

Formation en encadrement éducatif : quelles logiques pour quels principes ?

Training in education: Which approaches for which principles?

Céline Chauvigné

Volume 11, numéro 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088337ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088337ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chauvigné, C. (2022). Formation en encadrement éducatif : quelles logiques pour quels principes ? *Phronesis*, 11(3), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1088337ar>

Résumé de l'article

La formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation connaît depuis les années 1990 des évolutions récurrentes qui transforment peu ou prou le sens même du modèle de formation visé. Dans une démarche sociohistorique, nous remonterons aux principes premiers qui le constituent et tenterons d'en déceler les tensions, les paradoxes et les apories dans la construction identitaire de ces professionnels de l'éducation.

Formation en encadrement éducatif : quelles logiques pour quels principes ?

Céline CHAUVIGNÉ

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), France


Mots-clés : *conseillers principaux d'éducation ; modèle de formation ; construction identitaire ; idéal type*

Résumé : *La formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation connaît depuis les années 1990 des évolutions récurrentes qui transforment peu ou prou le sens même du modèle de formation visé. Dans une démarche sociohistorique, nous remonterons aux principes premiers qui le constituent et tenterons d'en déceler les tensions, les paradoxes et les apories dans la construction identitaire de ces professionnels de l'éducation.*

Training in education: which approaches for which principles?

Keywords: *Principal education advisors; training model; identity construction; ideal type*

Abstract: *Since the 1990s, the training of teachers and principal education advisors has undergone recurrent changes that more or less transform the very meaning of the training model in question. In a socio-historical approach, we will go back to the first principles that constitute it and will try to detect the tensions, the paradoxes and the aporias in the identity construction of these professionals of education.*



La Loi sur l'École de la confiance (2019), Loi d'orientation annonçant les intentions de l'État sur l'éducation révèle son projet de réforme d'une formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation (CPE) jugée trop théorique, en vue d'une prise en charge efficace de la réussite scolaire des élèves en France. Au-delà de cette énième réforme, la succession des offres de formation liées aux métiers du professorat et de l'éducation interroge plus que jamais le sens de ces évolutions tant sur leurs principes, leurs critères que leurs logiques sous-jacentes.

Qu'il s'agisse des systèmes (composantes et acteurs de la formation) mis en place, des dispositifs (ressources) ou des démarches (diagnostic, planification, réalisation et évaluation) attenantes, que suscitent ces changements dans des métiers fortement corrélés aux contextes sociaux, économiques et politiques (diversité des publics scolaires, évaluation PISA, contraintes budgétaires, etc.) ? Le type de formation des enseignants et des CPE est-il responsable d'une école jugée socialement incapable de garantir l'égalité des chances au plus grand nombre ? Comment interpréter les variations quant à la mise en œuvre de l'alternance des futurs professionnels ? Quelles incidences sur la formation académique, professionnelle et personnelle des étudiants se destinant à ces carrières ?

Nous nous appuyons sur la mise en place et le développement des nouvelles injonctions dans les textes officiels et les dispositifs institutionnels pour interroger les enjeux de la formation en encadrement éducatif¹. Dans cette perspective, il s'agirait d'identifier les objectifs de ces préconisations, mais aussi de repérer les tensions, les paradoxes voire les apories qu'elles recèlent et de remonter aux principes premiers explicites ou non qui les fondent.

L'hypothèse est que cette conception de la formation vise, à travers des injonctions contradictoires, la production de professionnels-types, tout en maintenant par ailleurs des exigences académiques qui ne manquent pas d'entrer en tension avec une visée d'opérationnalité éducative immédiate. La formation des enseignants et des CPE est-elle en train de sortir du modèle du praticien réflexif qui sous-tendaient la création des IUFM ?

Contexte et problématisation de l'étude

Nous nous centrons donc sur la formation des personnels d'encadrement et particulièrement les conseillers principaux d'éducation (CPE). Héritier du surveillant général, le conseiller principal d'éducation voit sa mission définie dans les années 80-90 autour de deux circulaires phares, ayant posé le contour d'un métier axé sur l'encadrement des élèves, la mission pédagogique de suivi de scolarité et l'animation éducative (MEN, 1982, 1989). Cette définition fait l'objet d'un large consensus professionnel et a présidé jusqu'à récemment (2015) à la constitution d'un métier qui se généralise dans les établissements du second degré.

