

LES FORMATEURS DE TERRAIN

CRISE D'IDENTITÉ ET ÉVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION

PATRICE PELPEL*

Résumé

De longue date, et selon des modalités variables, la formation initiale des enseignants du premier et du second degrés est partiellement prise en charge par des enseignants en exercice qui sont la cheville ouvrière des différents types de stages organisés dans les classes.

Si pendant longtemps cette formation sur le terrain a fonctionné selon un modèle compagnonnique à dominante empirique, ce modèle s'effrite dans le courant des années 80 - avant même la mise en place des IUFM - sous les influences conjuguées de l'évolution du système de formation et des pratiques de stage.

Aujourd'hui, insécurisés par l'injonction paradoxale qui leur est faite d'avoir à se former eux-mêmes, les formateurs de terrain vivent dans l'inconfort leur double identité d'enseignant et de formateur.

Abstract

Fully-fledged teachers have long been partly in charge of preservice training for primary and secondary school teachers and have used various methods; they are the mainspring of the different types of work experiences organised in classrooms. For a long time, this field training worked according to a mainly empirical trade guild model which crumbled away during the 80's, before the creation of IUFMs under the combined influences of the evolution of the training system and practices.

Today, field trainers are made insecure by the fact that they are paradoxically asked to train themselves and feel uncomfortable about their double identity as teachers and trainers.

65

* - Patrice Pelpel, Sciences de l'éducation, IUFM de Créteil.

FONCTION TUTORALE ET ÉVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION

Le système de formation consistant à confier aux praticiens expérimentés la tutelle et l'accompagnement des néophytes relève à ce point du bon sens et de la tradition qu'il décourage presque l'analyse. Pour sa part, l'Éducation nationale le pratique avec constance en ce qui concerne la formation de ses personnels, enseignants et non enseignants. Pourtant, l'évolution du modèle de formation a introduit un certain nombre de ruptures qui affectent les pratiques et les références identitaires de ces praticiens, qu'ils interviennent dans le premier ou le second degré. Conseillers pédagogiques, tuteurs, maîtres-formateurs, maîtres d'accueil vivent aujourd'hui une crise d'identité : il ne leur suffit plus de montrer, de prescrire ou de partager leur expérience. Ils doivent en tirer parti pour intervenir dans la formation des stagiaires qui leur sont confiés selon des modalités qui débouchent sur l'injonction paradoxale d'avoir à se former eux-mêmes.

La synthèse présentée ici repase à la fois sur une analyse des textes définissant la fonction des formateurs de terrain du premier et du second degrés et sur des travaux de recherche menés sur la formation des formateurs et la constitution de leur identité professionnelle. C'est la conjonction de ces deux approches qui permet de mettre en évidence les évolutions, voire les ruptures affectant le modèle de formation et les décalages qui s'introduisent au fil du temps chez les praticiens entre leur représentation d'enseignant-modèle et leur identité de formateur.

Dans le second degré : du compagnon à l'expert? (1)

66

À tous points de vue, on peut caractériser le modèle de formation de 1952, date de création des CPR comme *traditionnel*. Non seulement parce qu'il est le plus ancien et qu'il est resté le plus stable dans le temps, mais surtout parce qu'il correspond à une pratique de formation qui a fait ses preuves dans le domaine de la transmission des compétences professionnelles : à partir d'un vécu commun, le praticien expérimenté peut aider le novice à maîtriser les difficultés qu'il a lui-même dominées. Il s'agit d'un système de formation proche du compagnonnage et l'on pourrait même voir dans la pluralité des conseillers (trois stages dans l'année) une pratique résiduelle symbolisant le tour de France des compagnons. Ce modèle se caractérise par sa dominante empirique : l'apprentissage du novice ne passe pas par la formalisation de savoirs et de savoir-faire, mais par l'exemplarité des situations auxquelles il a accès sur le terrain, par l'analyse de ses propres tentatives en milieu réel et par les

1 - Pour le second degré, le corpus de référence est constitué des textes suivants : circulaire du 12 juin 1952 ; circulaire du 15 juillet 1980 ; notes de service du 24 mars 1981, du 7 mai 1985, du 31 mars 1992, du 13 novembre 1992.

conseils que lui prodiguent des professionnels sélectionnés. Dans ce contexte de formation, ce qui est réputé fonder la compétence du conseiller pédagogique, c'est la quantité et la qualité de l'expérience qu'il possède. Quantité, car il s'agit d'un professionnel confirmé. Qualité, car le fait qu'il soit choisi par l'Inspection générale atteste qu'il s'agit d'un modèle agréé.

