspond pas forcément à notre mission.... Donc, on a l'impression d'occuper un poste pour lequel on n'a pas été formé et donc on se sent en insécurité.
662	Simon	Oui, mais auprès des... aux yeux des autres. Tu es censé être un formateur.
663	Charline	Oui.
664	Simon	Exactement. Ça te permet d'avoir une légitimité. Oui, c'est tout.
665	Emilie	On avait un mémoire et le mémoire, ça apportait en termes de recherche, de montée en compétences... mais c'était l'auto-formation.
666	Charline	Mais pas sur sa formation d'adulte. Tu parlais d'andrologie, on n'en a jamais entendu parler.
667	Emilie	On n'a jamais été formé à ça. Comment former un adulte ? comment former un groupe d'adulte ?... On n'a jamais été formé à ça...
668	Intervenante	Effectivement, c'est un vrai enseignement de devenir formateur. C'est un vrai métier. Et puis en fait, comme tu es formateur, tu as tes compétences et tes habiletés de formateur et de formatrice qui te permettent de former différemment en fonction des cadres.
669	Charline	Comment construire une formation ?
670	Intervenante	Il faudrait du temps pour travailler ça. On va s'arrêter. Moi, j'ai juste une dernière question sur la question de l'appartenance. Parce qu'en fait, ce qui m'interroge, c'est notre double appartenance. Et je pense plus peut-être.... mais ça, c'est un préjugé de ma part. Je ne peux pas te poser des... Là, vous vous sentez plus appartenir à un groupe enseignant ou formateur ? Quel est votre groupe d'appartenance entre guillemets ?
671	Aurore	Equipe ressources ASH
672	Simon	Moi, je suis un enseignant qui fait de la formation.
673	Clotilde	Moi, je ne suis plus enseignante, mais je ne suis pas encore formée.
674	Intervenante	T'as l'impression d'être dans no man'land d'appartenance.
675	Clotilde	Je suis en errance... mais où suis-je ?!
676	Stéphanie	Je ne me sens pas en errance. Mais.... l'objectif est presque atteint... pour appartenir au formateur.
677	Marlène	Moi, je me sens comme une enseignante qui apporte des outils à des collègues. Je leur apporte des outils... parce que dans mes missions, j'ai le temps de les chercher, j'ai le temps de les construire.
678	Emilie	Moi, je me sens appartenir à un groupe de formateurs. Je ne me sens pas appartenir à un groupe d'enseignants parce qu'on n'a pas de

		classe. Donc, on est dans un groupe de formateurs, mais je ne me sens pas formatrice pour autant. Formatrice dans mes missions, parce qu'on sait qu'on a des missions de formation, mais je ne me sens pas dans ma personne formatrice. Je ne sais pas.
679	Marlène	Après, finalement, on est toujours des PE.
680	Intervenante	Oui, mais c'est pour ça que je pose la question.
681	Marlène	Et pour répondre à ta question, moi, je suis comme enseignante. Par rapport à la légitimité... je suis une enseignante qui apporte des outils pour les aider en formation. Et toi ?
682	Intervenante	Je ne me sens plus du tout enseignante. Moi, je suis formatrice
683	Emilie	Ha, bon !.... Moi.... je suis formatrice. ... Mais.... moi, je me sentirais demain de retourner en classe et d'enseigner à nouveau. Et je me sentirais enseignante.
684	Intervenante	Mais là, pour l'instant, moi, je ne suis pas. Moi, je sais que je ne suis plus enseignante.
685	Emilie	Mais tu ne te sentirais que de retourner en classe ?
686	Intervenante	Mais moi, ça m'interroge beaucoup... parce que, ce n'est plus mes habiletés. Ce n'est plus mon travail. Et je leur dis, en constellation, « vous êtes des experts de terrain ». Les enseignants, c'est vous. Moi, mon expertise aujourd'hui, c'est la formation. Mes compétences, c'est de vous accompagner en formation. Je n'ai plus d'expertise, d'automatisme de classe.
687	Emilie	J'ai l'impression que les années de formation, nous font monter en compétences enseignant.
688	Sandy	Ah oui ? Je suis d'accord.
689	Simon	Moi, je me sens entier enseignant, entier formateur et entier... perdu... Non, mais perdu, mais à faire tout, sauf de la formation et de l'enseignement. Je parle de cette année, de par le poste que j'ai.Il y a des moments... Je disais à plusieurs personnes dans l'école... même si... je me sens quand même enseignant, que cette année... je fais absolument tout, sauf enseigner. En gros, c'est un peu ça.
690	Charline	Ben, oui... tu n'as pas de classe.
691	Simon	Je n'ai pas de classe. Je ne fais pas classe... Oui, je fais de la formation. Je fais indirectement de l'enseignement, mais pas directement. Et après, je fais tout le reste, la logistique, la police, l'assistant sociale, le psychologue, tout ce que vous voulez.
692	Emilie	Educateur....
693	Simon	L'éducateur... Donc voilà, il y a un gros tiers pour lequel c'est ni enseignant, ni formateur.
694	Intervenante	Moi.... C'est... on a à tous un ressenti différent, surtout par rapport à nos missions, à ce qu'on fait.

		Et, c'est difficile parce que nos missions, elles sont chargées de plein d'autres choses que de la formation aussi... C'est peut-être ça qui rend difficile cette reconnaissance.... Dans les recherches, il y a cette notion de transformation d'identité professionnelle dans n'importe quel métier. Mais quand on change de fonction et de missions, il y a une phase de transformation dans la construction de son identité professionnelle. Et logiquement, en changeant de missions, en devenant formateur, il devrait y avoir cette transformation qui nous permet de construire son identité professionnelle de formateur. Et elle est quand même, visiblement, assez complexe.
695	Simon	Elle prend du temps.
696	Emilie	Elle prend du temps.
697	Aurore	Et puis, moi, je me pose la question aussi du fait qu'on n'est pas rattaché à un lieu identifié comme un lieu de formation. Vous voyez ce que je veux dire ? Et.... qu'est-ce que j'y fais dans ce lieu ? Est-ce que.... J'y suis enseignante ? formatrice ? Donc, en effet... je disais à Fabrice que je faisais partie de l'équipe ressources ASH, mais parce qu'en fait... pour moi.... je suis au bureau ici... Et ce bureau-là, ce n'est pas un espace de formation... Ce n'est pas l'espace où je suis enseignante. C'est un lieu hybride où, en fait, il se passe plein de choses. Et même dans le quotidien, en fait, à la semaine, il y a plein d'endroits différents inscrits dans un même lieu. Je me dis... est-ce qu'à l'INSPE, qui est un espace de formation, les personnes qui sont formateurs... ont plus le sentiment de légitimité ?
698	Emilie	Le questionnaire ? ils l'ont eu aussi, les professeurs INSPE ?
699	Intervenante	Non.
700	Aurore	L'université, t'as plus le sentiment... parce qu'en fait, tu es dans un endroit qui véhicule ça.
701	Intervenante	En fait... je vais répondre à Emilie. J'ai vraiment ciblé le premier degré, parce que, dans le second degré, à l'université, les contextes de formation sont différents, les contenus sont différents, les statuts également.
702	Simon	Pour rejoindre ce que tu disais sur le lieu, moi... je me sens plus légitime parce qu'on est école d'application. Voilà.... Et clairement, avant, quand j'étais... alors, je n'avais pas de CAFIPEMF. Quand je l'ai obtenu en étant à... donc, c'est jour et la nuit.
703	Emilie	C'est une très grande école d'application...
704	Simon	Oui... quand je l'ai obtenu à... donc, c'est jour et la nuit. ...Pardon. Dès que je l'ai obtenu, je me suis mis directement en école d'application. Et j'ai vraiment senti une différence du tout au tout. Mais ça reste personnel. Parce que d'absolu, je n'avais pas beaucoup évolué. Parce que ce n'est pas les deux mois d'été... qui m'ont fait évoluer. C'est vraiment l'entité... Clairement.
705	Franck	Moi, je dirais que c'est la pression qui est sur l'entité... parce que...

706	Simon	Alors, c'est lié.... C'est lié... Ça va avec...
707	Franck	Alors, sur la question de l'INSPE, alors nous, on est des intervenants à l'INSPE. On n'est ni formateurs INSPE, ni... De toute façon, on a toujours ce cul entre deux chaînes. S'il n'y a pas plus de chaises. On va à l'INSPE. Dispenser un cours. On est personnel de l'Éducation Nationale mise à disposition de l'université. Rien que ça, c'est compliqué, déjà... Rien que... Moi, je ne suis pas capable de situer qui je suis et où je suis.
708	Aurore	Oui. Par exemple, je me souviens de M. X, qui est prof de musique. Est-ce qu'il n'a pas son vrai sentiment de légitimité parce qu'il est dans un institut qui fait de la formation ?
709	Simon	J'espère... j'espère...
710	Intervenante	Je n'ai pas réfléchi à ça dans ce cadre... mais la notion d'autorité, mais dans le sens où on fait autorité : plus tu montes dans les niveaux, plus... Parce qu'on le retrouve un peu, ça. T'es au collège, puis au lycée... Il y a une espèce de hiérarchie d'autorité... où plus tu montes, en fait, les enseignants de lycée, ils vont faire autorité sur ceux du collège et à l'université aussi. Et donc, tu vas avoir tendance à donner peut-être plus de légitimité à une parole dite, qui fait autorité... comme celle de la blouse blanche... ça me fait penser aux expériences de Milgram, en fait... plus tu as cette reconnaissance de légitimité, d'autorité, plus on te confère de l'autorité en tant que... connaissance... faire autorité. Est-ce que ça ne te renvoie pas... on ne te donne pas plus de légitimité, même si tu peux dire toutes les bêtises que tu veux ?
711	Sandy	Mais en plus, comme tu dis, il est à temps plein, il a sa salle. Du coup, c'est clairement identifié. Nous, du coup, on est là, on est là...
712	Franck	Il y en a qui savent bien faire comprendre qu'ils sont profs d'université... et pas toi
713	Sandy	Et, mais... il y a des fois...
714	Aurore	Mais pas que... il y a des profs du second degré qui savent bien te faire comprendre qu'ils sont profs du collège.
715	Intervenante	Moi, je peux vous partager une expérience que j'ai dans un autre contexte quand j'étais formatrice pour une asso... On m'a demandé d'intervenir à l'université sur les formations du tronc commun pour les enseignants qui allaient devenir prof-docs, etc.... Et j'étais instit de maternelle, formatrice pour l'asso, mais instit de maternelle et on me demande d'intervenir sur les différents mouvements pédagogiques et donc sur les différents pédagogues. Et pour ça, il n'y a pas une spécificité universitaire... Et donc, je me présente. Et, tu as une étudiante, parce que c'était des étudiants, qui, au fond de la salle, dit tout haut : mais qu'est-ce qu'elle va nous apporter, cette prof ? cette instit de maternelle !

		En fait, on n'est pas... Et j'ai dû légitimer ma parole en disant : mais attendez, vous, vos élèves, en fait, ils n'arrivent pas tout nus. Ils ont déjà vécu peut-être 10 ans d'école, 12 ans, 13 ans d'école. Et à chaque année, et ben... ils ont rencontré une pédagogie différente. Ils ont rencontré des enseignants différents. Et si vous, vous n'êtes pas conscients de ça, vous n'êtes pas au courant des différentes pédagogies qu'ils ont pu rencontrer, comment voulez-vous qu'ils puissent... Enfin, comment vous... voulez vous que puissiez comprendre et adapter votre pédagogie par rapport à eux ? Ça leur a un peu cloué le... Mais il a fallu se justifier. J'ai du justifier qu'une instit de maternelle, elle pouvait très bien avoir des connaissances en pédagogie, sur les différents types de pédagogie en éducation...
716	Emilie	Ben, même entre l'élémentaire et la maternelle, la collègue de... Tu sais... il corrigeait ses cahiers, la collègue de maternelle arrive... Toi, tu n'es qu'en maternelle, c'est bon. Tu ne peux pas savoir ce que c'est de travailler, moi j'ai du travail..
717	Charline	Ben, il y a un peu ça... en effet
718	Intervenante	Je vous propose qu'on arrête parce qu'il est déjà tard. Juste pour finir, j'ai besoin d'un feedback sur ce que vous venez de vivre. Alors, on en a parlé. Pour pouvoir aussi m'orienter sur la prochaine fois. Est-ce que... Comment vous l'avez vécu ? Est-ce que ça correspondait à des représentations que vous aviez aussi en venant ou pas... à ce temps-là ? Voilà... un feedback sur... un petit comment ça va ou un mot ou une expression qui vous vient. Positif ou négatif, je prends tout.
719	Charline	Enrichissant, le fait d'échanger... Il y avait des... ouais... des choses... auxquelles je n'avais pas du tout pensé. L'idée du lieu qui peut se trouver qui peut jouer sur notre sentiment de légitimité, ça m'avait jamais effleuré l'esprit. Donc, enrichissant... Mais je ne sais toujours pas comment on se sent légitime.
720	Emilie	Des apports, des réponses !
721	Intervenante	Même si je fais un apport sur le sentiment de légitimité, ça ne vous permettra pas de vous sentir légitime comme ça. ... Vous êtes légitime, mais ça ne vous permettra pas de construire votre sentiment... parce que ça s'est un rapport avec soi-même...
722	Emilie	et la confiance en soi, je pense. Il y a tout aussi, je pense, la construction familiale...
723	Intervenante	Mais c'est vraiment quelque chose qui se construit... Par contre, ce que je voulais vous proposer, c'est rentrer dans une démarche un peu auto-réflexive sur ma posture de formateur ou de formatrice, le formateur ou formatrice que je veux être ou que je ne veux pas être, sur ce que ça veut dire aussi certaines situations qui me rendent... plus légitime, j'ai l'impression, ou moins légitime.

		Rentrer plutôt dans un processus de praticien réflexif, mais pas d'enseignant, de formateur, formatrice, praticien réflexif.
724	Simon	Alors, oui, moi, ça m'a permis de voir, de faire un état des lieux où j'en suis par rapport à tout ça. Alors, j'ai tendance à voir le verre à moitié vide plutôt qu'à moitié plein. Donc, c'est comme ça, c'est mon grand optimisme.
725	Emilie	Tu ne fais jamais de la méditation pour ça ?
726	Simon	Et donc, je me dis... mais en fait.... là, il me reste ça. Il me reste ça, ça... Par exemple, j'aimerais, voilà, j'aimerais avoir du temps pour échanger entre formateurs, j'aimerais avoir du temps pour approfondir des connaissances sur tel point. Voilà. Donc, voilà, il y a un état des lieux, mais je me dis, ben, voilà, il me manque ça, quoi. Mais je sais que c'est un puit sans fond, par contre.
727	Intervenante	Plus t'apprends, plus t'as l'impression de ne rien savoir.
728	Simon	Donc, tu vois, tu vois, j'ai quand même évolué... J'ai conscience qu'il me manque ça, un puit sans fond.
729	Aurore	Tu m'as réconciliée avec les formations post it. Non... mais parce que, moi... je ne supporte pas les formations... mais ça questionne aussi, du coup, sur ce format de formation et sur quelle formée on aime être, voilà, et dans cet apport de savoir. Et on m'a discuté plusieurs fois, j'ai horreur des formations où il y a des post-it, qui faut mettre en rose, en bleu, en vert... affiché... puis... voilà, j'ai horreur de ça. Je suis en train de comprendre que ça peut permettre autre chose, que je ne maîtrise pas, que je ne connais pas et du coup, c'est encore à creuser. Mais ça permet un débat, un échange et quelque chose que du savoir qui descend...
730	Intervenante	Et pourtant, il y a quelque chose qui remonte...
731	Aurore	Oui, c'est ça... exactement. Il y a aussi, moi... sur la façon dont on peut construire...
732	Sandy	Je pense... ce soir aussi, on est là parce qu'on a voulu être là. On nous l'a pas imposé, on était là...
733	Emilie	On a choisi d'être là.
734	Sandy	Je veux dire... même si l'heure était... mais en général.... on a fait un choix et du coup, c'est vrai que, voilà... tu as plus envie peut-être de partager, d'échanger, parce que tu te dis, tiens, ça va m'apporter quelque chose. Je suis là parce que j'ai décidé d'être là, à ce moment-là... Je pense que ça fait une différence.
735	Aurore	Et puis, c'est porté par le groupe. Très honnêtement, les trois premiers post-it, j'avais pas vraiment envie mais je l'ai fait... Non, mais clairement, parce que le groupe... aussi
736	Emilie	C'est juste parce qu'on est hyper sympa.
737	Aurore	Oui, c'est ça. C'est bien ça.

738	Sandy	Non, mais il y a quelque chose de très difficile d'écrire quelque chose sur le post-it... c'est toujours... même si tu as beau nous dire, c'est anonyme et tout ça... Je trouve que ce n'est pas si simple que ça. Non, je trouve que c'est un exercice difficile.
739	Intervenante	C'est l'exercice d'exposer sa pensée. Et ça, ce n'est pas facile non plus...
740	Aurore	Sans pouvoir la justifier après... Enfin... On la dépose, mais sans savoir ce qui va en être fait derrière. Oui, mais c'est particulier.
741	Caroline	Ça permet de se questionner aussi, de poser des questions... de pouvoir voir aussi que même... si on est de catégories professionnelles différentes, on a finalement les mêmes entrées qui ressortent sur les deux groupes... Et puis, de voir les items.... qui reviennent, l'appartenance, la reconnaissance, l'expérience, la formation de formateurs... Il y a des grosses entités qui ressortent... et puis, il y a aussi des... CPS... aussi qui traversent... ce qu'on est aussi, quelque part.
742	Intervenante	Est-ce qu'il y a d'autres mots, expressions, petits bilans ?
743	Valérie	Non, merci. Merci. Merci à toi.
744	Stéphanie	Merci.
745	Simon	Merci.

Annexe 2.2. Verbatims du temps 2 « focus group »

Verbatims Focus groupe 2 10 janvier 2025

Nombre de participant.e.s : 6

- 1 conseillère pédagogique
- 4 EMF
- 1 enseignant ressource avec des missions de formation

1	Intervenante	En tout cas, merci beaucoup de vous prêter encore une fois au jeu... Ce que je vous propose... c'est qu'on fasse un petit tour de table... Quand même... même si vous connaissez plus ou moins, peut-être pas... Peut-être que tu connais pas tout le monde Fabrice. On fait un petit tour, du coup? Je sais pas si tu connais.
2	Fabrice	Eh ben non.
3	Intervenante	On va faire un tour de table...
4	Marlène	Moi, je m'appelle M. . Je rigole.
5	Milie	Tu t'appelles aussi M.
6	Marlène	Oui... non... mais le prénom, c'est Marlène.
7	Milie	Il y a des gens qui t'appellent M. en pensant que c'est toi.
8	Marlène	M. M. En pensant que c'est un prénom composé.
9	Fabrice	C'est très joli.
10	Marlène	C'est vrai, c'est très joli, j'en conviens.... Voilà, je me suis présentée.
11	Intervenante	Ok, on continue.
12	Fabrice	Eh ben, Fabrice. Je suis enseignant référent aux usages du numérique, circonscription ASH....
13	Milie	D'accord.
14	Fabrice	Bon... après... pour le coup, je suis un peu l'intrus... Je n'ai pas un poste de formateur, mais je suis sur des missions de formation, malgré tout... qui me mettent un peu à mal, notamment en termes de sentiment de légitimité. Donc, je suis très content de participer à cette rencontre.
15	Milie	Oui, ça devient un groupe de soutien, quoi... psychologique... Parce que moi... je suis là pour ça aussi...
16	Fabrice	Exactement. J'ai découvert qu'en fait... vous n'étiez pas plus formés que nous à la formation d'adultes. Donc, ça m'a vachement rassuré...
17	Marlène	T'as gagné déjà un point...

18	Franck	Moi, je suis Franck... Je suis EMF au R., j'ai des CM1. J'ai des services à deux tiers temps et un tiers temps consacré à la formation... Et je donne des cours à l'INSPE dans ce cadre-là. Et je suis des stagiaires.
19	Milie	Milie. Je suis D. à C... donc... pas loin d ton école
20	Simon	Euh... donc... Simon. Je suis D. au R., à côté.
21	Marlène	Et tu es déchargé complètement ?
22	Simon	Oui. On est déchargé complètement, oui... Pour la première année... Sur ce poste... Puisque jusqu'à présent, j'étais EMF à C. sur une classe de CP.
23	Milie	Oui, moi aussi, j'étais EMF avant.
24	Simon	Oui, mais toi, ça fait vachement plus de temps...
25	Sandy	Donc, moi.. c'est Sandy... Moi, je suis EMF, comme Franck. Mais à l'école Z., et j'ai un CP.
26	Intervenante	Moi, c'est M. ... Et je suis conseillère pédagogique à valence maths, sur... Ce que j'ai prévu ce soir, c'est... Je vais faire peut-être un petit retour sur ce qu'on a dit la dernière fois qu'on s'est vu, sur le sentiment de légitimité... L'idée, c'est de voir ce qu'il vous en reste... Pour ceux et celles qui étaient présents. Donc, je n'ai pas forcément ramené les affichages qu'on avait créés. C'est plus pour voir... ce qui vous a le plus marqué. Milie, tu n'étais pas là, mais tu vas pouvoir poser des questions et en profiter... Et ensuite, je vous avais envoyé un document dont une partie vous appartenez à remplir ou pas et une autre... sur l'expression de situations dans lesquelles vous vous êtes plutôt sentis légitime et d'autres où vous vous sentiriez plutôt illégitime. Donc, l'idée, c'est un peu de recenser ces différentes situations... Pas besoin de les renommer, mais de les recenser. Et peut-être d'en choisir une ou deux pour les analyser : Qu'est-ce qui fait que, sur cette situation-là, on pourrait se sentir légitime ou illégitime ? Et qu'est-ce qui pourrait faire que, sur une situation où on ne se sentirait pas légitime... qu'est-ce qui pourrait faire qu'on puisse se sentir légitime dans une telle situation ? Qu'est-ce qui pourrait... renverser un peu ce sentiment ? Si on a le temps, je vous ai prévu aussi un petit questionnaire. Et je remercie Sandy, parce que c'est suite à un échange que j'ai eu avec elle... sur les sentiments d'autosatisfaction personnelle, pour voir... Pour vous, je recueillerai la donnée... mais c'est aussi pour vous permettre de vous positionner par rapport à ça.
27	Sandy	C'est pas mal.
		Alors, pour faire un petit bilan de ce qui vous reste de la dernière fois pour vous... pour moi, je vous proposer de faire une sorte de petite carte mentale, en tout cas un affichage visuel.

28	Intervenante	J'ai des petits post-it magnétiques... J'en ai des carrés, j'en ai des allongés, des rectangulaires, si vous préférez... L'idée, c'est de noter une notion... par petit post-it, et puis de voir pour les regrouper... c'est ce qui vous passe par la tête, ce qui vous semble... Voilà, ce qui vous reste de ces échanges qu'on a pu avoir, du travail autour de cette question-là. Pour vous remettre en contexte, on avait utilisé la démarche des Pokémon, avec des petites cartes... sur chaque carte, vous aviez écrit quelque chose... La consigne, c'était, qu'est-ce qui me permettrait de me sentir légitime ? Et ensuite, on avait mélangé les cartes, et on les avait redistribuées, et vous aviez créé un affichage...
29	Simon	Faut qu'on en prenne combien, du coup ?
30	Intervenante	Autant que tu veux.
31	Simon	Ah oui, il n'y a pas de nombre.
32	Intervenante	Non, là, il n'y a pas de nombre. Il n'y a pas de nombre, c'est pour réamorcer...
33	Simon	Ces couleurs, là... ça me perturbe. Tu sais... j'en prends un chaque...
34	Intervenante	Je vais allumer la lumière quand même...
35	Milie	Ça s'achète ou ça se fabrique soi-même, ces petites choses ?...
36	Marlène	Ça s'achète. Ça s'achète.
37	Intervenante	En fait, j'ai mené une formation... en sciences cognitives avec un collègue du collège R. Et il a sorti de son sac... et je trouvais ça trop bien. Et donc, j'en ai acheté...
38	Sandy	Et tu sais, par rapport à l'autre jour, quand on parlait des post-it, c'est vrai que je l'ai vu en format. Tout de suite, ça change. C'est pas le post-it...
39	Intervenante	Est-ce que tout le monde a des petits post-it ? Dès que vous avez quelque chose à positionner, n'hésitez pas à venir le mettre, et puis on verra ce qui se regroupe... ensemble. Après, vous pouvez les afficher, parce que ça peut aussi donner... des idées par... en faisant des liens.... Ah oui, je me souviens... ça peut réactiver, aider à la réactivation...
40	Simon	Ah oui, par s'accrocher.
41	Sandy	Ah oui, là.
42	Simon	Oh my goodness.
43	Intervenante	Non, mais je peux le lire... mais de toute façon, tout le monde peut s'approcher. Il y a écrit : le CPC formateur et/ou enseignant, avec des points d'interrogation.
44	Marlène	On avait bien discuté là-dessus, à la fin.
45	Intervenante	En tout cas, on ne se positionnait pas de la même façon, tous et toutes, par rapport à ça.