Les évolutions du métier corrélées aux attentes sociales d'un public scolaire qui change, aux objectifs d'insertion sociale et professionnelle, mais aussi au pilotage des établissements devenu complexe, amènent les conseillers principaux d'éducation, avec la nouvelle lettre de mission de 2015, à embrasser une dimension plus politique au sein de la communauté éducative et à participer ainsi à la définition de la politique de l'établissement (MEN, chapitre 1, 2015).

La formation du métier, longtemps réduite à l'expérience sur le tas et à la formation continue par l'intermédiaire de stages, se transforme en s'insérant dans le mouvement général d'une formation des maîtres unifiée et commune dans les années 1990, avec la création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres). Se pose alors la question du type de formation souhaitée pour quelle mutation des métiers du professorat et de l'éducation. Il s'agit en effet à la fois de répondre aux défis de l'école toujours plus exposée aux contextes sociaux et économiques difficiles (précarité, chômage, individualisation, etc.) et aux publics scolaires dont les problématiques se complexifient (mixité, genre, conduites à risques).

¹ Cette mention, au même titre que les enseignants, assume la formation des conseillers principaux d'éducation en charge des élèves en dehors de la classe.

La réflexion sur la notion de profession que l'on retrouve au sein des sciences de l'éducation, de la sociologie du travail ou des professions permet d'interroger le type d'apprentissages du métier (Thémines et Tavignot, 2019), de professionnalisation et de construction identitaire, qui s'instaure avec la création des IUFM puis des ESPE (écoles supérieures de professorat et d'éducation) et INSPE (instituts nationaux supérieurs de professorat et d'éducation aujourd'hui), entre injonctions ministérielles, universitaires et réalité des établissements scolaires. Alors, quelle approche choisir en ces circonstances ? Une approche fonctionnaliste visant un idéal type de professionnel en privilégiant un niveau de connaissance élevé ou une approche plus transversale des métiers sachant que culturellement en France, on est davantage sur une culture de rivalité entre professions (Osty, 2012).

Qu'en est-il au sein même des métiers du professorat et de l'éducation ? Les modèles de formation évoqués peuvent-ils dépasser la division qui structure le système éducatif avec des enseignants voués historiquement à l'instruction et des conseillers principaux d'éducation (anciens surveillants généraux) à la discipline et l'éducation (Chauvigné, 2021 ; Condetta, 2014 ; Focquenoy, 2015) ? Quels sont les fondements philosophiques qui sous-tendent ces espaces de formation ? Ce dualisme instruction/éducation est-il interrogé ou remis en question en formation ? Par ailleurs, quelle est la part laissée aux formateurs dans ces questionnements ? Peut-on parler à ce sujet d'un univers organisé selon une logique de réflexion professionnelle ou plutôt d'une autonomie sous contrôle liés avant tout à une intention politique d'État (Wittorski, 2008, 2015) ?

Pour répondre à ces questions nous avons fait le choix de cibler notre propos sur une formation spécifique à la France, encore peu exploitée, celle de l'encadrement éducatif (master encadrement éducatif, MEE) destinée aux conseillers principaux d'éducation en formation initiale (primo-préparants au concours et au métier) et dont la particularité est d'accompagner, d'éduquer et d'encadrer les élèves en dehors des temps de classe. Le questionnement des enjeux qui sous-tendent cette formation tant dans ses objectifs, ses contenus que ses conditions ne traduit-elle pas une tension dans les principes premiers explicites ou non qui la fondent et par conséquent une difficile articulation entre injonctions et visées contradictoires d'une professionnalité tiraillée entre les impératifs des systèmes et les demandes des sujets ? Pour répondre à cette problématique, nous ciblerons une période précise située entre 1990, date de création des IUFM et 2019, date de mutation de la formation des ESPE en INSPE aujourd'hui. Sur une trentaine d'années, nous analyserons² à travers les contenus de formation, les évolutions du concours et cadre de références³ (Bardin, 1983/2007) les fondements philosophiques d'une formation des conseillers principaux d'éducation et ses inflexions, afin de poser les bases d'une lecture critique.

