

LES PROFESSIONNALITÉS DES FORMATEURS MAFPEN

Profils identitaires ou profil polyidentitaire

MARQUERITE ALTET*

Résumé

À partir d'une enquête menée en 1997 dans l'académie de Nantes auprès de 195 formateurs de la MAFPEN, nous avons tenté de repérer la ou les professionnalités de cette population de formateurs, de dégager les caractéristiques de leurs fonctions et de ce qui faisait la spécificité de leur métier. Dès la création des MAFPEN, les formateurs ont été pour la plupart des enseignants assurant la formation continue de leurs pairs. Il s'agissait pour nous, d'essayer de cerner, à partir du discours des acteurs, comment s'est construite à partir du métier d'enseignant, la professionnalité de formateur. Dans les entretiens, les formateurs montrent que leur mission a sans cesse évolué et recouvre des fonctions variées: l'information et la formation pédagogique et didactique, la conception d'actions de formation, l'animation pédagogique d'actions ou de réseaux, le pilotage et l'accompagnement de projets sur établissement, l'ingénierie de formation, la résolution de problèmes, l'expertise des situations de travail. En croisant les résultats des questionnaires et l'analyse des réponses et des entretiens, on a pu proposer une typologie autour de trois profils à dominante bien distincte: les formateurs disciplinaires, à dominante discipline; les formateurs accompagnateurs, à dominante apprentissage; les formateurs praticiens-réfléchis, professionnels de la formation, à dominante système et nouvelles professions d'enseignant et de formateur. Ces derniers s'inscrivent dans le processus de professionnalisation de leur fonction de formateurs d'enseignants et reflètent une professionnalité globale à plusieurs pôles, liée à la fois, à une identité professionnelle enseignante forte, à un rôle de formateur professionnel d'adultes, à une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation et à une expertise de recherche.

45

* - Marguerite Altet, CREN, Université de Nantes.

Abstract

Starting from a survey carried out in the academie of Nantes among 195 MAFPEN trainers, we have tried to pinpoint the professionalism of this group of trainers, to bring out the characteristics of their functions and of what constitutes the specificity of their profession. From the very creation of the MAFPENs, trainers have been mostly teachers in charge of their peers' inservice training; our purpose has been to try and work out, from what the actors said, how the professionalism of trainers built up from the teaching profession. In their interviews, the trainers show that their mission has constantly evolved and consists of various functions: the information and training in teaching and didactics, the conception of training sessions, the teaching leadership of training sessions or networks, the running and accompanying of school-based projects, the training engineering, the problem solving, the expertise in work situations. By matching up the results of questionnaires with the analysis of answers and interviews, it was possible to propose a typology of trainers around three profiles with very distinct dominant characteristics: the subject-oriented trainers whose dominant characteristic is subject-matter; the accompanying trainers whose dominant characteristics is learning; the reflecting trainer-practitioners, professional trainers whose dominant characteristic is system-oriented and new teaching and training professions. The latter are part of the process of professionalization of their function as teacher trainers and reflect a global multi-pole professionalism connected with a strong teaching professional identity, the role of a professional trainer of adults, the function of an expert in work situation analysis and training practices and an expertise in research.

Peut-on identifier ce qui a constitué la professionnalité des formateurs MAFPEN (1) chargés de la formation continue des enseignants en France de 1982 à 1997? Telle était la question posée à des formateurs de la MAFPEN de l'académie de Nantes en 1997 avant leur rattachement aux IUFM, instituts de formation initiale de tous les enseignants, qui depuis 1998, assurent la formation initiale et continue des enseignants.

À partir d'une enquête menée par questionnaire en 1997 dans l'académie de Nantes, à la demande du chef de mission J.-P. Letourneux, auprès de 195 formateurs de la MAFPEN, nous avons tenté de repérer la ou les professionnalités de cette population de formateurs, de dégager les caractéristiques de leurs fonctions et de ce

1 - MAFPEN: Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale, créée en 1982 par Alain Savary et chargée de la formation continue de tous les enseignants.

qui faisait la spécificité de leur métier. Nous avons cherché à identifier les compétences et savoirs propres que ces formateurs disent nécessaires pour exercer les activités professionnelles de formateurs d'enseignants.

Dès la création des MAFPEN, les formateurs ont été pour la plupart des enseignants assurant la formation continue de leurs pairs. À la mise en place de ces Missions, il n'a pas été prévu de statut pour les formateurs ; ce sont des enseignants qui remplissent un rôle de formateur. Aucun titre, aucun diplôme ne furent requis pour assurer des formations. Il n'y eut aucun recrutement spécifique mais de simples appels à candidature. Tout enseignant volontaire pouvait faire acte de candidature et proposer une action de formation. Retenu par la MAFPEN, « l'enseignant-formateur » continuait à appartenir à son institution d'origine et était détaché pour un temps donné de son service, pour pouvoir assurer la formation proposée.

Ainsi, dans l'enquête menée en 1997, 89 % des formateurs dans l'académie de Nantes sont des enseignants, des enseignants expérimentés qui, à côté de leur enseignement, font de la formation sur un tiers ou un demi-temps de leur service. Ces « enseignants-formateurs » font-ils un « double métier » ? « Homme des concepts » travaillant dans la logique des discours constitués comme enseignant, ils deviennent en tant que formateur, « homme des médiations » agissant dans la logique des pratiques pour reprendre la distinction de B. Charlot (1990). Peuvent-ils, en restant enseignant, devenir un formateur « professionnel » avec des savoirs, des compétences spécifiques pour la formation ? Suffit-il d'être un enseignant expérimenté reconnu pour devenir un « formateur professionnel » ? L'expérience d'enseignant voire l'expertise pédagogique suffisent-elles pour légitimer la fonction de formateur d'enseignants ? Cette « double identité » est-elle professionnelle ? Il s'agissait pour nous, d'essayer de cerner, à partir du discours des acteurs, ce qui constitue cette professionnalité spécifique de formateur d'enseignants et de repérer comment elle s'est construite d'enseignant à formateur.