46	Marlène	C'est joli, cette symétrie des couleurs.
47	Intervenante	Alors là, on a Pokémon, la démarche, pas les bestioles... Mission de formation. Pas de formation de formateur. ! ?. Feedback.
48	Simon	On commence déjà à trier ?
49	Fabrice	Ho!, Là, j'en ai trop. Je ne sais pas ce que je vais en faire...
50	Franck	Il faut faire un tri ?
51	Simon	Oui.
52	Intervenante	Tu commences à les exposer, tu verras si tu vois des choses qui ...
53	Marlène	Alors, qu'est-ce qu'il y a écrit ?
54	Simon	Là, on va décaler. On va faire comme ça... On va décaler parce que ce n'est pas tout à fait ça non plus...
55	Intervenante	Vous voulez que je vous lise ou vous vous approchez ?
56	Marlène	On va peut-être s'approcher.
57	Franck	On peut s'approcher.
58	Simon	Bougeons, bougeons, bougeons...
59	Intervenante	Alors... Donc là... on trouve plutôt tout ce qui est de l'ordre de la compétence... sur les techniques... sur l'expertise. Et de ce qui relève de la mission ou pas, de la posture aussi : est-ce qu'on est formateur ? Est-ce qu'on est enseignant ? Est-ce que c'est des missions de formation ? Là, on a : c'est différent quand on est en formation initiale que quand on est en formation continue. On avait parlé un peu de cette posture en formation initiale aussi, de compagnonnage, ou de tutorat... que... quand on est en formation continue, on n'a plus parce qu'on n'est pas sur le terrain. On avait parlé du fait, que... qu'on n'avait pas de formation réellement pour être formateur ou pour apprendre à former. Et que ça, ça n'aidait pas à construire ce sentiment de légitimité. Et puis le feedback... analyse de pratique... sentiment partagé, échange... c'est tout ce que ça a permis d'évoquer la dernière fois pour vous... Et puis il y avait beaucoup... ce qui était lié aux besoins de reconnaissance, reconnaissance... reconnaissance de la hiérarchie, mais pas que aussi. Il y avait besoin de se sentir soi-même, de se reconnaître dans ses propres compétences, il me semble. Et il y avait eu de l'autonomie aussi. Je crois... qu'on aurait besoin d'autonomie un peu pour se sentir plus légitime dans la prise de décision, dans... dans ce qui fait qu'on peut plus facilement se sentir légitime si on peut prendre sa décision et être responsable de ses décisions. C'était un peu cette idée-là.
60	Fabrice	Dans le cadre de l'INSPE, plus...
61	Simon	Dans le cadre... notamment du suivi des stagiaires, etc... où d'un côté on a des demandes institutionnelles, avec des protocoles, etc... et une marge de manœuvre qui est très limitée de notre côté

		pour effectuer un suivi qui semblerait plus adapté, plus pertinent... Voilà...
62	Intervenante	Et puis là... il y a non nécessité d'être expert sur tout... Il y a un article qui est sorti il n'y a pas très longtemps sur cette question-là. Faut-il être expert pour se sentir légitime dans son travail ? qui démontre qu'en fait, c'était chez les formateurs et les formatrices... on se sent plus légitime quand on a la sensation de maîtriser... en fait... Mais on peut très bien aussi ne pas maîtriser, maîtriser la technique de formation et pas le contenu, qui fait qu'on peut aussi se sentir légitime dans sa technique de formation, et... parce que ce qu'on met en place, c'est les apprenants, les formés qui vont construire le savoir, ce n'est pas forcément nous qui l'amenons. Ce qui arrive des fois en constellation... Il y a des fois où on fait des journées sans apport car c'est eux qui construisent. Ça vous évoque autre chose ? Ça t'évoque des questions, Milie ?
63	Milie	Non... ça me parle, tout me parle. Je ne peux pas dire qu'il y a quelque chose avec lequel je... ne suis pas d'accord... ouais Pas de formation, ça me questionne. Enfin, moi, ça me questionne aussi. Le fait... d'apprendre par... On le fait, on le fait, mais par compagnonnage ou par... Moi, je ne me suis jamais retrouvée à devoir mener une mission de formation absolument toute seule... Que ce soit sur la formation initiale ou continue, c'était soit je préparais en amont avec quelqu'un, et je pouvais le présenter seule, mais je préparais en amont avec quelqu'un, soit je le menais à deux. Donc, ce que tu as vécu, par exemple, la toute première année de la formation continue...
64	Sandy	Où on a fait des constellations seules ?
65	Milie	Ouais... ça, je ne l'ai pas vécu et je pense que si j'avais dû le vivre, ça aurait été assez douloureux de ce point de vue-là... La non nécessité d'être experte sur tout, moi, ça me déstabilise. C'est-à-dire que si tu me donnes un thème de travail en formation... on reste dans notre contexte professionnel... Alors, certes, on n'est pas expert, mais je sais que je tire mon sentiment de légitimité, je le tire de mes connaissances aussi... Si j'ai une base de connaissances solide, je vais me sentir plus légitime... y compris... ce qui n'est pas le cas... mais si je maîtrisais des techniques de formation, si je n'avais que ça... je trouve que ça ne me renverrait quand même pas la même chose. Le besoin de reconnaissance... je pense que moi, j'ai dépassé ce stade-là, en fait...
66	Fabrice	Oui, mais c'est plus vis-à-vis de soi-même, à la limite. Être capable de se dire, voilà, j'ai fait ça correctement... plus que vis-à-vis des autres.

67	Intervenante	Là, c'est positionné par rapport à la hiérarchie sur l'un des post-it, mais il me semble, dans ce qu'on avait relevé la dernière fois, qu'il y avait aussi la reconnaissance des formés... et que le feedback était aussi entendu sur le besoin d'avoir un retour des formés, pour...
68	Milie	Oui... pour le coup... alors, si ça vient des formés, je ne le placerais pas dans le besoin de reconnaissance... Par contre... Clairement, je crois que c'est très efficace en termes de sentiments de légitimité, pour le coup, que des gens que tu accompagnes, quels qu'ils soient, nos collègues experts ou des débutants... te renvoient ça... et te disent que c'est très utile ce que tu as apporté... Ca... Sentiment de réussite dans l'action de formation, quoi... tu vois. Au-delà de la reconnaissance, très honnêtement, moi, à la reconnaissance, ça fait quand même bien... je pense que je n'ai jamais couru tellement derrière, en vérité. C'est très vite quelque chose que j'ai... Tu fais les choses pour les personnes à qui tu les destines. Tes élèves... Quand tu es formateur, les gens que tu formes, ou quand tu es tuteur, que tu accompagnes. Je suis satisfaite si je me rends compte, que ce soit pour les élèves, ça a toujours été comme ça, en fait, dans mon parcours professionnel, que ce soit pour les élèves ou pour les formés, tu te dis, OK, est-ce que ce que j'ai fait là, ça a fonctionné ? Est-ce que ça a apporté ? Mais est-ce qu'on peut appeler ça de la reconnaissance, tu vois ?
69	Intervenante	Non, ce que tu exprimes, il me semble... que c'est plus en lien avec le sentiment d'utilité ou d'efficacité, en fait. Que ça te renvoie... Si on te renvoie le fait que ça a été utile, que ça a apporté à des personnes, bon, mais ça te permet de te sentir plus légitime dans ce que tu as proposé.
70	Milie	Voilà... Parce que j'ai participé, parce que concrètement, ça se perçoit. Tu vois, il y a une... Dans la progression de la personne que tu accompagnes, tu sens qu'il y a un cheminement et que tu as... Ce cheminement, il le fait parce que tu as apporté des choses.
71	Sandy	Mais tu vois, tout à l'heure, quand tu parlais, tu sais, des constellations... la non nécessité d'être experte sur tout, je pense quand même que si on avait une formation pour mener à bien les constellations, enfin, si on a vu... Voilà... comment... On aurait... Parce que là, quand on n'avait pas du tout ça, on a été obligés de vachement...
72	Milie	C'était la double peine...
73	Sandy	...Mais vraiment, on a été obligé d'aller chercher dans les connaissances pour être rassuré, tu vois... Donc je pense qu'on a peut-être cherché au-delà de ce que...
74	Franck	Ce qui nous manqué, c'était les techniques...
75	Sandy	Sur un terrain de connaissances qui n'était pas le tien...

76	Franck	C'était les techniques de formation... Moi, j'ai fait un copier-coller sur ce que j'ai vu en t'observant, en fait... Et ça m'a donné une base, mais j'ai pas d'autre base... Il y a peut-être des choses qui m'auraient mieux correspondu que je n'ai pas forcément mis en œuvre. Après, oui, on a cherché des... On a doublement cherché.
77	Sandy	Oui...
78	Franck	On a cherché comment animer... Et on a cherché le fond, en fait. On a fait ce double...
79	Intervenante	Le fond et la forme...
80	Franck	Oui. On a fait double travail, quoi...
81	Simon	Au-delà du fait d'être expert soit en technique de formation, soit sur les contenus, le fond... il y a des éléments peut-être un peu intermédiaires. Je vais donner un exemple. Par exemple, dans le cadre des ATEP, Atelier d'Analyse Pratique Professionnelle à l'INSPE... il y a des thèmes qui tombent de manière récurrente. Je savais très bien que tout ce qui était lié, notamment à l'absentéisme, l'information préoccupante, etc., ça allait tomber. Clairement, je ne me sens pas non plus expert sur le contenu de tout le protocole... Par contre, je sais où trouver les informations... Donc, c'est en ce sens que je dis que, même si on n'est pas forcément expert, je vais savoir où trouver de l'information et quoi en faire. Voilà...
82	Intervenante	Moi, je crois que j'avais pris aussi l'exemple de la facilitation, qui est une technique de formation qu'on utilise notamment avec la cellule d'innovation. On fait pas mal de facilitation..... Et moi, ça m'est arrivé d'en faire avec des collègues dans les lycées professionnels, sur... Alors, ce n'était même pas du public enseignant, c'était du public administratif, etc., de ne maîtriser aucun des aspects qu'ils allaient aborder... mais moi, de maîtriser la technique de la dynamique de groupe et la gestion de la parole et des démarches réflexives dans lesquelles on les mettait. Et donc, je n'ai pas eu de souci par rapport au contenu que je ne maîtrisais pas...
83	Franck	Tu maîtrisais au moins un des deux paramètres.
84	Intervenante	Mais je maîtrisais un des deux paramètres : la technique, et la gestion de la parole.
85	Milie	Et alors, du coup, la question que je me pose, c'est quand on est CPC, on a des temps, justement, d'apprentissage, de technique, de formation. On vous dispense ça ou pas... du tout ? ou... Vous êtes comme nous, c'est l'expérience acquise qui vous permet d'augmenter en expertise.
86	Marlène	Moi, le fait d'avoir été référente innovation et de l'être encore, j'ai pu bénéficier de techniques de communication, de formation, et je

		les ai utilisées après dans le cadre des constellations. Ça m'a aidée... clairement.
87	Intervenante	C'est dans un cadre particulier.
88	Marlène	Oui, mais je n'ai pas été formée pour... mener une constellation. Non, ça non. Après, on avait eu cette formation initiale pour bien définir notre rôle, nos missions, qu'on était accompagnateur dans ce cadre des constellations et pas formateur, justement. C'est qu'en plus, on est formateur, a priori, mais c'est sur des missions de formation. On nous a bien dit, clairement, au début, il y a cinq ans, quand on a commencé, donc... ce plan français, ce plan maths, l'idée, c'était justement, on n'était pas là comme un savant qui détient le savoir, donc les contenus, mais on devait accompagner l'équipe dans sa recherche. Bien évidemment, on est censé apporter... la didactique de tel ou tel domaine de la problématique... avec des dispositifs pédagogiques qu'on va découvrir parce qu'on va s'auto-former avec Michèle Cellier sur le vocabulaire pour ne citer qu'elle cet exemple. Mais en aucun cas, on a été formés... et en plus, on ne doit pas se positionner comme formateur, mais comme accompagnateur, si on relit les textes, sur les constellations. Donc, c'est encore plus ambigu...
89	Milie	Ça l'est d'autant plus... je trouve... ce que tu dis... que notre public, en formation continue en particulier, encore pire, en formation initiale... mais c'est normal, en formation continue, nous perçoit comme ça... C'est-à-dire que chez nous, déjà, ce n'est pas clair, c'est ce que tu dis, Marlène, et en même temps, ton public te voit comme ça... comme quelqu'un de qui on attend des apports, et tu te retrouves... après, presque dans l'attente que tu fasses pour eux. Ça, c'est assez déstabilisant.
90	Marlène	C'est pour ça que je le pose, moi, en début de constellation, je pose mes missions et mon rôle... Je leur dis bien, j'ai du temps pour chercher des contenus concernant votre problématique, mais je ne me pose pas comme sachant... enfin, une personne sachant et détentrice d'un savoir plus que vous. C'est juste que j'ai du temps pour me chercher, c'est tout.
91	Fabrice	C'est entendu, ça... par les collègues ?
92	Marlène	Eh bien... je pense. En tout cas... je dirais... que ça se passe plutôt bien. Et déjà, je me mets... à leur niveau, en fait. Et ça, déjà, dans la parole, je pense que c'est important de le faire. Après, bien évidemment, c'est dans les actes que tu pourras être entendu et que tu pourras partager l'information. En tout cas, c'est ce que je dis régulièrement.
		Mais c'est vrai que sur ce sentiment de légitimité... quand tu es face à quelqu'un, bon... parce qu'il y a la formation en théorie, c'est-à-dire notre rôle, ce qu'on est supposé apporter, ce que les formés sont supposé produire, etc. Et puis après, tu as la réalité du public.

93	Milie	J'ai en tête l'équipe... sur laquelle on a intervenu ensemble l'année dernière avec M-A. Dans cette équipe-là, tu as des... on est presque... à la limite... de la caricature de l'enseignant. C'est-à-dire que là-dedans, tu avais des gens extrêmement engagés qui s'investissaient, qui créaient, qui trouvaient des choses. Et tu avais des gens qui étaient dans une opposition... dans le meilleur des cas, passive, dans le meilleur des cas... Et en l'occurrence, ton sentiment de légitimité... là, en fonction de l'un ou de l'autre collègue que tu formes, il n'est plus du tout le même, en vérité. Mais ça tient en plus à une personnalité, qu'à des compétences, qu'à des techniques ou qu'à des connaissances...
94	Fabrice	Ca tient aussi au public... parce que vous, vous formez uniquement des PE... et des PES... Parce que nous, on est amené avec l'équipe ressource à intervenir des PLC, notamment. Et ce n'est pas du tout le même délire en termes de posture de formée et du coup, en termes de sentiment de légitimité renvoyé par l'audience. C'est qu'on n'est plus du tout sur la même chose là...
95	Intervenante	Et puis, on est peut-être sur une notion aussi de choix... ou...du formé. S'il a choisi d'être là ou si c'est une formation statutaire...
96	Milie	Mains on n'intervient quasiment que sur des formations statutaires. Moi, je n'ai jamais fait autre chose. Si, toi, oui ?
97	Franck	Là, oui... Ce que j'ai fait... j'ai fait une formation à l'USSEP sur la danse traditionnelle. Et donc, c'était des gens qui avaient choisi sur la base du volontariat.
98	Milie	Mais moi, ça, je ne l'ai jamais vu.
99	Franck	Et même moi, c'est vrai que j'y allais plus sereinement. C'est déjà le sujet, bien sûr. Mais les gens n'avaient pas... Ben oui, ils avaient envie d'être là.
100	Sandy	C'était complètement différent...
101	Franck	Ils rentraient tout de suite dans...
102	Intervenante	Moi, ça m'arrive aussi d'encadrer des formations dans le cadre de l'école académique de formation premier, second degré. Et... vu qu'ils ont choisi d'être là, on sent complètement la différence. Ce n'est pas du tout la même... Même si avec le même sujet, mais même...quand j'étais dans l'association lors de mon détachement, on faisait des formations pour les enseignants. Et en fait, le même contenu, la même formation, avec la casquette asso, tiers... Et de CPC.
103	Fabrice	C'est pas pareil.
104	Intervenante	Ça ne se passe pas de la même façon.
105	Milie	Et puis, on porte... On est étiqueté... Ça aussi, ça nous aide pas... L'institution. On est vraiment passés de l'autre côté de la barrière. C'est presque l'ennemi, quoi... Pour certains collègues, pas pour tous. Pas pour tous. Mais tu sens bien que tu as ce poids-là, des représentations de l'institution, de ce que ça peut véhiculer, et qui, toi, te freinent, en

		fait, dans ton élan de formation. Tu ne te sens pas particulièrement être le représentant d'une institution, et en même temps, c'est elle qui te met là. Euh... Mais... Et en fait, c'est presque des boulets que tu traînes, finalement... Dans notre cadre à nous, quoi.
106	Marlène	Je dirais, d'une manière un peu binaire, qu'on a des collègues qui sont tout de suite dans l'adhésion, d'autres dans la défiance, bien au contraire. Et nous, en fait, en tout cas, moi, ce que je ressens, c'est qu'il faut que je construis une relation de confiance. Et une fois que ça s'est établi, donc j'en reviens... je rebondis sur la question que tu m'as posée tout à l'heure, ce qu'ils entendent par rapport au fait qu'on est au même niveau, il faut qu'on leur prouve que... ben... et qu'on construis cette relation de confiance pour justement qu'ils se sentent au même niveau, voilà... Parce qu'eux aussi, ils ont leur expertise de classe, quand même.
107	Sandy	Ben, oui...
108	Marlène	Et donc ça... ça, à chaque fois, je leur dis aussi... justement...
109	Franck	Avec Simon, on a été amené à faire une constellation et quand on nous a envoyé là-bas, on nous a dit, là, vous allez voir la directrice, ça va être compliqué... Je ne sais pas quel miracle, mais en fait, on s'en est bien sorti. Mais on a bien senti la première séance que...
110	Simon	J'étais au bout de ma vie...
111	Franck	Quand on est parti, on a senti qu'en partant... on a dit, c'est bon, c'est gagné.
112	Marlène	C'est gagné la confiance.
113	Franck	Je ne sais pas pourquoi, je ne sais pas... la façon dont on a appréhendé les choses, mais on a vraiment senti, elle y allait, quoi... Et à chaque fois, on a répondu, mais... on a dû s'y prendre correctement. Et en partant, on a senti, même après, vous avez envoyé un mail.
114	Simon	Oui, oui.
115	Marlène	Carrément... ?
116	Franck	Pour nous dire qu'elle avait apprécié les trois premières heures, qu'elle avait bien apprécié l'envoyé. Et on s'est dit, ça y est, là, c'est gagné pour le reste de la constellation. Et ça a été le cas.
117	Sandy	Mais on le sent cet enjeu. C'est vraiment presque une appréhension.
118	Franck	Mais t'arrive et tu demandes... Est-ce que je vais avoir la confiance ? Oui, c'est ça, je pense qu'il y a l'idée de gagner la confiance.
119	Simon	Et... lié à cette idée-là, en relation avec la fiche que tu nous as envoyée, je ne sais pas comment c'est tourné, ça.
120	Intervenante	On va y revenir...
121	Milie	Il est trop fort, c'est bon...
122	Marlène	Il est trop fort.

123	Simon	Je crois que c'est tourné... où tu mets, en gros, une fois où on s'est senti légitime et une fois où on ne s'est pas senti légitime... Comme il y avait écrit un, j'ai écrit qu'une chose, mais je pensais une autre chose. Les fois où je ne me suis pas senti légitime, en particulier, ce sont les premières fois. Puisqu'on en revient... puisqu'on n'a pas de formation. Première constellation, premier suivi PES, premier cours à l'INSPE cette année... Pas du tout légitime... Et des fois, rien que la deuxième fois, notamment on parlait des APP tout à l'heure... Première APP, j'étais sur ma chaise comme ça, j'ai suivi... Mais... Deuxième APP, je me suis retrouvé seul... parce que le deuxième formateur était malade. Et rien que le fait qu'il s'agisse de la deuxième fois, je me sentais légitime. Alors que, clairement, entre la première et la deuxième fois, il n'y avait pas non plus... C'était juste l'expérience de la première fois... Voilà
124	Sandy	Acquérir une petite expérience... au moins deux fois.
125	Franck	Dans mes constellations, moi, j'ai l'impression que... Chaque première fois d'une constellation, je reperds ce sentiment de légitimité que j'avais pu construire sur la constellation d'avant, parce qu'on change de constellation.
126	Milie	Parce que tu changes de sujet aussi.
127	Franck	J'ai changé de sujet... c'est comme ça arrive... par exemple, tu recommences à zéro.
128	Milie	Alors qu'à l'INSPE, c'est moins vrai.
129	Franck	Alors l'INSPE... oui, une fois que tu as commencé tes cours, ça te fait ça en début d'année, quand tu as un nouveau cours devant toi.... Parce que c'est pareil, il faut que tu gagnes la confiance... Et ça, c'est pareil, c'est dès les premiers cours. Si les étudiants en face de toi n'ont pas confiance en toi, ou... on le sent, ça se sent.
130	Intervenante	Ce que je vous propose, c'est de poursuivre justement par rapport aux situations. Je ne sais pas si vous les avez tous ramenées... ou tous euent le temps de travailler dessus. Si vous en avez d'autres, j'ai aussi prévu des feuilles blanches, si vous voulez en rajouter. L'idée, c'est que vous proposiez au groupe ce que vous souhaitez... Là, vous y avez réfléchi, vous n'avez pas forcément... C'était pour vous... pour moi... mais voilà. Quelles sont les situations dans lesquelles vous n'êtes pas sentie légitime ? Et de voir après si on peut en choisir une... si on n'en choisit qu'une. En fait, la proposition, c'est de faire un peu d'analyse réflexive de pratique, mais pas tout à fait dans la forme d'une analyse de pratique. On n'a pas le temps d'aller jusque là. Mais... on peut profiter de ce temps-là pour décortiquer une des situations dans laquelle on ne peut pas se sentir légitime, d'essayer d'en identifier les causes et de

		trouver des facteurs qui pourraient nous permettre de nous sentir légitimes. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire en amont ? Ou comment on peut récupérer ça... ensuite ? Donc... sur ces situations, soit celles que vous avez écrites, vous souhaitez les partager, soit je peux vous donner d'autres papiers et on peut partager que celles qui sont sur ces feuilles-là. C'est comme vous le souhaitez... Est-ce que je voulais un petit temps ? Est-ce que tu veux une feuille, Marlène ? ... Alors, ce que je vais vous demander par rapport à votre situation, c'est dans un premier temps d'essayer de lui donner un titre. Je vais référencer ensuite l'ensemble des titres... et puis on verra d'avoir un petit teaser de chacune, de chacun, je ne sais plus... de ces titres, pardon. Et à partir de là, on verra la situation qui nous évoque le plus l'envie d'essayer de travailler dessus et de l'analyser, ce qui pourrait nous servir le plus par rapport à cette construction du sentiment de légitimité. On ne va faire qu'une situation sur le sentiment d'illégitimité. Qui c'est qui veut me donner un titre ?
131	Milie	Moi... le contexte... et l'évaluation d'école. L'évaluation va être le titre.
132	Intervenante	On recense tous les titres et puis après on fera les petits teasers... on en a un déjà...
133	Simon	Euh... On enlève la première fois dont j'ai déjà parlé...puisqu'on en a un petit peu parlé.
134	Intervenante	Oui... tu peux choisir autre chose. Oui, on peut le mettre aussi, la première fois. Si tu as deux titres, donne deux titres.
135	Simon	Alors après, il y en aurait éventuellement un deuxième.
136	Intervenante	Mais je marque les deux... Ton deuxième, ça serait quoi ?
137	Simon	Ça, c'est peut-être un peu long, je ne sais pas comment le raccourcir. En gros, c'est : suivi dans un niveau de classe méconnu.
138	Intervenante	Suivi dans un niveau de classe connu ?
139	Simon	Méconnu
140	Intervenante	Méconnu D'autres titres ?
141	Franck	Jury
142	Intervenante	Jury.
143	Simon	Juste une petite remarque pour la première fois. Ça peut se croiser. C'est-à-dire qu'en gros, il y aurait limite un petit peu de tout... mais totalement un petit peu de tout, la première fois en particulier.
144	Fabrice	Les formations du PLC sous contraintes.
145	Intervenante	Sous contraintes ?
146	Fabrice	Oui.
147	Intervenante	Est-ce qu'il y a d'autres titres ?
148	Marlène	Alors moi, je rebondirai sur le titre de Simon : suivi dans un niveau de classe méconnu par les petites sections. Mais moi, c'était encore plus précis :

149		l'organisation des ateliers à la maternelle sur un double niveau, dans une classe à double niveau... Eh bien moi, je ne me suis pas du tout sentie légitime parce que déjà... je n'ai pas d'expérience de maternelle... Et là, cette année, en plus, c'est tout fait... Et là, je me suis sentie complètement à côté de la plaque, en fait. En plus, elle est une PES, donc elle était vraiment mal à l'aise par rapport à ça. Et moi, je me suis dit, comment je vais l'aider ? Comment je vais faire ? Mais sur quoi je m'appuie ? En plus, il n'y a rien. J'ai passé des heures à chercher des réponses.... Et en fait... à la fin, j'en ai conclu que la réponse, elle était dans l'expertise qu'on construit dans la pratique quotidienne de la classe, ce que je n'avais absolument pas. Et du coup, je me suis dit, mais qu'est-ce que je fais dans cette galère ? Voilà...
150	Intervenante	Est-ce qu'il y a un autre titre ?
151	Sandy	Moi, j'avais mis le jury, mais du coup, ça y est... Il y avait aussi une fois où j'avais dû intervenir sur une formation à l'INSPE sur la laïcité. Et... franchement... alors là... pfff... l'horreur.
152	Marlène	Vaste programme...
153	Sandy	Oui... alors... ça était... oui... l'horreur...
154	Intervenante	Alors, ce que je vous propose, maintenant qu'on a plusieurs titres, c'est de les reprendre et que la personne qui l'a proposé fasse un petit teaser. Et puis après, on choisira celle qui vous semble la plus pertinente pour vous. Et puis à ce moment-là, la personne essaiera d'exposer de la façon la plus factuelle possible la situation pour qu'on puisse après travailler dessus. Sur l'évaluation des codes, tu veux nous développer un petit teaser ?
155	Milie	Alors, nous sommes tous, non pas vous. Ce n'est pas une expérience que vous avez vue, mais c'est, toi Marlène, tu connais.
156	Marlène	Oui, ça fait depuis le début...
157	Milie	Donc... les écoles sont évaluées maintenant. Et en tant que... Voilà, il y a ce nouvel aspect de l'évaluation qui a été développé il y a trois ans maintenant et qui consiste à... quand on est du côté des évaluateurs... qui est encore autre chose que d'être un formateur, mais tu es évaluateur parce que tu es formateur aussi...
158	Marlène	Parce qu'il y a un volet de pédagogie dans les quatre axes de l'évaluation.
159	Simon	Nous, on ne l'est pas parce qu'on est formateur... mais parce qu'on est directeur. Et tu vois, ce n'est pas tout à fait...
160	Milie	Oui, c'est vrai... Tu vois, les CPC, par exemple, parce qu'ils sont...
161	Simon	Oui, c'est vrai.
		Bon... enfin, voilà. Donc... il y a déjà un mélange des genres. La posture n'est déjà pas la même...