Deux facteurs liés à la structure et au fonctionnement des stages pendant cette période contribuent à majorer l'aspect empirique de la formation : d'une part, stagiaires et conseillers vivent, huit heures par semaine, dans la même classe, et partagent les mêmes élèves. Ils s'observent mutuellement et acquièrent de ce fait – pour le meilleur et/ou pour le pire – une certaine intimité. Mais surtout, l'observation et la pratique de la classe sous la tutelle des conseillers pédagogiques constituent l'essentiel, sinon la totalité de la formation professionnelle des néo-certifiés. Certes, le texte de 1952 fait allusion à toutes sortes de « conférences » (de psychopédagogie, de culture générale, de spécialités) auxquelles les stagiaires sont tenus d'assister, en plus des cours de préparation à l'Agrégation, et où les conseillers sont aimablement invités. Mais la durée qui doit être consacrée à ces conférences, ainsi que leur programme, ne font l'objet d'aucune précision et, de 1952 au début des années 80, leur organisation restera tout aussi théorique que leur contenu supposé.

Dans ces conditions, pour l'apprentissage de leur métier, c'est avec les conseillers pédagogiques que les stagiaires entretiennent les relations les plus fréquentes, et, d'une certaine manière, les plus proches. C'est là, sur le terrain, que s'élabore la formation et que se développe entre conseiller et stagiaires une relation forte, à mi-chemin de celle du maître au disciple et de celle du compagnon à l'apprenti.

■ Les étapes d'une rupture

C'est à partir du texte de 1980 que s'amorce la rupture par rapport à ce modèle. Elle se confirme dans celui de 1981 et trouve sa forme achevée et, d'une certaine manière théorisée, dans celui de 1985 qui définit clairement l'ensemble des éléments de la formation et en dresse un véritable cahier des charges. Cette rupture dans le paradigme de formation porte sur trois points principaux dont la mise en synergie fait voler en éclats le modèle traditionnel défini par le texte de 1952.

Tout d'abord, la formation pédagogique et didactique prend de l'importance, et, à travers les contenus évoqués, de la consistance. Dès la circulaire de 1980, elle est décrite avant même les stages, et correspond à un programme dont les contenus sont énumérés. Les circulaires suivantes préciseront les volumes horaires qui doivent lui être consacrés. La mise en place d'une telle formation suppose que l'on ait recours à d'autres formateurs que les conseillers pédagogiques, et, au fur et à mesure de la publication des circulaires, on évoque les inspecteurs pédagogiques régionaux, les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, les chercheurs et les intervenants extérieurs. Dans le droit fil de l'ouverture qui s'amorce ici,

certaines textes fondateurs des IUFM (2) iront jusqu'à écrire : « *Toute personne, qu'elle appartienne ou non à l'Éducation nationale, possédant une compétence reconnue, peut être formateur en IUFM...* » Quoi qu'il en soit, les conseillers pédagogiques, les praticiens, perdent leur monopole dans la formation pour devenir des formateurs parmi d'autres dont il conviendra de spécifier le rôle particulier.

Le deuxième élément de cette rupture est constitué par la nouvelle conception de la responsabilité du stagiaire. Jusqu'à présent, il s'agissait, à la suite d'une période d'observation et d'interventions ponctuelles, d'assurer pendant quelques semaines une partie de l'enseignement du conseiller, dans sa classe et sous son contrôle permanent.

À partir de 1980, les stagiaires se voient confier, en toute responsabilité, une portion de service tout au long de l'année. En outre, ils continuent d'effectuer les stages *en situation* (futurs stages de *pratique accompagnée* dans le cadre des IUFM) dans les classes de conseillers pédagogiques. Bien que cela ne soit pas l'objet de cet article, il serait intéressant de démêler l'écheveau des motifs, qui ont présidé, à l'époque, à cette rupture, pour faire la part des choses entre ceux qui relèvent d'une problématique de la formation(3) et ceux qui relèvent d'une problématique plus froidement économique (utiliser les stagiaires comme moyens d'enseignement pour faire face aux besoins quantitatifs d'enseignants tout en évitant de recruter de nouveaux auxiliaires).

Enfin, la fonction du conseiller pédagogique apparaît considérablement transformée. Elle éclate d'abord en deux fonctions différentes : celle du *conseiller pédagogique* qui continue à recevoir dans sa classe des stagiaires pour de courtes périodes ; celle de *tuteur*, qui suit le stagiaire en responsabilité tout au long de l'année... ou tout au moins qui essaye, puisqu'il ne dispose pour ce faire d'aucune décharge de service, et que son emploi du temps n'est pas nécessairement compatible avec celui du stagiaire.

Tuteur et stagiaire doivent se rendre dans les classes l'un de l'autre afin de pratiquer l'observation mutuelle, mais ces visites restent ponctuelles, et ils ne partagent plus un vécu commun. Le rôle du tuteur (qui redeviendra « *conseiller pédagogique* » en 1992) est à la fois minoré et modifié : minoré, parce qu'il n'est plus la référence unique proposée comme modèle à la pratique du stagiaire. Celui-ci doit désormais maîtriser seul l'ensemble des problèmes liés à la conduite d'une classe qui, cette fois-ci, est bien la sienne. Ce rôle est également modifié parce que la collaboration que le conseiller peut avoir avec le stagiaire se situe par rapport à deux autres éléments

2 - Bancel D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, octobre 1989, chapitre III, 7.