47

Comme le rappellent R. Bourdoncle et C. Mathey-Pierre (1995), le terme de « professionnalité » a été créé sur le modèle italien *professionalità*, « caractère professionnel d'une activité » et recouvre « capacités professionnelles, savoirs, culture et identité ». En français, le terme est voisin de celui « d'ensemble de compétences en actes » et s'est développé dans le contexte d'une revendication de l'évolution des métiers vers les professions. Cette notion est liée à « l'insistance sur la dimension complexe de l'expertise,... à l'enrichissement des tâches,... à une certaine polyvalence des occupations » (Aballéa, 1992). Elle est référée « aux notions de professions (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail » (Dadoy, 1986). Centrée davantage que la qualification sur les compétences des acteurs au travail, la notion de professionna-

lité concerne plus la personne, son identité professionnelle. B. Courtois et al. (1997) insistent aussi sur l'aspect de prise en compte des compétences de la personne : la professionnalité « concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches. Elle est instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise ».

C'est cette spécificité du formateur d'enseignants ou travail, sa professionnalité, que nous tenterons de décrire à partir du questionnaire de l'enquête, mais aussi en nous appuyant sur des entretiens d'une trentaine de formateurs MAFFPEN appartenant à différents secteurs de formation. L'analyse de contenu de ces entretiens va permettre de dégager les points de vue singuliers des acteurs et leurs argumentaires personnels.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES CLEFS DES « ENSEIGNANTS-FORMATEURS D'ENSEIGNANTS »

Les résultats de l'enquête menée en mai 1997 (61 % de réponses obtenues, 117 réponses de formateurs) montrent que la caractéristique dominante de cette population consiste dans le fait que les formateurs d'enseignants sont tous des enseignants ou l'ont été. D'autres traits complémentaires permettent de définir ce groupe professionnel :

- La population des formateurs de formation continue de l'académie est aux deux tiers de sexe masculin : 68 % d'hommes et 32 % de femmes. Elle est composée surtout de personnes de plus de 40 ans : 55 % des formateurs ont entre 41 et 50 ans, 28 % ont plus de 50 ans et 17 % ont entre 31 et 40 ans (personne de moins de 31 ans).
- Corrélativement à la moyenne d'âge des formateurs, l'ancienneté moyenne des formateurs dans l'enseignement est importante : 63 % ont une longue expérience de l'enseignement : ils enseignent en effet depuis plus de 20 ans et 32 % ont entre 11 et 20 ans de pratique. Seulement 3 personnes ont moins de 11 années d'expérience professionnelle dans l'enseignement.

En tant que formateurs, plus des deux tiers des formateurs MAFFPEN ont une ancienneté, comprise entre 3 et 10 ans (34 % sont formateurs depuis 3 à 5 ans, et 34 % le sont depuis 6 à 10 ans). Onze sujets (15,5 %) ont plus de 10 ans d'ancienneté, sont formateurs depuis 1981, date de la mise en place des MAFFPEN ; dix ont moins de 3 années d'expérience à la MAFFPEN.

- Au niveau des diplômes, la population des formateurs est globalement très diplômée, puisque 77,5 % ont un niveau de diplôme égal ou supérieur à « Bac + 4 » (43,5 % de Bac + 4 et 34 % de Bac + 5 ou plus), plus diplômée que la population enseignante dont le niveau de recrutement habituel est « Bac + 3 ».

- 89 % de ces formateurs sont en même temps des enseignants, seuls 11 % sont formateurs à temps plein. Presque les deux tiers de la population des formateurs sont des professeurs certifiés (63,5), 27 % sont agrégés et moins de 10 % sont PEGC ou PLP (respectivement 4 % et 5,5 %). La gestion du temps entre les fonctions de formateur et d'enseignant la plus répandue est le mi-temps consacré à la formation (pour 51 % de la population). L'organisation des services se fait par des HSA, paiement d'heures supplémentaires/année, ou une décharge et concerne un tiers des individus (34 %), 11 % sont formateurs à plein temps sans heure d'enseignement, et 4 % ont deux tiers de leur temps consacré à la formation. La moyenne horaire de temps d'enseignement hebdomadaire est de 9 heures. Les horaires sont très étalés (de 5 heures à 30 heures), mais 80 % des formateurs qui enseignent, ont entre 8 et 18 heures d'enseignement hebdomadaire.
- En ce qui concerne le type d'établissement d'enseignement, plus de la moitié des formateurs enseignent en collège (52 %); 31 % sont enseignants dans un lycée, 4 % dans un lycée professionnel; et 10 % des formateurs n'enseignent plus. On dénombre aussi un formateur dont l'établissement est l'IUFM.
- Chez les formateurs interrogés, les différents groupes disciplinaires sont représentés, en particulier les disciplines littéraires (28 %) et scientifiques (27 %), qui constituent à elles seules plus de la moitié de la population.
- Au niveau du champ d'intervention, des actions de formation assurées, les formations disciplinaires (formation assurée dans la discipline d'enseignement) sont les plus développées. En 1997, elles représentent en effet 49 % du total. Les formations transversales, pédagogiques représentent 27 % de l'ensemble, et les formations « mixtes » (où les formateurs proposent les deux types de formations) font 24 %, par exemple, le secteur « liaison collège-lycée » (13 %).
- Sur le plan personnel, on peut relever que si 17 % des formateurs interrogés vivent seuls, parmi ceux qui vivent en couple, 46,5 % d'entre eux ont un conjoint enseignant.

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Des fonctions variées qui ont évolué

Nous n'avons pas abordé les tâches prescrites, mais les fonctions, tâches, activités réellement remplies par les formateurs sur le terrain, telles qu'ils disent les remplir. C'est dans les entretiens, réalisés auprès des formateurs du réseau-collège de l'académie de Nantes et qui avaient pour objectif d'avoir une meilleure connaissance des activités « des formateurs MAFPEN au travail » que l'on a repéré les fonctions mises en œuvre.