162	Milie	Alors... moi, ce que je trouve intéressant, c'est le fait qu'on y aille en trinôme. Donc, c'est ce regard croisé de... En plus, c'est un trinôme complémentaire. On n'a pas les mêmes fonctions. Du coup, pas la même expertise. Et ça, c'est plutôt intéressant. Donc, ce n'est pas là que je place l'illégitimité parce qu'au contraire, quand tu es trois, tu arrives à... En fait, la difficulté vient... En tout cas, le sentiment d'illégitimité vient du fait... que cette année, donc, par un concours de circonstances qui est ce qu'il est, je me retrouve au copil. Or... quand tu es membre du copil, tu es amené à relire et à amender les rapports des autres... Et là, très honnêtement, quand les autres... C'est un IEN... Quand les autres, c'est un collègue qui a quatre fois plus d'expérience que toi... En plus, c'est un écrit très institutionnel. Là, pour le coup, on est vraiment dans quelque chose de très formel. Eh bien, je ne me suis pas encore prêtée à l'exercice puisque ça a commencé, mais ça n'a pas commencé. Très honnêtement, je ne me sens pas du tout légitime.
163	Intervenante	Donc là, c'est sur la lecture de documents produits par des personnes qui ont soit...
164	Milie	Soit des pairs parfois plus experts, soit carrément des supérieurs hiérarchique...
165	Simon	Dis-toi qu'il y en a inférieurs à toi. Non, mais je veux dire, tu lis des documents de personnes qui ne sont pas toutes...
166	Fabrice	Et c'est pas parce qu'on écrit forcément bien.
167	Simon	À comparer par Milie, si...
168	Marlène	Pourquoi ?
169	Simon	Milie est déjà niveau...
170	Milie	Il se moque de moi...
171	Simon	Non... mais non, je le crois tout à fait...
172	Intervenante	Sur la première fois, est-ce que t'avais une situation en particulier à proposer ?
173	Simon	Ah bien, notamment cette histoire de constellation... à la maternelle une fois de plus, puisque vous avez bien compris que ce n'est pas ma prédilection. La petite section, encore moins. Et en plus, auprès d'un public qui nous avait été clairement présenté comme en opposition totale.
174	Marlène	C'était en maths ou en français ?
175	Simon	C'était en mathématiques. C'était quand même le bémol. Parce que je suis un peu... On avait quand même choisi math ou français, donc j'avais dit math.
176	Marlène	Tu avais quand même des atouts...
177	Simon	J'avais un atout... Voire deux, puisque j'étais avec quelqu'un qui l'avait déjà un peu vécu.
178	Marlène	Et ben, voilà..

179	Simon	Mais malgré tout... Ah non, je l'ai très très mal vécu au début.
180	Intervenante	Et c'était aussi parce que c'était un niveau de classe méconnu ?
181	Simon	Alors là aussi, c'est un petit peu lié en définitive... Alors on est censé être polyvalent... bon... Sauf qu'on a des prédilections malgré tout, très clairement... Et je me suis retrouvé, mais ce n'était pas du tout prévu comme ça initialement... On est bien d'accord... Au bout de trois modifications, à devoir effectuer un suivi de PES... J'ai bien dit PES. Ce n'est pas du tout la même chose que les Master 2 contractuels alternants qui ne sont en classe qu'un jour par semaine. Là, c'est quand même la totalité de la classe à 100%, sur un niveau de petite section pure, tant qu'à faire... Et clairement, la petite section... Déjà la maternelle, ce n'est pas ma prédilection. Mais autant une grande section, je vais très bien m'en tirer. Et la petite section... Alors là, je me suis dit, mais... Comment je vais faire pour suivre cette jeune collègue, à l'année, sur un suivi où... Comment dire ? À l'issue de cette année... à l'issue de ce suivi... il y a quand même une titularisation en jeu... Donc il va falloir quand même que... Voilà, j'assume et j'assume.
182	Intervenante	Sur le jury, petit teaser ?
183	Franck	Et bien... Pour la titularisation... un jour, j'ai reçu un mail me disant que j'avais... On est sélectionné, je ne sais pas... On te dit qu'il faut que tu ailles...
184	Simon	T'es désigné...
185	Franck	T'es désigné pour aller au jury de titularisation des PES... Voilà... Donc après, première étape, on va lire les dossiers. Donc on se retrouve avec le jury qui est composé de... Il y a l'IA-DASEN... l'adjoint
186	Sandy	Un jury, c'est DASEN et un jury, c'est l'IA... L'IA adjoint... Oui.
187	Simon	Ce sont... Ce n'est pas... ça dépend...
188	Franck	Souvent... C'est les adjoints. Il y avait M.. et celui de C. Et il y a des inspecteurs. Il y a un professeur d'université et il y a un maître formateur. Donc première étape, on lit les dossiers... Bon, à la rigueur, ça... ça peut aller. Et la deuxième étape, on reçoit les personnes qui posent, entre guillemets, soucis pour un entretien de 30 minutes. Et bien sûr, personne ne te dit ce que tu dois faire. Et là, M. te regarde. F., vous avez une question à lui poser ? Et là... on doit poser une question... C'est parti, on y va.
189	Milie	Franchement, là aussi j'aurais eu peur...
190	Franck	Donc là... Et là, moi... j'étais beaucoup plus stressé que ce qui se passait en face de moi.
191	Milie	En plus, c'était le 4 juillet, tu crèves de chaud.

192	Franck	Voilà.... Donc là, je me sentais pas du tout, pas du tout légitime. J'ai trouvé ça, à la fin, hyper intéressant. Mais je me sentais pas du tout à ma place...
193	Intervenante	OK... Formation PLC sous contrainte... Ça fait bizarre de le prononcer.
194	Marlène	T'attends un autre mot à la fin...
195	Fabrice	Tout est un peu dans le titre, mais c'est... comment faire quand tu es sollicité fortement pour... former à l'accessibilité des collègues experts dans leur discipline, et puis... clairement... qu'ils... vont te faire ressentir dès la première seconde qu'ils ont une expertise que toi... ben, tu n'as pas... et qui, en plus, ne sont pas volontaires... pour subir cette formation à l'accessibilité, qui fait pourtant partie de leur mission... Enfin, qui devrait.
196	Intervenante	Organisation des ateliers en maternelle. Tu veux rajouter quelque chose par rapport à ce que tu dis ?
197	Marlène	Ben, j'ai dit... juste pour être plus concrète, c'est une classe de petites sections et de grandes sections. Et donc, ils sont 25 élèves, donc des petites sections, des grandes sections, et voilà.
198	Intervenante	OK.
199	Marlène	Et... c'est une PES. Donc, effectivement, il y a un enjeu... très fort et responsabilité du fait d'autant plus lourde et on se doit d'être à la hauteur de cette mission.
200	Milie	Tu vis ça actuellement ?
201	Marlène	Je le vis... Là, ça va mieux depuis le mois de septembre, mais au mois de septembre, je me dis... waouh ! Donc, très, très dur... Mais je continue à m'auto-former pour être au plus près des besoins, des attentes. Moi, je m'investis... enfin, comme nous tous... et j'ai envie qu'elle réussisse, parce que c'est du temps qu'on y passe... et tant qu'à faire autant... Donc, voilà, je me dis qu'elle réussisse...Et je lui dis souvent, je lui dis, pour réussir, il faut... Tu as la visée à la fin de l'année. Alors, vous travaillez, moi je travaille, mais vous aussi. Et voilà... Donc, on fait équipe. Parce que l'idée, c'est de faire l'équipe, quand même.
202	Sandy	Oui, oui, oui.
203	Intervenante	Voilà... Et sur la laïcité...
		Alors, du coup, comme j'avais mis jury, mais je pensais que c'était le même jury, mais je veux bien rebondir sur le jury, parce que moi, ce n'était pas le même que j'ai vécu, c'était le jury CAFIPEMF...

204	Sandy	La première fois que... Parce que je pense que ça a été quand même... par rapport aux deux, par rapport aux jurys et à la laïcité, je pense que le jury... là, je le mets un peu comme toi... J'étais tellement mal que j'avais envie de vomir... C'est dur... Parce que... pareil... un petit peu, on est choisie, on ne sait pas trop comment, et puis, du coup, ça ne tourne plus... Donc, on ne sait pas vraiment. Donc, c'est un peu... Oui, c'est... on a l'impression que ça sort d'un chapeau...
205	Marlène	Il y a un roulement peut-être...
206	Sandy	Je ne sais pas, mais comme toi, du coup... tu te retrouves sans trop savoir... Mais voilà... du coup, tu te formes. Et du coup, tu es dans le jury... où du coup, il y a un inspecteur, CPC et donc EMF, et où on doit, pareil, poser des questions à la collègue, je... Par rapport à vous, je te l'avais dit, hein... je sentais, voilà, que... Ben oui, parce que ça m'a tellement, mais vraiment, bradassée.... J'avais l'impression, voilà, que les questions que je posais étaient sans intérêt par rapport à ce que vous disiez.... J'avais l'impression de ne pas être...
207	Marlène	Je t'ai déjà répondu, hein.
208	Sandy	Oui, oui, je sais. Heureusement qu'on en a parlé. Mais... Et surtout la première fois, puisque tu le revis une deuxième fois, et que ça va mieux, donc... Mais ça a été... Voilà. Dur.... Dur.
209	Intervenante	Plus que pour la laïcité ?
210	Sandy	Oui, parce que, bon, c'est...
211	Intervenante	Ce que je vous propose, du coup, maintenant que vous avez un petit peu entendu les teasers, c'est peut-être d'en choisir une qui vous... semblerait peut-être plus pertinente pour travailler cette question-là du sentiment de légitimité par rapport à ce que je vous ai dit, repérer ce qui pouvait créer ce sentiment de légitimité au-delà de sa première... Son premier ressenti, qu'est-ce qu'on aurait pu faire en amont ou ensuite pour Vous avez la possibilité de faire deux votes, donc de poser une croix ou une barre devant deux des propositions, et on verra celle qui aura le plus de...
212	Marlène	Après, on semble un peu les réponses qu'on pourrait apporter pourrait être transversales. Et toutes les réponses qu'on va apporter, on est d'accord, enfin... je ne sais pas si je me trompe maintenant, dis-moi, mais dans les cas que je vois, dans les propositions que je vois, les réponses qu'on va apporter, elles vont pouvoir servir pour les autres situations.
213	Intervenante	Probablement, oui. Mais c'est plus évident d'approfondir sur une situation. Mais tout sera transférable, en fait, parce qu'on se rend compte que les mécanismes s'appuient sur les mêmes entrées.
214	Marlène	Et ben... voilà

215	Intervenante	Donc, avec des curseurs un peu différents sur les différentes entrées, mais oui, ça pourra toujours servir pour transposer. Je vous invite à vous lever et à choisir.
216	Simon	On peut voter pour son choix, ou pas ?
217	Intervenante	Ho, oui... moi je ne mets pas de contrainte... Vous pouvez voter pour... C'est pour ça que je propose de voter... d'avoir deux choix...
218	Milie	Tu en veux deux, forcément ?
219	Intervenante	En tout cas, tu as la possibilité de le faire...
220	Milie	Oui. Ce n'est pas obligatoire.
221	Intervenante	Ce n'est pas obligatoire...
222	Marlène	Ok. Du coup, il faut que je prenne... Il faut que je prenne un feutre.
223	Simon	Ouh là là, mais c'est la même ou ce n'est pas la même ? Ah, mais c'est vrai, hein ?
224	Marlène	Attends, mais j'en ai deux.
225	Simon	Je me suis demandé d'y repasser la barre, si c'était...
226	Franck	Et tu ne le fais pas exprès, en plus.
227	Simon	Non, je ne le fais pas exprès. Non, mais vraiment... je fais bien ça. Il y en a deux à quatre.
228	Intervenante	Il y en a deux à quatre, sur le jury et sur la première fois... Alors là, à vous de voir, parce que le jury peut être une première fois, mais la première fois peut être autre chose que le jury.
229	Simon	Oui.
230	Intervenante	Dans le jury, en tout cas, dans la façon que ça a été exposé, que ce soit par rapport au CAFIPEMF ou par rapport au jury de titularisation, c'était une première fois.
231	Simon	Oui.
232	Intervenante	Mais dans la première fois, il y a une autre proposition aussi, qui est plus liée à la formation. Donc là, à vous de voir, ce qui vous semblerait le plus judicieux entre les deux.
233	Marlène	Si je devais, peut-être... Moi, j'ai voté pour le jury. Oui, mais... J'avais pas voté pour le jury, mais je peux donner un point au jury pour les départager. Je ne sais pas si c'est possible de l'utiliser comme ça. Non, mais j'en vois les autres.
234	Intervenante	Est-ce que, Fabrice, pour toi, si c'était le jury, ça...
235	Fabrice	Ça me va très bien, mais pour vous... moi, c'est très bien... en plus, ça répond à un questionnaire personnel car je vais être sur le jury du CAPPEI pour la première fois et Je n'ai pas compris que ça devait me stresser... donc... Et là, maintenant, je commence à...
236	Marlène	C'est sérieux.
237	Fabrice	Et là, ça commence.
238	Intervenante	Bon... On part sur le jury, qui est aussi une première fois.
239	Fabrice	Oui, allons-y.
240	Simon	Ben moi... Dès que je reçois la convoque.
241	Intervenante	OK. Est-ce que tu veux exposer plus de choses que ce que tu nous as donné sur ta situation ?

242	Franck	Plus de choses ? peut-être un peu de contexte... Le moment le plus compliqué, j'ai trouvé, c'est vraiment ce moment-là où on arrive sans savoir comment ça va se dérouler parce qu'on ne sait même pas... On sait juste, ça dure 30 minutes. On ne sait pas le contenu, en fait. Et vraiment, le moment... Alors déjà, j'ai quand même posé la question avant : Est-ce que vous pouvez me dire comment ça va se passer ? Ne t'inquiète pas, tu vas voir. OK.
243	Marlène	Et... Oui, mais c'est ça la réponse. T'inquiète, t'inquiète... on va gérer
244	Franck	Oui, c'est ça. C'était vraiment... Monsieur G., il laisse la... C'était vraiment... Il y avait cinq... Quatre... Quatre jurys... C'était vraiment cinq minutes chacun. Et là, il finit son discours. Monsieur F.... Et là, tu te dis, ben là, il faut y aller, là. Là, t'as pas le choix, il sort quelque chose.
245	Intervenante	Et en plus... C'est une interpellation qui te met directement...
246	Franck	Ah ben, il a mis dans le bain...
247	Intervenante	Est-ce que vous avez besoin de plus d'informations pour y réfléchir ?
248	Simon	Non, c'est clair.
249	Intervenante	Non ? Si on va faire deux groupes. Comme ça, ça nous permettra d'avoir plus... d'éléments après. Donc, par rapport à cette situation de première fois de jury et de cette interpellation qui, du coup, crée ce sentiment-là, la première idée, c'est de voir ce qui peut être à l'origine. Alors, vous pouvez vous appuyer sur tout ce qu'on s'est dit sur la question de la reconnaissance, de l'autonomie, de la compétence, de l'appartenance aussi, peut-être, parce que c'était quelque chose dont on avait parlé et qui ressort là. Est-ce que je suis formateur, enseignant ? Où est-ce que je me situe dans ce jury-là ? En tout cas, sur tous les éléments, sur le sentiment d'utilité ou pas. Vous pouvez vous appuyer sur l'ensemble des éléments et puis sur autre chose aussi. Pour vous, s'il y a bien d'autres choses aussi. En tout cas, vous avez cette base-là. Et puis ensuite, sur ce qui pourrait aider à dépasser ce sentiment-là de l'illégitimité. Ça vous va ? ... Deux groupes, une dizaine de minutes. On ne va pas aller forcément très très loin parce que le temps va nous manquer, mais c'est plus pour faire un peu le tour.... Il y a un groupe qui peut se mettre là et puis un groupe qui peut se mettre là. Vous vous mettez où vous voulez. Je vais juste mettre une des tablettes sur la table pour pouvoir enregistrer en même temps.
250	Simon	On fait une affiche ?...

251	Intervenante	Oui, je vous ai amené... Je vous laisse faire les groupes comme vous le souhaitez.
252	Milie	On s'installe ? On est combien ?
253	Simon	On est 6.
254	Marlène	On est dans une parité magnifique.
255	Milie	Oui, c'est vrai.
256	Marlène	Mais on ne va peut-être pas pouvoir la garder... Trois filles et trois garçons. Trois filles et trois garçons ? On joue.

Groupe 1 :

Sandy, Milie, Marlène

257	Sandy	Moi, je veux bien écrire, si tu veux.
258	Marlène	Tu écris bien ? Allez, je te laisse.
259	Sandy	J'écris... Je crois assez visiblement.
260	Marlène	Attends, l'idée, c'est...
261	Intervenante	C'est la question de la situation du jury, tel que tu l'avais posé, Simon. En fait, qu'est-ce qui peut...Quels sont les facteurs qui pourraient expliquer ce sentiment que t'as ressenti, d'illégitimité ou ce sentiment d'injustice ? Et qu'est-ce qui pourrait aider pour ne pas le ressentir ? Soit, qu'est-ce qu'il aurait pu se passer avant, ou qu'est-ce que tu peux faire...
262	Marlène	Les facteurs et les leviers, en clair.
263	Intervenante	Les causes et les leviers...
264	Marlène	Alors, les causes...
265	sandy	La première fois, déjà ?.
266	Marlène	Aucune expérience
267	Sandy	Ouais
268	Marlène	Aucun vécu. Je dirais... Pas de contact aussi, je dirais, préalable avec les membres du jury eux-mêmes. Quelquefois, on ne se connaît pas. Par exemple, nous, on se connaissait pour le jury, mais on ne connaissait pas D., on n'avait pas discuté d'une stratégie, en un mot, en fait. Il y avait donc... Ça fait déjà deux causes.
269	Clotilde	Hum, hum
270	Marlène	Troisième cause, ça peut être la non-connaissance. Par exemple, je reprends l'exemple de... Quand on était en maternelle, les maths, la petite sélection... on n'avait pas de..... connaissance robuste dans le domaine.
271	Milie	Ben... Sur un jury de titularisation, tu n'as pas besoin de connaissance disciplinaire.
272	Marlène	Non, mais tu as besoin peut-être de critères... besoin de critères de titularisation, et on est dans un...
273	Milie	Je le mettrais dans le levier, pour le coup... C'est à ça que je pensais, c'est-à-dire avoir, pour justement se sentir plus légitime...

		avoir explicitement... c'est vraiment ça, des critères pour te faire.... Choisir des critères de réussite, exactement. Ou d'échec, voilà. Mais pour te faire te positionner.
274	Marlène	Et comme ça, ça devient objectivé. C'est-à-dire que l'idée, c'est qu'on ne soit pas dans le jugement.
275	Milie	Exactement, ou dans le ressenti.
276	Marlène	Voilà, dans le jugement ou dans le ressenti, qu'on puisse prendre une décision objectivée grâce à des critères de réussite explicites. Je le formulerais comme ça. Je vous avais dit que je m'engage à être bavarde.
277	Sandy	Oui, oui, mais c'est vrai que pour avoir... Alors, le même jury... mais pour être prise... quand t'es prise comme ça, la première fois... je pense que quand... bon... on te prend parce que t'es déjà formateur, donc t'es considéré déjà comme... expert, sauf que tu te retrouves... voilà... dans une situation... en fait, où tu sais pas, tu vois, tu sais pas dérouler, tu sais pas, la première fois, si t'as pas une grille, si t'as pas quelque chose...
278	Marlène	Un support.
279	Milie	Des outils.
280	Sandy	Si t'as pas...
281	Marlène	Quand t'as pas d'outils... la question des outils aussi... parce que quand je reviens à ce CAFI commun, parce que du coup, ça m'aide... Eh bien, on n'avait pas d'outils pour analyser la séance, les séances que nous avons vues. Et finalement... on était, au départ, quand on faisait des commentaires, plus dans le ressenti aussi, et...
282	Milie	La partie qui t'a le plus mise mal à l'aise, c'est l'épreuve 3. C'est quand on reçoit au rectorat, sur l'entretien. C'est ça qui t'a vraiment le plus...
283	Marlène	Alors...
284	Sandy	Mais même, là, si je repars sur... Franck, ouais... Sur Franck, là....
285	Marlène	Oui, sur le jury des PES.
286	Sandy	Oui
287	Marlène	Un protocole renforcé.
288	Sandy	Oui. Ah oui, oui. Protocole renforcé. Donc, en plus, il y a un enjeu de titularisation.
289	Marlène	C'est ce que j'ai compris... On est d'accord ?...
290	Milie	Oui, oui... Le jury de titularisation, c'est les personnes pour lesquelles on ne sait pas si on va les valider, les prolonger ou les licencier... Et moi, je crois que c'est ça que j'ai trouvé le plus dur, parce que je suis d'accord avec lui. Moi, ça m'a...
291	Sandy	Toi aussi, t'as fait ?...
292	Marlène	On est dans l'empathie, quand même.
293	Milie	Exactement.

		Moi, mon problème, il est là. C'est-à-dire que c'est même pas tant... une question de légitimité. C'est vraiment plus moi, là. Enfin, l'objet, c'est... C'est la jeune personne que tu reçois.
294	Marlène	Alors, les causes, c'est la question de l'empathie. Alors, clairement, quand tu dis...
295	Milie	Moi, je trouve...
296	Marlène	Que ça, ça peut être un obstacle.
297	Milie	Parce que tu es face à quelqu'un pour qui... en une demi-heure de temps... ce qui n'est rien, tu vas décider de son futur...
298	Marlène	tu vas décider de sa vie professionnelle
299	Milie	Oui... de son futur... de sa vie professionnelle
300	Marlène	...et peut-être de sa vie personnelle. Parce que tu sais que ça va... Tu sais que ça peut impacter sur le personnel, là. On sort du métier, du point de vue professionnel, je veux dire. Ça, c'est pire.
301	Milie	Oui... oui... Alors, c'est vrai en cas de CAFIPEMF aussi. Mais moins... Enfin, c'est moindre... je trouve
302	Sandy	Oui, parce que la personne est déjà titularisée, mais enfin, pour certaines... Enfin, quand tu es en train de lui dire.... C'est pas bon....
303	Marlène	Oui, il y en a qui le disent... c'est dur... Il y en a qui... Et c'est vrai...
304	Sandy	Mais ce que je disais aussi... ce qui est difficile... je trouve, dans ces jurys... c'est de pouvoir tout de suite poser une question.... Enfin, tu sais, de... Bon, parce que tu en as un qui pose une question. Bon, on te regarde.... Bon, à vous, hein....C'est un peu ça. Et alors, moi, ça me... Tiens, elle a dit la question. Enfin, de pouvoir... Moi, je suis tellement stressée dans ces moments-là qu'en plus, ça me... Oui, ça bloque.
305	Milie	Ça te bloque toute l'agilité de réflexion. Oui.
306	Sandy	Le stress... Le stress bloque...
307	Marlène	Dans les leviers, tu vois, justement, si, par exemple... on faisait connaissance.... au moins, je ne sais pas... à une heure entre nous. Je reprends le cas du CAFI. Et si vraiment, on se met dans le rôle, toi, de l'enseignante experte qui est dans ta classe, forcément, tu vas poser des questions de pédagogie. Une fois qu'on a compris ça, que moi, en tant que CPC, je suis plus axée sur la didactique. Du coup, mes questions ne te font plus peur.
308	Sandy	Oh, oui !... parce que moi, quand j'entendais tes questions, je me disais maintenant, je ne saurais même pas répondre, moi.
309	Marlène	Non, mais parce que... Alors, je venais de lire... Non, mais en fait, je...
310	Milie	Tu sais quoi.. Il y avait les circonstances qui faisaient que tu étais au taquet sur le sujet.

311	Marlène	Non, mais disons qu'il y avait, tu sais... le guide pour la grammaire, du CP à la 6e. Oui ? Avec cette collègue-là, tu te souviens qu'il a eu, d'ailleurs, son CAFI... Elle avait fait une séance sur... Elle avait critiqué une séance sur de la grammaire. Et donc, ça venait de sortir. Je le lisais. Et puis, bon, voilà.
312	Milie	C'était très clair. C'était dans ton esprit...
313	Marlène	Et puis, j'étais dans des constellations en français par rapport à tout ça. Et j'accompagnais des collègues aussi, tu sais, les néo-titulaires. Et donc, du coup, j'étais dans cette didactique-là. Et c'est vrai que ça venait de sortir. Et peut-être que toi, parce que.... t'avais le nez dans le guidon de la classe, tu n'avais pas encore pris connaissance de cet outil. Et forcément, je pense que ça a creusé l'écart dans les questions qui ont pu être posées. Mais moi, en tant que formatrice CPC, on va dire, moi, j'étais sur de la didactique, bien évidemment. Toi, t'étais sur la pédagogie de la classe...
314	Milie	Tu vois, ça ramène encore à ce qu'on disait tout à l'heure sur le socle de connaissances aussi.
315	Sandy	Oui, mais oui.
316	Milie	Qui te donne la légitimité ou qui ne te la donne pas. C'est-à-dire, quand tu es sec sur le sujet, tu es sec sur le sujet. C'est difficile de...
317	Sandy	Et surtout de...
318	Milie	Alors, dans le cadre du jury, tu vois... de titularisation, en tout cas. Ce n'est pas celui qui va te...
319	Marlène	Mais elle, elle l'avait lu, hein. Oui. Elle l'avait lu, le truc. Tu te souviens ? Dans ses réponses, on voyait qu'elle l'avait lu, le guide de la grammaire, le machin-truc. C'est vrai que c'est un sujet pointu, en plus, la grammaire.
320	Milie	Oui, bien sûr.
321	Sandy	Et encore, toi, ça va, parce que, bon, au moins, je te connaissais. Tu vois ?
322	Marlène	Oui, oui, oui. Puis on a pu en discuter très spontanément. Mais tu vois, si à la base... on se rencontre dans le jury et on te dit, ben voilà, toi, dans tes missions, ben, tu vas plutôt poser des questions là-dessus.
323	Milie	Alors, par contre... ça ne répond pas à la question de Franck...
324	Marlène	Eh ben, les leviers, ce serait de partager les questions. Si, par exemple, on se disait, ben tiens...
325	Milie	Alors, sur ce type de jury de titularisation, tu vois, par exemple, le sujet commun.... enfin, il est commun, pour le coup, c'est-à-dire que tu vas te retrouver face à un jeune qui va présenter quoi ?... En général, c'est plus ou moins toujours les mêmes choses. Une défaillance disciplinaire.
326	Sandy	Oui.
327	Marlène	Au niveau des contenus disciplinaires, tu veux dire ?