3 - Dès le Colloque d'Amiens, en 1968, A. de Peretti et L. Legrand, avaient fait ressortir la nécessité des stages en responsabilité, au nom de l'autonomie des stagiaires...

qui lui échappent pour l'essentiel : l'expérience que le stagiaire vit avec ses propres élèves, et la formation qu'il reçoit, d'abord dans le cadre du CPR, puis de l'IUFM.

La lecture attentive des textes, révèle ici une certaine ambivalence de l'institution vis-à-vis des conseillers pédagogiques et de l'évolution de leur rôle : plus il est minoré dans les faits, plus il est magnifié dans les textes.

Dans le texte de 1952, qui leur assigne la place dominante et quasi exclusive dans la formation, leur rôle est simplement décrit en termes fonctionnels. Par contre, les textes suivants qui, nous l'avons vu, relativisent leur rôle en même temps qu'ils le modifient, utilisent un vocabulaire de nature à satisfaire leur amour propre : en 1980, ils sont *choisis par l'inspection générale en fonction de leur compétence et de leur rayonnement*; en 1985, le conseiller pédagogique est *reconnu dans son incontestable compétence scientifique et pédagogique*. De ce point de vue, les textes de 1992 reviennent à une description purement fonctionnelle de leur rôle.

■ Vers un nouveau paradigme

Ce nouveau modèle de formation est un modèle *bipolaire* dont le centre de gravité n'est plus situé au niveau de l'action du conseiller pédagogique ou du tuteur, mais dans l'expérience que vit le stagiaire dans sa classe, complétée par la formation qu'il reçoit dans le cadre du CRP, puis de l'IUFM. Dans ces conditions, il y a risque d'éclatement de la formation : tiraillé entre l'urgence des problèmes pratiques qu'il doit résoudre au jour le jour, et l'abstraction des approches théoriques qui lui sont proposées par ailleurs, le stagiaire se trouve souvent en position de dissonance cognitive. Le conseiller pédagogique, quant à lui, est marginalisé à la fois par rapport à l'expérience que vit le stagiaire (il doit tenter de s'y insérer de manière contractuelle), et par rapport à la formation que celui-ci reçoit (qu'il ignore le plus souvent).

69

Dans ces conditions, il ne lui suffit plus, comme dans le modèle traditionnel, d'être un professionnel expérimenté, puisque son expérience n'est plus directement accessible au stagiaire. Si la pratique de l'enseignement reste la condition nécessaire de son travail de formation, elle n'en n'est plus la condition suffisante. Autrement dit – c'est le signe incontestable du changement de modèle – il n'est plus seulement un enseignant, il doit devenir un formateur, l'écart entre les deux fonctions ne pouvant être comblé que par une formation spécifique aux rôles nouveaux qui sont les siens.

Dans le premier degré : de l'application à la formation

Les antécédents historiques de la fonction tutorale dans le premier degré sont sensiblement différents pour deux raisons qui conjuguent leurs effets : d'une part, la spécificité de l'enseignement de premier degré qui, au-delà ou en deçà des clivages disciplinaires, exige de l'enseignant – le maître – une prise en charge globale de la

classe (l'enseignement et le groupe d'élèves) ; d'autre part, l'existence d'institutions de formation structurées et structurantes (les écoles normales) associées à des terrains de stage et d'intervention privilégiés (les écoles annexes et les classes d'application) (4). Il en résulte une emprise plus tardive et plus limitée du modèle universitaire de formation, une plus large place accordée dans la formation à la pratique de la classe et au travail sur le terrain, et surtout un réseau de classes d'accueil, tenues par des praticiens labélisés, associés de manière importante à la formation initiale et, plus tard, continue.

Compte tenu de l'ancienneté, plus que séculaire, des écoles normales, nous n'avons exploité ici que les quelques textes qui marquent les grandes articulations de l'évolution du rôle des praticiens dans la formation (5).

■ Du professionnel confirmé...

C'est le décret organique de 1887 qui institue le réseau des écoles annexes et des classes d'application. Modifié par le décret du 6 juin 1946, son article 61 définit strictement le cadre dans lequel le terrain contribue à la formation initiale :

« Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement :

1 - Dans les écoles annexes instituées obligatoirement auprès des écoles normales, et qui constituent des centres permanents d'expériences pédagogiques.

2 - Dans les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département, et où seront organisés les différents stages de formation professionnelle. »

70

Ce sont donc les maîtres titulaires de ces classes qui accueillent les stagiaires pour les différents types de stage, mais aussi contribuent à leur formation, notamment par la démonstration d'un certain nombre de séquences modèles qu'ils mènent devant

4 - Si ce système a été sans équivalent pour la formation des professeurs du second degré général (CAPES et Agrégation), il n'en a pas été de même pour celle des professeurs de l'enseignement technique et professionnel : avant la mise en place des IUFM, les premiers étaient formés dans des institutions spécifiques (Centres de formations des professeurs de l'enseignement technique) et les seconds dans les écoles normales nationales d'apprentissage disposant, elles aussi, de lycées d'application.