Après avoir pour la plupart, rappelé, qu'ils font « un double métier », à mi-temps formation, à mi-temps enseignement, les formateurs interrogés insistent sur l'évolution de la MAFFPEN et les fonctions différentes qu'ils ont successivement assurées. Au début des MAFFPEN, ils ont, d'abord répondu à une logique de l'offre (1982-1985) à partir d'un catalogue d'offres de formation : le PAF (Plan académique de formation), et ont joué, à la mise en place de la formation continue, un rôle de formateurs-informateurs. Ils ont dû ainsi, réactualiser les connaissances surtout disciplinaires des enseignants en proposant des actions de formation dans leur discipline, en essayant aussi d'impulser des pratiques innovantes.

Puis la formation continue est progressivement passée à une logique de la demande (1985-1989) répondant aux demandes des établissements ; les formateurs ont alors été amenés à construire des « formations sur mesure », à conduire des « interventions sur établissement », qui s'adaptent aux besoins d'acteurs insérés dans un contexte donné ; ils ont dû alors mener une juxtaposition d'actions multiples et variées, plus situées dans le domaine pédagogique et interdisciplinaire et faire preuve d'une grande souplesse. Certains sont passés d'intervenant disciplinaire à intervenant transversal ou « intervenant-conseil » pour faire des diagnostics dans les établissements.

Ensuite, la fonction du formateur a davantage consisté à s'inscrire dans la définition d'un plan de formation voulu par le rectorat (1989-1996), avec le développement d'une nouvelle « stratégie négociée » entre formateurs et établissement autour de Contrats de formation pour les enseignants de l'établissement en liaison avec des priorités collectives et individuelles dégagées.

Dans les entretiens, les formateurs montrent que leur mission a sans cesse évolué et qu'elle recouvre, en réalité plusieurs fonctions, qui varient selon le type d'actions menées ; ils citent les suivantes :

1. l'information et la formation pédagogique et didactique ;
2. la conception d'actions de formation ;
3. l'animation pédagogique : animation d'actions, d'activités, animation de réseaux ;
4. le pilotage de projets : accompagnement de projets sur établissement, analyse de besoins, montage de plan de formation, définition d'un plan, analyse, évaluation, ingénierie de formation ;
5. l'accompagnement : le formateur d'enseignants est aussi « maître compagnon » de personnes ou d'une organisation, un accompagnateur chargé de la régulation des pratiques ;
6. le diagnostic : le formateur peut intervenir dans la remise en cause de pratiques, l'analyse de dysfonctionnements, la résolution de problèmes, le suivi, l'accompagnement sur établissement ;

7. l'expertise des réalités et des situations de travail : il est de plus en plus un expert de l'analyse des pratiques enseignantes, analyste, accompagnateur, clinicien, « thérapeute ».

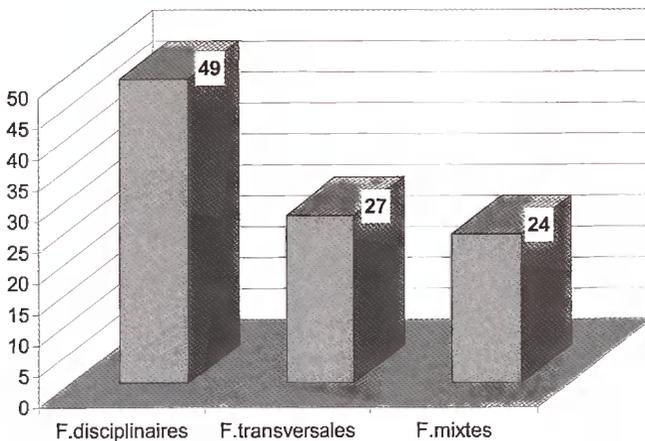
Des fonctions qui ont évolué du métier de formateur intervenant dans le champ strictement pédagogique au métier élargi d'accompagnateur et d'intervenant - conseil.

Des profils de formateurs à facettes multiples et à dominante

À partir des intitulés des formations réalisées et citées par les formateurs, on peut identifier trois groupes distincts de formateurs à la MAFPEN de l'académie de Nantes :

- les formateurs qui assurent des formations portant sur la discipline qu'ils enseignent et la didactique de cette discipline : « formations disciplinaires » ;
- les formateurs qui proposent des formations dont le thème est transversal : « formations transversales », pédagogiques, interdisciplinaires (par exemple sur l'évaluation, la pédagogie différenciée, les modules) ;
- les formateurs qui assurent les deux types de formations à la fois : « formations mixtes ».

Ces trois modes de formations sous-tendent trois types différents de professionnalité du formateur MAFPEN de l'académie de Nantes, qui se dégagent nettement lors de l'analyse des tris croisés opérés sur l'ensemble des variables de l'enquête.



Les formateurs « disciplinaires » centrés sur la discipline enseignée ou la didactique de cette discipline, sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à appartenir au corps des agrégés (42 %, contre 27 % du total des répondants) et à enseigner dans un lycée. Leur temps d'enseignement est généralement plus long que chez les deux autres types de formateurs. Ils sont par ailleurs les plus nombreux à avoir une grande ancienneté en tant qu'enseignant, et à avoir été sollicités ou recrutés pour la formation continue par leur IPR, inspecteur pédagogique régional pour leur expertise pédagogique d'enseignant. Il semble que pour eux, le statut de formateur corresponde à une consécration après une longue expérience en tant qu'enseignant, comme si la formation à la MAFPEN était un moyen de promotion, de reconnaissance envers l'enseignant-expert reconnu comme tel par le corps d'inspection, par l'institution. C'est en majorité par l'organisation en décharge ou HSA, en heures supplémentaires/année, que les formateurs disciplinaires gèrent leurs fonctions de formation complémentaires à celles d'enseignement encore très présentes.

