Symposium « Formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés. »

Professionnaliser les « formateurs de terrain » de l'Education Nationale ?

Marc Bailleul

CERSE — EA 965
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
186 rue de la Délivrande
F-14053 CAEN
marc.bailleul@caen.iufm.fr

RÉSUMÉ. *Le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants est en cours de publication et donne une importance tout à fait considérable aux « formateurs de terrain » (conseillers pédagogiques du second degré, professeurs des écoles maître formateurs du premier degré). Ce recentrage de la formation initiale sur le terrain des pratiques quotidiennes s'inscrit dans une période où la professionnalisation est devenue, simultanément et peut-être contradictoirement, un « mot valise » dans le mode de la formation et une ligne directrice des politiques gouvernementales. Cela nous semble rendre important et judicieux le fait de poser la question qui constitue le titre de ce texte. Nous y examinerons d'abord les postures épistémologiques de différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants, rendrons compte du déroulement d'une formation de personnes ressources en mathématiques dans l'académie de Caen et esquisserons les premiers résultats d'une recherche menée sur cette formation.*

MOTS-CLÉS : *professionnalisation, formateurs de terrain, enseignants.*

1. Introduction

Dans le cadre de la formation des formateurs, à la demande du Rectorat de l'académie, l'IUFM est, depuis 2006, en charge de la formation des personnes ressources de l'académie dans différentes disciplines. Derrière cette expression « personne ressource », on peut identifier un rôle classique dans notre système, celui de conseiller pédagogique, des stagiaires en formation initiale ou des stagiaires dits « en situation », mais aussi d'autres rôles, le premier, plus délicat celui-là, consisterait à venir en aide à des collègues en difficulté dans l'exercice de leur fonction de professeur, un autre pourrait être, à la demande de l'institution, l'animation des réseaux locaux d'enseignants. Fort d'une expérience de formation des conseillers pédagogiques de mathématiques en 97-98[1], nous avons piloté cette nouvelle formation, pour les enseignants de mathématiques. Il s'agit d'une priorité rectorale puisque l'investissement consenti est relativement « lourd » : quatre journées de formation par an sur deux ans ce qui, actuellement, est exceptionnel pour une action de formation continue. La commande de l'Inspection était très précise malgré un caractère quasiment caricatural : « Faîtes en des profs qui réfléchissent sur ce qu'ils font et qui sachent en faire réfléchir d'autres. » Bien évidemment, ce n'est pas sous cette forme qu'elle avait été écrite mais c'est en ces termes qu'elle a été formulée à l'oral, ce qui a le mérite de la clarté. La figure du « professionnel réfléchi » marque l'inscription de l'attente institutionnelle dans le courant de la professionnalisation qui traverse l'Education Nationale depuis presque deux décennies. Il nous fallait donc imaginer une formation, à l'IUFM, des formateurs de terrain. Ceci nous oblige à préciser les différences de postures entre les différents types de formateurs. Ce sera l'objet de la première partie de ce texte. Nous reviendrons ensuite sur la formation mise en place entre 2004 et 2006 et tenterons d'en saisir le caractère professionnalisant. Dans une dernière partie et pour conclure, nous évoquerons les ambitions d'une recherche actuellement menée à partir de cette formation.

2. Formateur en centre de formation / formateur de terrain : des postures épistémologiques différentes

Nous distinguerons, dans ce paragraphe, ces deux postures dans deux cas de formation : celle d'enseignants tout d'abord, sans précision relative au contenu de la formation, puis celle de « formateurs de terrain », « personnes ressources ».

---

[1] Bailleul, 1998 et Bailleul, 2000.