5 - Décret organique du 18 janvier 1887 (pour mémoire) ;

- Circulaire du 7 mars 1946 ;
- Circulaire du 10 novembre 1961 ;
- Circulaire du 29 novembre 1973 ;
- Circulaire du 13 décembre 1976 ;
- Décret et arrêté du 22 janvier 1985 ;
- Note de service du 8 janvier 1993 ;
- Note de service du 5 décembre 1995.

eux avec leurs élèves. Le « maître d'application » est né, et c'est le nom que conserveront ces professionnels jusqu'en 1973. Il n'est question, à cette époque et jusqu'en 1962, ni de concours, ni de formation. Quels sont alors les critères retenus pour choisir les maîtres d'application ?

Dans le texte de 1946, notamment, on parle d'eux comme devant être d'excellents éducateurs, recrutés en fonction de leur valeur professionnelle et de leur valeur technique. Dans d'autres textes, il est question de leçons modèles qu'ils doivent produire devant les élèves-maîtres. Il est donc clair qu'ils sont choisis en fonction de leur réussite professionnelle (aux yeux de leur hiérarchie), et proposés comme modèles aux enseignants en formation dont on attend qu'ils s'en inspirent dans leur propre pratique.

La notion d'application (école, classe, maître... d'application) ne devient intelligible que par rapport à une norme, un modèle agréé de fonctionnement pédagogique qu'il s'agit d'une part de mettre en place vis-à-vis des ses propres élèves, et, d'autre part de proposer comme modèle à reproduire aux enseignants en formation.

■ ... au formateur qualifié

Ce modèle bien charpenté va commencer sinon à s'assouplir, tout au moins à se diversifier, à partir des années 60, avec l'apparition des « conseillers pédagogiques » auprès des instituteurs remplaçants, désignés aussi sous le nom de « maîtres itinérants ». Recrutés selon les mêmes procédures que les maîtres d'application sous la responsabilité de l'inspecteur de circonscription, entièrement déchargés de classe, ils apportent, *in situ*, formation, aide et soutien aux instituteurs débutants et dépourvus de formation initiale. Certes, il est toujours question de leçons modèles (effectuées cette fois-ci sous forme de démonstrations dans les classes qu'ils visitent), mais aussi d'autres rôles qui amorcent la définition d'un profil de formateur, et non seulement d'enseignant, fut-il excellent.

On arrive ainsi à deux types de praticiens intervenant dans la formation : les maîtres d'application, dépendant des écoles normales, et qui accueillent dans leur classe les élèves-maîtres en formation initiale ; les conseillers pédagogiques qui secondent l'inspecteur (sans pouvoir de notation), et qui assurent sur le terrain l'encadrement des débutants non-formés. En 1962, un concours est créé qui conditionne l'accès à ces deux fonctions : c'est le CAEAA (6). Sans entrer dans le détail des épreuves et des coefficients, notons cependant que les candidats sont essentiellement recrutés en

6 - Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application.

fonction de leurs compétences techniques par rapport à l'enseignement, plus que par rapport à d'éventuelles qualités de formateurs. Malgré tout, pour unifier la terminologie et pour marquer, au-delà de ses différentes formes, l'unité de la fonction, le texte de 1973 décide de les regrouper sous une même appellation : celle de « maître-formateur », dont l'usage perdure encore aujourd'hui.

Cette évolution vers la prise en compte d'une double compétence est sanctionnée, en 1985, par une modification et une nouvelle appellation du concours de recrutement de ces personnels : le CAFIMF (7). En accord avec sa nouvelle dénomination, les épreuves du concours sont modifiées de manière à permettre d'apprécier à la fois les compétences du candidat en matière d'enseignement, mais aussi en matière de formation. Les épreuves d'admission doivent désormais permettre de *décerner « parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leurs qualités d'enseignants des qualités de formateurs d'adultes et d'animateurs pédagogiques. »*

Ainsi constitué, le profil du maître-formateur ne connaîtra que peu de modifications jusqu'à la période actuelle, y compris lors de la mise en place des IUFM. Tout au plus peut-on noter, nous y revenons plus loin, l'apparition progressive, mais significative, d'un autre type de praticien qui va, lui aussi, participer à la formation initiale : le « maître d'accueil temporaire ». Pour conclure et marquer ce qui constitue, sur le plan statutaire, la différence essentielle entre le maître-formateur (IMF) et le conseiller pédagogique du second degré, on peut retenir les deux points suivants :

- il est recruté par concours, et donc pérennisé dans sa fonction ;
- il bénéficie d'une décharge totale ou partielle de service d'enseignement.

CRISE D'IDENTITÉ ET PARADOXE DE LA FORMATION

Si, dans le cadre des IUFM, la nomenclature des stages est commune au premier et au second degrés, en revanche, les statuts et les conditions de recrutement et de fonctionnement des formateurs de terrains conservent quelques particularismes dont le tableau ci-contre dresse l'inventaire.