Les formateurs « transversaux » ou interdisciplinaires, pédagogues généralistes, se caractérisent par une sur-représentation en femmes (42 % contre 32 % sur le total des répondants). Presque la totalité de ce groupe appartient au corps des certifiés (89,5 %) ; seulement 5 % sont agrégés. Presque les deux tiers de ce groupe enseignent au collège. C'est pour ce type de formateurs que les temps d'ancienneté en tant que formateur sont les plus forts aux extrêmes : 21 % à avoir plus de 10 ans d'ancienneté (contre 15,5 %), et, à l'autre bout, 21 % à avoir moins de 2 ans d'ancienneté (contre 14 %). Ils sont très majoritaires à organiser leur temps de formation sur un mi-temps, en général sur deux jours, les autres journées étant passées à enseigner dans leur établissement. Ils ont volontairement suivi plusieurs formations pour devenir formateurs. Ils ont aussi participé à des innovations pédagogiques et ont été recommandés au chef de la MAFPEN par leur chef d'établissement, leur inspecteur ou leurs pairs. Dans sa thèse sur l'histoire de la MAFPEN de Lyon dans les années 1980, Christiane Valentin retrouve ces deux profils de formateurs (Valentin, 1999).

Les formateurs « mixtes » sont nettement sur-représentés en hommes (76,5 % contre 68 % en moyenne). Ils sont également très concentrés dans la tranche d'âge des 41-50 ans et sont plus nombreux que les autres à avoir un conjoint non enseignant. Le corps des PEGC est largement sur-représenté dans ce groupe (12 % contre 4 % en moyenne). Ces formateurs sont les plus nombreux à avoir des horaires d'enseignement très faibles, ils sont d'ailleurs 23 % à être formateur à temps plein, contre 11 % en moyenne. Ces formateurs ont tous une ancienneté en tant qu'enseignant supérieure à 10 ans, et ils sont les plus nombreux à avoir une ancienneté en tant que formateur comprise entre 3 et 10 ans. Ils ont participé à de nombreux PNF, plans nationaux de formation de formateurs, ou même ont sollicité ou organisé des formations. Ce sont souvent des militants pédagogiques ou/et des chercheurs, engagés dans « le changement » par volontarisme pédagogique. Ils ont candidaté d'eux-mêmes à une fonction de formateur.

Ce sont les plus formés ; ils ont tous participés à des PNF ou à des formations institutionnels, de type formation à l'intervention-conseil (lancée en 1988 par le Ministère).

Ce profil est le plus récent et est lié à l'évolution de l'institution vers une normalisation.

Les trois groupes de formateurs se distinguent la plupart du temps par des réponses très marquées et très différentes aux questions de l'enquête. En croisant les résultats des questionnaires et l'analyse des réponses et des entretiens, on peut proposer une typologie des formateurs autour de trois profils à dominante bien distincte :

- **les formateurs disciplinaires**, à dominante discipline, centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline enseignée (formations disciplinaires), par la transmission de nouveaux savoirs et de leurs expériences professionnelles propres dans la discipline ou des apports de la didactique de leur discipline ;
- **les formateurs accompagnateurs**, à dominante apprentissage ; « maîtres-compagnons », visant à une adaptation des pratiques, au changement des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant et sa logique d'apprentissage, attentifs aux besoins en formation et au suivi des enseignants (formations transversales), professionnels de l'apprentissage ;
- **les formateurs praticiens-réfléchis**, professionnels de la formation, à dominante système et nouvelles professions d'enseignant et de formateur, au sens de formateurs s'inscrivant dans le processus de professionnalisation (décrit dans les travaux de Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1993, 1996 ; Altet, 1994, 1997), en voie de professionnaliser leur fonction de formateurs d'enseignants ; ces formateurs axés sur la construction d'un nouveau métier d'enseignant, travaillent à la fois au niveau de la discipline, de la centration sur la gestion des apprentissages des élèves dans l'optique du changement des pratiques enseignantes et de l'adaptation du système éducatif ; ils ont compris que le changement passe par la prise en compte globale des situations de travail, ils ont une approche globale des diverses missions de l'enseignant, dans sa classe, dans l'établissement et avec l'extérieur et, en tant que formateur, ils font preuve d'une approche plus systémique de leurs fonctions de formateurs : ils mènent des formations mixtes à la fois disciplinaires et transversales ; ils reflètent une professionnalité globale à plusieurs pôles, liée à la fois :
 - à une identité professionnelle enseignante forte,
 - à un rôle de formateur professionnel d'adultes,
 - à une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation et à une expertise de recherche.

Ces formateurs s'appuient sur une plus grande prise en compte des demandes de l'institution éducative à laquelle ils appartiennent. Ce troisième groupe de formateurs « plus professionnalisés » utilise les savoirs professionnels spécifiques, rationnels

construits par les recherches en sciences de l'éducation, en sociologie des organisations, du travail, en ingénierie de formation, ou venus de leur pratique d'enseignant ou de formateur d'adultes ; ils participent à la construction d'un registre épistémique spécifique à la formation des enseignants. Ils font régulièrement partie des PNF de formateurs, plans nationaux de formation mis en place par le Ministère pour la formation des formateurs avec des interventions d'universitaires experts. Certains se sont engagés dans des recherches universitaires, soit diplômantes, DEA, thèse, soit sur des objets de recherche construits en partenariat avec des chercheurs.

Cette sous-population de formateurs est la plus homogène des trois, les modalités de réponses recueillant le plus souvent les proportions maximales (moindre étalement des réponses). Ces trois types distincts semblent constituer les formes de professionnalité des formateurs MAFPEN étudiés dans l'académie de Nantes.

Des objectifs de formation variés

L'exploitation du questionnaire a permis aussi de dégager les objectifs fixés par les formateurs MAFPEN à la formation continue des enseignants. L'ensemble des formateurs a pour objectif général prioritaire de « faire évoluer les pratiques enseignantes », « de doter les enseignants de nouvelles compétences professionnelles » pour faire face à l'évolution des publics et des conditions d'exercice du métier.

Mais on constate que ces objectifs varient selon les profils de formateurs :

Les premiers objectifs de formation, pour les formateurs disciplinaires, sont de « mettre à niveau, réactualiser les connaissances sur les programmes, les contenus », ainsi que la nécessité de « changer les représentations sur les pratiques ».