Les principes fondateurs de la formation des CPE et leur évolution

Une entrée chronologique sur le système de formation des conseillers principaux d'éducation semble la plus à même de rendre compte des principes fondateurs mobilisés dans le cadre d'une institutionnalisation des instituts de formation (IUFM) dès 1991 et de ses inflexions fortement corrélées à la demande sociale et gouvernementale, dans une organisation française où l'État établit les programmes et centralise la formation de ses fonctionnaires.

² L'analyse s'appuie sur les maquettes de formation et livrets pédagogiques relatifs à l'encadrement éducatif (MEEF3) relatifs aux conseillers principaux d'éducation ainsi que sur des instructions officielles. Les appellations et leur traduction font l'objet d'une analyse de contenu thématique (ACT) qui consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.162)

³ L'arrêté du 1er juillet 2013 (ministère de l'Éducation nationale) relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui constitue en la matière la référence commune au ministère de l'Éducation nationale. L'arrêté modificatif du 10 novembre 2017 complète le référentiel des compétences avec les compétences spécifiques aux personnels d'éducation (CPE).

Le temps de l'IUFM (1991-2010)

En ce sens, la formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation en particulier, a toujours été un sujet d'intérêt du gouvernement. L'objectif est de « définir une politique de formation initiale et continue des personnels cohérente » en délimitant « les contours d'une professionnalité globale » (Bancel, 1989, p. 3). Professionnaliser les personnels devenait alors un objectif de premier ordre. L'institutionnalisation des IUFM, comme espaces identifiés à cet effet, avait donc pour but de rapprocher la formation des conseillers principaux d'éducation de l'exercice du métier par l'alternance de stages et de temps de formation accompagnés d'une formation réflexive centrée sur l'analyse de pratiques et la constitution d'un mémoire professionnel. Cette volonté de professionnalisation intervient dans le contexte d'un système éducatif en crise qui, face à la multiplicité des problématiques économique, sociale amenant des publics scolaires plus fragiles et un échec scolaire plus prégnant, devient un enjeu politique fort. Les CPE, jusqu'alors délaissés dans le programme de formation initiale des fonctionnaires de l'État, se voyaient au même titre que les enseignants, immergés dans une formation commune avec des savoirs de référence. La construction d'une identité sociale et d'une autonomie professionnelle (Lang, 2001) naissait donc avec la création d'un lieu commun, pédagogique et éducatif, rassemblant une communauté de pairs pouvant partager, discuter leurs expériences professionnelles et en faire un objet de travail et de formation.

Cette unicité voulue repose dès 1991 jusqu'en 2009 (mastérisation), sur une architecture commune du temps de formation basée sur une première année de concours d'État et une seconde articulée sur une alternance intégrative axée sur l'apprentissage du métier (Danvers, 2009). Ainsi la structure même de la formation des conseillers principaux d'éducation trahit le modèle idéologique qui perdure en France dans la fonction publique à savoir d'un côté un modèle basé sur l'excellence professionnelle d'une personne cultivée, sélectionnée parmi d'autres et jugée apte à éduquer en fonction de ses savoirs. De l'autre, un modèle reposant sur la demande sociale où le futur conseiller principal d'éducation doit être en mesure de s'adapter aux nouvelles données de la scolarisation (Lang, 2009 ; Chauvigné et Étienne, 2011), ce qui induit une conception du métier plus normative et centrée sur l'efficacité.

La recherche d'un jugement professionnel et d'une capacité à lire le social (Chauvigné et Étienne, 2011 ; Clavier, 2014) centre alors la formation au métier sur trois types de savoirs : les savoirs eux-mêmes, les savoir-faire et les savoir-être. « L'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoirs), le développement de compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) et la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être) » (Lessard et Bourdoncle, 2003, p. 134) caractérisent ainsi le type de formation engagé.

Comment interpréter ce double modèle de formation des conseillers principaux d'éducation ? Quelles orientations sous-tendent ces modèles et dans quels buts ? En quoi consiste cette formation ancrée dans l'expérience des IUFM puis ses évolutions jusqu'en INSPE, alors même que les attendus professionnels demeurent divers selon les contextes de scolarisation et pluriels selon les pratiques ?