2.1. Le cas de la formation des enseignants

Après un parcours d'« acteur de terrain », celui des classes (de collège et de lycée) et celui de la formation (principalement continue) des enseignants, nous occupons maintenant une place institutionnellement repérée par le vocable d'« enseignant chercheur » dans un établissement chargé de la formation professionnelle des enseignants. Nous avons pu ainsi faire l'expérience d'une double posture par rapport à des objets qui intéressent autant l'acteur de terrain que le chercheur, mais pas pour les mêmes raisons. C'est pourquoi nous allons d'abord essayer de distinguer la posture du « formateur de terrain » de celle du chercheur en didactique pour ce qui concerne les questions de transmission de savoirs, mais aussi et plus généralement, en éducation. Nous supposerons qu'au centre de leurs préoccupations communes existent ce qu'on désignera comme des « faits scolaires » : agencement des notions d'un programme d'année dans une progression, présentation de telle ou telle notion du programme à un niveau donné du cursus, organisation d'une séance d'exercices, construction d'un devoir, notation de ce devoir, attitudes des élèves, etc. Ces « faits scolaires » sont objets de savoir(s) chez les deux acteurs que nous considérons. S'agit-il du (des) même(s) savoir(s) ? Comment est-il (sont-ils) construit(s) ? A qui, à quoi va-t-il (vont-ils) servir ?

Quand nous avons, au cours de stages, interrogé des conseillers pédagogiques pour leur demander sur quoi ils s'appuyaient pour évaluer le degré de « bon fonctionnement » de leur stagiaire, la réponse quasi-unanime fut « l'expérience ». Devant des problèmes professionnels posés par leur stagiaire, la majorité des conseillers adopte une attitude de réponse immédiate et beaucoup plus rarement une attitude de questionnement (Pelpel, 1995). Voici, recueillies au cours des journées que nous évoquions plus haut, quelques réponses à la question « que faites-vous avec votre stagiaire ? » : *« discussion, échange », « sur des points précis, en donnant des conseils »*, *« à partir de situations concrètes observées en classe pour émettre une critique positive ou négative »* (en fonction de *« nos propres cours »*). Mais il peut arriver qu'on *« devienne directif »*, avec le souci *de « limiter les dégâts au niveau des élèves »*. Il nous semble possible d'envisager le fonctionnement du conseiller comme suit : dans un souci manifeste d'aide au stagiaire, le conseiller va essayer, après avoir perçu, ressenti des décalages par rapport à ses propres actions, dans sa pratique quotidienne, de dire celle-ci au stagiaire pour lui proposer des réponses, voire le convaincre de les adopter, même si souvent il s'en défend !

Trouver une organisation de cette expérience qui sorte de la seule référence au « terrain », expliciter les critères de cette organisation, pouvoir mettre en perspective cette expérience avec des éléments théoriques, il s'agit là d'une toute autre affaire !

Le chercheur en éducation, confronté lui aussi aux « faits scolaires », « armé » d'outils théoriques, élaborés par lui ou par d'autres chercheurs, observera ces faits pour les analyser, formaliser puis modéliser. Sa finalité est la compréhension des faits.

Se pose ici la question du destinataire de ce travail. Si le formateur de terrain a un interlocuteur identifié en la personne du stagiaire, le chercheur, lui, n'a pas, sauf dans le cas de recherches commanditées, de destinataire immédiat, si ce n'est lui-même. Il trouve un destinataire quand il rend public ses travaux, en s'adressant à la communauté scientifique lors de communications ou d'articles.

Nous avons représenté ci-dessous les deux postures que nous venons de décrire.