328	Milie	Oui. Souvent qui s'accompagne d'une défaillance en termes de pédagogie et de didactique. Oui ?... Souvent qui entraîne une difficulté de gestion de classe. Et parfois, à la marge, tu as des problématiques d'intégration dans une équipe.
329	Marlène	Oui, c'est vrai.
330	Milie	Bon. Alors, après, une fois que tu as fait ça... je pense... sur ce type de jury.... et puis surtout, ce que tu ne peux pas anticiper, c'est que la personne que tu reçois au jury, elle va s'exposer. Elle va exposer...
331	Marlène	Oui. Tu ne peux pas l'anticiper.
332	Sandy	Tu ne peux pas l'anticiper.
333	Milie	Elle a un temps de prise de parole. Oui ?... Un peu, tu sais, comme au concours, ils commencent par... Quand ils se présentent aux oraux, ils commencent toujours par avoir un temps, à eux : vous avez cinq minutes, déclinez votre... Mais qui est aussi fait pour voir leurs capacités réflexives d'analyse, tu vois. Donc, là, l'exercice, il est tellement contraint que tu ne peux même pas... Puis... C'est tellement court. Que tu ne peux même pas t'appuyer sur les compétences des uns et des autres.
334	Sandy	Ce n'est pas évident. Mais du coup, quand tu poses des questions, c'est-à-dire la personne... Parce que là, tu n'as pas un dossier, tu n'as rien. Donc, tu poses comme ça des questions un peu ouvertes et comment...
335	Milie	Alors, tu as à disposition quand même tout le dossier avec les rapports d'études.
336	Sandy	D'accord.
337	Milie	Mais le problème, c'est qu'on ne te l'a pas envoyé une semaine à l'avance. Donc, tu es quand même sur le moment.
338	Sandy	D'accord.
339	Milie	Et très fréquemment, tu rebondis sur le propos.
340	Marlène	On a combien de leviers, alors ? Définir des critères explicites de risque pour y mettre un jugement objectivé. D'accord.
341	Milie	Et en plus, fréquemment, ils se mettent à pleurer. Tu vois, c'est dur... <i>(dit à voix basse)</i>
342	Marlène	Hola, la... Voilà.
343	Milie	Moi, sur la journée que j'ai faite... Ou alors, ils se mettent en colère.
344	Marlène	Eh bien, forcément. On est dans des émotions fortes.
345	Milie	Ça, on peut mettre aussi la gestion des émotions. Parce que pour le coup, il y a un gros lâchage... quoi...

		Ils se mettent à pleurer.... Ils se mettent à gueuler... Il y en a eu des fois... Oui, moi, j'en ai vu une. Elle était en colère. Vraiment, elle poussait le ton comme ça.
346	Sandy	Ah oui, mais ça aussi, on aurait pu noter, ça. On aurait pu noter ...
347	Marlène	Arrêtez. Vous n'avez plus le droit. Le temps est écoulé.

Groupe 2 :

Fabrice, Simon, Franck

348	Fabrice	Qu'est-ce qu'on doit écrire ?
349	Simon	Ah... Ceci dit, on est venu sans feuilles... nous.
350	Fabrice	Oui, j'en cherchais une.
351	Simon	Ce sur quoi on peut s'appuyer ? Et des obstacles, c'est ça ?
352	Franck	On va refaire formuler... Tu peux nous reformuler la consigne.
353	Intervenante	La consigne, c'est par rapport à la question de la situation du jury telle que tu l'as exposée. En fait, qu'est-ce qui peut... Quels sont les facteurs qui pourraient expliquer ce sentiment que tu as ressenti ? Soit d'imposteur ou ce sentiment d'illégitimité. Et qu'est-ce qui pourrait aider pour ne pas le ressentir ? Soit, qu'est-ce qui aurait pu se passer avant ou qu'est-ce que tu peux faire pendant ou après ? Quels seraient les causes ?
354	Marlène	Les causes et les leviers ?
355	Intervenante	Les causes et les leviers.
356	Simon	Ah... oui, ben voilà...
357	Marlène	Et oui...
358	Franck	Ah, oui, le flou... Ne pas savoir à quoi j'allais m'attendre.
359	Simon	Moi, je dirais, par ce que tu dis là... le coup du jury... il y a l'idée qu'une fois de plus c'est la première fois quand même.
360	Fabrice	Oui, d'où le flou...
361	Simon	Et en plus... c'est valable sur plein de trucs.
362	Franck	Oui, c'est transposable.
363	Simon	C'est transposable sur beaucoup de choses.
364	Franck	Comme le truc CAFIPEMF.
365	Simon	Oui, le CAFIPEMF, l'évaluation d'école, les cours à l'INSPE...
366	Fabrice	Le fait d'avoir une trame de ce qui va se passer ou d'avoir accès à un enregistrement, à la limite... à une retranscription.
367	Simon	Comment on appelait ça ? Les leviers et les causes. Toi tu dis flou, moi je dirais...
368	Franck	Tu veux pas faire deux colonnes ? On fait cause et on essaie de trouver un levier.
369	Simon	Il faut que ce soit forcément vis-à-vis ? On va faire comme ça.

370	Franck	Je pense que ça serait plus facile... Je pense... parce que les causes, tu arrives dans quelque chose et tu ne sais pas à quoi t'attendre... et les leviers..
371	Simon	Bon, ber alors, c'est parti... Le flou, le levier, je vois tout de suite avoir les éléments de cadrage.
372	Franck	Oui...
373	Fabrice	Les éléments de cadrage, tu veux dire les attendus ?
374	Simon	Oui
375	Franck	Et qu'on t'explique le déroulé... comment ça va se passer, qu'est-ce qu'on attend de toi... C'est ça que j'appelle les éléments de cadrage.
376	Fabrice	Mais c'est une trame du coup, c'est le... ouais.. c'est le déroulé effectivement.
377	Franck	Il y a aussi la seconde chose, je pense, qui faisait que je ne me sentais pas du tout légitime, c'est d'avoir des gens... Attends, je me suis retrouvé dans un jury avec M.P...
378	Simon	Ouais, mais je sais bien...
379	Franck	Avec ... l'IA-DASEN de la C... Alors, rien que quand ils se mettent à parler, je me suis dit, toi, rentre chez toi.
380	Simon	J'ai eu la même chose à l'année dernière
381	Franck	Et des profs de l'IUT.... qui arrivent au niveau d'expertise et qui sont tous en costard !
382	Simon	Oui, mais, c'est pas vraiment...
383	Franck	C'est vraiment des gens qui sont dans la hiérarchie... ils ne sont pas au même niveau.
384	Simon	Alors, comment on va dire ça ? Différence de niveau hiérarchique.
385	Fabrice	Grade hiérarchique
386	Simon	Oui, grade...niveau...
387	Franck	Et ça, comment tu en fais abstraction ? Mais je pense qu'on m'aurait expliqué... Et ça, bon... après ils te le disent... Après, ils te le disent, mais tu comprends plus tard qu'en fait, dans le jury... il est fait exprès de telle sorte qu'il y ait un pair. Donc nous, on représente le pair. Et qu'après, il y a des gens qui sont remontants dans la hiérarchie.
388	Simon	Mais le levier, là, on ne peut rien y faire, c'est un fait...
389	Franck	Oui... oui... Comprendre qu'on est la chaîne d'un maillon, qu'on est un maillon de la chaîne, et pour que le mécanisme fonctionne, il faut qu'il y ait nous comme maillon.
390	Simon	C'est plus une idée d'acceptation. Il faut accepter... Un état de fait. C'est un état de fait.
391	Franck	Tu n'es pas obligé de mettre un levier.

392	Simon	Donc je n'en mets pas. En parenthèse, je mets état de fait... Alors, moi, j'en rajouterais bien d'autres trucs dans les causes. Il y a... J'en reviens à cette idée de première fois. Parce que, clairement, si tu le fais plusieurs années de suite...
393	Franck	Ben... oui...
394	Simon	Ce sentiment d'illégitimité...
395	Fabrice	Oui, parce que ça, déjà... Tu l'as quand c'est pas la première fois. Puisque, du coup, tu l'as déjà vécu. Tu sais à quoi tu t'attends.
396	Franck	C'est une cause quand c'est la première fois. C'est l'inconnu, en fait. La cause, c'est l'inconnu, en fait. C'est déjà la première fois.
397	Fabrice	Mais là, il y aurait possibilité qu'il y ait des retranscriptions de sessions antérieures ou des enregistrements audio...
398	Franck	Il y a des rapports en plus... tu vois, on m'aurait dit : écoute, va lire le rapport du jury de l'année dernière pour te rendre compte de ce que ça peut être.
399	Simon	Alors, là, le levier... il y a de nouveau ça, quand même, qui revient...
400	Franck	Ouais...
401	Simon	Et plus, je dirais, quand même, l'idée d'être formé. On en revient toujours à la même chose.
402	Fabrice	Mais c'est vrai que les outils pour t'informer, ils existent déjà. Donc, c'est hallucinant, qu'on te laisse débarquer comme ça... sans rien, en fait.
403	Simon	C'est comme ça pour tout... carrément.
404	Fabrice	Oui, mais c'est même pour ça... Enfin, je ne sais pas comment c'est maintenant, mais dans la formation initiale, comme je l'ai vécu... moi, il y a un peu plus de 15 ans... déjà, il y avait des tas d'éléments sur lesquels on te laissait dans le flou total. Et vas-y, débrouille-toi, débrouille-toi avec ta fiche de prep, débrouille-toi avec ta classe...
405	Simon	Et ben... Mais même genre de chose, l'année dernière, on m'a demandé d'être jury dans l'épreuve d'anglais du CRPE.
406	Fabrice	Ah bah, oui.
407	Franck	Ca revient au même. C'est exactement la même situation.
408	Simon	Et là, sans savoir le contenu de l'épreuve, du machin, du bidule... Donc là, j'ai... J'ai sué tout ce que je pouvais, mais là aussi... après... bon... ça s'est fait, et puis voilà... j'en ressors un peu grandi.
409	Franck	Et j'ai eu de la chance aussi, c'est-à-dire que dans les... personnes qui sont passées, sur lesquelles on devait poser des questions, c'était essentiellement des enseignants qui étaient au cycle 3... Donc je connaissais quand même le programme, mais j'aurais eu une collègue à questionner sur le programme de maternelle... par exemple, les 5 grands domaines de la maternelle... j'aurais été incapable de m'en sortir.

410	Simon	Ceci dit, on peut mettre aussi dans les causes, un manque partiel d'expertise.
411	Franck	Oui, oui... Il y a forcément un moment donné où on n'était pas expert...
412	Simon	Alors, bon.. le levier, ça va être facile de dire... l'expertise, mais encore faut-il la créer...
413	Franck	Oui, mais... il serait... qu'avant... tu peux pas savoir avant... parce qu'on pourrait te dire, voilà, telle personne, elle est dans tel niveau, telle personne, elle est dans tel niveau.
414	Simon	Ah, c'est-à-dire que tu...
415	Fabrice	Et on te laisse du temps pour, éventuellement, peut-être travailler un autre niveau.
416	Simon	Mais on te laisse jamais le temps.
417	Franck	Mais on n'a jamais le temps.
418	Fabrice	Oui, mais c'est ça qui est hallucinant. Ça, c'est une des constantes de nos métiers aussi... c'est que t'as 12 000 sollicitations, Il faut toujours le faire pour hier.
419	Simon	Manque d'expertise, alors qu'on peut dire... le temps...
420	Fabrice	Oui, le temps d'auto-formation, ou au moins d'information...
421	Franck	Même, j'en reviens encore au contenu, même sur les questions, je ne savais pas quel type de questions il fallait que je pose. Oui, c'est vrai... Je ne sais pas quel type de questions il faut que tu poses. Alors, tu te raccroches à tout ce que toi tu sais, tu parles des programmes, des cours de pédagogie, tu rebondis sur l'exposé, parce qu'il y a un exposé avant, qui font un état des lieux, de leurs difficultés, de leurs points positifs, ce qu'ils ont pu mettre en place pendant l'année... et là, tu essaies de prier pendant ce moment-là pour trouver l'inspiration des questions... Sinon, après, tu ne sais pas. Et, mais voilà, on n'est pas formé... Moi, je ne sais pas. Je le fais au feeling, mais je pense qu'on aurait été au moins sensibilisés à comment j'ai des questions à poser pour un entretien, comment je m'y prends.
422	Fabrice	Mais là, on est presque dans la technique de management, en fait.
423	Simon	Moi, je vois une autre cause... là, ça reste personnel, mais... à chaque fois, c'est à chaque fois pareil... que ce soit une titularisation, du CRPE, évaluation d'écoles, tous ces différents trucs, j'ai quand même... Moi, je n'ai pas dépassé, comme Milie et Sandy... l'idée de reconnaissance, c'est-à-dire que je ne me sens pas légitime. Comment vous expliquer ? C'est un truc difficile.
424	Fabrice	Par rapport à la hiérarchie tu veux dire... ?
425	Simon	Oui, par rapport notamment à mes... C'est toujours l'idée de niveau hiérarchique, mais c'est plus, je me dis, il faut que je sois... compétent, parce qu'on m'a mis dans ce jury, parce que je suis

		censé l'être, mais je ne suis pas certain de l'être, il faut absolument que je sois compétent pour prouver que je le suis.
426	Fabrice	Et je ne veux pas faire preuve de mon incompétence devant mes supérieurs hiérarchiques.
427	Simon	Et... c'est tout à fait ça...
428	Franck	Ah ben... oui
429	Simon	Et comment on va le tourner ?
430	Franck	Et quand tu y es... tu te poses toujours des questions : Est-ce que ma question est intelligible ? Est-ce que ce n'est pas une question à la con ?
431	Simon	Est-ce que c'est prouvé que l'on est compétent ?
432	Franck	Ouais...
433	Simon	Parce que quand tu as une M.P. ou M.G. qui pose une question... toi, tu te dois en poser une derrière... Pow, pow, pow, pow !... Et même des fois, le jury posait des questions à côté de moi. J'essayais d'y répondre dans ma tête, mais si j'étais à la place du type, je pense que j'étais pas toujours capable... de répondre aux questions qu'elle posait.
434	Intervenante	On s'arrête ?
435	Simon	On s'arrête.
436	Intervenante	On va retourner. Ça va ? Ça fait court.
437	Simon	Ah oui, ça aussi, on aurait pu noter, ça... Le nombre d'années en tant que... On l'a pas noter, ça.
438	Intervenante	Ca ne vous ait pas venu à l'esprit.
439	Simon	Oui, c'est ça.
440	Sandy	Non, mais arrêtez de noter, on s'arrête maintenant...
441	Simon	Oui, mais on veut être légitime, donc on doit prouver qu'on a du contenu. Tu vois ?
442	Intervenante	Je vous propose de mutualiser vos retours et puis ça va nous permettre de voir si vous êtes partis dans la même analyse et les mêmes propositions.
443	Simon	Qu'est-ce qu'il y a ?
444	Franck	Je me suis retrouvée en jury avec des gens beaucoup plus âgés que moi...
445	Simon	Eh bien, on en revient... mais je l'ai rajouté. Se rassurer... j'ai rajouté.

Retour en grand groupe :

446	Intervenante	Alors... qui c'est qui veut faire un petit retour sur les échanges que vous avez eus par rapport à ces...
		Je vous fais le nôtre, si vous voulez... Alors... On a scindé notre trace en deux parties. Donc... Les facteurs expliquant le sentiment d'illégitimité et les leviers d'amélioration. Alors, on a identifié, dans les facteurs pouvant expliquer tout ça, le manque d'expérience dans l'exercice, le fait qu'il n'y ait pas de

447	Milie	contact préalable avec les autres membres du jury, donc on est là à se retrouver à juger quelqu'un avec des personnes qu'on peut potentiellement même pas connaître... Le manque d'outils... sur lesquels s'appuyer.... C'est un peu ce que tu décrivais, c'est d'y aller à l'aveugle et le faire avec ce que l'on est sans avoir vraiment concrètement d'outils.... Le fait, dans sa personnalité, de...de... d'être quelqu'un... qui... au-delà du statut qu'on a à ce moment-là, ce que ça génère par rapport à notre empathie vis-à-vis de la personne qu'on a en face de nous, parce que l'enjeu est quand même lourd... Un jury de titularisation, on peut licencier... Qu'est-ce que ça fait quand on est jury et qu'on en vient à prendre ce type de décision ? Et puis... en dernier lieu, on a évoqué aussi la gestion des émotions du... candidat, qui peut en passer par des phases de pleurs, des phases de colère... Qu'est-ce qu'on fait de ça quand on se retrouve face à quelqu'un avec un état émotionnel un peu paroxystique ? Et dans les leviers... ben en fait... on a trouvé qu'une seule chose. On a noté qu'il fallait définir des critères explicites de réussite, c'est-à-dire qu'est-ce qui fait qu'on bascule du côté de la titularisation plutôt que de celui du licenciement ou de l'ajournement... définir des critères explicites de réussite pour nous permettre à nous d'émettre le plus possible un jugement objectif plutôt qu'un ressenti qui nous fait décider. J'ai bien ?... J'ai bien ?...
448	Sandy	Oui, merci beaucoup Milie...
449	Marlène	Merci beaucoup Milie...
450	Intervenante	Je vous propose que l'on écoute...
451	Milie	C'est bon ? je suis légitime maintenant ?
452	Marlène	Tu l'étais avant....
453	Milie	J peux l'écrire en-dessous ?...
454	Intervenante	Besoin de feedback immédiat... On va écouter le deuxième groupe, voir dans quelle direction vous, vous avez mené votre réflexion puis après on... échangera et on questionnera un peu tout ça.
455	Simon	Alors... On a mis en vis-à-vis les causes et les leviers possibles. Alors... Sachant que... Dans les leviers, il y a des leviers qu'on a essayé de mettre en avant et il y a des moments... des choses pour lesquelles on ne peut rien y faire. C'est un état de fait, c'est comme ça. Alors, on va commencer comme ça. Par exemple, les causes liées aux différences de niveau hiérarchique, au sein du même jury. Il y a différents niveaux hiérarchiques et on disait que... nous, on se considérait un petit peu comme et c'est le cas, en bas... notamment par rapport aux IEN, etc... Le levier ? donc pas de levier, c'est un état de fait, on ne peut rien y faire, c'est comme ça...

		Le manque d'expertise, donc ça rejoint un petit peu ce qu'a dit votre groupe. Le levier, entre guillemets, mais là aussi, c'est un levier qu'on ne peut pas forcément activer comme ça, c'est le temps... Il faut un temps, temps de formation ou temps d'information... Autre cause... il y a des choses qui se recoupent quand même un petit peu, c'est l'ancienneté, c'est-à-dire que si on est formateur seulement depuis un an ou depuis 20 ans, c'est peut-être pas la même. Donc là, le levier, une fois de plus, c'est un état de fait. On ne peut rien y faire, c'est comme ça. Euh, alors... Ensuite, on va arriver sur trois autres choses, ou deux, je ne sais plus, trois, pour lesquelles il y a peut-être un peu plus de levier... Concernant le contenu... des... épreuves, d'épreuves au sens large... un flou sur le contenu, on ne connaît pas le contenu. On nous dit, tu vas faire partie du jury, oui, mais concrètement, que va-t-il se passer ? Donc le levier, basiquement, c'est connaître les attendus ou les éléments de cadrage des épreuves pour lesquelles on est appelé.
456	Marlène	C'est ce qu'on a appelé les critères de réussites... ça se rejoint...
457	Simon	Voilà... Voilà... On avait ensuite, on en revient à cette histoire de la première fois... c'est-à-dire qu'on ne se sent pas forcément légitime parce qu'on ne l'a jamais fait, c'est la première fois, c'est l'inconnu. Et une fois de plus, on en revient aux besoins des critères de réussite et des éléments de cadrage, appelez ça comme vous voulez, et malgré tout, un besoin de formation quand même, qui pourrait être en levier.
458	Milie	Est-ce qu'on peut former à être jury ?
459	Simon	Un besoin de formation... et on avait marqué de formation ou d'information.
460	Milie	Ah... d'accord...
461	Simon	Il peut y avoir les deux, ça dépend... Mais, on a élargi...
462	Sandy	Un temps d'échange, ça serait déjà bien.
463	Franck	Comme on disait... t'as un entretien... et tu sais que tu dois poser des questions qui ont un rapport avec cet entretien. Mais ça, je pense que ça s'apprend, je pense. C'est la même méthode partout. T'es censé avoir un entretien avec quelqu'un et après lui poser des questions. Et c'est comment tu fais pour trouver des questions, quel que soit le contenu de l'entretien en face de toi, et comment tu fais pour rebondir sur ce que la personne en face de toi a dit. Et ça, je pense que c'est des choses qui s'apprennent...
464	Simon	Mais c'est pour ça qu'on a quand même mis les deux, besoin d'information, mais aussi de formation. Puisque c'est vrai qu'on est allé un petit peu au-delà du jury... du jury uniquement de titularisation, que ce soit le jury du CAFIPEMF... ou l'année dernière j'ai fait le jury de l'épreuve d'anglais du CRPE. Mais si, il y a besoin de formation quand même... Notamment autour de la maîtrise

		d'eduscol, et j'en passe... Il y a un minimum... il y a un minimum syndical. Et un dernier truc, mais là vous en faites ce que vous voulez... sur les causes. C'est un truc un peu psychologique là. C'est prouver que l'on est compétent et en particulier par rapport à d'autres membres du même jury, notamment... qui peuvent être des supérieurs hiérarchiques, comme les IEN... Puisqu'on a fait appel à nous, certainement parce qu'on devait être compétent quelque part... Mais justement, il faut prouver qu'on l'est...
465	Sandy	C'est là où ça bradasse.... Parce que... voilà... il faut prouver.
466	Intervenante	Mais à qui ? A eux ou à vous ?
467	Simon	A eux... Peut-être un peu les deux... C'est vrai qu'on n'a pas développé ça... Moi je pense qu'il y a un peu les deux...
468	Marlène	L'idée c'est que l'image que tu revois coïncide avec celle qu'on va donner à l'instant T.
469	Fabrice	C'est l'image que toi tu veux renvoyer ?
470	Marlène	Oui. Moi, je le vois comme ça...
471	Intervenante	D'accord
472	Simon	C'est peut-être plus par rapport à nous...
473	Marlène	Oui... l'image qu'on nous a renvoyée en nous désignant, correspond à celle qu'on va renvoyer à l'instant T du jury.
474	Milie	Prouver qu'on a eu raison, en quelque sorte... de capitaliser sur tes compétences à l'avance...
475	Fabrice	Alors qu'en vrai, c'est qu'ils ne trouvent personnes et qu'ils te demandent parce que t'es bonne poire...
476	Milie	C'est bien possible.
477	Simon	Et oui... et alors nous... on se monte le bourrichon pour...
478	Milie	Et on ne veut pas se retrouver avec le contraire... parce que là c'est la partie sympa parce que, quand tu es appelé, manifestement, c'est qu'on considère que tu es compétent... Que se passe-t-il quand tu n'es plus appelé ?
479	Simon	C'est arrivé pour plusieurs personnes.
480	Sandy	Cette année, je ne suis pas appelée... Elle m'a fait ça, elle m'a pas appelée.
481	Franck	Tu te dis...
482	Sandy	Et bien voilà... tu te dis, j'ai peut-être mal fait... Voilà... tu vois...
483	Simon	Ou alors peut-être pas du tout... Mais on en sait rien.
484	Sandy	Non, mais... Si ça se trouve, ils ont pioché dans un chapeau et puis voilà, terminé.
485	Franck	J'ai été appelée l'année dernière pour ce jury-là. Cette année non...
486	Marlène	Pour la titularisation ?
487	Franck	Donc, tu te dis... Est-ce que c'est parce que ça change... parce qu'on t'explique même pas ?
488	Sandy	Oui.