La particularité des conseillers principaux d'éducation est que leur formation et leur recrutement sous forme de concours ne sont pas liés à une discipline académique spécifique comme les lettres, les mathématiques ou un programme, mais plutôt à une culture générale autour de l'éducation et ses problématiques. Si les CPE répondent aux mêmes exigences d'accès à un concours d'aptitude du second degré (assimilé au CAPES) leur provenance universitaire reste très hétérogène. Malgré tout, les contours du métier imposent un cadre de référence en lien avec l'histoire, la philosophie et la sociologie de l'éducation, des cultures, de l'enfance ainsi qu'un ancrage en psychologie de l'adolescent. Ces sciences humaines et sociales plus ciblées composent le savoir académique dévolu à ce concours et participent de la réflexion autour des grands enjeux éducatifs et de la compréhension des débats qui traversent la société et le système éducatif dans son ensemble (sens de l'éducation, norme scolaire, prise en charge des élèves, la discipline, l'éducation du citoyen, etc.). Il s'agit à travers cette culture de référence de permettre aux stagiaires d'endosser les fonctions et les responsabilités des CPE dans leur action auprès des élèves et de la communauté éducative (enseignants, chefs d'établissement, etc.). Cette approche universitaire, outre la connaissance indispensable qu'elle apporte au formé dans son appréhension du monde professionnel et ses composantes, nourrit un concours sélectif donnant accès à un métier. Elle constitue une première approche du métier tout en prenant fondamentalement appui sur une connaissance qui vient de l'expérience (Dewey, 1916, 1938/2011) par immersion progressive en stages en établissements scolaires.

Ces pratiques éprouvées composent alors la matière d'un apprentissage réflexif par la pratique explorée en module universitaire d'analyse des pratiques dans un socle commun de culture professionnelle propre. Ainsi, la formation propose, par ce cadre de référence répondant à la double injonction de concours et d'attendus d'un futur métier, une part normative, mais aussi une part d'expérience, la recherche d'une certaine efficacité dans la pratique professionnelle auprès des élèves et enfin une part réflexive amenant une responsabilité dans l'action et une réflexion sur soi-même au travers de l'autre pour asseoir sa future pratique professionnelle. Dans l'esprit d'un encadrement formatif et contractuel porté par l'université, l'employeur (le Rectorat) et l'établissement (terrain d'exercice) (Demaillay, 1991), il s'agit de former quelqu'un (logique de développement personnel) à quelque chose (logique des savoirs, de la pratique), pour quelque chose (un rôle professionnel déterminé). Ces trois logiques de la formation (Fabre, Vellas, 2006) constituent à la fois une quête de sens dans une dimension pragmatique alliant un agir par soi-même et une adaptation socio-professionnelle à un contexte scolaire. Ces éléments ne sont pas sans rappeler l'idée d'interaction entre un organisme et son milieu, celle de l'action et de l'épreuve des choses dans un développement ininterrompu cher à Dewey (1916, 1938/2011) et la réflexion éthique dans une communauté d'éducateurs et d'éduqués (Ricœur, 1995).

La particularité des conseillers principaux d'éducation dont le contour des missions reste à géométrie variable (Chauvigné, 2014, 2021 ; Condette, 2014) demeurant à la croisée de l'encadrement, du pédagogique et de l'éducatif est de « mettre les élèves dans les meilleures conditions de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (MEN, 1982, 2015) durant toute leur scolarité, tout en participant à la politique éducative de l'établissement et conseillant l'ensemble des membres de la communauté éducative comme en référence les politiques de formation à cette période. Faute de pouvoir s'adosser à des contenus disciplinaires précis, les CPE s'inscrivent dans l'action en regard des situations ou des problématiques qu'ils rencontrent. Les exigences économique, sociale, institutionnelle de formation amènent les futurs CPE à penser les organisations scolaires dans leur ensemble et leur complexité, mais aussi à s'adapter et à ajuster leurs interventions aux situations locales rencontrées (Dewey, 1916, 1938/2011). Elles conduisent, de fait, à développer une professionnalité autour d'une construction de connaissances et de compétences relatives au métier, aux instructions officielles, aux politiques éducatives et leur mission d'éducation.

Dans cette spécificité éducative et cet assemblage complémentaire entre l'université et l'exercice professionnel, les futurs CPE bénéficient d'un modèle de formation qu'on pourrait qualifier de « théorie-pratique » (Durkheim, 1922) dans une recherche ou un tissage entre activité et apprentissage, cadre de référence et expérience pour une entrée progressive dans le métier. L'innovation y joue un rôle important dans l'amélioration de l'action éducative et l'expérience. Ce rôle déterminant nous amène dans une logique de construction identitaire développée en particulier chez Dewey (1916, 1938/2011).