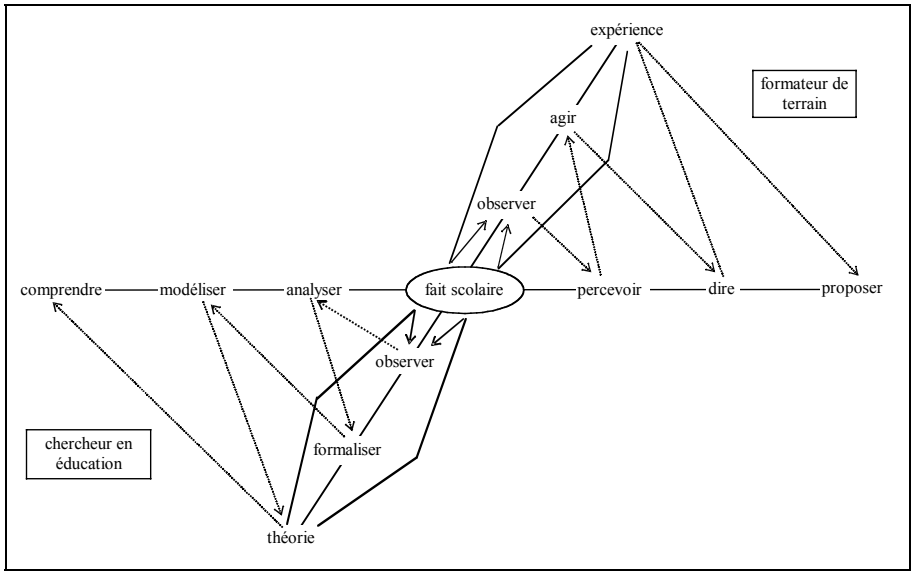

Figure 1. *Postures épistémologiques : formateur de terrain, chercheur en éducation*

Revenons sur le dernier point évoqué plus haut : le destinataire potentiel des travaux de recherche en éducation[2]. Il est clair que ce n'est pas directement l'enseignant. Ne peut-on pas identifier en la personne du formateur d'enseignants ce potentiel destinataire ? A ce titre, le formateur « de terrain » serait concerné mais nous savons bien que le conseiller pédagogique se considère d'abord comme enseignant « de base », collègue du jeune stagiaire débutant, même si ce n'est pas tout à fait vrai, avant de se voir en conseiller.

Il y a donc lieu ici de considérer spécifiquement la fonction de « formateur de centre », qu'il soit permanent ou à temps partiel, eu égard au fait qu'on peut penser que c'est à lui que revient la responsabilité de la diffusion des savoirs produits par la recherche.

[2] Voir Tardif, Zourhlal, 2005.

Le formateur « de centre » sera, par son histoire personnelle et professionnelle, par son cheminement cognitif et épistémologique, dans une posture dialectique, entre théorie et expérience, entre implication et interprétation. Le formateur de centre a souvent une expérience « du terrain » - il est ou a été enseignant[3], sous entendu enseignant comme ceux à qui il s'adresse, en école, en collège ou en lycée - qui devrait permettre au stagiaire de s'impliquer dans une relation de qualité. Nous entendons ici relation dans une double acception : la relation qu'il fait au formateur des problèmes auxquels il est confronté en classe (les « faits scolaires » que nous évoquions plus haut) et la relation qui s'installe entre les deux individus et qui sera peut-être la condition dans laquelle s'actualisera la relation précédente. Le rapport que le formateur entretient avec la théorie (la didactique de la discipline mais aussi la psychologie, les sciences de l'éducation, ...) devrait, lui, permettre de construire avec le stagiaire des interprétations de ces faits scolaires. Celles-ci ouvriront la porte à des réponses aux questions posées par les faits analysés, importées directement de la théorie ou importées de la pratique mais éclairées par la théorie, d'où une transformation visée du rapport du stagiaire à la théorie.