Les formateurs accompagnateurs ont pour principal objectif de « confronter, échanger sur les pratiques professionnelles » et les « centrer sur le processus d'apprentissage ».

Quant au premier choix des formateurs praticiens-réfléchis, professionnels de la formation, il est très nettement porté sur la volonté de « former un professionnel de l'apprentissage » et la nécessité de la construction du « nouveau métier d'enseignant » et du « changement ».

Par rapport à la question sur les objectifs de formation choisis, les trois groupes de formateurs disent se centrer sur les processus d'apprentissage des élèves, et pas seulement sur l'enseignement et ses contenus. Ainsi, « former un professionnel de l'apprentissage » est la modalité la plus choisie, en même temps que l'objectif de « changer les représentations sur les pratiques » (également le plus cité en choix n° 2). L'objectif suivant : « confronter, échanger sur des pratiques professionnelles » demeure clé dans les trois choix.

L'idée d'une nécessité de changer les pratiques enseignantes sous-tend l'idée qu'un nouveau métier d'enseignant autour de l'apprenant et de la « gestion des conditions

d'apprentissages » est apparu ces dernières années, auquel la formation des enseignants se doit justement, de préparer.

Dans leurs choix d'objectifs, les trois profils de formateurs privilégient les moments de communication et d'expression entre pairs, entre adultes.

En résumé, on peut dégager des entretiens quatre lignes de force des pratiques professionnelles des formateurs MAFPEN :

1. L'action professionnelle des formateurs MAFPEN est variée et a évolué : sur action, sur établissement, sur projet, disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire ; selon les cas, elle se situe entre formation et intervention.
2. Cette action professionnelle a été de plus en plus située dans un contexte avec des contraintes venant des commandes ministérielles nationales ou des priorités rectorales et est liée aux interactions avec des adultes-stagiaires qui ont eux-mêmes des demandes plus spécifiques. La caractéristique majeure d'une formation continue MAFPEN, c'est qu'il s'agit toujours d'une action de formation voulue par le rectorat et négociée avec les acteurs concernés.
3. La complexité des situations de formation à assurer ne permet pas à présent une modélisation *a priori* et nécessite une adaptation constante à partir du repérage des représentations et de la mobilisation de répertoires de ressources cognitives et expérientielles des acteurs en situation : c'est une formation constructiviste centrée sur l'activité du « se formant ».
4. Plus que l'acquisition de savoirs nouveaux, la formation continue MAFPEN vise la construction de « méta-compétences » pour comprendre les situations professionnelles vécues comme savoir analyser les pratiques, savoir réfléchir sur l'action, savoir prendre conscience et expliciter ses actes, savoir les réguler ; réflexion, réflexivité constituent les moyens de formation du professionnel-enseignant et oblige le formateur d'enseignants à développer lui-même lucidité, réflexivité, adaptativité.

On a ainsi assisté progressivement ces quinze dernières années à un double mouvement :

- au passage d'une formation continue centrée sur l'animation, la communication par l'adhésion d'un groupe d'adultes à une action pré-construite, à une formation interactive de plus en plus centrée sur la négociation entre formateur et formés à partir de stratégies construites dans une démarche clinique ;
- et en même temps au passage d'une formation impulsée volontairement par des formateurs militants, novateurs à une formation normalisée par le rectorat qui définit les actions à mener.

SAVOIRS, CAPACITÉS, COMPÉTENCES NÉCESSAIRES AUX FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

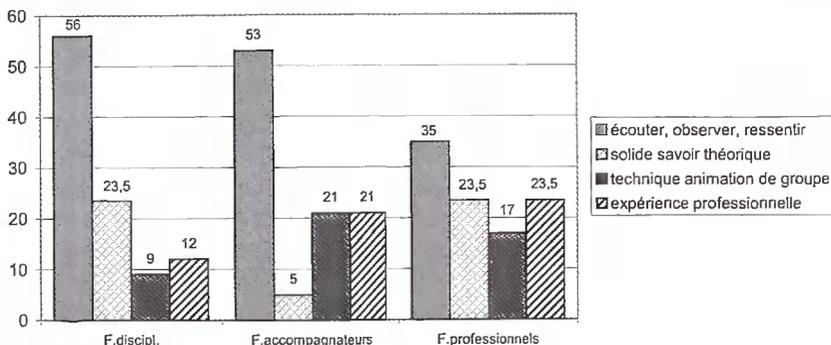
Dans l'enquête, les deux capacités qui caractérisent le plus la fonction de formateur d'enseignants sont : être capable d'« aider les enseignants à construire des compétences professionnelles » et « faire analyser les pratiques enseignantes » pour mieux s'adapter à l'évolution des conditions d'exercice du métier d'enseignant. Elles apparaissent comme les premières compétences requises pour être formateur. En deuxième choix sont citées des compétences davantage axées sur les techniques de formation d'adultes : « savoir animer un groupe », « savoir construire une action de formation », « savoir l'évaluer » : savoir maîtriser les techniques d'ingénierie de formation d'adultes.

Le formateur d'enseignants doit, avant tout, être capable de relier la formation à la pratique quotidienne analysée. Mais l'ingénierie de la formation mise en avant pour définir le formateur d'adultes est présentée comme une compétence moins importante que l'expertise sur les pratiques enseignantes. Il ressort de ces choix un modèle de formation avant tout centré sur l'analyse des pratiques enseignantes et sur la construction de compétences, à partir de l'expérience vécue, de la pratique professionnelle.

Pour ce faire, les capacités requises pour mener une action de formation continue avec des enseignants sont d'abord des capacités d'écoute des problèmes et d'observation des pratiques réelles : pour eux, le fait de « savoir écouter, observer, ressentir » est la capacité la plus utile pour faire face à des problèmes rencontrés ; c'est le premier choix des formateurs disciplinaires (56 %) ; leur second choix porte sur les « solides savoirs théoriques ».