7 - Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître-formateur.

STATUT	Recrutement	Décharge	Rétribution	Tutelle	Intervention
IMF [1]	concours	1/3 de service	oui/non (8)	IUFM	années 1 et 2
Conseiller pédagogique [1]	concours	100 %	non	IEN	année 2
Maître d'accueil temporaire [1]	choix	non	oui	IUFM	année 1
Conseiller pédagogique [2]	choix	non	oui	IUFM	années 1 et 2
Tuteur [2]	choix	non	oui	MAFPEN	année 2
Professeur formateur [2]	choix	1/3 de service	non	IPR	année 2

[1] = 1^{er} degré ; [2] = second degré.

Il ne saurait être question dans les limites de cet article de détailler les spécificités de ces différentes catégories de formateurs. Outre des différences de statut, de conditions de travail et de rémunération, leur appartenance au premier ou au second degré conditionne largement leurs références identitaires. Les uns comme les autres sont avant tout des enseignants qui, selon des modalités diverses, sont chargés de participer à la formation de leurs jeunes collègues. Mais la nature de l'enseignement auquel ils se réfèrent est sensiblement différente. Si les uns s'identifient d'abord à des modes de relation avec les élèves, à des modes d'organisation des apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires, les autres au contraire, se reconnaissent principalement dans les contenus et les approches didactiques caractéristiques d'une discipline. Pour les uns (dans le premier degré), l'enseignement et l'idée qu'ils se font de la formation, sont structurés à partir d'une logique de l'être, alors que pour les autres (dans le second degré), ils le sont à partir d'une logique du savoir.

73

Une identité ambiguë

Si le fondement de l'identité des formateurs de terrain renvoie à la nature de l'enseignement qu'ils dispensent – et notamment à leur appartenance au premier ou au second degré –, elle se construit aussi à partir des situations à travers lesquelles ils sont impliqués dans la formation. De ce point de vue, deux clivages fonctionnels se conjuguent avec l'appartenance catégorielle.

8 - Oui, pour les instituteurs (15 points d'indice) ; non, pour les professeurs d'école.

■ L'amateur et le professionnel

Ici, ce sont essentiellement les conditions d'entrée dans la fonction et, dans une moindre mesure, les conditions de fonctionnement qui délimitent la ligne de partage. Certains formateurs de terrain sont recrutés par concours et bénéficient d'un service aménagé (ce sont les maîtres-formateurs du premier degré); d'autres, s'ils bénéficient d'une décharge de service, sont néanmoins cooptés par leur hiérarchie (ce sont les professeurs-formateurs du second degré); d'autres enfin, sont essentiellement recrutés à titre précaire en fonction des nécessités de la formation et ne bénéficient d'aucun aménagement de leur service d'enseignement (ce sont les conseillers pédagogiques du second degré et les maîtres d'accueil temporaire du premier degré). Si ces distinctions peuvent paraître anecdotiques, elles conditionnent pourtant la manière dont ces différents personnels investissent les fonctions dont ils sont chargés. Pour les uns, il s'agit d'un choix professionnel validé par la réussite à un concours, alors que pour les autres, il s'agit le plus souvent d'une contrainte imposée par l'institution, même si elle comporte par ailleurs des bénéfices secondaires. Les conditions matérielles dans lesquelles la fonction est prise en charge ne faisant que renforcer le professionnalisme des uns et l'amateurisme des autres. Se présenter à un concours, quelles qu'en soient les raisons, suppose une motivation, un intérêt, une information aussi, de la part de celui qui s'y présente, et qui est volontaire pour occuper le poste correspondant : si tous les candidats ne sont pas reçus, 100 % des reçus ont été candidats... L'accès à la fonction s'inscrit ici dans une logique de promotion personnelle et professionnelle. Par contre, être désigné ou choisi, s'inscrit dans une autre logique à caractère institutionnel dont, souvent, l'individu estime être la victime plus ou moins consentante. Si, dans le premier cas, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles un enseignant aspire à devenir formateur, dans le second, il faut sonder l'oracle qui lui assigne d'avoir à s'impliquer dans la formation. S'il est d'une certaine manière gratifiant d'avoir été élu (bien qu'aujourd'hui l'évolution des modalités de la formation tend à faire prévaloir les nécessités du service sur la sélection de professeurs-modèles), il est déstabilisant de ne savoir ni pourquoi, ni pour quoi (c'est-à-dire quel est le motif, et quelle est la mission)...