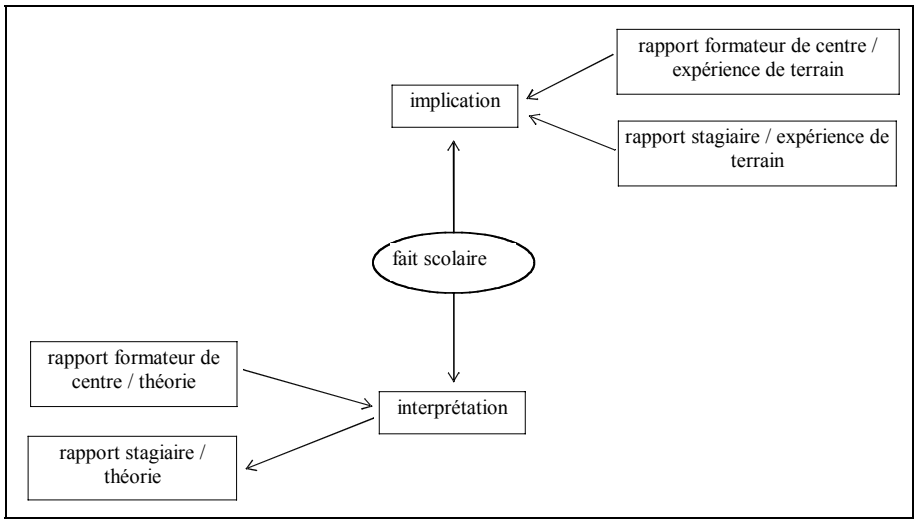

Figure 2. *Posture épistémologique du formateur de centre*

[3] quand cette expérience « de terrain » est passée, apparaît alors, d'un point de vue que les formés estiment légitime, la question de la distance à cette expérience. Un « universitaire » ne pouvant enseigner ailleurs qu'à l'université, cette question est un des points d'achoppement de la diffusion des travaux de recherche en direction du milieu enseignant. On peut, à nouveau, se reporter à Tardif, Zourhlal, 2005.

2.2. Le cas de la formation des formateurs dits « de terrain »

Pour tester la validité du modèle présenté en figure 1, risquons-nous à en essayer la transposition en formation de formateurs, situation dans laquelle nous nous sommes trouvé avec des conseillers pédagogiques. Remplaçons « fait scolaire » par « action de formation », c'est-à-dire le quart supérieur droit de la figure 1 pour la formation dite « de terrain », « formateur de terrain » par « formateur de formateur » et « chercheur en éducation » par « chercheur en sciences de la formation[4] ». Nous obtenons alors le schéma de la page suivante.

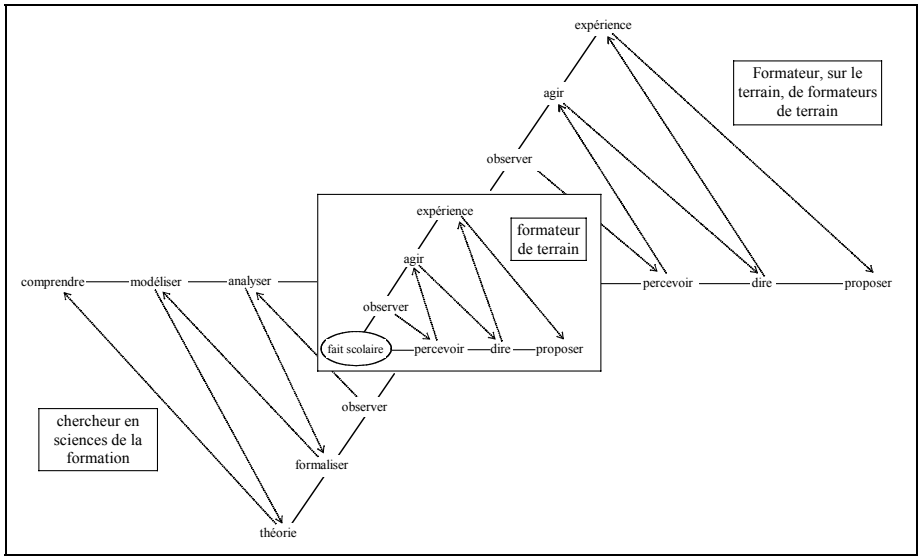

Figure 3. *Formation sur le terrain des formateurs de terrain / recherche en sciences de la formation*

La configuration adoptée dans ce schéma représenterait, pour le formateur de formateur, une posture de type « formateur de terrain ». Ce pourrait très bien être celle d'un collègue lui-même conseiller pédagogique, ayant déjà une certaine expérience de la formation des enseignants, pour peu qu'il ait été formateur MAFPEN[5] (formation continue). Rien ne nous dit comment il est devenu ce formateur MAFPEN, sur quelles compétences il a été recruté... Toute ressemblance avec des situations déjà rencontrées ne serait absolument pas fortuite !

---

[4] Nous nous autorisons à employer cette expression en nous installant dans la dynamique instituée par la parution de l'ouvrage de Caspar et Carré en 1999.

[5] Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale. Créées en 1982, elles étaient chargées de la mise en œuvre de la formation continue des professeurs du second degré.

La suite de notre « exercice théorique » est évidente : il va s'agir de transformer le schéma de la figure 2 en prenant comme objet de réflexion la formation des formateurs de terrain. C'est ce que nous avons fait ci-dessous et ce à quoi nous avons été confrontés au cours de la formation que nous évoquions plus haut.