« Savoir écouter, observer, ressentir » est également le premier choix des deux autres groupes, pour 53 % des formateurs accompagnateurs et seulement 35 % des formateurs professionnels qui complètent leur choix par d'autres capacités.

56



Les accompagnateurs sont plus nombreux à avoir recours à « une bonne technique d'animation » comme les professionnels; en revanche, ces derniers sont les plus nombreux à « faire appel à leur expérience professionnelle » pour faire face à des problèmes rencontrés. Cette modalité est choisie dans les mêmes proportions que le recours à un « solide savoir théorique », ce qui révèle, chez ce groupe, des savoirs multiples mobilisés de façon complémentaire et équilibré.

Dans les entretiens comme dans le questionnaire, c'est très nettement la capacité « à écouter, à observer et à ressentir » qui est citée comme la plus utile pour faire face à des problèmes de formation rencontrés. On retrouve ici l'idée que le formateur apprend, acquiert ses compétences de formateurs avant tout par l'expérience, à partir des pratiques de formation vécues, des actions situées, à partir de pratiques de formation en contexte. En revanche, les savoirs théoriques ou techniques s'avèrent être les moins utiles pour des situations problématiques de formation. On n'apprend pas le métier de formateur à partir d'ouvrages théoriques, on le construit progressivement au fur et à mesure des situations vécues, d'actions situées en intégrant les savoirs à l'expérience de formateur d'adultes et d'enseignant de terrain: cette conception est fortement affirmée dans les entretiens.

Pour les formateurs disciplinaires, la compétence la plus essentielle pour un formateur est de savoir « aider à construire des compétences ». En second lieu, sont importants la capacité de « faire analyser les pratiques », puis celle de « savoir construire une action de formation ».

Pour les formateurs accompagnateurs, le plus important est de « savoir analyser les besoins en formation », puis apparaît la nécessité de « savoir s'adapter aux demandes du groupe ». De façon moins prononcée, le troisième choix porte sur les compétences pour « animer un groupe » ainsi que pour « aider à construire des compétences ».

Le premier choix des formateurs professionnels MAFPEN est le plus net de tous (35 %): « savoir s'adapter aux demandes du groupe ». À égalité suit ensuite la nécessité de « savoir analyser les besoins en formation » et de « savoir construire une action de formation ». En troisième choix, des compétences pratiques pour « mener une analyse de pratiques », « accompagner », « réguler ».

Pour un formateur d'enseignants, les « savoirs professionnels construits à partir de la pratique enseignante » apparaissent tout aussi importants que les « savoirs disciplinaires »; ils sont parmi les domaines de connaissances essentiels requis pour être formateur. Les « savoirs liés à l'animation » sont également souvent retenus, mais en second. Les connaissances requises en tout premier lieu sont donc liées à la discipline enseignée et à la pratique de l'enseignement dans cette discipline. Les « savoirs didactiques » se situent en cinquième position pour le premier choix, et apparaissent

en revanche en premier ex æquo (avec les « savoirs construits à partir de la pratique ») pour le second choix. Ainsi les connaissances liées aux techniques d'enseignement, les savoirs pédagogiques et les savoirs sur l'apprentissage apparaissent-ils plus importants en formation continue que les connaissances didactiques sur la structuration des contenus.

Dans les entretiens, les savoirs requis pour être formateur sont à la fois « des savoirs pour agir » et des « savoirs pour comprendre » : ce sont des savoirs professionnels, provenant d'actions de formation contextualisées, qui ont été formalisés. Ils sont couplés à la situation professionnelle d'où ils proviennent mais ils procèdent aussi d'une activité de construction de sens : ils ont une double dimension opératoire et interprétative : ce sont des outils d'intelligibilité des situations. Les savoirs se forment à l'interface entre la connaissance personnelle du formateur (intériorité) et les informations (extériorité) de la situation : ce sont des savoirs incarnés qui caractérisent l'expérience professionnelle propre du formateur (Varela) ; ils sont mis en mots dans les échanges en réseaux avec les collègues.

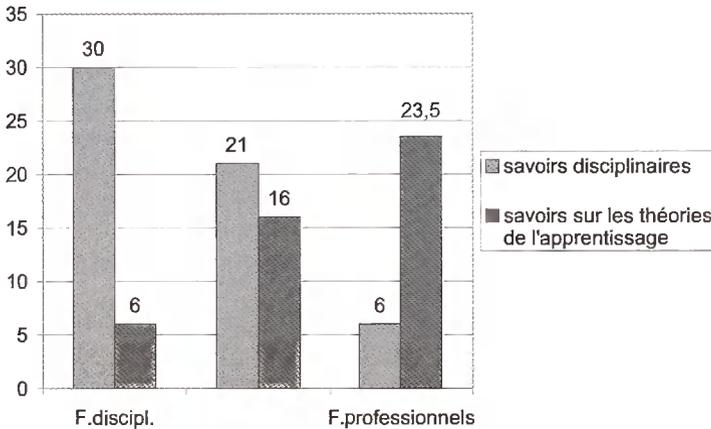
Pour les formateurs interrogés, la première situation dans laquelle se sont le plus construits les savoirs et compétences des formateurs reste la pratique de l'enseignement (37 % des premiers choix). L'expérience professionnelle en tant que formateur apparaît en seconde position. D'autres temps et lieux d'apprentissage par l'expérience et la pratique sont indiqués également : en tête du deuxième choix, est cité en effet très nettement (20 %) le réseau des formateurs dans lequel on échange sur des pratiques en essayant de les formaliser. Pour le troisième choix, deux modalités ressortent : l'auto-formation (23 %) et les échanges avec les collègues enseignants (20 %).

D'après les réponses, la formation continue de formateurs (à la MAFPEN ou sur le plan national) n'est pas considérée comme déterminante dans la construction des compétences de formateur : elle ne recueille pas plus de 8,5 % des réponses, que ce soit pour le premier, le second ou le troisième choix. Peut-être est-ce là l'expression de la faible importance ou de l'inadaptation des formations proposées au métier de formateur d'enseignants ; cette hypothèse est d'autant plus plausible que le besoin en formation continue de formateurs est par contre fortement exprimé dans les commentaires personnels ajoutés à la fin du questionnaire.