74

Tout se passe comme s'il y avait en fait deux catégories de formateurs de terrain : les *professionnels*, pérennisés dans leur fonction par la réussite à un concours, et dont l'organisation du service tient compte, au niveau de la décharge, de leur implication dans la formation ; et les *amateurs*, qui prennent en charge au pied levé des fonctions dont ils discernent souvent mal les tenants et les aboutissants. Il est possible de mettre en balance les avantages et les inconvénients respectifs de chaque système, ou encore de tenter d'imaginer un autre système qui cumulerait les avantages des deux précédents tout en évitant leurs inconvénients. Dans un cas, il s'agit d'un statut durable, dans l'autre, d'une fonction précaire, remise en jeu d'une année sur l'autre en fonction des nécessités du service ou de la volonté du prince. S'il est sans doute avantageux de disposer d'un corps de formateurs stable et homogène, susceptible

de s'impliquer sur le long terme dans la formation, sa pérennisation peut aussi déboucher sur une forme de rigidité, voire de sclérose. À l'inverse, les aléas des désignations (9) et les contraintes de service ne facilitent pas l'investissement des conseillers pédagogiques ou des maîtres d'accueil dans la formation ; en revanche, la rotation de la fonction parmi les enseignants titulaires permet une souplesse de fonctionnement et dynamise, d'une certaine manière, l'ensemble du corps enseignant qui, à un moment ou à un autre, est susceptible de se trouver impliqué dans la formation (10).

■ Enseignants et/ou formateurs ?

En réalité, ce qui est question ici, c'est bien la professionnalité des praticiens en tant que formateurs. Les uns et les autres sont avant tout des enseignants, et c'est bien en tant que tels qu'ils sont requis pour intervenir dans la formation. C'est aussi ce qui les distingue et constitue leur privilège par rapport à l'ensemble des autres formateurs qui, soit n'ont jamais eu cette expérience, soit ne l'ont plus actuellement. Les professeurs-stagiaires ne s'y trompent pas, qui en font, selon la récente enquête de la DEP, leurs formateurs les plus appréciés : 75 % d'entre eux se déclarent « *satisfaits* » ou « *très satisfaits* » de la collaboration avec leur conseiller pédagogique (11). Mais ce privilège de l'expérience est en même temps une limite, voire un obstacle par rapport aux exigences nouvelles de la formation, et ce principalement sur deux points :

- Tout d'abord, il est clair que le changement de paradigme dans la formation rend l'expérience du praticien à la fois nécessaire et insuffisante. Il ne lui suffit plus, comme dans l'ancien modèle compagnonique, d'avoir à la partager, à la montrer, ou même à la dire. Désormais, le point d'ancrage de la formation, ce n'est plus son expérience à lui, mais celle que le stagiaire vit dans sa propre classe. C'est par rapport à cette expérience-là qu'il doit intervenir en exploitant la sienne.
- Ensuite, cette intervention correspond à la prise en charge de rôles qui débordent très largement ceux qu'il met en œuvre dans sa pratique de l'enseignement ou qui, lorsqu'ils y ressemblent, se jouent dans un contexte radicalement différent. Sur ce dernier point, il est significatif de constater combien les formateurs de terrain – quels qu'ils soient – sont mal à l'aise pour participer à l'évaluation des stagiaires qui leur sont confiés, alors qu'ils la pratiquent quotidiennement, et sans état d'âme, vis-à-vis de leurs élèves...

9 - L'expression qu'utilisent le plus souvent les conseillers pédagogiques pour parler de leur mode de désignation, c'est « être bombardé »...

10 - Toutes choses étant différentes par ailleurs, ce débat sur la professionnalisation des formateurs est de même nature que celui qui concerne celle des enseignants, ou, dans le corps social, celui qui se déroule actuellement entre les partisans de l'armée de métier ou de la conscription.

11 - Direction de l'évaluation et de la prospective, *L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM*, Note d'information n° 95.49, décembre 1995.

Cette rupture entre la pratique de l'enseignement et celle de la formation se marque à la fois au niveau du cahier des charges : conseiller un enseignant débutant, ce n'est en aucun cas lui enseigner à enseigner, mais l'aider à en devenir capable à partir d'une demande qui ne peut être que la sienne. Mais au-delà de la différence de cahier des charges, il n'y a pas non plus de continuité entre les attitudes pertinentes dans l'enseignement et celles qui le sont en matière de formation d'adultes. Si, dans le premier cas, ce sont les attitudes directes qui dominent (enseigner, d'une manière ou d'une autre, c'est prescrire), dans le second, ce sont les attitudes indirectes (12).

Intervenant depuis une dizaine d'années dans la formation des conseillers pédagogiques du second degré, j'ai tenté de mettre en évidence ce décalage dans les attitudes en utilisant différentes techniques (enquêtes, interviews, observation) (13). L'une d'entre elles a consisté à proposer un test aux conseillers pédagogiques au début des stages de formation auxquels ils s'étaient inscrits. Le test retenu est celui proposé par Mucchielli (14) à partir des catégories de Porter : dix situations de demande d'aide ou de conseil sont sommairement décrites, à chaque fois un choix de six réactions est proposé parmi lesquelles les conseillers choisissent celle qui correspond à leur réaction spontanée (15). Chacune d'entre elles illustre l'une des catégories de Porter. Le dépouillement permet de définir le profil personnel de chacun, mais aussi, et surtout, les résultats cumulés du groupe, et finalement, de l'ensemble des groupes.