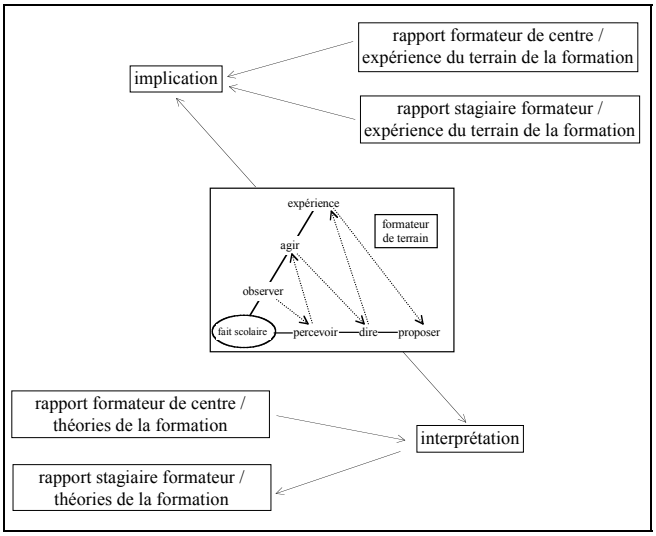

Figure 3. Former, « en centre », les formateurs « de terrain »

Comment avons-nous « mis en scène » cette formation ? Comment avons-nous essayé de la rendre « professionnalisante » ? Sur la base de quels principes ? Avec quels dispositifs ? C'est ce dont nous allons rendre compte dans la section suivante.

3. Une formation de personnes ressources en mathématiques

3.1. La commande de formation

La commande de formation a été passée par le Rectorat de l'Académie de Caen en mars 2004. Elle indique comme une priorité académique, la formation de personnes-ressources, travaillant dans des établissements secondaires et pouvant y assurer à l'avenir, des missions de formation qui excèdent la seule mission de conseil pédagogique ou de tuteur auprès des professeurs-stagiaires. L'objectif est de constituer une ressource en formation près des établissements, ressource distribuée dans l'Académie de manière à assurer un maillage de la profession par le ou les réseaux ainsi constitués. Ces formateurs doivent être formés tout à la fois dans les domaines didactiques propres à l'enseignement et à l'apprentissage dans leur discipline et dans le domaine transversal, relativement à l'exercice du métier d'enseignant et de la fonction de formateur de proximité. La formation commandée

est donc une formation qui doit articuler à partir du principe d'une articulation théorie-pratique ou pratique-théorie-pratique, des analyses de situations d'enseignement et de formation (dont le conseil pédagogique) d'un point de vue didactique et d'un point de vue transversal. L'objectif est d'assurer la formation « des *enseignants susceptibles de se voir confier des missions d'accompagnement et de formation faisant appel à des compétences complémentaires (observation et analyse des pratiques professionnelles, conseil, animation de temps d'échanges de pratiques) »* (PAF[6] 2005-2006, p.11)

Cette priorité a été décrite de façon plus précise le 17 mai 2005, par Monsieur le Responsable Académique de la Formation Continue des Enseignants. Si la réunion où il a présenté le point de vue de l'institution sur la formation des conseillers pédagogiques n'était pas une réunion institutionnelle, puisqu'elle était organisée par le CRDP à l'occasion de la publication d'un ouvrage sur le conseil pédagogique, elle était néanmoins publique et portait précisément sur cette question de la professionnalisation du conseil pédagogique. Même s'ils sont postérieurs au lancement des premières formations de personnes-ressources, ces propos sont de nature à éclairer le sens de la commande initiale. C'est pourquoi nous en reprenons ici les éléments importants[7] : « *le dispositif adopté* [la formation des personnes-ressources] *qui implique d'abord l'analyse de sa propre pratique d'enseignant par le conseiller pédagogique, se propose de former des acteurs consistants, aptes à justifier leurs choix professionnels devant leurs propres collègues, à analyser les pratiques des enseignants stagiaires, à conseiller. Dans le même temps, il s'agit de former des personnes ressources dans les disciplines, collègues reconnus, interlocuteurs aidants et susceptibles de créer du lien social professionnel. Cette intention se traduit en particulier par un mode d'inscription spécifique où la place des inspecteurs est centrale : ils sollicitent les candidatures, négocient un « contrat » avec les futurs stagiaires, arrêtent la liste des enseignants qui suivront les formations »* (p. 8-9).