La formation offre alors différents espaces (analyses de pratique, collaborations à travers les visites de stage, recherche scientifique articulée au stage) comme condition d'une construction et d'un développement professionnels. Dans cette perspective, l'expérience devient une condition d'individualisation et marque l'influence pragmatique de Dewey (1916, 1938/2011). L'importance des transactions et interactions continuées (Pierce, Dewey) constitue autant d'expérimentations croisées entre diverses institutions (université, établissement, rectorat) et diverses personnes (pairs, tuteurs, chef d'établissement) dans le but d'accroître un savoir-faire où le futur professionnel serait auteur (Ardoino, 1992). L'appui sur les énergies environnantes sert, dans ce cas, à promouvoir sa propre expérience. « La continuité de toute expérience grâce au renouvellement du groupe social » (Dewey, 1916, 1938/2011, p. 80) est un moyen d'y parvenir tout en ayant « en commun des objectifs, des croyances, des aspirations, la connaissance, une compréhension commune » (*ibid.*, p. 82).

En ce sens les plans de formation dans le déploiement de leurs intitulés et contenus (contexte d'exercice, mise en situation professionnelle, problématisation des faits éducatifs, etc.) relèvent d'une influence pragmatique que l'on retrouve particulièrement dans l'approche philosophique de Dewey (1916, 1938/2011).

En se référant aux trois objectifs de l'éducation chez Dewey (développement personnel, culture et utilité sociale) ou encore aux trois logiques de formation chez Fabre (2006, 2017), on pourrait synthétiser la formation des CPE dans le cadre de l'instauration des IUFM :

- Comme une visée de formation personnelle, mais qui ne peut tout transmettre d'où le recours à l'expérience par l'alternance dans un esprit d'ouverture vers le monde comme éducation progressive par « la reconstruction continue de l'expérience » (Dewey, *ibid.*, p. 162) dans le partage d'un intérêt commun, comme un facteur de croissance qui libère des routines professionnelles ;
- Comme une visée de culture professionnelle. Avec les méthodes liées à l'analyse de pratiques (1991-2009), l'analyse de l'activité ou la mise en situation professionnelle (2009-2019) est envisagée l'exploitation de situations contextualisées pour une mise en ordre des dispositions que l'on souhaite développer afin d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être de manière progressive et continue ;
- Comme une initiation au métier et à une fonction sociale. Il s'agit alors d'un de guidage où intervient l'intégration réfléchie de suggestions, d'exemples « en se référant à ce que les autres font (...) qui dirige l'action vers un résultat commun à tous ceux qui participent à l'action » (Dewey, 1916, 1938/2011, p. 120).

Cette stimulation de l'intelligence avec la mise en œuvre d'activités communes comme l'analyse de pratique, le développement de l'assise identitaire, etc. souligne l'importance de la réflexion pour chaque formé (Dewey, 1916, 1938/2011, p. 248). C'est en ce sens que la formation emprunte à Schön (1983) des stratégies réflexives d'apprentissage par la pratique, en particulier chez les futurs conseillers principaux d'éducation, dont le domaine d'intervention est la relation à autrui et le rapport à l'action éducative. Ce modèle en opposition à l'application mécanique de la technologie rationnelle (Maroy, 2001) s'appuie sur une réflexion en situations complexes, ce qui caractérise le métier des CPE confronté à des adolescents en mutation. Cette posture amène continuellement ce professionnel à interroger ses gestes et ses décisions à chaque situation rencontrée ; celle vécue n'étant jamais tout à fait identique à celle à venir. La réflexion en action nécessite des outils de lecture de l'activité, une reconceptualisation à partir d'hypothèses pour être capable de réfléchir sur les problèmes de la vie ordinaire des adolescents, mais aussi en vigilance et en action sur des situations en train d'évoluer continuellement. Ainsi, « L'expérience cesse d'être empirique et devient expérimentale » (Dewey, 1916, 1938/2011, p. 367). Le modèle de professionnalité qui préside à l'instauration des IUFM est donc celui du praticien réflexif (Schön), mais, comme l'indique Fabre (2017) et ici même (Fabre, 2021) les trois objectifs de la formation, mis en évidence par Dewey, constituent un ensemble toujours instable. D'où les évolutions possibles des formations qui, au cours du temps peuvent privilégier l'un ou l'autre des objectifs.