Ainsi, les domaines de connaissance essentiels pour être formateur sont en premier lieu, pour les formateurs disciplinaires : les savoirs disciplinaires ; pour les formateurs accompagnateurs : les savoirs liés à l'animation et au fonctionnement d'un groupe d'adultes ; pour les professionnels : les savoirs pédagogiques, ceux sur les théories de l'apprentissage, sur l'analyse de pratiques et la réflexivité. La typologie est ici clairement illustrée.

En choix secondaire apparaissent, pour les disciplinaires et les accompagnateurs, les savoirs construits à partir de la pratique. Pour les formateurs professionnels, le deuxième choix est porté sur les savoirs liés à l'animation d'un groupe d'adultes, des savoirs professionnels spécifiques à la formation

Il est intéressant de remarquer que les savoirs sur les théories de l'apprentissage sont très peu cités par les disciplinaires (6 %), un peu plus par les accompagnateurs (16 %) et nettement plus par les professionnels (23,5 %), sensibles à l'évolution du métier de l'enseignant.



Pour les trois types de formateurs, c'est durant l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant que se sont le plus construits leurs savoirs et compétences de formateur d'enseignants sur l'enseignement. Toutefois, ceci est surtout vrai pour les formateurs disciplinaires (45 %) qui minimisent leur expérience en tant que formateurs (6 %) ; les accompagnateurs eux ont une vision plus partagée : 32 % pour l'expérience en tant qu'enseignant, 21 % en tant que formateur et 18 % en tant que membre d'un réseau de formateurs. Quant aux formateurs professionnels, ils mettent en effet en avant à égalité, de façon équilibrée, l'influence des deux expériences : de l'expérience acquise en tant qu'enseignant (23 %) et de celle acquise en tant que formateur, seul en situation de formation (18 %) ou dans le réseau des formateurs (23 %), signe de leur intégration dans le milieu de la formation et preuve de l'émergence d'une professionnalité spécifique de formateur qui se nourrit des deux expériences professionnelles spécifiques et, selon eux, complémentaires. On note d'ailleurs que l'expérience professionnelle en tant que formateur est la plus citée chez les praticiens-réfléchis-professionnels, puis chez les accompagnateurs, alors qu'elle n'est citée que par 6 % des formateurs disciplinaires.

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS MAFPEN Un profil tripolaire ou polyidentitaire

Les formateurs d'enseignants, quel que soit leur groupe, se sentent tous « enseignants-formateurs » de leurs pairs, dans des proportions assez semblables (62 % des disciplinaires, 68 % des accompagnateurs, 65 % des professionnels). Mais le second choix fait à la question de l'enquête sur l'identité, est là encore intéressant : alors que la modalité « enseignant avant tout » arrive en seconde place pour les formateurs disciplinaires, c'est la modalité « davantage formateur » qui est citée en deuxième par certains des accompagnateurs et par une majorité des praticiens-réfléchis professionnels. Ces derniers sont ici confirmés dans leur position de « professionnels de la formation ».

Mais le formateur d'enseignants reste « un enseignant avant tout » pour 38 % des répondants. Cela rejoint le fait que l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant apparaît comme un facteur primordial dans la construction des compétences de ces formateurs MAFPEN de la première génération. D'ailleurs, seulement une personne a choisi la modalité « technicien de la formation » comme modalité unique de l'identité du formateur.

Mais l'ensemble des répondants complète aussi le profil par d'autres facettes, pour définir le formateur : à côté d'enseignant, apparaissent les modalités « praticien réfléchi » (15,5 %), « accompagnateur » (11 %) et « professionnel au service de la politique éducative » (8,5 %). Être formateur d'enseignants n'est donc pas d'abord uniquement un métier de formateur d'adultes : on est aussi un enseignant expérimenté, voire expert mais qui est porteur d'une véritable mission professionnelle d'aide à la construction de nouvelles compétences enseignantes, d'aide à leur transfert, à leur évolution.

Pour les trois groupes de formateurs, les différentes modalités constitutives de l'identité du formateur n'ont pas le même poids : le choix formateur est un « enseignant avant tout » est beaucoup plus net chez les formateurs disciplinaires (47 %) que chez les formateurs professionnels ou accompagnateurs (chez qui il n'est respectivement que de 29 % et 26 %). Les seconds choix permettent de mettre en évidence les différentes approches de ces deux groupes. Ainsi, 21 % des formateurs accompagnateurs pensent que le formateur est... « un accompagnateur ». Les professionnels, eux, sont 23,5 % à voir le formateur comme un « professionnel réfléchi », un chercheur et un formateur d'adultes, son expertise d'enseignant n'étant qu'un volet de son identité. Chez ce type de formateur, les différentes facettes apparaissent comme complémentaires et équilibrées.

Par contre, c'est pour les formateurs disciplinaires que la conciliation entre fonctions d'enseignant et celles de formateurs est le plus souvent « contraignante ». Le fait que

ce groupe est par ailleurs celui qui a le plus d'heures d'enseignement peut expliquer cela, mais cela souligne aussi la difficulté à mener de front deux métiers néanmoins différents.

Il reste que concilier les fonctions d'enseignant et de formateur « demande une bonne organisation » pour les deux tiers des répondants. 13 % jugent cela « difficile », et 8,5 % « contraignant ».

Ainsi si la fonction d'enseignant est très importante dans l'identité des formateurs d'enseignants, c'est bien parce qu'elle est perçue comme complémentaire à la fonction de formateur, voire constitutive de cette fonction. En effet, 63 % des formateurs se sentent « enseignant-formateur », contre seulement 21 % qui se sentent « enseignants avant tout ». Notons que 8,5 % des répondants se sentent plutôt « formateurs-chercheurs » : ce sont les praticiens-réfléchis.

À la question du rôle de la recherche, celle-ci est jugée « nécessaire », voire « obligatoire » pour la plupart des formateurs (respectivement 61 % et 28 %).