489	Milie	Et là... Tu comprends la parano. Tu vois ?... Tu comprends la parano...
490	Franck	Tu comprends pas... tu sais plus...
491	Sandy	Tu pers en assurance...
492	Intervenante	En tout cas, ça vient peut-être toucher à la confiance en soi. À un moment donné, ça vient interroger...
493	Milie	Et à la limite, tu peux te demander pourquoi ?... tu peux te demander pourquoi on te sollicite. Ça, tu peux le supposer assez facilement mais pourquoi on te sollicite pas ou plus ? C'est même encore pas la même chose.
494	Fabrice	Parce que, parce que... le flou est entretenu à tous les niveaux chez nous. Fin... C'est-à-dire qu'on parle beaucoup d'enseignement explicite depuis quelque temps, on fait tout le contraire chez nous... C'est systématique.
495	Simon	Non... mais
496	Sandy	Tu vois, Milie... Si moi... Alors après... on est comme on est... si déjà, moi.... je me sentais déjà assurée, si j'avais une grande confiance en moi, je pourrais me dire, de toute façon, cette année, ils m'ont pas appelée, et ben... parce que c'est comme ça. Mais déjà, quand t'as pas, enfin moi..., je suis quelqu'un qui n'ai pas une grande confiance, ben, le fait, tu vois... le fait cette année, de ne pas être appelée, tu te dis, tiens...
497	Milie	Moi, je n'ai pas été appelée non plus cette année. Tu sais.. sur les CAFIPEMF, je ne le suis pas non plus.... Et effectivement, je me suis questionnée. Et je me suis dit, tiens...
498	Sandy	Tu vois... ce n'est pas normal
499	Milie	Et j'ai pas la réponse...
500	Sandy	Et ce n'est pas normal...
501	Milie	En fait, ce qui est gênant... c'est de ne pas avoir la réponse.
502	Simon	Moi, j'ai tenté de la rassurer, mais bon...
503	Franck	Oui, parce qu'on dirait que c'est tiré au hasard.
504	Sandy	Et voilà... et voilà...
505	Milie	Tu poses plein de questions, tout le temps... Cette année, j'ai le copil, ce que je n'avais pas l'année dernière. Peut-être est-ce une manière aussi de ne pas trop charger ma mule... Tu vois, ça peut être très possible.
506	Simon	Tu as même les copil !
507	Milie	Mais ça peut être aussi... Je ne sais pas, moi. Non, ça n'a pas fait le job.
508	Simon	Non, mais ça, j'y ne crois pas.
509	Milie	Non, mais le truc, c'est que je n'ai pas la réponse.... Et ce n'est pas tant le fait de ne pas être appelée, mais c'est de ne pas savoir pourquoi.
510	Simon	Alors... Mais on en revient... Quand tu dis qu'on est appelé, c'est parce qu'on présume qu'on a les compétences... Oui, ben alors là, j'en reviens un petit peu à ce que tu disais aussi. Des fois, il faut tout simplement des personnes. Moi, la première

		fois où j'ai été appelé pour le jury de Cafipemf, basiquement, c'est parce qu'à deux jours du Cafipemf, la personne du jury ne pouvait pas physiquement y être. Donc, clairement, il fallait quelqu'un.
511	Milie	C'était la première fois.
512	Simon	J'étais l'un des rares...
513	Milie	Cette année, ce n'est pas le cas...
514	Simon	Oui, mais l'année dernière, je n'ai pas été appelé.
515	Milie	D'accord, enlève l'année dernière. Et cette année, ton argument ne fonctionne plus.
516	Simon	Je suis d'accord.
517	Milie	Donc, forcément, on compte sur tes compétences. Je ne pense pas que ce soit possible autrement. On ne te met pas là pour te faire plaisir. Tu vois, personne ici ne fait ça.
518	Intervenante	En tout cas, ça vient interroger.
519	Simon	Ah, ba, ça interroge... Je me demande pourquoi on ne me demande plus. Pourquoi on ne me demande pas?
520	Intervenante	Et ça vient interroger dans les deux sens. Pourquoi on me demande, pourquoi on ne me demande plus, pourquoi on ne me demande pas... Parce que des fois, on peut demander à tous ceux qui sont autour de nous... plusieurs fois... Et puis, à nous, on ne nous demande pas. Qu'est-ce que ça vient toucher en nous ? Et sur cette question de confiance en soi... je me posais, mais c'est une question un peu décalée... par rapport à ce qu'on est en train de dire, mais parce que c'est apparu comme ça. Est-ce que... des fois, on essaie de ne pas trop avoir confiance en soi parce que ça peut être mal vu si on montre...
521	Marlène	Ah oui, la prétention.
522	Intervenante	La prétention, voilà. Et que ça vient alimenter quand même un sentiment... de ne pas être sûr de soi, d'illégitimité, parce que si je montre que je suis trop sûr de moi, est-ce que ça ne va pas venir... Alors, pas trop sûr de moi, si je montre que je suis sûre, que j'ai confiance en moi, que j'ai une bonne estime de moi, est-ce que ça ne va pas, enfin... venir donner une image oui, de prétention... ce genre de choses qui pourraient ne pas correspondre à ce que je veux véhiculer. Est-ce que ça, c'est quelque chose que vous ressentez ou pas des fois ?
523	Sandy	Moi, j'en suis pas là du tout.
524	Simon	Moi non plus. Non, mais clairement pas.
525	Intervenante	Non, mais c'est juste parce que quand le mot est apparu, ça m'a fait un lien avec ça.
526	Milie	Mais en même temps, tu vois, ce que tu dis là, ça me fait... C'est assez curieux, parce que je pars du principe... dans les gens... Fin... Alors là, pour le coup, c'est même plus moi que je regarde. C'est les gens qui m'entourent. Et ce que je sais, mais parce que c'est un principe personnel, c'est que... les gens pour lesquels je

		constate qu'ils doutent, qu'ils sont capables de se remettre en question, capables de se reconnaître, d'avoir commis une erreur... Tu vois, globalement, cette capacité à douter, c'est le problème qui m'est venu, mais en fait c'est celui-là... Pour moi, c'est une preuve d'intelligence. Mais c'est un principe personnel. Tu prends quelqu'un d'autre qui va te dire, alors moi, ça me gonfle, les gens qui sont... Mais moi, je considère que... les gens qui sont très sûrs d'eux, qui affirment tout, qui se trompent jamais, pour moi, c'est pas une preuve d'intelligence. C'est plutôt le contraire.
527	Franck	Oui, mais... Tu peux être un peu confiant, avoir confiance en toi, et être en permanence entrain de te questionner, de douter...
528	Milie	Oui, je t'ai pas dit qu'ils ne doutent pas.
529	Intervenante	Oui... peut-être d'avoir dit être trop sûr de lui ou d'être sûr de soi... il y a peut-être une différence entre être sûr de soi et avoir confiance en soi. Avoir une bonne estime de soi... ça veut pas dire qu'on ne peut pas se remettre en question, qu'on ne peut pas douter...
530	Milie	D'accord, d'accord. C'est pas être sûr de soi, c'est être confiant.
531	Intervenante	D'avoir confiance. Mais c'est parce que je m'étais faite une réflexion il y a pas longtemps sur les compétences psychosociales qu'on cherche à développer, et notamment la confiance en soi et l'estime de soi. Je me disais, mais est-ce qu'on lutte pas aussi contre une représentation, une construction culturelle sur le fait que si on montre qu'on a trop confiance ou qu'on a une trop bonne estime, est-ce que ça renvoie pas à une image négative ? Mais c'était... C'est pour ça que je me disais que c'était décalé, parce que cette réflexion-là que j'avais, elle était dans un autre contexte.
532	Sandy	C'est très culturel.
533	Milie	C'est très français. Tu vas aux Etats-Unis, alors là, pour le coup, c'est l'inverse exact de nous. Ils sont capables très rapidement, d'avoir... d'abord ce n'est pas ce que tu fais, c'est combien tu gagnes. Dire un chiffre, nous ça nous viendrait pas à l'idée... Non mais tu vois... fin... on te perçoit.... Mais.... c'est culturel tout ça, quand même. Nous, dans notre culture française, on n'apprend pas du tout de la même manière.
534	Intervenante	Et visiblement, le sentiment de légitimité est lié aussi à une grosse part culturelle. Je propose qu'on s'arrête là, parce que c'est déjà tard. Si ça ne vous embête pas, je vous enverrai le questionnaire. Il y a un questionnaire de fin, pour voir si ça vous intéressait, pour me faire un feedback, pour m'aider à construire mon sentiment de légitimité...
535	Simon	Ok
536	Sandy	Le questionnaire, on reçoit un bilan sur l'EAFc ou pas ?
537	Intervenante	Vous allez recevoir un questionnaire de l'EAFc.

538	Sandy	Parce que moi, ça ne fonctionne pas. Je te le dis, donc, tu n'as pas de réponse de ma part.
539	Intervenante	En fait, ce n'est pas les miens. C'est du questionnaire automatique. Moi, je vous en enverrai un.

Annexe 2.3. Réponses au questionnaire : explication su niveau de perception de son sentiment de légitimité entre la formation initiale et la formation continue

Se sentir légitime en formation continue et en formation initiale
l'expérience est équivalente avec les collègues de ma génération. je ne pense pas qu'une certification suffise à me rendre légitime.
Pas de différence entre les deux
Les futurs enseignants ont moins d'expérience et moins d'attentes que des enseignants en poste depuis plusieurs années.
Remise à niveau pour la formation initiale
Le fait de ne pas avoir de spécialisation dans un domaine en particulier.
N'étant jamais intervenu dans le premier cas, je me sens donc moins armé
Le public est différent
L'expérience et les connaissances de certains collègues notamment quand ils sont restés de nombreuses années dans le même niveau. L'enjeu est souvent plus intense et la controverse très riche.
Je me sens moins à l'aise avec les visites conseils qu'en animation pédagogique
Plus de proximité avec les collègues en formation continue.
En formation continue cela dépend de l'expérience des stagiaires et du cycle
Pas de différence en ce qui me concerne
Ce n'est pas du tout pareil.
En formation initiale, la théorie est très présente. Mes références commencent à dater et je peine pour me tenir à la page. Je redoute souvent d'avoir laissé passer des études ou ouvrages importants. Par ailleurs je n'ai pas moi-même fait de longues études et je me sens bien éloignée des attendus de Master.
En formation continue, les collègues ont développé davantage de réflexivité et de recul. On peut prendre appui sur des échanges de pratiques. La difficulté réside dans leur motivation.
L'expérience professionnelle dans chacune de ces formations.
Accompagnement plus facile en formation initiale, plus fait dans la globalité, plus large au niveau des gestes professionnels.
En formation continue, certains PE ont un sentiment d'expertise et renvoient le manque de connaissances didactiques que je peux avoir
J'ai loupé le cafipemf la première année et je ne l'ai eu que la deuxième fois, depuis cet échec je ne parviens pas à me trouver légitime face aux collègues.
Je suis plus à l'aise dans le cadre de formation initiale car je suis reconnue par ma hiérarchie dans mes fonctions d'enseignante
Impression de ne pas en savoir assez .
Je trouve plus compliqué le rapport avec les collègues en formation continue car ils ont déjà des gestes professionnels bien installés et râlent quand on propose des nouveautés. Il faut que la formation réponde à un vrai besoin pour être acceptée.
Pas de différence
Il me semble qu'il faut être plus pointu en didactique et pédagogie car la formation continue s'adresse à un public souvent très expérimenté.
En formation continue nous cotoyons des collègues chevronnés qui pourraient tout à fait prétendre à passer le cafipemf.

Pas de légitimité dans l'institution inspe
Aucune différence
Je connais peu ce qu'on demande en formation initiale alors que je commence à connaître la formation continue
Même sentiment de légitimité en formation initiale et continue.
La connaissance du système éducatif et de la pédagogie au regard des débutants.
Expérience
Je me sens plus légitime face à des étudiants que face à des titulaires, surtout chevronnés
L'expérience en tant que PE fait qu'il y a forcément un sentiment de légitimité vis-à-vis de PE débutants. Ce qui est différent lors de la formation continue où les collègues peuvent avoir plus d'années d'expérience que le formateur, ils peuvent être plus récalcitrants à changer leurs pratiques, convaincus que la leur est meilleure. Les PE portent un regard particulier sur les formateurs, pensant qu'ils savent tout alors qu'en fait, la différence n'est pas là. Un formateur a une capacité d'analyse reconnue, aime développer ses connaissances.
En formation initiale mon expérience me permet de former de jeunes enseignants.
En formation continue mon expérience me permet d'accompagner les collègues mais le niveau de didactique n'est pas le même qu'en formation initiale.
Pas de différence
- quand les formés sont des débutants et en tant qu'enseignante, je me sens plus légitime à former des stagiaires sur des pratiques de classes (conception et conduite essentiellement)
- quand les formés ont plus de pratique que moi, plus d'expérience, je me sens moins légitime surtout qu'on ne parle plus de conception ou conduite de classe mais de contenu didactique et pédagogique. Je peux supposer que les collègues formés sont déjà des experts en didactique.
Collègues moins réceptifs à une évolution de pratiques
Mon expérience me permet de proposer des contenus et des conseils adaptés aux débutants. Face à des collègues aussi expérimentés que moi, je peux parfois être sans contenus à proposer sur le moment.
Pas de différence en ce qui me concerne
Pas de différence
La nature du public avec des collègues plus experts en formation continue
Il n'y a pas de différence.
Je ne forme pas sur la formation initiale.
La nature du public et les exigences qui diffèrent en conséquence.
Le public concerné par les formations
Être face à des enseignants chevronnés, EMF peut mettre mal à l'aise. Il est plus facile devant des jeunes étudiants et novices.
Le public concerné par la formation n'est pas le même (pas la même ancienneté dans le métier, pas la même expérience)
Le manque de temps avec toutes les missions CPC pour poursuivre les tests en classes.
Le public de la formation continue est plus complexe à gérer.
La peur de ne pas répondre aux attendus des collègues
Mes années d'expérience sur le terrain sont supérieures à celles des professeurs stagiaires ou M2, donc j'estime être plus légitime.
En formation continue, on forme des enseignants parfois chevronnés avec une plus grande expérience dans un cycle donné que moi-même. De plus, étant CPC, le fait de ne plus avoir de classe renforce le fait d'être moins légitime qu'eux.

Je suis enseignant référant aux usages du numérique avec un cafipemf « dormant » donc pas de formation initiale car seul les pemf et les cpc s'en chargent
La formation initiale suppose que les formés ont peu, voire pas, de connaissances spécifiques du métier d'enseignant.
Même estimation pour les deux
Selon moi, l'acculturation et les formations successives et complémentaires en lien avec nos missions permettent d'accroître notre sentiment de légitimité en formation.

Annexe 2.4. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par la hiérarchie

Besoin d'être reconnu par la hiérarchie	Pas de besoin d'être reconnu par la hiérarchie
On a toujours besoin de reconnaissance. Souvent ce sont les enseignants qui expriment cette reconnaissance et n'hésite pas à en faire part aux IEN lors des rdv de carrière ou évaluations d'école	ce sont les résultats des élèves qui attestent d'une compétence professionnelle
J'exerce ma mission seule. Les retours de ma hiérarchie me permettraient de me situer et d'ajuster mon action. Malheureusement ils sont rares.	Reconnaissance des formés et de l'utilité de la formation et de la mise en œuvre dans les classes au service de la réussite des élèves
L'IEEN accorde sa confiance.	Ce sont les attitudes des formés qui sont complexes lors des formations, comme en équipe lors des conseils des maîtres. C'est difficile parfois.
Il est difficile de développer un sentiment de compétences si on n'est pas reconnu	Je pense que le retour des Formés me suffit : PES, T1, T2, PE et Directeur.ices.
On travaille de façon autonome en tant que conseillère pédagogique, mais j'aimerais de temps en temps être plus sûre de ce que je fais et être conseillée au besoin, et donc être aussi valorisée quand cela fonctionne	Cela a été le cas pendant longtemps. Aujourd'hui, je m'appuie plus sur les évaluations de mes élèves, étudiants et collègues pour m'auto-évaluer.
Comme tout travail c'est gratifiant et encourageant	Je me sens utile auprès des enseignants sur le terrain.
Un métier ne dépend pas que de soi. Il s'inscrit dans un cadre plus large, répond à un besoin de la société. L'absence de reconnaissance externe ne peut pas être compensée par un sentiment d'efficacité personnelle. Les deux sont nécessaires. Quand l'appréciation de ce qu'est un travail bien fait diffère entre la hiérarchie et soi-même, cela pose problème.	J'ai plutôt besoin de la reconnaissance de mes pairs.
Besoin de savoir si les missions confiées sont correctement effectuées	Peu de reconnaissance de la hiérarchie
Besoin d'appartenance, de validation	Mon travail est parfaitement reconnu par mon IEN. Je ne me sens pas légitime pour autant. Pour être légitime face à des enseignants, il faut

	maîtriser les sujets sur lesquels on forme, pas simplement faire une sorte d'exposé amélioré.
Avoir un retour sur ce que je fais: réussites et difficultés par rapports au suivi PES + formation. Le fait d'être en doublette pour le suivi des stagiaires me permet de prendre conscience de mes compétences. Mais beaucoup d'interrogations tout le temps. Sans doute un manque d'expérience et nouvelles missions...	Je pense qu'il l'est.
Pour avoir un sentiment d'efficacité favorable. Pour rester motivée	Le statut de formateur d'enseignant pourrait être mieux reconnu, en terme de compétences, d'indices, de salaire,...
Besoin de l'aval de l'IEN	Cela dépend des tâches
Cela fait partie de mon caractère (malheureusement)	
La reconnaissance donne le sentiment d'être reconnue	
Parce que je ne suis pas encore assez autonome	
Motivation	
Enfin, on est assez seul. On nous confie en ayant le CAFIPEMF. Du coup, il n'y a pas vraiment de feedback.	
Besoin d'être reconnu capable de former	
C'est une grosse charge de travail en plus de la classe....beaucoup d'investissement personnel, beaucoup d'heures si on veut le faire correctement	
Avoir un retour et un soutien	
La confiance des IEN est essentielle, je dois me montrer loyale et à leur écoute, disponible aussi. En contre-partie, j'attends une reconnaissance de la hiérarchie, pas seulement financière mais surtout morale où mon travail est mis en lumière ou en valeur.	

Très peu de supérieurs connaissent la réelle tâche d'accompagnement que le formateur fait. Il y a un versant psychologique très important dans la formation des enseignants	
C'est mon employeur, comme tout le monde j'ai besoin d'un retour positif sur mon travail.	
Parce que. Lus sommes dans une institution avec une hiérarchie importante.	
Pour savoir si mon travail correspond aux attentes	
Cela fait toujours plaisir	
En tant que formatrice, j'essaye de transmettre les bonnes pratiques acquises tout au long de mon parcours professionnel. L'avis de ma hiérarchie est clairement une reconnaissance et une validation de ma présence et du contenu de ma formation.	
Le poste permet une grande indépendance dans l'orientation qu'on lui donne mais aussi une certaine solitude et il est indispensable que cette direction soit validée par la hiérarchie ce qui a été le cas jusqu'à présent.	
Il est toujours intéressant d'avoir un regard extérieur sur le travail mené et conduit auprès des collègues. Ce regard permettrait de réajuster et modifier sa pratique et de pouvoir s'améliorer, progresser en termes de compétences professionnelles.	
J'avance en eaux troubles. Avoir un temps d'échanges avec la hiérarchie p) permet de mettre en mot des situations mal vécues et d'avoir des conseils	
C'est une validation "institutionnelle" qui permet de savoir si nous sommes dans le cadre attendu ou non.	
C'est important d'avoir le soutien et la reconnaissance de la hiérarchie.	

Il y a très peu de regard de notre hiérarchie. On comble une mission et c'est tout. Nous sommes là pour compléter un emploi du temps, composer un jury... Jamais il n'y a de retour sur notre expertise. Le système des rendez-vous de carrière a fini d'accélérer ce processus. On n'évolue à l'ancienneté que l'on fasse bien ou pas...	
La reconnaissance de la hiérarchie permet d'avoir un retour sur notre posture de formateur.	
Rapport de hiérarchie	
S'il n'y a pas de reconnaissance, il ne peut y avoir de légitimité à un poste.	
Il me paraît nécessaire de voir les effets de la formation pour l'ajuster si besoin, en accord avec notre hiérarchie; les IEN peuvent mesurer l'impact des formations en s'appuyant sur les résultats des évaluations nationales et décider de poursuivre ou d'orienter la formation sur certains points; en outre, ils peuvent éventuellement lors des PPCR guider des enseignants vers des démarches ou ressources proposées en formation.	
Question difficile. Il y a peut-être un manque de retour. Si ça fonctionne, c'est normal !	

Annexe 2.5. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par les pairs

Besoin d'être reconnu par les pairs	Pas besoin d'être reconnu par les pairs
Car en tant que CPD nous travaillons en équipe et en complémentarité	J'ai une mission arts plastiques et je suis seule dans le département où je travaille à avoir cette mission.
Car le regard des collègues peut nous permettre de gagner en confiance.	Nos missions sont extrêmement différentes. Chacun exerce les siennes avec son contexte et sa personnalité.
Pour arrêter les conflits d'ego.	Entre collègues nous sommes là pour nous entraider
Bon esprit d'équipe et travail en coanimation	Ce n'est pas pour eux que j'exerce
Le travail en collaboration est indispensable	
Car justement ce sont des pairs, mais pas du quotidien	Non mais comme je le disais, j'observe beaucoup mes collègues pour analyser leurs gestes professionnels, méthodologies, ce qui me permet de voir où moi j'en suis
Je n'ai pas le même niveau de diplôme qu'eux. Cela a parfois joué fortement en ma défaveur. Peut-être que je contrebalance mes carences par une rigueur et une organisation que j'espère irréprochable.	
Pour des raisons similaires à la précédente réponse	
Avoir un sentiment de légitimité et d'appartenance	
Une fois de plus besoin d'appartenance, de gommer mon échec au cafipemf à la première tentative	
Pour garder la motivation, l'ambition, l'envie de collaborer	
Être dans la bonne direction	
Parce qu'ils sont brillants et très compétents.	
J'ai beaucoup de respect et d'admiration pour plusieurs d'entre eux et leur reconnaissance contribué à remonter l'estime que j'ai de moi	

Ce sont des collègues, contrairement à l'IEN qui est supérieur hiérarchique. D'autre part, être recrutée sur entretien par l'IEN me suffit pour me sentir reconnue.	
Légitimité des pairs	
On n'est pas seul	
Ils le donnent une légitimité en me reconnaissant	
Pour les mêmes raisons	
Il est vrai quand quand un collègue formateur estime que mon travail est de qualité, cela renforce ma légitimité . Quelqu'un d'officiallement reconnu pour être compétant et qui connaît la réalité de notre exercice, valide mon travail.	
Pour me sentir légitime	
Légitimité	
Je suis encore débutante et comme dans toute prise de nouvelle fonction, le besoin d'un retour des plus chevronnés est pertinent.	
Reconnaissance par les pairs	
Reconnu par les pairs	

Annexe 2.6. Réponses au questionnaire : les explications liées au besoin de reconnaissance par les formés

Besoin d'être reconnu par les formés
Pour tisser le lien de confiance
Les premiers concernés par la formation
Car souvent, ils ne souhaitent pas participer aux formations et du coup, si on les sent investis, cela change tout.
Ça me permet d'ajuster mes formations
Reconnu je ne sais pas. J'aime qu'il leur soit utile.
Les formés - si la formation le prévoit- renvoient dans l'immédiateté si la formation correspond au réel de la classe ou non.
Bons retours et réussite au crpe
Une des préoccupations principales est d'aider les enseignants à monter en compétences et les réconcilier avec la formation
Car c'est avec eux que je travaille au quotidien
Même si souvent la formation est vécue comme une obligation, il est toujours positif en fin de cession de savoir qu'on a servi de moteur pour animer et contribuer aux échanges, partager des ressources et inciter à se poser les bonnes questions
Sentiment d'être utile et efficace
Pour qu'ils voient l'investissement dans le but de les aider
Cela est une sorte d'évaluation de mon travail : est-ce que la formation a répondu à leurs besoins
Ce sont eux les usagers du service public auquel je m'adresse.
Si mon travail n'est pas reconnu par les formés, est-il alors vraiment utile ou de qualité?
Pour pouvoir être légitime
Je veux être utile, que les collègues ne se disent pas que je brasse du vent
Oui, cela me permet d'ajuster mes gestes pro et de leur apporter des aides ou d'anticiper pour d'autres fois
Pour évaluer la portée de mon travail
Ais-je répondu à leurs besoins
Si mon travail est reconnu c'est que je leur suis utile.
C'est pour les collègues que je suis formatrice. Si je ne leur suis pas utile, mon travail est vain.
Oui pour espérer que mes formations aient un impact sur eux.
Utilité pour le terrain
Pour avoir un retour sur mes formations

Annexe 2.7. Réponses au questionnaire : les situations favorables au sentiment de légitimité

Décrire une situation dans le cadre de vos missions de formation, qui vous a permis de vous sentir légitime ?
Je connais la réalité du terrain : j'ai des réponses à apporter sur le plan de l'organisation ou pour présenter des dispositifs que je connais bien (travail d'équipe...)
Lorsque je forme les enseignants en arts plastiques
Une formation sur la conscience phonologie en maternelle.
Accompagnement de stagiaires PEFS : les aides d'accompagnement sont très proches de la classe, aide de terrain
Formation d'une constellation en plan maths
Cycle maîtrisé
Je connais très bien le cycle 1 donc toutes les demandes qui le concernent.
Toutes les formations portant sur des cycles dans lesquels j'ai enseigné, les formations pour lesquelles j'ai réellement le temps de m'acculturer avant.
Formation numérique
Plan maths dans le cadre de ma préparation au Cafipemf.
Je le sens plus légitime sur les formations cycle 1, parce que j'ai fait plus de 10 ans de carrière en maternelle.
Le niveau d'expertise de la situation
Mise en place d'apport didactique dans les classes
Former dans un domaine et dans un cycle dans lesquels je sais que je suis experte.
Ancienne enseignante de ZEP, je me sens plus légitime pour former les collègues de REP+ que si je n'avais jamais enseigné en ZEP
Régulièrement, en visite auprès des débutants, lorsque je réponds à des questionnements et que je leur ouvre des pistes de solutions, ou leur propose des dispositifs pédagogiques.
En formation continue, lorsque j'apporte des éléments de la recherche pour éclairer les pratiques.
Les maths (plan) l'EMC (Laïcité)
J'anime une formation pour laquelle je me sens complètement légitime, car mon parcours professionnel me permet d'avoir des exemples concrets à partager, un retour d'expérience sur les réussites et les échecs, qui plaisent aux personnels formés. Je maîtrise la thématique donc je me sens légitime.
Chaque formation liée à mon domaine de compétence.
Lors de l'accompagnement d'une PES, dans le cadre du plan mathématiques, pour mettre en oeuvre la séance construite lors de la constellation (travail sur des gestes professionnels, notions didactiques et gestion du groupe classe).
Une situation ne peut être décrite! car il faut plusieurs situations pour participer à développer cet aspect. La légitimité découle, selon moi, de l'expérience en classes ou des expérimentations menées à l'initiative du CPC (CPC en ce qui me concerne), des prises en charges de classes, des aides concrètes auprès de collègues quant à des problématiques. Si je peux me permettre, "la présentation de guides sans aucune expérience/tests" n'est généralement pas prise en compte dans les pratiques des collègues car manquant de concret (il faut des conseils pédagogiques en complément du didactique pour convaincre).
Si je reprends une situation! : pour faire une formation en lien avec l'écrit à des enseignants spécialisés (alors que je ne l'étais pas), j'ai présenté un travail en rédaction que j'avais mené avec des élèves d'IME.
Il y en a... heureusement ! Surtout des situations qui correspondent à de la pratique de classe.
Formation numériques

Décrire une situation dans le cadre de vos missions de formation, qui vous a permis de vous sentir légitime ?
Lorsque les formés me recontactent après la formation pour solliciter des conseils ou un accompagnement plus poussé
Lorsque l'on revient vers moi pour me demander mon avis sur un sujet abordé en formation ou lorsqu'on me fait un retour positif lorsque cela été testé en classe
Lors d'un stage en plan français, titulaire du CAFIPEMF, durant lequel les échanges ont été sincères, riches et constructifs. On m'a remerciée à la fin. La certification m'a permis de gagner en légitimité d'une manière générale
Animation pédagogique en maths où les collègues m'ont dit qu'ils avaient appris des choses et avaient envie de tester en classe
Lorsque les étudiants me sollicitent pour des conseils dans le cadre de leurs stages, par exemple.
Des remerciements inattendus à la fin d'une animation.
La même année, à la fin du plan français, lorsque des enseignantes expérimentées de maternelle m'ont dit qu'elles allaient continuer à utiliser les ressources que je leur avais présentées.
Formés engagés et paraissant satisfaits et heureux de leur présence. Remerciements en fin de formation.
De façon générale, les retours d'expérience ou l'utilisation d'outils préconisés.
À chaque fois que J'anime des formations, que je suis en visite de classe
- formations en constellation - proposition et accompagnement de projets
Inviter des PE à des sessions d'agrément de parents. Cela permet de les former tout en mettant en lumière leurs compétences aux parents
L'accompagnement des neos
Prise de poste DEA à la suite une commission académique
Quand les groupes sont restreints et que l'on peut pratiquer
Dans l'analyse de pratiques lors des observations croisées.
Formation sur l'introduction des fractions au cycle 2 (nouveaux programmes en vigueur à la rentrée 2025)
Nous avons pu leur proposer une séquence que nous avons auparavant testée dans des classes de Ce1.
Nos propositions étaient concrètes et pas "hors sol"
Mise en œuvre de cours ayant du sens
Animation pédagogique en maths où les collègues m'ont dit qu'ils avaient appris des choses et avaient envie de tester en classe
Chaque formation jz pense apporter quelque chose de concret d'utiles aux stagiaires
Voir mes pes progresser
La même année, à la fin du plan français, lorsque des enseignantes expérimentées de maternelle m'ont dit qu'elles allaient continuer à utiliser les ressources que je leur avais présentées.
De façon générale, les retours d'expérience ou l'utilisation d'outils préconisés.