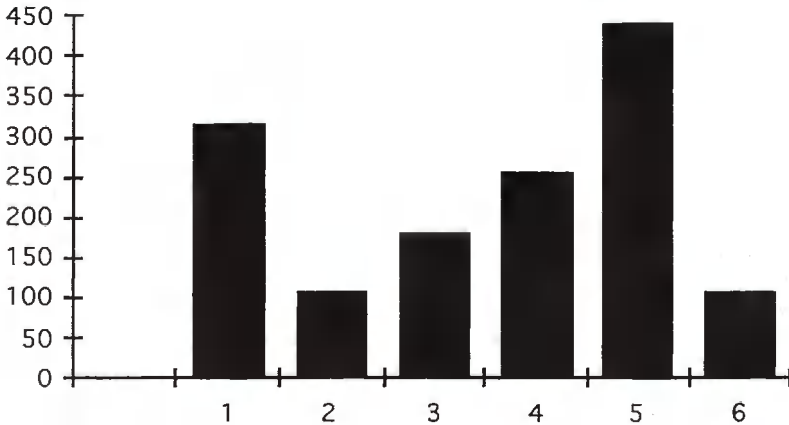
Les résultats présentés ci-contre récapitulent la répartition des choix sur l'ensemble des propositions (N = 140, soit au total, 1400 choix). Il est intéressant de constater que deux catégories recueillent des scores nettement plus élevés que les autres : la catégorie 5 (31,5 %, soit 441 choix), et la catégorie 1 (22,5 %, soit 315 choix). Il s'agit respectivement de la **Décision** et de l'**Évaluation**. Lorsque des dominantes se dégagent de manière aussi nette, on peut les interpréter comme résultant d'une caractéristique commune à la population considérée.

12 - Pour reprendre la distinction établie par N. Flanders in *Teacher influence, pupil attitude and achievement*, Washington D.C., 1965.

13 - Cf. Pelpel P., Gabay M., *Pratiques de stage et conseil pédagogique : vers un nouveau paradigme*, Rapport de Recherche, IUFM de Créteil, 1995.

14 - Mucchielli A., *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF, 1985.

15 - Cet exercice a été entièrement recomposé à partir de situations professionnelles par les stagiaires d'un Plan national de formation (FHKM20A). Il figure dans mon ouvrage, *Guide de la fonction tutorale*, éd. d'Organisation, 1996.



1- Évaluation
2- Interprétation
3. Soutien

4. Enquête
5. Décision
6. Compréhension.

La population qui nous occupe ici possède deux caractéristiques communes : la pratique de l'enseignement et la prise en charge des fonctions de conseil, la première étant la plus prégnante. C'est ce que confirment les résultats du test : les attitudes dominantes sont celles de **décision** (proposer une solution au problème de l'autre, à la limite, faire à la place) et d'**évaluation** (porter un jugement, donner son avis). Ce sont, précisément, les attitudes dominantes et efficaces, dans l'enseignement : l'enseignant est, professionnellement, quelqu'un qui prescrit et qui juge. Mais ce sont aussi les attitudes les plus inadaptées à la pratique du conseil, tout au moins dans le fonctionnement de la relation. L'étude montre que les conseillers pédagogiques ont tendance à transposer dans la relation de conseil vis-à-vis des stagiaires les attitudes qu'ils pratiquent dans l'enseignement vis-à-vis des élèves et qui dans ce nouveau contexte, se trouvent inadéquates.

77

Conseiller les conseillers ?

Pour un enseignant, devenir formateur – fut-ce d'enseignants – implique donc une double rupture :

- celle qui consiste à prendre en charge des rôles nouveaux qui ne s'inscrivent pas dans la continuité de ceux qu'il prend en charge lorsqu'il enseigne ;
- celle qui consiste à mettre en place des attitudes qui, pour une large part, sont contre-intuitives.

Dans ces conditions, une formation qui serait de nature à faciliter et à accompagner cette nécessaire décentration, semble s'imposer. La note de service du 7 mai 1985 qui, pour les conseillers pédagogiques du second degré, dresse le cahier des charges de la fonction et stipule que « la formation ne saurait être seulement empi-

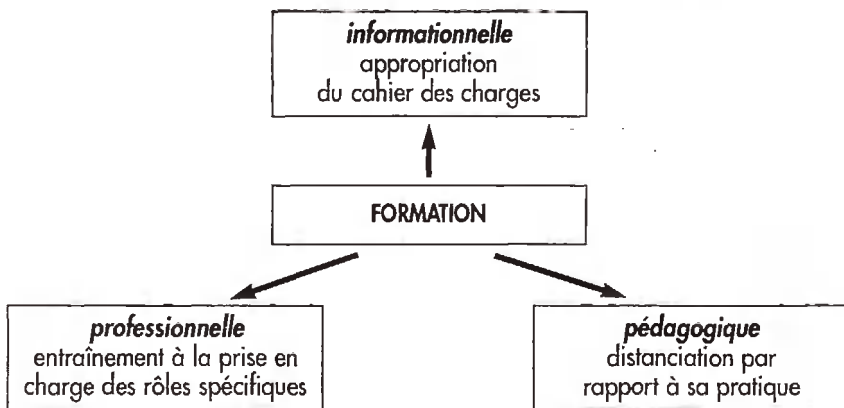
rique», débouche tout naturellement sur la nécessité d'une formation et enjoint au MAFPEN d'avoir à la mettre en place. Dès 1983, une recherche de l'INRP (16) était arrivée aux mêmes conclusions, et avait permis de mettre au point et d'expérimenter une dizaine de modules de formation spécifiquement destinés aux conseillers pédagogiques.