Si l'importance de la recherche n'est pas à discuter, elle doit en revanche « aller plus sur le terrain » pour 51 % des formateurs. Il est aussi intéressant de constater que ce n'est pas « l'enseignant qui doit plus aller vers elle » (15,5 %), mais elle qui doit « être plus accessible » (31 %) : c'est pour les formateurs professionnels-réfléchis que la place de la recherche apparaît le plus nécessaire (70 %, contre 58 % des accompagnateurs et 56 % des disciplinaires). Elle leur apparaît comme le troisième volet indispensable du métier.

La position des individus par rapport à la place de la recherche est très différente selon qu'ils proposent uniquement des formations disciplinaires ou selon qu'ils proposent au moins une approche transversale lors des formations. Ainsi les formateurs disciplinaires ont-ils davantage une attitude passive, réclamant que la recherche soit plus accessible (41 %), alors que les deux autres groupes pensent surtout que la recherche « doit plus aller sur le terrain » (63 % et 65 %) et revendiquent un « travail en partenariat avec les chercheurs universitaires ».

La typologie des trois profils se retrouve ici à nouveau illustrée.

Enfin, en conclusion de l'enquête, 12 % des commentaires expriment explicitement une satisfaction à être formateur : le double statut « enseignant et formateur ensemble » est vécu comme « enrichissant » ; les formateurs ont conscience de faire évoluer le métier, de participer à l'éducation du « citoyen futur », de partager une « implication collective gratifiante et enrichissante » en vue du changement.

En résumé, ce travail empirique montre que les différentes modalités de formation menées par la MAFPEN de l'académie de Nantes traduisent la présence de points

communs chez les formateurs: leur revendication d'un « double métier » d'enseignant et de formateur, un réel engagement volontariste de changement, une implication forte dans la formation, une insistance sur la spécificité de la pratique enseignante à former et l'importance d'un modèle de formation centré sur « l'analyse des pratiques » et « l'activité de l'enseignant se formant ». Pour eux, la construction de leur professionnalité de formateur se fait par « l'expérience », par auto et co-formation.

Ces constantes identifiées, n'excluent pas l'existence de plusieurs types de professionnalités des formateurs. Trois profils se dégagent de façon distincte:

- un type à dominante disciplinaire, centré sur l'amélioration de la pratique dans la discipline à enseigner;
- un second type est plus centré sur l'amélioration des pratiques pédagogiques transversales et met l'accent sur un nouvel enseignant à former, professionnel de l'apprentissage, sur la logique de l'élève et l'adaptation aux demandes du terrain;
- le troisième type est plus complet, à la fois centré sur l'amélioration des pratiques professionnelles globales, disciplinaires et transversales, et sur l'évolution du système, il part des besoins et des demandes réelles du terrain, prend en compte à la fois les logiques de la discipline, de l'élève et de l'établissement et revendique une culture professionnelle spécifique de formateurs d'adultes et de chercheur ainsi qu'une plus grande reconnaissance de la fonction spécifique de formateur d'enseignant à profil polyidentitaire.

Parmi ces trois profils de formateurs différents avec des dominantes mises en évidence, l'un d'entre eux semble répondre à certains critères des métiers en voie de professionnalisation, le profil qui regroupe trois pôles et articule trois expertises: on y voit émerger un registre épistémique propre aux formateurs, condition nécessaire à la professionnalisation (Altet, 2000, à paraître). Il reste à espérer que l'insertion de ces formateurs dans un IUFM continuera à favoriser le développement d'un profil de formateur professionnel d'enseignants et ne produira pas un effet inverse, comme certains premiers signes peuvent permettre de le craindre.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M. (1993). – *La fonction formateur*, Toulouse, Privat.
- ALTET M. (1997). – « Stratégies et conditions de professionnalisation », in *Les cahiers du CREN*, « Professionnaliser le métier d'enseignant », CRDP Nantes.
- ALTET M. (1997). – *La professionnalité du formateur MAFFEN*, rapport CREN, Nantes.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Éducation et Formations*, « Connaissance des enseignants », n° 37, DEP/MEN.
- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in Blanchard-Laville, D. Fablet (eds), *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », in *Recherche et Formation*, n° 16, Paris, INRP.
- ALTET M. (1997). – *Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-Loire*, Rapport CREN/IUFM, CREN, Nantes.
- ALTET M. (2000 à paraître). – « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs MAFFEN : de profils à dominante identitaire à un profil polyidentitaire », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P. et al, *La professionnalisation des formateurs d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck (Symposium REF Toulouse 1999).
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, Paris, INRP.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, Paris, INRP.
- BOURGEOIS E. (1996). – *Apprentissage et formation*, Paris, PUF.
- BRAUN A. (1998). – *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Ed. d'Organisation.
- DUBAR C. (1990). – *La formation professionnelle continue*, Paris, La découverte.
- HOLMES group. (1986).- *To tomorrow's Teachers a report of the Holmes group*, East Lansing, holmes group.
- HOLMES group. (1995).- *To tomorrow's School's of education : a report of the Holmes group*, East Lansing, holmes group.
- GAUTHIER C. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie*, Bruxelles, De Boeck.
- JOBERT G. (1988).- « Identité enseignante et formation continue des enseignants », in *Éducation permanente*, n° 96.
- KNOWLES M. (1990). – *L'Apprenant Adulte*, Paris, Ed. d'Organisation.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, thèse nouveau régime, université de Nantes (dir. M. Altet).
- LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Ed. d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1998). – *L'Ingénierie des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation.

- LEMOSSE M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, n° 6, Paris, INRP.
- MOYNE A. (1998). – *Formation, régulation, institution*, Paris, PUF.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1998). – *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*, intervention journée MAFPEN-IUFM, NICE.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1994). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation », in *Société suisse de recherche en éducation*.
- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.
- ROEGIER X. (1997). – *Modèles de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- VALENTIN C. (1999). – *Formation continue et professionnalité des enseignants*, thèse de doctorat, Université Lyon 2, (dir. Ph. Meirieu).