Tous les échanges entre pairs
Plan français toute seule en tant que formatrice Cours inspe
La formation de formateurs quand elle est de qualité et ambitieuse

Annexe 2.8. Réponses au questionnaire : les situations défavorables au sentiment de légitimité

Décrire une situation dans le cadre de vos missions de formation, où vous ne vous êtes pas senti.e légitime ?
en école élémentaire, je n'y ai pas enseigné depuis près de 20 ans. je suis illégitime et incompétente
Quand on me demande de faire une formation dans un domaine autre que les arts plastiques et éloigné de mes missions
Une mission en particulier : assistant de prévention et de sécurité
En formation imposée sur le plan phare, non conçue par moi-même en débutant en tant que formatrice
La première année où je faisais fonction de CPC, en constellation de maths cycle 1 avec des enseignants qui avaient pour certains 32 ans d'ancienneté vécu dans même niveau.
Visite conseil à une T1 en cycle 1
En tant que PEMF spécialisée en maternelle, il m'a été demandé une formation sur les dictées auprès des enseignants de cycle 2 et 3.
Les premiers cours de mathématiques que je donnais en Master MEEF à l'INSPE. Grand sentiment d'illégitimité... malgré mes années de réflexion au sein d'un groupe départemental Maths et à l'Irem. Je n'étais pas « prof de maths »... J'ai réussi à en guérir avec le temps !
Accompagner des étudiants dans la rédaction de leur mémoire alors que je n'en ai moi-même jamais rédigé.
Préparer une formation pédagogique avec QUE des CPC avec de l'expérience car je n'avais jamais construit une journée de formation.
Formation sur les dispositifs dédoublés en rep+ alors que je n'ai jamais enseigné en rep+ et que les ressources institutionnelles et les préconisations étaient peu accompagnantes
Constellation dans un cycle que je ne maîtrisais pas totalement avec des enseignants chevronnés
La prise en charge du plan laïcité, la formation sur des sujets que je maîtrise pas.
Dispenser une formation sur la conception universelle des apprentissages sans maîtriser pleinement le sujet. Proposer une situation de formation conçue en équipe mais à laquelle je n'adhère pas...
Juste titulaire du CAFIPEMF, il m'a été demandé d'animer en groupe une formation académique en mathématiques auprès des CPC, CPD, EMF et IEN, d'expliquer l'enseignement des fractions et décimaux et de répondre aux questions didactiques (et pointues) des collègues et IEN.
Sur les rythmes scolaires.
La première année de formatrice, lorsque je sortais tout juste de classe.
Première année sur le plan français avec des constellations d'enseignants de C1 alors que je n'avais été en maternelle qu'une seule année en tant qu'enseignante.
J'ai dû animer une formation sur une thématique que je ne maîtrisais pas, je ne me suis pas sentie légitime. Je pense que le contenu et mon implication était conforme mais sans expérience dans le domaine, cela limite le propos.
lorsqu'il s'agit de formations où le sujet traité est un sujet que je maîtrise que partiellement.
Mettre en oeuvre le plan mathématiques en maternelle sans n'avoir jamais enseigné en maternelle auparavant.
Faire des formations ASH au début de mon affectation comme CPC ASH alors que je ne possédais pas le CAPA SH (à l'époque)
Lorsqu'il a fallu mener une formation sur une thématique "nouvelle" (mise en place de la MPP dans le cadre de PHARE) pour laquelle je n'avais pas eu de formation (à part visionner un M@gistère).

Lors d'une animation pédagogique de 3h portant sur l'enseignement de l'eps en maternelle étant donné que mon expérience en maternelle est limitée.
Quand le groupe d'adultes sort régulièrement pour être au téléphone, parle entre eux. C'est rare mais cela arrive.
Lors d'une formation départementale, la plupart des formés s'est liguée contre moi (en fait contre l'enseignant upe2a de la circonscription). Quoi que je dise, j'en prenais pour mon grade.
Lors d'une constellation où les collègues ont réalisé un bilan très négatif de la formation
Formatrice de formateurs
Grande réticente d'une pes. Remise en question personnelle et professionnelle au départ. Puis j'ai pris du recul
Quand on a l'impression de parler dans le vide sans être vraiment écouté car le public est forcé d'être là
Dans le cadre du Plan Maths il y a plus de 6 ans, il s'agissait d'une formation nationale qu'il fallait décliner au niveau départemental à un groupe d'une cinquantaine de PE qui ont confondu le temps de formation avec un temps de revendications.
Pendant un temps de formation, après des apports didactiques conséquents, j'ai demandé très explicitement aux enseignants de s'engager dans leur formation en s'emparant des ces apports pour co-construire et envisager une mise en œuvre. Une levée de boucliers de quelques collègues a "tué" la réflexion de toute la constellation et a empêché la continuation sereine de la formation. impossible d'imposer quoi que soit...
Ce n'est pas un cas en particulier mais se trouver face au contre-exemple dans le cas de l'éclaircissement d'une démarche (nouveaux programmes), procédure à suivre. Ne pas avoir d'argument.
Quand le groupe d'adultes sort régulièrement pour être au téléphone, parle entre eux. C'est rare mais cela arrive.
Lors d'une formation départementale, la plupart des formés s'est liguée contre moi (en fait contre l'enseignant upe2a de la circonscription). Quoi que je dise, j'en prenais pour mon grade.
Lors d'une constellation où les collègues ont réalisé un bilan très négatif de la formation
Formatrice de formateurs
Grande réticente d'une pes. Remise en question personnelle et professionnelle au départ. Puis j'ai pris du recul
Quand on a l'impression de parler dans le vide sans être vraiment écouté car le public est forcé d'être là
Dans le cadre du Plan Maths il y a plus de 6 ans, il s'agissait d'une formation nationale qu'il fallait décliner au niveau départemental à un groupe d'une cinquantaine de PE qui ont confondu le temps de formation avec un temps de revendications.
Pendant un temps de formation, après des apports didactiques conséquents, j'ai demandé très explicitement aux enseignants de s'engager dans leur formation en s'emparant des ces apports pour co-construire et envisager une mise en œuvre. Une levée de boucliers de quelques collègues a "tué" la réflexion de toute la constellation et a empêché la continuation sereine de la formation. impossible d'imposer quoi que soit...
Ce n'est pas un cas en particulier mais se trouver face au contre-exemple dans le cas de l'éclaircissement d'une démarche (nouveaux programmes), procédure à suivre. Ne pas avoir d'argument.
En grammaire l'an dernier car le travail de co-construction n'était pas réelle entre conseillers péda. La formation (animation pédagogique) correspondait à deux formateurs sur trois. J'étais la troisième. Les contenus étaient alignés sur les guides Eduscol et le fait que je sois CP que depuis deux ans, je n'étais pas légitime.
Représenter les formateurs lors d'instance à l'inspé

Constellation - un erun ne fait pas ce genre de mission mais comme je suis formateur avec un cafipemf dormant mon ien en profite pour me donner ce genre de missions et moi j'en profite pour former!

Annexe 2.9. Entretien semi-directif de Clotilde

ENTRETIEN DE CLOTILDE

3 février 2025

1		
2	Chercheuse	Du coup, je te propose de commencer par peut-être te présenter, d'écrire ton parcours et comment tu es devenue formatrice. Qu'est-ce qui a fait que tu es devenue formatrice ? Alors, ce qui a fait que je suis devenue formatrice, c'est qu'on est venu me chercher, me le proposer.
3	Clotilde	Alors, ce qui a fait que je suis devenue formatrice, c'est qu'on est venu me chercher, me le proposer. On me l'a proposé à plusieurs reprises, en fait. Moi, j'ai eu mon concours en 2006. Après, j'ai enseigné essentiellement dans le rural. Et quand j'étais sur HV1... Alors, attends, il y a de ça, je pense, à peu près, je dirais, 4 ans, 5 ans, quelque chose comme ça. J'ai changé de circo, je suis passée sur HV5. Et à ce moment-là, sur HV1, il y a eu... je pense que Nathalie a dû s'arrêter. Et ensuite, sur HV5, j'ai eu mon rendez-vous de carrière avec E. A. . Et on en a reparlé. Et après, je me suis questionnée. Et j'ai candidaté. Après, si tu veux tous les détails, j'avais candidaté d'abord sur le poste de CPC-EPS, qui se libérait. Parce que je redoutais beaucoup, beaucoup la formation. Et qu'en EPS, tu es quand même moins confrontée à la formation que sur les maths ou sur le français. Et en deuxième, sur le poste de CPC-Maths. Et quand je suis arrivée à l'entretien, je pense qu'il n'y avait en fait que M. et moi comme candidats. Et grosso modo, on m'a dit que j'étais trop compétente pour l'EPS. Que mon expérience faisait que... Sauf que, bon, dans les faits, je pense que M. était positionné sur l'EPS et qu'il restait une place libre. Et voilà, comment ça s'est fait. Après, il y a quelques années avant de changer de circo, de HV1 à HV5, en même temps que j'avais participé au mouvement pour prendre une autre direction, j'avais aussi candidaté pour prendre la direction de l'école d'Isle, qui était une direction complètement déchargée. Donc j'étais venue passer aussi un entretien avec M. G., je ne sais plus qui il y avait, A. G. dans le jury. Voilà. Mais je ne l'ai pas eu. Je ne suis pas passée loin, je pense, mais voilà.
4	Chercheuse	Et ça, tu en parles parce que ça a eu un impact après ?

5	Clotilde	Oui, j'en parle parce qu'à l'entretien, M. G. m'a dit : « si je vous avais donné Isle, vous ne seriez pas là aujourd'hui. D'accord, surtout pour être CPC ». Voilà. Et je lui ai dit, il y a des chances, oui. Voilà. J'en parle parce que du coup, ça a eu un impact. Effectivement, j'aurais eu Isle, je ne pense pas que... Enfin, je ne sais pas, d'ailleurs, parce que si ça se trouve, ça ne m'aurait pas plu Mais je ne pense pas que j'aurais forcément candidaté sur les missions de CPC. Oui.
6	Chercheuse	Tu penses que tu aurais évolué dans ta carrière de façon différente ?
7	Clotilde	Peut-être. Peut-être que j'aurais projeté CPC, mais à plus long terme.
8	Chercheuse	Et là, dans le fait qu'ils essaient de te valoriser sur le fait que tu es peut-être trop compétente pour le poste de CPC-EPS, tu ne l'as pas cru, en fait ?
9	Clotilde	Non, ça, en fait, c'est, de toute façon... Pour moi, non, c'est du faux compliment. On essaie, comme on dit amèremment, de te broser dans le sens du poil, mais je ne suis pas dupe. Je veux dire, il n'y a personne d'autre sur le poste. Bon, moi, il m'a déjà rencontrée à plusieurs reprises, il me connaît. Après, je pense qu'on m'aurait jugée complètement incompétente, on ne m'aurait pas recrutée non plus. Mais il y a ce côté, bon, on me donne à entendre ce que j'ai envie d'entendre pour me faire venir. En tout cas, moi, je le perçois comme ça. Et je me rappelle aussi que lors de cet entretien, on évoque le fait que j'ai deux enfants très jeunes. Et il me dit, mais vous savez, enfin, grosso modo, les enfants dont les mères travaillent beaucoup sont des enfants plus autonomes et qui réussissent mieux, ou quelque chose comme ça. Enfin, il y a eu quelque chose lié à ma maternité et au fait... En fait, ne vous culpabilisez pas si vous vous engagez sur ce genre de poste. Vos enfants arriveront à grandir quand même. Sauf que ce n'est pas non plus là la façon dont je situe ma façon d'être mère. C'est quand même... C'est un entretien très particulier. Et c'est très particulier aussi d'avoir ce genre de discours de la part d'un homme. De toute façon, j'ai su que j'étais recrutée déjà dans l'escalier parce qu'il m'a expliqué qu'il y avait un badge pour faire des photocopies. Et aussi, je ne suis pas arrivée, mais il m'explique comment faire des photocopies. Bon, voilà. Bref, c'était un peu lunaire tout ça. C'était un peu lunaire et ça faisait peu de mystère.
10	Chercheuse	Et là, aujourd'hui, c'est à 6 mois de ta prise de fonction à peu près.
11	Clotilde	Oui, c'est ça.
12	Chercheuse	Tu te positionnes plus en tant qu'enseignante ou formatrice ?
13	Clotilde	Non, je ne suis plus enseignante.
14	Chercheuse	Tu n'es plus enseignante ?

15	Clotilde	Je crois que je me suis réellement rendue compte que je ne l'étais plus sur mon épreuve 1 du CAFI. Vraiment, je ne pensais pas qu'on perdait aussi vite l'habitude de la classe, le quotidien de la classe. Je ne suis plus enseignante. Je ne suis pas encore formatrice. En tout cas, pas dans la conception que moi j'ai du formateur. Après, je pense que je pourrais redevenir enseignante sans trop de difficultés. Ça reviendrait vite. Mais en tout cas, dans mon quotidien, je n'ai plus un quotidien d'enseignante. Ce n'est plus du tout. Pour moi, j'ai changé de métier là.
16	Chercheuse	Là, aujourd'hui, à cette heure-là, si tu devais évaluer ton niveau de sentiment de légitimité entre 0 et 10 sur tes missions de formatrice, tu serais à combien à peu près ?
17	Clotilde	Je ne sais pas. Je ne sais pas. Il y a des moments... Après, je vais être dure avec moi-même parce que je suis toujours comme ça, mais je n'excéderai pas 5. Je ne sais pas. Il y a des moments où je te dirais que je suis à 2. Il y a des moments où je te dis que je suis à 5. Ça dépend aussi beaucoup des interactions que j'ai, notamment au moment des observations croisées et de l'implication des collègues et du retour qu'on fait des observations croisées, la qualité des échanges, la spontanéité des échanges. Il y a des moments où, moi, dans le regard des enseignants que je forme, je représente l'institution, la hiérarchie. Du coup, on ne me parle peu ou on ne me parle que de choses qui relèvent de cette perception-là. Alors que j'ai des constellations où là, je suis au même niveau que les enseignantes. Je peux construire avec elles, je peux réfléchir avec elles et je suis dans une autre posture. Et elles ne me voient pas comme...
18	Chercheuse	Et ça, tu penses que ça vient de quoi ?
19	Clotilde	Ça, je ne sais pas. Sans doute des postures. Alors, je pense que, pour l'instant, j'ai quelque chose qui joue à mon avantage, c'est le fait de ne pas être encore trop loin du terrain. Et ça, il y en a qui me l'ont dit. Ils m'ont dit, on sent que tu es sortie de classe il y a très peu de temps et que ton discours, il est encore ancré dans le réel. Donc ça, je pense que, de la part des enseignants, il y a quand même une recherche d'avoir en face d'eux quelqu'un qui ne s'est pas trop éloigné de la classe et du vécu et du réel. Après, est-ce que ça vient de moi aussi, par moment ? Je ne sais pas. Je n'ai pas encore toutes les explications.
20	Chercheuse	En tout cas, ça semble venir aussi... là où tu te sens légitime, c'est quand tu es en adéquation avec ce que tu penses que doit être ce que c'est qu'un formateur, une formatrice. En tout cas, ce que tu

		veux être en tant que formatrice. Et que ça passe par le regard des autres, en tout cas la posture que te permet d'avoir les autres.
21	Clotilde	Oui, tout à fait.
22	Chercheuse	Par rapport à tes expériences, est-ce que tu penses avoir suivi des formations pour devenir formateur ? Dans ton parcours professionnel, est-ce que tu as eu des temps où tu t'es dit, là, c'est une formation de formateur ?
23	Clotilde	Non, non. En revanche, il y a quand même quelque chose qui me sert aujourd'hui au quotidien, c'est le fait d'avoir eu des directions. Ça, c'est quand même un statut qui fait que sur certaines choses sur lesquelles je dois former les collègues. Typiquement, en ce moment par exemple, on doit former les directeurs à l'utilisation des LPI. Bon, ben ça, moi, c'est un outil que j'ai manipulé en tant que directrice. Ça ne me met pas en difficulté, ça ne me demande pas de travail supplémentaire de recherche pour maîtriser l'outil, pour... Donc, quand même, je pense que, voilà, ce statut de directeur à un moment m'aide un peu. Cependant, en tant que formatrice sur mes plans maths, non, non, j'ai été recrutée, je ne sais pas, en juillet. J'ai eu une demi-journée de tuilage avec H. que je remplace, qui m'a, en fait, exposée les différentes missions qu'elle pouvait occuper. Et le 13 septembre ou le 11 septembre, j'étais devant 60 personnes en constellation. Voilà.
24	Chercheuse	Et est-ce que le fait de ne pas avoir eu comme ça de formation, pour toi, ça a un impact sur ton sentiment de légitimité ?

25	Clotilde	Ah oui, complètement, complètement. Bien sûr, j'aurais pu tuiler correctement avec quelqu'un, suivre quelqu'un sur toute une constellation. C'est évident que tu te... Alors, j'ai vécu, moi, en tant qu'enseignante, j'ai vécu trois plans, deux plans maths, un plan français. Donc déjà, j'avais quand même une vision d'ensemble de ce que ça pouvait être. Mais après, moi, j'ai fait quasiment toute ma carrière en cycle 2. Quand je me suis retrouvée en constellation avec du cycle 1, enfin, ça m'a demandé un travail de documentation énorme. Et le problème, c'est que tu ne peux pas charger ta tête de connaissances d'un coup. Enfin, en fait, j'ai débordé. J'étais surchargée entre cette mission-là et les autres. Voilà, je ne pouvais pas... Et j'aurais voulu, moi, avoir ce temps où on me donne les outils essentiels pour former du cycle 1, du cycle 2, du cycle 3. J'aurais voulu avoir un temps d'appropriation de ces outils, des méthodes aussi de formation. Comment construire mes AP. Au début, trois heures. Mais moi, je trouvais ça interminable. Je me suis dit, mais trois heures, comment je vais réussir à construire un PowerPoint pour une AP de trois heures ? J'étais incapable de le faire.
26	Chercheuse	Est-ce que, du coup, tu te sens compétente dans ta mission de formatrice ?
27	Clotilde	Non, non. Alors, au fond de moi, je pense que j'ai les ressources. Pour l'instant, non, je ne suis pas compétente comme j'aimerais l'être. Il me faut encore des connaissances en didactique. Il faut que je m'approprie encore les guides. Il faudrait encore que je me les approprie. Non, je ne suis pas encore ce que je voudrais être. Mais je ne doute pas de mes compétences. Après, ça va prendre du temps. Et c'est ça. C'est-à-dire que là, je me dis, il va me falloir huit ans. Sauf que je n'ai pas huit ans. C'est ça le truc.
28	Chercheuse	Est-ce que tu peux décrire une journée type de formatrice pour toi ? En tant que formatrice, quelle serait ta journée type ?

29	Clotilde	Mais je ne sais pas, parce qu'il y a tellement de... Enfin, dans ma mission de conseillère pédagogique, où vraiment, dans tout l'ensemble, je n'ai pas de journée type, en fait. Parce que je suis en... En fait, moi, je le ressens plutôt comme un empilement de missions. Avec, par moments, des urgences à traiter sur lesquelles tu dois te déplacer. Et c'est quand même assez souvent. Après, qu'est-ce que je fais le plus régulièrement ? Alors, attends, qu'est-ce que je fais le plus souvent ? Le plus souvent, ça devrait être l'organisation des plans, la gestion des contenus, des formations des plans. Mais finalement, ce n'est pas là que j'ai le plus de temps. Mais bon, c'est quand même une grosse part du travail. Ensuite, en ce moment, par exemple, j'ai pas mal de missions liées à Phare. Ça, j'en ai pas mal, des MPP en école. J'ai pas mal d'accompagnements de PE, accompagnements renforcés suite à des rendez-vous de carrière. L'accompagnement des néo-titulaires aussi. Oui, il n'y a pas de journée... Enfin, bon, voilà, il y a plein de missions, mais il n'y a pas de journée type. Et après, il y a la gestion du quotidien, des mails, des différents projets. Demain, je vais sur un conseil intercycle. Je gère aussi en ce moment le projet en mathématiques éducfi, dont l'organisation. J'ai donné des documents aux collègues concernés.
30	Chercheuse	Du coup, sur cet empilement de missions, pour toi, lesquelles relèveraient plus de la formation en tant que formatrice et celles qui relèveraient plus d'une gestion de circonscription ?
31	Clotilde	Alors, la vraie gestion, c'est les plans, la mise en place des plans, et les accompagnements, que ce soit des accompagnements de néo-titulaires ou des accompagnements renforcés de PE qui, là, répondent pleinement à l'appellation de nos postes qui sont conseillères pédagogiques. Voilà
32	Chercheuse	Voilà. Et sur ces missions-là, quelle serait la compétence pour toi que tu utilises le plus ?
33	Clotilde	Pour l'instant, c'est la communication. Sans aucun doute. C'est de l'humain, donc c'est la communication
34	Chercheuse	Et ça se traduit comment, pour toi ?
35	Clotilde	Et ça se traduit par devoir conseiller, donner des pistes, dire ce qui dysfonctionne, avec bienveillance. Et du coup, toujours devoir, moi, réadapter mon discours en fonction de la personne que j'ai en face de moi pour éviter de mettre des collègues en situation difficile, des gens fragiles qui vont mal prendre les choses. Ça, c'est un exercice, c'est quotidien en fait. C'est-à-dire que moi, je ne m'adresse pas aux gens que je suis ou que je forme comme je le ferais spontanément dans la vie de tous les jours avec des gens que je connais.

		Parce que j'ai mon habit de formatrice et que dans cette posture, je me dois de préserver une communication de qualité.
36	Chercheuse	Et si tu devais évaluer ton sentiment personnel d'efficacité dans cette mission-là ? En termes d'accompagnement et la mise des plans et dans la communication dans le sentier ? Si tu devais, entre 0 et 10 ?
37	Clotilde	Je pense que je me situe toujours un peu entre 4 et 6, du moins à 5. J'ai progressé quand même depuis le début, mais bon, la route est encore longue.
38	Chercheuse	Est-ce que tu te sens autonome dans tes missions ?
39	Clotilde	Oui. Je ne reçois pas particulièrement de consignes très cadrantes. Mes contenus, ils sont définis par les collègues en Constellation. Moi, je cherche en fonction de ça. Disons que je ne me sens ni complètement autonome, ni complètement contrainte. Je réponds aux attentes qui sont fixées, mais on ne me dit pas précisément quel chemin suivre. J'ai un sentiment de pouvoir prendre des décisions. Oui, je ne sais pas. Je crois que je ne me suis jamais interrogée là-dessus. Sur l'aspect autonomie, je crois que je fais ce que mes missions demandent.
40	Chercheuse	Est-ce que c'est parce que tu ne t'es pas interrogée dessus que ça ne veut pas dire que ce n'est pas quelque chose qui te manque ou vient te contraindre ?
41	Clotilde	Oui, en tout cas, je ne le ressens pas comme quelque chose qui me manquerait. Il y a tellement d'autres contraintes qu'en tout cas, celle-là, elle n'est pas...
42	Chercheuse	Et ces contraintes, ça serait quoi ?
43	Clotilde	C'est tout le reste. C'est découvrir ce nouveau métier. Je pense que je suis tellement là-dedans... C'est peut-être une question secondaire, ça, après. Je ne sais pas, quand je maîtriserai plus le métier, le poste, peut-être qu'à ce moment-là, je m'interrogerai sur... Là, en fait, tout est nouveau. Je travaille même sur une circo sur laquelle je n'ai jamais travaillé. Donc, tout est nouveau. Les collègues, les écoles, le secteur, l'UN... Tout le monde, forcément. Je crois que je n'en suis pas encore au degré de m'interroger là-dessus. Pour l'instant, je suis dans l'immédiateté. Je fais au plus urgent.
44	Chercheuse	Est-ce que tu as des soutiens, des ressources dans ton rôle de formatrice ?