3.2. Le déroulement de la formation

Deux années de formation : deux thèmes centraux.

2004-2005 : **L'observation de séances d'enseignement**. De l'empirisme à la posture réflexive, mais aussi et corrélativement, d'une forme de certitude (celle de l'« expérience ») à une quasi déstabilisation professionnelle… (et moi, prof de maths, que puis-je dire de ma pratique ?)

---

[6] Plan Académique de Formation

[7] Document non publié, actes de cette réunion.

2005-2006 : **L'entretien de conseil**. De l'échange entre collègues à l'entretien « maîtrisé », mais aussi et corrélativement, d'une forme de confort (celui de la discussion) à une quasi déstabilisation professionnelle… (et moi, conseiller, comment dire quand ça ne va pas ?)

Bien évidemment se pose dans les deux cas **la question des outils** :

- d'observation (qu'est-ce qu'une « bonne pratique de prof de maths » ? quels sont les « savoirs » à disposition pour apporter des éléments de réponse à cette question ?)
- de « construction de l'expérience » si le conseiller pédagogique donne cet objectif aux temps d'entretien avec le stagiaire : dans quelle forme d'échange ce dernier peut-t-il être mis en situation de « produire sa propre expérience » - et non pas seulement de « faire son expérience » - ? (suffit-il de dire pour faire comprendre ? comment questionner ? etc.)

Deux principes de formation :

- **faire pour dire** (pendant la première année, puisqu'on ne peut pas réellement être en situation de conseiller pédagogique ou de personne ressource pendant le stage, nous avons proposé aux stagiaires de visionner plusieurs enregistrements vidéo de PLC2 en situations d'enseignement, séances qu'il s'est ensuite agi d'analyser, commenter, critiquer ; de rédiger des comptes rendus d'observation de séances ; de construire des scénarios d'enseignement et de les mettre en œuvre pendant les intersessions à des fins d'analyse rétroactive ; et, pendant la deuxième année, nous avons, entre autres, mené effectivement des entretiens à partir de vidéos tournées avec des stagiaires en situation d'enseignement ou de conseiller),
- **un formateur assure la continuité** sur les huit journées de formation (c'est lui qui sert de référence au groupe tant sur le plan de ce qui s'y vit que sur le plan des contenus qui sont les enjeux de formation).

3.3. Le caractère professionnalisant de cette formation

Nous nous appuierons ici sur une définition proposée par Beckers, Paquay et al. (2002). « Par "dispositif professionnalisant", nous entendons l'ensemble articulé et finalisé de processus ou de moyens qui vise explicitement à faire construire des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données. »

De la première journée de formation au cours de laquelle nombre de stagiaires se demandaient plus ou moins comment et pourquoi ils se retrouvaient là jusqu'à la dernière qui les a vus se confronter, par vidéo interposée, à la situation d'un stagiaire « qui ne fonctionne pas bien », situation la plus difficile pour les conseillers pédagogiques, les situations de travail proposées aux participants nécessitaient une implication croissante, contenue par une ambiance de travail et une convivialité certaines, et généraient une remise en question, y compris de leurs compétences d'enseignants de mathématiques.

Nous donnerons ici le résultat de l'évaluation légèrement différée (un mois), données chiffrées qui ne valent pas démonstration puisqu'elles concernent un

effectif de quinze personnes mais qui, néanmoins, donnent une indication du degré de « satisfaction » atteint. Sur une échelle graduée de 1 à 5,

Regard sur les huit journées de formation
- Construction du stage : 4,14
- Contenus proposés : 4,09
- Convivialité : 4,38
- Ambiance de travail : 4,58

Impact sur les pratiques professionnelles
- de professeur de mathématiques
  * Intérêt : 3,75
  * Utilité : 3,46
  * Caractère professionnalisant : 3,54
- de personne ressource en mathématiques
  * Intérêt : 4,75
  * Utilité : 4,67
  * Caractère professionnalisant : 4,17

Les supports vidéos ont été particulièrement appréciés, à travers des commentaires spontanés sur les feuilles, pour leur capacité à « mettre en situation », même si les « conseillers » ne voient que ce qu'un œil, qui n'est pas le leur, a sélectionné d'une situation de classe à travers les prises de vue : tel ou tel élève, tel gros plan, etc.