Pourtant, malgré des initiatives prises ici ou là par les MAFPEN, les IUFM ou les plans départementaux de formation continue; malgré, dans la période récente, la tenue de plusieurs universités d'été (notamment à Lyon, Poitiers, Piriac/Mer) et de plans nationaux de formation, destinés à former les formateurs potentiels de ces formateurs (!), la formation des formateurs de terrain, que ce soit dans le premier ou le second degré, ne s'est jamais véritablement institutionnalisée. Elle reste sporadique, précaire, discontinue, et en tous cas ne conditionne jamais l'accès à la fonction ni sa pérennisation.

■ Quelles sont les raisons, en France, de cette incapacité à former les formateurs ?

Elles renvoient, pour une part, à l'absence de consensus à propos de la formation des enseignants eux-mêmes, aux débats et polémiques qui ont marqué la mise en place des IUFM. Ceux qui ne voient pas la nécessité de professionnaliser les enseignants risquent de ne pas être sensibles à celle de former leurs formateurs à partir du moment où ils sont déjà des enseignants confirmés...

De notre point de vue, ce ne sont ni les objectifs et ni les contenus d'une telle formation qui font problème. Le fait d'avoir travaillé dans ce domaine, tant au niveau de la recherche que de la formation, nous a permis de définir les axes selon lesquels elle pourrait se développer, et de constater qu'ils font l'objet d'un large consensus aussi bien chez les commanditaires que chez les bénéficiaires potentiels de la formation :



16 - *La formation des Professeurs stagiaires dans les CPR*, sous la direction de N. Leselbaum, Rapport de recherche, INRP, 1987 ; seconde édition augmentée, 1989.

En réalité, il semble bien que ce soient plutôt des difficultés institutionnelles et fonctionnelles qui fassent obstacle au développement de la formation des formateurs de terrain :

- La faiblesse quantitative de l'*offre de formation*. Il y a de ce point de vue un décalage important entre les revendications figurant dans les plans académiques ou départementaux de formation et les actions réellement mises en place qui ne touchent, au mieux, que quelques dizaines de participants, le plus souvent pour quelques heures seulement.
- Les aléas de la *demande de formation*. Rarement prescrite, accessible le plus souvent sur le mode du volontariat, la demande de formation est irrégulière : les formateurs du premier degré peuvent s'estimer suffisamment qualifiés par leur réussite au concours. Ceux du second degré sont déjà peu disponibles pour gérer simultanément leur enseignement et l'encadrement des stagiaires ; ils sont souvent peu enclins à s'investir dans une formation, même de courte durée, d'autant qu'elle ne leur apporte aucune reconnaissance institutionnelle et ne leur garantit nullement d'être reconduits dans leurs fonctions.
- Enfin, la formation des formateurs de terrain est l'enjeu d'un conflit de pouvoir qui nuit à son développement. En tant qu'enseignants, les praticiens dépendent de leur hiérarchie ; mais en tant que formateur, ils dépendent de l'IUFM ou de la MAFPEN. Faut-il en faire de meilleurs enseignants ou les qualifier comme formateurs, et qui peut prendre en charge ladite formation ? Dans le second degré, en particulier, toute velléité de formation achoppe sur l'aspect disciplinaire : faut-il former des conseillers-pédagogiques-de-mathématiques, ou des conseillers pédagogiques qui, par ailleurs, se trouvent être professeurs de mathématiques ou de lettres ?

Finalement, si l'évolution des pratiques de formation a été capable de ruiner l'ancien modèle compagnonnique à dominante empirique, force est de constater que l'institution n'a pas été en mesure, pour l'instant du moins, de construire un modèle alternatif cohérent.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 105.
- CHARTIER J., et coll. (1993). – *Initier aux savoirs de la pratique*, Nanterre, Université Paris X.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod.
- MEN/DLC (1993). – *Le tutorat et la formation des nouveaux enseignants*, Actes de l'Université d'été de Piriac/mer.
- PELPEL P. (1991). – *Conseil et formation*, Paris, CRDP.
- PELPEL P., GABAY M. (1995). – *Pratiques de stage et conseil pédagogique*, IUFM de Créteil, Rapport de recherche.
- PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, éd. d'Organisation.
- PELPEL P. (1989). – *Les stages de formation*, Paris, Bordas.
- PELPEL P. (1993). – *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert*, Paris, CNDP/Hachette.