45	Clotilde	Oui. Je me suis beaucoup appuyée en début d'année sur les collègues que je connaissais. J'ai eu des échanges avec forcément les collègues à proximité. C'est-à-dire que Laure, qui partage mon bureau, ça a été un vrai soutien. Elle m'a envoyé des contenus. J'ai sollicité aussi Virginie, puisqu'on se connaît, pour me donner des contenus. Je ne me suis pas sentie isolée. Mais malgré tout, tu ne peux pas te nourrir du contenu des autres. Je l'ai fait une fois l'erreur de prendre vraiment le contenu de quelqu'un d'autre. Et en fait, ça ne correspondait pas. Je n'ai pas réussi à m'en emparer. Et quand je l'ai retranscrit aux collègues en formation, ce n'était pas du tout... En tout cas, moi, ça ne me convenait pas. J'ai du soutien dans le sens où je sais que si je demande de l'aide ou si je demande quelque chose, les collègues vont répondre présent. Cependant, devant la Constellation, c'est moi et que moi. Et donc, à ce moment-là, c'est mon travail que je dois donner. Parce que sinon, on ne va pas où je veux aller.
46	Chercheuse	Mais est-ce que tu penses que ces soutiens, les collègues, ça a contribué, ça a influencé ton sentiment de légitimité ?
47	Clotilde	Certainement un peu. Certainement un peu. Parce qu'il y a des moments où, dans les échanges, je me rends compte que je ne suis pas en complet décalage et qu'il y a quand même quelques petites choses que je maîtrise un peu. Ça me donne quand même l'impression qu'il y a du travail. Ça, c'est toujours... L., elle a quand même une expérience. Ce n'est pas toujours facile à... Enfin, pas à suivre. Mais j'ai pas les connaissances à L. Et puis, elle a un vécu de la maternelle. Elle est experte. Donc forcément, comme moi, c'est le cycle où je suis peut-être le moins experte. C'est compliqué. Elle parle beaucoup de choses que je ne maîtrise pas forcément. De toute façon, ce n'est pas forcément le regard des autres. C'est vraiment le regard que moi, je porte sur ma fonction. Mais est-ce qu'en 6 mois de prise de poste, on peut se dire que... ?
48	Chercheuse	Ça, c'était une question que j'allais te poser. C'est toi, quel regard tu portes ? Quelle est ta perception de toi sur cette mission-là ? Et puis, quelle perception tu as par rapport à ton rôle, par rapport à tes collègues ou à ton IUN ? Et puis, par rapport au formé, parfois, comment tu te perçois ?

49	Clotilde	Comment je me situe ? Moi, par rapport à moi, je me situe... Vraiment, je ne peux pas te le dire autrement. Je découvre tout. Et c'est-à-dire que je me dis qu'il va me falloir, quand même, plusieurs années avant de maîtriser les missions et, du coup, de m'en emparer vraiment comme je voudrais le faire. Et ça, je me dis qu'il va au moins me falloir 2 ou 3 ans avant de maîtriser comme je voudrais les choses pour pouvoir, peut-être, classer du plus urgent au moins urgent, pour avoir cette capacité à me dire, non, ça, je laisse de côté, mais je traite ça. Après, vis-à-vis des collègues, je me sens en réception. C'est-à-dire que, pour l'instant, je prends les infos, je reçois les infos, je reçois les connaissances, j'essaie d'en magasiner le plus possible. Et voilà, je me situe vraiment en observation. Mais j'essaie quand même, malgré tout, d'occuper ma place. Mais c'est vrai que, par moments, je préfère observer, recevoir. Et par rapport aux enseignants que je forme, je me vois un peu comme celle qui va, peut-être, impulser, guider. Je vais aider à produire, mais je crois que c'est vraiment ce rôle d'impulser, en fait. Impulser, coordonner, tu appelles ça comme tu veux, mais j'ai ce côté. Je suis là pour essayer de pousser la réflexion un peu plus loin, de les pousser à l'innovation, de les encourager à essayer ce qu'ils ne vont pas se permettre au quotidien. Et après, les constellations, c'est ce qu'ils en font. Donc, si eux ne veulent pas forcément innover, ne veulent pas, je ne vais pas pouvoir. J'essaie de faire passer des petites marches, mais il y a des publics plus ou moins résistants. Il y a des gens qui s'impliquent super bien et d'autres qui sont assez défiants.
50	Chercheuse	Est-ce que tu aurais des exemples de situations où tu as ressenti une reconnaissance de ton travail ?
51	Clotilde	Oui, j'en ai un de la semaine dernière, alors ça va paraître complètement... J'ai formé des collègues de cycle 3 et il y a une collègue remplaçante qui suit le plan, qui est assez jeune dans le métier. Elle me demandait si j'allais continuer l'année prochaine sur mes fonctions de CBC. Je lui ai dit que oui, peut-être, je réfléchissais. Et elle m'a dit, j'ai trouvé ça chouette, ça m'a fait du bien. Elle me dit, on peut vraiment discuter avec toi, on sent que tu étais en classe il n'y a pas très longtemps. Grosso modo, c'était chouette de discuter avec toi et on sent qu'avec toi, le dialogue est ouvert. Tu n'es pas que dans la théorie. C'est très bête, mais ça m'a fait plaisir, je dois le dire. Ça n'avait rien à voir avec les contenus que j'avais proposés. Ceci dit, c'est une Constellation qui bosse très bien. Avec cette Constellation, c'est un vrai moment de plaisir, c'est un petit groupe de cinq. Et ça avance.

52	Chercheuse	Est-ce que ce qu'elle t'a dit, même si ce n'était pas lié ni au contenu ni à ta posture, ça a quand même permis, ça a influencé ton sentiment de légitimité ?
53	Clotilde	Oui, ça m'a donné un petit coup de boost. Ça m'a relancée jusqu'au stage suivant qui, du coup, était beaucoup moins concluant.
54	Chercheuse	Est-ce que tu aurais des exemples de situations où tu ne t'es pas sentie légitime ?
55	Clotilde	Oui, je me rappelle d'une en cycle 2, une des premières que j'ai dû conduire en septembre, où ils étaient nombreux, c'est-à-dire qu'ils devaient être 10 ou 12, je ne sais plus. Et c'était très frontal, c'était un rapport très frontal, où j'avais une présentation. Ils travaillaient en résolution de problèmes, et il n'y avait pas du tout d'échange. C'est-à-dire qu'en fait, cette AP a quand même commencé par un collègue qui me dit « Moi, aujourd'hui, je n'ai pas envie d'être là ». Et il me dit « Et puis, j' imagine que toi non plus ». C'est à quoi je lui ai dit « En fait, si moi je suis là, c'est pour qu'on travaille, donc on va faire en sorte que ça marche ». Mais bon, quand tu commences comme ça une AP, ça te donne... En fait, ton travail, tu te dis « Il n'y en a rien à faire ». Et puis, il y a ça plusieurs reprises dans les plans. Donc, j'ai eu lui qui m'a dit ça, et j'ai fait un stage de prox avec un collègue qui m'a dit « Bon, je ne vais pas te dire ce que je pense de la formation... » Mais à ces retours-là, tu te dis... Quand tu vois aussi des mails syndicaux passer avec écrit « 1h de RIS égale 1h de plan », tu te dis « Quelle valeur on donne aux plans ? ». Après, moi, en tant que PE, je n'ai jamais perçu ma formation comme ça. C'est-à-dire que je me suis toujours dit « Quitte à être en formation, tu participes, tu es active, tu ouvres ta classe. » Et pour moi, je crois que je n'avais pas mesuré le fait que tout le monde n'était pas comme ça. Et il y a ce côté, des fois, en fait, les gens sont très fermés, ils passent trois heures les bras croisés, ils te regardent, ils te signifient clairement qu'ils n'ont pas envie d'être là, ils te le verbalisent. C'est quand même... c'est violent. Et même si tu sais que ce n'est pas contre toi, la légitimité, elle en prend un coup. Parce qu'en fait, on n'attend rien de toi. C'est-à-dire que tu sois là, pas là. En fait, tu as l'impression de les mobiliser trois heures et en fait, ils attendent que ça passe. Et pour entrer en communication avec ces gens-là, ce n'est pas évident.
56	Chercheuse	Oui, là, ce que tu viens de dire, c'est qu'on n'attend rien de toi. Et tout à l'heure, tu évoquais aussi, tu as travaillé et en fait, tu ne sais pas pourquoi ?

57	Clotilde	Eh bien oui, c'est ça, c'est exact. C'est-à-dire que moi, je vois le temps que je consacre à la préparation de ce temps-là, qui est monté peut-être pas exactement comme j'aimerais qu'il le soit. Et puis, tu te dis tout ça pour ça, en fait... Et c'est des gens, quand tu dis, là, maintenant, on va passer à la préparation de séance, etc.... qui te disent : « oui, mais nous, la dernière fois, en plan, ce n'était pas comme ça. Il n'y avait pas d'observation croisée. Et puis, on a préparé du matériel ». Et puis, en fait, ils s'opposent. C'est une opposition Et tout ton travail à toi, c'est de garder presque le sourire et puis de leur dire, oui, mais là, ça va se passer comme ça. On va faire ça comme ça. Si vous avez besoin de temps pour préparer votre matériel, on l'organisera. Mais d'abord, on va penser les séances qu'on va mettre en place en classe.
58	Chercheuse	Est-ce que, quand tu es sur des situations comme ça, ça vient percuter ton sentiment de légitimité, même si tu sais que ce n'est pas forcément contre toi, en tout cas, pour toi, ça a quel impact concrètement, sur toi ?
59	Clotilde	Alors, le premier impact, c'est que c'est assez violent à recevoir, et j'avais autre chose à dire, ça m'est sorti de la tête en même temps que je réfléchissais. Et après, je me dis, est-ce que cette réaction-là, elle est liée au fait que les contenus que j'amène ne les intéressent pas, ne les mobilisent pas ? Est-ce que si j'avais traité autre chose ? En fait, les collègues, ils sont aussi beaucoup, beaucoup dans l'attente de choses clés en main. Et ce n'est pas le principe des plans, Le principe des plans, c'est qu'ils vont construire, ils vont essayer, ils vont réguler, ils vont innover, ils vont... Et ça, ils ont encore... C'est difficile, c'est difficile de... C'est difficile, c'est difficile de... Et même des fois, quand t'amènes des situations, ils sont très critiques, donc c'est... En fait, t'as un peu l'impression que quoi que t'amènes, ça ira pas. Et après, mais il y a aussi tous les collègues avec qui ça se passe bien aussi, il faut le dire. Il y en a que j'appréhendais beaucoup ; des constellations qui se sont très bien passées, avec des équipes qui se sont beaucoup impliquées, qui ont fait un super travail. Donc c'est ça aussi, mais effectivement, ce que tu gardes toi, ce qui t'impacte, c'est ce côté : à 9 heures du matin, on te dit : « j'ai pas envie d'être là, et probablement que toi non plus ». On te dit, ben non, ça marche pas comme ça, nous on veut pas... Enfin, voilà, c'est... Et puis il faut se relancer, c'est-à-dire que quand tu prends ça à 9 heures ou 10 heures, et qu'il reste deux heures à faire, ben il faut trouver les ressources pour continuer.

60	Chercheuse	Est-ce que tu dirais que ça a un propre impact sur ton engagement dans ta mission de formatrice ?
61	Clotilde	Alors non, ça je crois pas. Je crois pas que ça impacte. De toute façon, je me concentre sur la suite de l'animation. Ça me pique, ça m'énervé, ça me donne envie de m'énervé en fait, de m'emporter, sauf que comme il faut préserver la communication, ça me demande une grande respiration, et j'enchaîne, et du coup je vais me fixer sur ceux qui sont là avec moi. Mais en tout cas, je vais pas changer de... Je m'effondre pas, je change pas de cap, je perds pas le fil de mon sujet. Juste, voilà, je souffle un coup et je dis bon, ben on continue. Et après, c'est après, quand j'y réfléchis, où je me dis, quand même ça m'a affectée. Ça pique, ça fait mal, c'est pas des conditions d'exercice idéales.
62	Chercheuse	Oui, et est-ce qu'ensuite, par rapport à la formation, il y a des impacts, des répercussions ?
63	Clotilde	Pas forcément par rapport à la formation. Avec cette constellation-là sur l'instant T, mais après, est-ce que ça vient ?... Ben non, j'ai pas envie de retourner avec eux, je m'interroge sur est-ce que je reste ou pas, ou je... Est-ce que ça a des impacts comme ça ? Bien sûr, alors par exemple, typiquement, ces constellations-là, je me dis, j'ai pas envie de les retrouver, oh là là, je vais passer six heures avec eux... Oui, oui, ça me donne pas envie. Après, je le fais quand même, mais il y a des moments... Et en fait, tu vois, souvent, ce que je constate, c'est que j'apprends énormément, mais ça me génère... Enfin, là, ça va mieux, mais alors en début, là, septembre, octobre, ça me générerait du stress. C'était un truc de malade, je me reconnaissais pas. Et en fait, quand j'y allais, ça se passait plutôt bien. Et en fait, tout ce que j'avais anticipé, ça ne se produisait pas, parce que, je sais pas, on y arrivait quand même. Par contre, effectivement, sur ma fonction de CPC, ouais, ça me... Mais ça, je m'interroge, mais parce que je m'interroge pour plein de choses, pour la formation, par rapport au CAFI, tu vois, tout ça, ça me... Oui, oui, je m'interroge, je me dis, est-ce que je reste, est-ce que je reste pas, est-ce que si je reste, je peux rester sans CAFI, parce que le CAFI, je suis pas sûre de... Enfin, tu vois, je me questionne beaucoup. Mais ça, après, je pense que c'est... Tu vois, je me questionnais tout autant dans ma posture d'enseignante, de directrice.
64	Chercheuse	Du coup, quelle valeur tu donnes au CAFIPEMF ?

65	Clotilde	Eh ben, je ne sais pas. Je pense que ça me donnerait de la légitimité en même temps, ils ne savent pas si je l'ai ou je ne l'ai pas. S'il y en a qui me demandent. Mais en tout cas, moi, je crois que, moi, vis-à-vis de moi, tu vois, c'est un peu un contrat vis-à-vis de moi. Ouais, je sais pas, je sais pas. Je sentais beaucoup d'attente autour de ça. Et en même temps, je ne m'en suis pas vraiment emparée parce que j'étais tellement noyée sous le reste que je ne pouvais pas... Je sais pas. En fait, je me dis, il faut l'avoir pour être titulaire du poste, de toute façon. C'est la condition sine qua non. Après, là, après la première épreuve, je me suis dit, bon ben tant pis, je continue, je l'aurai pas. Je continue à titre pro et puis si quelqu'un avec le CAFI arrive et prend ma place, je retournerai en école, il aura de la place en école. Je ne sais pas quelle place je lui donne. Je lui donne la possibilité d'être à titre définitif, oui. Certainement de la légitimité vis-à-vis de moi-même et une sorte de validation de mes compétences. Et puis, vis-à-vis des collègues aussi, c'est-à-dire comme on a beaucoup parlé. Forcément, quand ça s'est présenté, il y a une sorte de non-dit parce que forcément, il y a des gens qui sont jurés, qui sont jurés de gens qui étaient en formation avec moi. Donc, tu peux pas en parler autant que tu voudras en parler. T'as des retours. Je sais pas, y'a... Tout un côté, je me dis que j'aurais dû passer l'épreuve 1 pendant que j'étais en classe et l'épreuve 2 en étant CPC. Ou alors, j'aurais dû tout passer avant. Parce qu'en fait, ça fait quand même beaucoup à gérer. J'avais pas anticipé quand même la difficulté. C'est ce que je disais, j'en discutais aujourd'hui. J'avais pas anticipé quand même le fait d'élever son regard sur sa pratique à ce point-là.
66	Chercheuse	Est-ce que tu penses que ça va te servir après, dans tes formations ? Est-ce que ça va modifier ta façon de faire ?

67	Clotilde	En tout cas, ce que ça fait naître en moi, c'est que je commence à comprendre comment il faut élever son regard sur sa pratique. M. me l'avait dit, puisque M. c'est ma tutrice de CAFI, c'est vraiment didactiser son enseignement. Et je crois que je commence à comprendre ce que ça veut dire. Mais en même temps, tu vois, la séance que j'ai présentée en CAFI, pour moi, je l'avais didactisé. C'est-à-dire que je l'ai réfléchi dans tous les sens et avec ça, le jour J s'est tombé à l'eau. Enfin, ça n'a pas du tout fonctionné comme je voulais. Donc, je pense que je commence à comprendre ce qu'on attend de moi. Après, de là, à le produire sans être en classe, c'est un exercice compliqué. Oui, c'est vrai. Il y a plein de paramètres qui sont... Moi, j'ai trouvé, franchement, le contexte d'avoir une classe support dans laquelle je vais une heure par semaine pour faire une séance de maths, en devant m'inscrire dans des habitudes qui ne sont pas les miennes. C'est un exercice compliqué. Et ça a beau être, pourtant, mon ancienne école, avec des élèves que j'avais eus, c'est que c'est pas du tout pareil que ton quotidien dans ta classe.
68	Chercheuse	Est-ce que, pour toi, il y aurait d'autres aspects que tu aimerais aborder concernant le sentiment de légitimité ? D'autres choses dont on n'aurait pas parlé ?
69	Clotilde	Bah écoute, non. Je pense que je serais un peu plus légitime aux yeux de tout le monde quand je serais installée depuis quelques années. Tu sais, ça, c'est toujours la confusion entre ancienneté et compétences. Mais c'est vrai. Et ça, je m'en rends compte. C'est incroyable comme on pense que les gens sont compétents quand ils ont de l'ancienneté, alors qu'en fait, c'est pas vrai du tout. Ça, je le constate. C'est incroyable, cette confusion, sous prétexte que t'es dans les murs depuis longtemps. Et je pense que, je sais pas, c'est ma perception des choses, mais je sais pas si tu peux être un bon formateur, un bon CPC, si tu t'éloignes trop longtemps du terrain. Parce qu'en fait, j'y retourne sur le terrain, mais sur des moments très ponctuels où je fais pas classe, où j'observe la classe. Je traite des situations qui remontent, c'est pas les plus faciles, enfin c'est souvent des situations qui posent problème, donc c'est pour ça qu'on intervient. Mais, je pense qu'il faut quand même garder un pied dans la classe pour être quand même un peu légitime aux yeux des enseignants.
70	Chercheuse	Est-ce que tu fais un lien entre sentiments de légitimité et syndrome de l'imposteur ?

71	Clotilde	Oui, oui, pour moi c'est lié, c'est-à-dire qu'on peut pas se sentir légitime si on se sent imposteur. Après, syndrome de l'imposteur, moi je l'ai un peu, il y a quand même un côté où par moments je me dis, est-ce que je suis bien là où je dois être ? Mais bon, comme je m'interroge tout le temps sur tout et sur tous mes choix, voilà, ça revient souvent et pas qu'à l'échelle du travail mais il y a des moments où je me dis, oh là là là là... En fait on m'a recruté parce que j'ai bien voulu mais au final, est-ce qu'ils ont vraiment choisi, soit je me dis, est-ce que j'ai donné à voir ce qu'ils voulaient voir et en fait c'est pas du tout ce que je suis ? Ou est-ce qu'ils ont voulu voir ce qu'il leur fallait pour me recruter ? Enfin voilà, le genre d'interrogation que j'ai. Après, bon maintenant je suis là, je suis là, je vais pas me poser la question, voilà, je suis là, il faut faire avec ce que je suis et les missions que j'ai.
72	Chercheuse	J'ai une dernière question. Est-ce que tu aurais des suggestions pour améliorer le sentiment de légitimité ? Qu'est-ce qui te permettrait, toi, de te sentir plus légitime au-delà de l'expérience de plusieurs ans ?
73	Clotilde	Moi je pense qu'une vraie formation... c'est-à-dire qu'à un moment, il m'aurait fallu un vrai tuteur avec des CPC expérimentés qui me donnent les outils, les pistes, les façons dont on s'empare du métier, mais vraiment, enfin, une sorte de formation initiale longue et conséquente et qui me laisse le temps de me nourrir, moi, de didactique, d'enrichir mes propres connaissances pour les retranscrire aux collègues.
74	Chercheuse	Ça serait des formations sur du contenu de formation didactique ?
75	Clotilde	Je pense qu'il faudrait un temps vraiment sur conduire une formation et la posture du formateur, mais ça, je ne pense pas que ce soit ce qui pêche le plus. En revanche, oui, il me faudrait des apports en termes de connaissances didactiques, pour faire le tour des guides, je ne m'en sors pas. C'est-à-dire qu'en plus, je finis par mélanger les choses parce que je veux tellement en intégrer à la fois que ça finit... Après, je m'autoforme, je fais des magistères, je fais mes... C'est pas suffisant parce que je ne dispose pas d'assez de temps, en fait, c'est toujours pareil. Et comme je ne veux pas forcément trop rogner sur le temps perso avec ma famille, je ne passe pas mes samedis, mes dimanches à faire de l'auto-formation ou à lire les guides. C'est peut-être en tort, peut-être que c'est ce que je devrais faire, mais en tout cas, moi, c'est les choix que je fais.
76	Chercheuse	Et à part la formation, est-ce que tu vois autre chose qui pourrait améliorer ça ?

77	Clotilde	Moi, dans un premier temps, c'est ce qu'il me faudrait. Après, je dirais dans un deuxième temps. Pour l'instant, non, je ne vois pas plus loin parce que je vois avec le côté tout nouveau de la mission, donc...
78	Chercheuse	Et est-ce que tu te sentirais d'encadrer d'autres formations que celles du Plan Maths ? Avec une autre forme de formation ?
79	Clotilde	J'aime bien l'idée de la constellation, des observations croisées, d'entrée, parce qu'on est vraiment sur un format horizontal, c'est-à-dire que ce n'est pas moi qui apporte tout, c'est eux qui construisent et j'aime bien ce format-là. Après, je me rends compte que les maths, en termes de didactique, c'est énorme. Moi, j'ai une formation universitaire en EPS, alors j'ai un cursus scientifique à la base, mais je n'ai pas fait une fac de maths, quoi, donc... Bref, je ne sais pas si ce serait moins coûteux ou autrement, c'est aussi une posture, c'est aussi le regard déformé, ce côté très frontal où tu es seule face à un groupe, tout ça, c'est des gestes qui s'apprennent, en fait.
80	Chercheuse	Une dernière question, puis après, si tu veux rajouter quelque chose, tu rajouteras. Dans ta préparation de formatrice, est-ce que ton support, c'est plutôt type fiche de préparation ou support PowerPoint ?
81	Clotilde	Je fais pas mal de PowerPoint. Je fais pas mal de PowerPoint et après, moi, je me fais une sorte de feuille de cahier journal, où je me mets les choses que je veux aborder, mais après, je laisse quand même... Et d'ailleurs, je crois qu'à chaque formation que je débute, je leur dis attention, ce temps-là, c'est pas moi qui parle et vous qui écoutez, on en fait un temps d'échange, donc vous êtes libres de rebondir, d'intervenir, parce que je préfère ça à quelque chose. Donc, tu vois, je prépare un PowerPoint, mais autant au début, ça me rassurait d'y rester, là, je commence un peu à en dévier et je me dis, ben, ça, on n'a pas forcément besoin de le voir et donc, je le reporte à plus tard, enfin, je m'autorise plus.
82	Chercheuse	Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?
83	Clotilde	Ben, non. Écoute, non, c'est bon.