On peut aussi constater que l'impact déclaré sur les pratiques d'enseignant n'est pas nul, loin s'en faut. Plusieurs stagiaires ont revu certaines séquences déjà préparées pour les modifier en fonction de supports d'apprentissage présentés par les formateurs. La mise à l'épreuve de leur public d'élèves a revêtu pour eux un caractère validant entraînant une adhésion aux options didactiques qui avaient guidé l'élaboration de ces supports et une envie d'approfondir cette réflexion. Une forte demande de poursuite de la formation s'est manifestée chez les stagiaires, demande d'une certaine façon entendue puisqu'une journée de regroupement a été décidée. Elle aura lieu fin février 2007.

La dimension professionnalisante du stage, dans l'optique de devenir personne ressource est très marquée. Est-ce à dire que certains des stagiaires en sont au début d'une transformation identitaire qui leur permet de s'envisager comme formateur ?[8] Nous ne pouvons, à travers ce seul indice, l'affirmer mais quelques commentaires nous incitent à le penser. Ainsi un « conseiller-stagiaire » qui n'avait effectivement suivi un PLC2, professeur stagiaire, que lors de la deuxième année de la formation, énonce-t-il « Personnellement, il me faudrait refaire la "1ère année" avec une

[8] On sait que ce passage du statut d'enseignant à celui de formateur, explicitement posé dans le titre de ce texte, est un des points de résistance expliquant, entre autres, la difficulté à trouver des conseillers pédagogiques volontaires. Le précédent modèle de formation, celui du « compagnonnage », suscitait moins de résistance. Peut-être pourrait-on dire que l'identité de formateur se construit en concurrence, en rupture, avec celle d'enseignant et qu'à ce titre, et c'est là un parti pris du stage, il faut y « travailler ». Voir (Leselbaum, 2000).

stagiaire au collège ». Peut-on penser qu'après le cursus complet de la formation, il envisage déjà différemment cette fonction et souhaite se tester « pour de vrai » mais avec encore une assistance possible ?

4. Quelques pistes de recherche pour conclure

Nous avons fait faire, à la fin de l'année scolaire 2005-2006, soit deux mois après la dernière journée de stage, deux entretiens auprès de deux des stagiaires pour tenter de saisir comment ils avaient vécu la dynamique de cette transformation, à supposer que transformation professionnelle il y ait. Ces entretiens sont en cours d'analyse et nous espérons, présenter les résultats de ces analyses en août, à l'occasion du colloque AREF.

La journée évoquée plus haut sera aussi pour nous une opportunité pour obtenir des informations sur les effets à plus long terme d'une telle formation, tant en ce qui concerne les pratiques d'enseignants de ces désormais personnes ressources qu'en ce qui, pour plusieurs d'entre eux, relève de leurs pratiques de conseillers pédagogiques.

5. Bibliographie

Bailleul, M. (1998). La formation des conseillers pédagogiques des professeurs de mathématiques de lycée et collège, entre un pragmatisme/norme et une utopie/identité, in *Actes du Colloque International AECSE 98*, 22-24 janvier, Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Bailleul, M. (2000). Le conseil pédagogique : espace/temps de confrontation entre formes et dynamiques identitaires, In ABOU, A., GILETTI, M.-J., (coord.). *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Question d'identité et de formation*, Paris : INRP, 239-247.

Beckers, J., Paquay, L. et al (2002) Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif, In *L'enseignement en communauté française de Belgique*, AGERS [en ligne]. http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/synthese/article_2002.pdf (25-01-2007)

Leselbaum, N. (2000). La construction de l'identité du formateur : une approche par la recherche action sur le conseil pédagogique, In ABOU, A., GILETTI, M.-J., (coord.). *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Question d'identité et de formation*, Paris : INRP, 223-237.

Pelpel, P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Ed. d'Organisation, 208 p.

Tardif, M., Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°4, 87-107.