Annexe 2.10. Entretien semi-directif de Caroline

ENTRETIEN DE CAROLINE

20 mars 2025

1		Demande de consentement
2	Chercheuse	C'est un entretien, par rapport à mon mémoire sur la question de la légitimité et en fait la première question, ça serait de décrire un peu ton parcours professionnel, comment t'es devenue conseillère pédagogique ?
3	Caroline	Mon parcours professionnel, ou... ? Alors mon parcours... j'ai commencé par passer des concours... Je te fais mon historique... par passer des concours PLP etc... auxquels j'ai toujours été admissible. Mais je me suis un peu rétamée à l'oral... Tu vois, CPE, professeur lettres histoires etc... J'ai systématiquement été admissible... et puis en parallèle je poursuivais mes études de psycho.... et puis j'ai été maîtresse d'internat, d'externat pendant sept ans.... et c'était aussi pour ça que je visais plutôt le professorat dans le second degré. Et je me suis rendu compte quand même que les gamins... j'ai été cinq ans en lycée professionnel... que ces enfants, il leur manquait des bases, il leur manquait des bases et que peut-être... ce serait plus pertinent de les prendre plus petits. Et donc une réflexion est montée, enfin... j'ai beaucoup réfléchi et je me suis dit non je vais plutôt tenter plus petit. Et puis ma vie personnelle a été prise en compte parce que j'ai un jeune frère, mon petit frère qui a 17 mois de différence... et qui a fréquenté les mêmes écoles que moi... sauf qu'il est tombé systématiquement dans toutes les classes où il ne fallait pas tomber parce que les enseignants n'étaient pas dans la bienveillance. Alors que moi j'ai toujours eu la crème des enseignants dans ces écoles-là. Moi j'ai surfé sur la vague des apprentissages et lui il a raclé le fond, il était systématiquement en échec scolaire, il avait peur d'aller à l'école. Et je me suis dit l'effet maître il est là. C'est ce que j'ai dit quand j'ai postulé pour rentrer allocataire à l'IUFM à l'époque. J'ai senti chez les membres de mon jury que j'avais touché quelque chose de sensible... Et donc je suis rentrée dans la profession en 93 pour ça, enfin pour ça... Et comme ça en étant convaincue que l'enseignant fait l'enfant, l'élève. J'ai commencé à S.-sur-V. pendant trois ans, classe trois niveaux, CE2, CM1, CM2. Ca s'est super bien passé. Fermeture de poste, j'ai eu mon premier enfant, mon mari a trouvé du boulot à G., donc S. à G. ... on a été sur Limoges... Comme j'ai eu mon premier enfant et que j'ai eu des points dus à la suppression de

		poste... j'ai fait deux années brigade, je suis passée à mi-temps. Ça ne m'a pas plu parce que je ne faisais pas ce que je voulais avec les enfants. Je n'arrivais pas à m'investir suffisamment, c'était frustrant. Après je suis passée à S.-Y. et... quelques années... en CM.... Avant que les nouveaux programmes d'une certaine époque, entravent mes convictions et donc je suis partie pour la maternelle.
4	Chercheuse	T'es devenue conseillère pédagogique à quel moment ? Ça fait combien de temps que tu es conseillère pédagogique ?
5	Caroline	Je suis conseillère pédagogique depuis la rentrée 2018. J'ai le CAFIPEMF depuis 2008. On est tous les ans, venu voir, alors que j'étais à la maternelle, si j'acceptais de devenir conseillère pédagogique, j'ai toujours dit non pour deux raisons : Un, mes enfants avaient la priorité et je savais que je ne sais pas faire les choses à moitié. Et que si je m'engageais dans une nouvelle profession qui est conseillère pédagogique, je serais moins maman. Donc la priorité, ça a été ça. Et puis deuxièmement, conseiller pédagogique, la vision qu'on en a quand on est en classe... autant je me sentais légitime pour former les enfants, autant pour former les enseignants, je ne me le sentais pas et je ne me sens toujours pas forcément légitime pour les former. Les informer, oui. Après ce sont des professionnels, les former, j'ai du mal... j'ai du mal... j'ai beaucoup de mal. Et ça je l'ai toujours dit à M. B. quand il venait me voir. Et donc, ce qui m'a plu et qui a été une joyeuse coïncidence, c'est la formation sous les formes des constellations, où le formateur est devenu accompagnateur. Et donc, ça rentrait... ça coïncidait, c'était complètement en raccord avec ma conception. Voilà...
6	Chercheuse	Et.... c'est pour ça que ça t'a fait basculer en 2018 ? C'était déjà les constellations en 2018 ?
7	Caroline	Ça allait arriver, ça allait arriver. Non, ce qui m'a fait basculer, d'abord, mes enfants étaient grands, ils n'avaient plus besoin de moi, et parce que j'avais fait un peu le tour de ce que je me sentais... Je n'allais plus au travail avec le même plaisir, je sentais que j'étais arrivée au bout de quelque chose... à la maternelle.
8	Chercheuse	D'accord. Et là, si tu devais mesurer ton niveau de légitimité par rapport à tes missions de formatrice, de 1 à 10, il serait à quel niveau pour toi ?
9	Caroline	Oh, à 5.
10	Chercheuse	Tu sais pourquoi ?
11	Caroline	Je pense que c'est par rapport à ce que renvoient les formés. Ils... Je sens qu'on ne répond pas à ce dont ils auraient vraiment besoin, et que par conséquent, quand on arrive dans une salle, et que... même si la thématique est choisie, on sent déjà qu'ils sont fermés. Et... je ne me sens pas le droit de forcer les choses.... Il y en a toujours qui... vont en prendre, ce n'est pas une majorité, c'est une minorité. Mais

		la minorité renvoie... des enseignants qui me font douter... qui me font douter du bien fondé de ma présence, ceux que je n'arrive pas à accrocher.
12	Chercheuse	D'accord. Est-ce que tu as eu des formations pour devenir formatrice ?
13	Caroline	Absolument pas. Aucune. J'en ai pris... avec le 110 bis, au début. Et elles ont été systématiquement d'une richesse et d'un apport. Mais c'était une chance, c'était une opportunité, ce n'était pas l'institution. On n'a pas ciblé des temps où on apprend à être formateur.
15	Chercheuse	Est-ce que ça, tu penses que ça a un impact sur ton sentiment de légitimité ?
16	Caroline	Évidemment. Très... évidemment. Ce n'est pas parce qu'on a une certification, maître formateur, qu'on devient... formateur d'adulte.
17	Chercheuse	Et tu aurais eu besoin de quel type de formation ?
18	Caroline	De gestion du groupe d'adultes... des modalités de travail. De... oui, de connaissance du public.... Je pense que les adultes sont un public particulier... Et alors ce qui me chiffonne quand même beaucoup, pour l'avoir vécu, c'est que ces formations, elles leur sont imposées. L'année de la Covid, je n'ai pas pu faire toutes les constellations, j'en ai fait deux, avant la fermeture et l'arrêt des formations. Et il me restait une marge de manœuvre pour une troisième, sur les six qui étaient prévues. Et cette troisième, j'ai lancé un appel aux volontaires. J'en ai eu six, c'est la meilleure des constellations que j'ai vécue. Mais vraiment, parce que c'était six. Toutes les six, c'était des femmes, toutes les six avaient envie. Et c'est le meilleur des souvenirs que j'ai. Et d'ailleurs, étant donné qu'elles avaient été formées cette année-là, les trois autres, je les récupère cette année. Et quand elles ont appris que certaines de leurs collègues allaient en formation, elles sont pratiquement toutes venues me dire « Et nous, pourquoi on n'y a pas droit ? » Mais parce que vous l'avez été il y a trois ans, vous saviez « Ah ben mince, alors, on aurait bien... » Voilà. Ça change les choses. Complètement.
19	Chercheuse	Est-ce que tu peux me décrire une journée type ou une activité type en tant que formatrice ? Une formation type que tu peux avoir... et les compétences, du coup, que ça te demande d'utiliser au quotidien ?
20	Caroline	Une journée type ? La première des choses... Enfin, c'est pas dans la journée, c'est en amont. C'est la préparation. La préparation du contenu qui va être... le support de ce temps de formation. Ça me mobilise beaucoup parce que j'estime... leur devoir quelque chose de pertinent par rapport à la

	thématique, par rapport à leurs problématiques. Et donc je passe beaucoup de temps en amont. Ça me donne de la force et ça me permet de me sentir un peu légitime. Ensuite, dans les formations, j'essaie toujours de faire en sorte que l'accueil... soit un moment déterminant parce que pour moi, ça va déclencher ce qui va se passer pendant trois heures. Donc, je fais très attention à l'accueil. Je fais très attention à l'accueil parce que certaines constellations peuvent être frileuses par rapport à des brises glaces. Elles ont le sentiment d'être infantilisées. Ça ébranle toujours les collègues, les situations que je leur propose. Et la dernière, en l'occurrence, c'est que j'ai puisé dans les kits d'empathie. C'est « Dites-nous quelque chose dont vous êtes fiers, de la journée qui vient de passer ou de la veille. Dites-nous quelque chose dont vous êtes fiers. » Et bien, ça les met en difficulté. Et quand je leur dis « Pourquoi je vous ai posé cette question et je ne l'ai pas sorti de mon chapeau ? » Eh bien, ça les ébranle. Mais en même temps, ça les ébranle dans le bon sens. Et après, on peut commencer. Donc.... Ma formation, c'est le souci aussi... J'essaie systématiquement de leur proposer des outils qu'ils peuvent utiliser dans la classe et qui permettent aussi de mettre en action ce qui pourrait faire vivre à leurs élèves... Parce qu'il y a une méconnaissance, il me semble... c'est très modeste, mais de comment fonctionne le cerveau. Et donc, même si les échéances sont plus espacées que quand on a des enfants face à nous.... les réactivations des temps de formation précédents les mettent en difficulté parce qu'ils ont oublié, parce que ... ils ont un vague souvenir, etc. On ne leur a pas demandé de réviser. Mais cette réactivation est nécessaire parce que l'oubli est naturel. J'essaie toujours de leur faire vivre des choses et de les amener explicitement à faire le transfert avec ce qu'ils vivent... Et... Il y a très peu de pauses parce qu'il y a toujours la machine à café, la cafetière qui est là à côté. Donc, c'est un investissement personnel... Il y a toujours des petits gâteaux, des petites sucreries ou des modalités de travail qui font qu'ils... doivent être partie prenante et j'essaie de les faire intervenir le plus possible... Et puis, je ne sais pas si je réponds à ta question. La seule chose qui me manque et que je n'arrive pas à faire... c'est le feedback sur le temps qu'ils viennent de vivre. Et c'est peut-être pour
--	---

		ça qu'en réactivation, malgré que mes objectifs aient été explicitement dits au début de chaque temps, il n'y a pas de bilan.
21	Chercheuse	Si tu devais faire un recensement des compétences que ça te demande de mobiliser, sur lesquelles tu te sens à l'aise et puis celles où tu te sens moins à l'aise ou en tout cas un peu plus faible, tu serais sur quelles compétences ?
22	Caroline	Je ne suis pas sûre que ce soit lié à ma posture ou... à ma fonction de conseillère pédagogique. Les compétences... Je ne sais même pas si ça peut être une compétence. Je suis extrêmement sensible... à ce qui se passe, qui est implicite. Ça me déstabilise énormément. Il peut y avoir un regard, un soupir... J'y suis extrêmement sensible. Et ça me déstabilise parce que, justement, des fois je me sens... Je me demande de quel droit, je leur dis... je ne leur dis pas ce qu'il faut faire. Je leur délivre des informations. Ils en font ce qu'ils veulent. Mais c'est très déstabilisant. Je suis systématiquement, très fréquemment obligée de leur dire « Moi, je vais vous donner des choses. Vous en disposez parce que vous êtes des professionnels. Ça doit questionner vos pratiques. Ça doit questionner aussi les outils que vous utilisez. Ça doit questionner... » En même temps, je me sens empathique. C'est-à-dire que je me mets à leur place. J'entends, je comprends. Et je me demande si ce n'est pas contre-productif par rapport à ce que j'ai à faire.
23	Chercheuse	Est-ce que tu te sens efficace dans ton travail ? Est-ce que tu devais mesurer ton niveau de sentiment d'efficacité ?
24	Caroline	Non, je ne me sens pas efficace. Je ne me sens pas efficace parce que... C'est peut-être l'âge. Mais j'ai toujours pris beaucoup de temps pour faire les choses. Et je trouve que... Les années passantes, j'en ai de moins en moins parce que nos missions se multiplient. Et dans l'acte de formation, qui ne sont pas forcément des missions en lien avec la formation en tant que telle. Donc...Ça aussi, je suis très mal à l'aise. Je ne sais pas si on peut faire une formation sans maîtriser le contenu qu'on dispense. Et donc, il y a des moments où je ne suis pas efficace. Parce que comme je ne maîtrise pas assez, quand j'ai une répartition qui me déstabilise, comme je ne maîtrise pas assez mon sujet... je me sens très très mal. Et la répartition vient des fois après. Parce que... sur

		le moment, je n'ai pas mobilisé les bonnes connaissances, je n'ai pas raccroché les bons wagons au bon moment, et que le collègue est resté sur sa question et a un petit peu lancé un caillou dans la mare qui a fait des vagues et qui peut-être continue de faire des vagues dans l'esprit des autres collègues.
25	Chercheuse	Est-ce que tu te sens soutenue dans ta mission ?
26 27	Caroline	Pas du tout. Pardon. Non, non, non.... Je me sens soutenue par mes collègues qui vivent visiblement des choses similaires, mais institutionnellement, absolument pas. Absolument pas. Parce qu'il n'y a aucune question, jamais aucun retour... sur ce qui se passe pendant les constellations. J'ai l'impression qu'il y a une gestion comptable. C'est fait, c'est pas fait. Comment c'est fait ? Aucun soutien. Est-ce que ça se joue uniquement sur cette non-question par rapport à comment ça se passe dans les formations ? Qu'est-ce qui est mis ? Est-ce qu'il y a d'autres choses qui peuvent créer ce sentiment de ne pas être soutenue ? Je ne sais pas, on est seule... Peut-être ce sentiment quand même de solitude... face à... de solitude, de non-accompagnement, de... non-reconnaissance. Voilà... c'est....
29	Chercheuse	Je ne sais pas si ma question sera bien formulée. Comment tu perçois ton rôle en tant que formatrice vis-à-vis de tes collègues ou de ton supérieur ? Comment tu perçois ton rôle ?
30	Caroline	Vis-à-vis de mes collègues CPC ? Comment je perçois mon rôle ? J'avoue que je n'ai jamais fait d'introspection... je ne me suis jamais dit comment je me perçois par rapport aux autres. Alors, comment je me perçois par rapport aux autres ? L'image que j'ai de moi, c'est quelqu'un, quand même, d'assez à l'écoute, assez franc, peut-être maladroite, honnête. Voilà... Après... Quand je cherche, des fois je trouve des trucs, je trouve ça miraculeux, ce que je trouve pour préparer mes formations. Et... Mais je pense que les autres le vivent aussi. On ne mutualise pas, d'abord parce qu'on ne se voit pas, et parce qu'on se dit que, certainement, les autres ont trouvé autre chose de mieux. C'est vrai, moi je trouve des choses... J'en ai parlé avec C., des choses comme ça, je lui ai dit que... Elle me dit : mais il va falloir que je le regarde. J'ai ressorti des choses des placards des formations nationales, et je lui ai dit que c'était extraordinaire. Elle me dit que : j'ai complètement oublié, il va falloir que je regarde, ça m'intéresse.

		On est seul, et donc on fait le travail. On est six en français, par exemple, et bien les six travaillent toutes seules, il n'y a pas de mutualisation. Dans les modalités de travail, je pense qu'il y a beaucoup de déperdition d'énergie, mal placée. Par rapport à la hiérarchie ? C'était quoi la question ? Comment je me sens ?
31	Chercheuse	Comment tu te perçois ? Comment je me perçois ? Tu perçois ton rôle de formatrice ?
32	Caroline	Étant donné qu'on n'a jamais de retour, je me questionne beaucoup... Et les quelques paroles que j'ai eues, pas forcément de mon IEN actuel, mais de quelques IEN... qui m'ont fait savoir qu'il ne fallait pas se faire d'illusions par rapport à nos formations. Dans, ça ne met pas de baume au cœur, vu l'engagement et l'investissement que ça nous coûte. Par contre, on ne nous donne pas les moyens de faire en sorte que ça soit plus profitable que ça ne l'est. On ne fait que des constats, ce qui fait que... dans les formations en tant que telles, aux enseignants expérimentés, on a ces retours-là, PPCR, ce qu'il en reste, pas grand-chose. Les jeunes néo-titulaires... on remplit des bulletins de visite sur lesquels on ne revient pas forcément. On ne sait pas si on accompagne comme il faut. On a toujours un doute par rapport à cet accompagnement. Moi, j'ai toujours un doute. Et qui, au lieu de s'atténuer, augmente.
33	Chercheuse	Pour toi, c'est dû au fait de ne pas avoir de feedback et de temps de mutualisation
34	Caroline	C'est évident. On n'a aucun repère.
35	Chercheuse	Tu penses que... Comment te perçoivent les formés en tant que formatrice ?
36	Caroline	Je ne pense pas qu'ils me perçoivent comme une experte, parce que quand même, je vois que... Comme je suis sensible à plein de choses, comme je ne me perçois pas forcément formatrice, je n'en ai pas la posture, il me semble... Et de ce fait, ils ne me perçoivent pas non plus comme quelqu'un d'expert. Mais d'un autre côté, je ne sais pas si je suis passée de l'autre côté de la barrière. Jusqu'à maintenant, j'ai toujours eu des collègues qui ont ouvert leur classe pour qu'on puisse mettre en œuvre des séances co-construites. Je pense que ça attire aussi peut-être à moi... Ils ont confiance.

		Je pense qu'ils ont confiance en moi, à mon intégrité, à mon honnêteté. Mais je ne pense pas qu'ils me perçoivent comme étant experte. Après, est-ce que c'est l'objectif ? Je n'en sais rien. Est-ce que c'est l'objectif ? Parce que moi, quand je leur dis que je ne suis pas formatrice, je suis votre accompagnatrice, je vous fais évoluer dans vos réflexions... pour qu'il y ait un impact sur vos pratiques et que ça réponde, et que ça rebondisse sur les apprentissages des élèves, je ne pense pas qu'il y ait de recettes miracles et que j'en détienne la clé, quoi...
37	Chercheuse	Est-ce que tu aurais un exemple d'un moment, en tant que formatrice, où tu t'es sentie légitime en tant que formatrice ?
38	Caroline	Alors, oui, il n'y a pas très longtemps, dans une des constellations. J'ai fait les montagnes russes, c'est-à-dire qu'une jeune collègue qui a une dizaine d'années d'expérience... qui était dépitée après un temps de formation. Et donc, je l'ai vue, je l'ai perçue. Et je lui ai dit, mais qu'est-ce qui t'arrive ? Et elle me dit, non, mais je suis dégoûtée. Mais je lui ai dit, pourquoi ? Et elle me fait, eh bien, tout ce que je fais, là, tu viens de le démolir. Et je lui ai dit, non, je ne viens pas... Elle me dit, non, non, non, mais rassure-toi. Ce que tu m'as dit m'a prouvé que ce que je faisais, il fallait le faire autrement. Et je mesure combien je me suis fourvoyée jusqu'à maintenant. Et ça, ça m'a fait très plaisir parce que, sur le coup, elle passe beaucoup de temps, elle consacre beaucoup de temps à son travail. Mais ce que je lui avais dit par rapport aux recherches, par rapport à ce qu'on sait des enfants et de leur fonctionnement, elle était convaincue qu'il fallait qu'elle modifie ses pratiques. Et ça, pour moi, ça a été un super retour. Ça a été un super retour.
39	Chercheuse	Est-ce que ça a eu un impact sur ton sentiment de légitimité ?
40	Caroline	Oui, parce que j'y pense... Je ne vais pas l'oublier, ça.
41	Chercheuse	Et, à l'inverse, est-ce que tu as un souvenir d'une situation qui est venue vraiment te déstabiliser et avoir un impact où tu ne t'es pas sentie légitime ?
42	Caroline	Oui... Alors, je ne sais pas si c'est dans une des constellations. J'ai un enseignant, puis pas plus tard que mardi encore, mais ça, c'était en dehors de la constellation. Un, qui a dit à ma collègue qu'il m'avait apporté beaucoup pendant la formation. Ce qui est un fait... mais ce n'était pas quand même l'objectif de la formation. Donc, il avait partagé, c'était très bien. Mais il s'est vanté de m'avoir appris une chose, alors que moi, j'ai délivré beaucoup plus de choses, mais ça, il ne s'en est pas rendu compte.

		Et puis, mardi dernier, quand je lui ai dit ce que j'avais prévu pour le temps d'avant, il a fait « Ah oui, non, mais je connais ». Puis, S. l'a fait l'an dernier, il va falloir que je lui demande. Parce que, s'il vient en se disant qu'il sait déjà tout... c'est peut-être vrai... mais j'ai quand même le souci d'apporter des choses. S'il vient et qu'il sait déjà tout, ça ne sert à rien. Ça, ça me déstabilise. Quand j'ai quelqu'un en face de moi qui me dit qu'il sait tout... j'ai le sentiment de lui faire perdre son temps.
43	Chercheuse	Est-ce que tu as l'impression que ce sentiment de légitimité a un impact sur ton travail, la façon dont tu vis ton travail au quotidien ?
44	Caroline	C'est évident. Toujours dans les actes de formation, le reste du temps, évidemment que ce sentiment de... ou ce manque de sentiment de légitimité impacte mon travail. Il m'impacte, alors pas amont... parce que pendant la préparation... ce sont vraiment des apports que je m'approprie... après que je sais que j'aurai du mal à délivrer, parce qu'il y a beaucoup de choses qui se passent de façon implicite dans la façon dont je conçois mes formations et les apports que je vais après leur délivrer. Mais... je ne vais pas, par exemple, à un temps de formation sans un pincement au cœur... parce que je doute beaucoup de ce que j'ai trouvé pour ces constellations, pour alimenter leurs réflexions. Je doute beaucoup sur les modalités, je ne veux pas que ce soit descendant... Je ne suis pas à l'origine des connaissances que je vais délivrer. Très souvent, je me fais le porte-parole de chercheurs, etc... Donc, j'ai pas une connaissance vraiment fine de ce que je délivre. Et très souvent, pour le coup, je me réfugie derrière des vidéos de ces chercheurs que je monte pour aller à l'essentiel, pour ne pas noyer les collègues sous des considérations qui ne leur apporteraient rien. Donc... et... je me réfugie, entre guillemets, derrière des extraits de vidéos de chercheurs. Je me réfugie.
45	Chercheuse	Oui, j'entends ce que tu dis.
46	Caroline	Voilà le mot, tu vois, en te le disant. Là, je suis en train de verbaliser des choses que je... C'est très bien, j'ai l'impression d'être chez mon psy. Non, mais je me rends compte du poids des mots. Je me rends compte du poids des mots.

		Et donc, ça me prend beaucoup de temps, ça me prend... Et ça me légitime. Je suis un petit peu l'interface entre la recherche et le terrain. Mais qu'une interface... qui ne reprend pas les mots. Parce que moi, je ne suis pas chercheur, et s'ils me posent des questions... D'ailleurs, des fois, ils m'en posent... Ils me posent des questions par rapport à ce que je leur ai dit. Mais je leur ai dit, mais moi, je ne suis pas intime avec Bernadette Carvin. Non, je ne sais pas. Vous me posez des questions, je ne sais pas. En tout cas, ça vous en fait, vous en posez. Et par rapport à vos pratiques... on en discute, et puis vous faites pour le mieux. Mon objectif, c'est de faire un peu bouger les lignes, c'est tout.
47	Chercheuse	Est-ce qu'il y a... J'en arrive à la fin de mon questionnement. Est-ce qu'il y a d'autres aspects que tu aimerais aborder sur cette question de la légitimité en tant que formatrice ?
48	Caroline	Non, mais je pense quand même que c'est une thématique... C'est une thématique des plus pertinentes par rapport à... cette fonction.... qui fait que ce sentiment de légitimité que l'on n'a pas... donne du plomb dans l'aile. Enfin...c'est.. On part déjà avec pas la bonne posture, pas le bon... Comment te dire ? Enfin, l'institution, je ne sais pas, le système fait qu'on se tire une balle dans le pied et qu'on nous demande de courir 60 mètres en... C'est vraiment l'image que j'en ai. Déjà, on a des convictions, on a... Moi, je n'avance pas si je n'ai pas des convictions. Qu'il faut faire bouger les lignes, que je suis là pour essayer d'apporter du mieux, du renouveau, tout ça pour que les enfants se sentent mieux, apprennent mieux et grandissent bien. ... Mais on n'est pas aidé. On n'est jamais étayé. On n'est pas formé. Et pour moi, c'est une mission à part entière, c'est un métier à part entière.
49	Chercheuse	Ma dernière question, ça serait pour toi, comment, qu'est-ce qui permettrait d'améliorer ce sentiment de légitimité et de ce que tu décris... de se sentir prêt, enfin, en tout cas, armé ? Qu'est-ce qui pour toi... ?
50	Caroline	Mais il y aurait deux choses. Il y aurait un, être formé au métier de formateur... Et... alors là, ce n'est peut-être pas bien... mais on devrait... on a une espèce de polyvalence qui fait que on est censé être des experts... partout, ce qui n'est pas le cas... et on manque de formation didactique.

		Et les formations nationales, elles sont peau de chagrin... Et donc cette formation didactique... qu'on peut, on peut s'auto-former... mais moi la nuit je dors. Et puis quand on est seul, on n'apprend pas de la même façon que quand on est ensemble... à plusieurs.
51	Chercheuse	On va s'arrêter là. Merci beaucoup

La construction du sentiment de légitimité des formateurs et formatrices d'enseignants et d'enseignantes du 1^{er} degré

Se sentir légitime dans son métier, en tant que formateur, est essentiel pour prendre des décisions, résoudre des dilemmes, accompagner l'évolution des pratiques... pour former. Il s'agit d'avoir assez confiance en soi, d'estime de soi pour pouvoir agir, entrer en communication, accompagner... Pour le formateur d'enseignants, la légitimité repose sur la reconnaissance par la hiérarchie, ses pairs et par les apprenants, de ses compétences, de ses expériences, mais également de ses qualités relationnelles, de ses valeurs et du respect des normes attendues, perceptibles dans sa posture, dans ses gestes, son style et son genre. Pour se sentir légitime, le formateur doit percevoir cette reconnaissance externe tout en développant son agentivité, son sentiment d'efficacité personnelle et ainsi son estime de soi. Pour cela, il est important qu'il se reconnaisse lui-même légitime en tant que formateur. Cependant, le contexte professionnel du formateur d'enseignants du 1^{er} degré rend difficile la construction de son identité professionnelle et entrave le processus de légitimation. L'exploration du sentiment de légitimité du formateur d'enseignants du 1^{er} degré au travers des théories sur la légitimité, des processus de reconnaissance ainsi que des théories de l'autorégulation et de l'autodétermination met en lumière la nécessité, pour l'individu, de se définir et de se reconnaître comme formateur pour développer son identité professionnelle et ainsi construire son sentiment de légitimité.

Mots-clés : formateur d'enseignants, conseiller pédagogique, légitimité, sentiment de légitimité, reconnaissance, identité professionnelle, professionnalisation, professionnalité, autorégulation, autodétermination, motivation, besoins psychologiques fondamentaux, compétence, appartenance, autonomie.

Building a sense of legitimacy among primary education teacher trainers

Feeling legitimate in one's profession as a trainer is essential to make decisions, resolve dilemmas, support the evolution of practices... to train. It requires having enough self-confidence and self-esteem to be able to act, to communicate, and to provide guidance... For teacher trainers, legitimacy is based on recognition by their superiors, peers and learners of their skills and their experience, but also of their interpersonal qualities, their values and their respect for expected standard, which are made visible through their posture, actions, style and gender. To feel legitimate, trainers must perceive this external recognition while developing their agency, their sense of personal efficacy and, thus, their self-esteem. To do so, it is important that they recognise themselves as legitimate trainers. However, the professional context of primary education teacher trainers makes it difficult to build their professional identity and hinders the legitimisation process. Exploring the sense of legitimacy of primary school teacher trainers through theories of legitimacy, recognition processes, and theories of self-regulation and self-determination highlights the need for individuals to define and recognise themselves as trainers in order to develop their professional identity and thus build their sense of legitimacy.

Keywords : teacher trainer, educational advisor, legitimacy, sense of legitimacy, recognition, professional identity, professional development, professional practice, self-regulation theory, self-determination theory, motivation, basic psychological needs, competence, relatedness, autonomy.