Ces approches dotées d'un cadre conceptuel basé sur une pratique de pensée, une manière d'agir et de penser pour une réflexion en action (Wentzel, 2010) va au fil des réformes des IUFM aux ESPE puis INSPE s'articuler avec la recherche. Le passage à la maîtrise de 2010 oblige les futurs conseillers principaux d'éducation à faire valoir un diplôme de baccalauréat + 5 dans le cadre de leur revalorisation salariale et de leur titularisation en tant que fonctionnaire de l'État. Cet allongement n'est pas sans conséquence sur l'évolution professionnalisante de la formation.

Si à partir des années 2010, les ESPE qui remplacent les IUFM ambitionnent de renforcer la culture commune des personnels éducatifs et pédagogiques (CPE et enseignants) et de développer davantage la formation pratique autour des stages dans une articulation plus soutenue entre formé, établissement et ESPE, elle cherche aussi à mieux articuler la recherche et la formation dans le but de construire une pensée scientifique sur des situations professionnelles ou vis-à-vis de postures d'acteur dans une démarche réflexive par rapport à des données analysées, interprétées et discutées.

On peut y voir ici un enrichissement de la formation universitaire par un renforcement des savoirs de l'expérience en prise directe avec le réel (volume de stages), mais aussi une analyse réflexive amplifiée indispensable à l'exercice du métier de conseiller principal d'éducation. Ce cheminement vise à distinguer la réflexion dans le feu de l'action et la réflexion *a posteriori* (Wentzel, 2010) par le développement de compétences réflexives (meilleure compréhension du monde professionnel, problématisation, capacité à observer, savoir analyser, etc.) et l'articulation entre recherche scientifique et recherche quotidienne dans un souci de confrontation et de transformation des pratiques faisant des futurs CPE, des praticiens chercheurs engagés dans une démarche de construction identitaire.

Par ailleurs, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2010 et 2013 laisse entrevoir un renforcement de la construction identitaire avec la compétence C6 « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » (MEN, 2013). Devant la complexité des situations éducatives et des publics scolaires qui évoluent, la question du repérage du futur professionnel se pose entre les normes à respecter dans les actions entreprises comme des impératifs moraux et obligations du fonctionnaire, les choix qu'il doit faire dans les dilemmes éducatifs qu'il rencontre l'amenant à une certaine efficacité vers une bonne pratique et une préoccupation éthique nécessitant des choix, une éthique de la responsabilité dans le souci de l'autre.

C'est bien là le cœur du métier de CPE dans la relation à l'autre, le souci de l'accompagnement, de l'émancipation des élèves dans une éducation aux choix, une éducation à la citoyenneté (Ricoeur, 1990). La préoccupation éthique est dans la praxis, dans l'attention, l'écoute donnée à l'autre par une centration sur l'élève et le projet de le faire réussir et advenir comme sujet libre et capable. Il s'agit dans l'approche des CPE d'un souci « de la vie bonne, avec et pour les autres dans des institutions justes », défendu par Ricoeur (1991, p. 257). Même si le conseiller principal d'éducation demeure l'un des garants de la norme scolaire, il veille au sens commun et décide « convenablement de ce qui est bon et utile pour lui-même et les autres ». (Aristote, 1959, p. 157). La formation en IUFM, ESPE et INSPE rend alors possible une éthique appliquée par le dispositif d'alternance, la formation d'une « prudence » en laquelle Aristote (et Dewey à sa suite) voyait une intelligence de la pratique éclairée par le souci éthique du bien commun.

De l'ESPE à l'INSPE (2013...)

Malgré ces avancées, la mastérisation (2010) redessine considérablement l'espace de formation (Chauvigné et Étienne, 2011 ; Fabre, 2010) et vient infléchir l'équilibre des visées esquissées dès la création des IUFM ; une tendance que les réformes des structures de formation de 2013 (ESPE) et 2019 (INSPE) accentuent davantage vers une employabilité immédiate des futurs fonctionnaires de l'État qu'une construction identitaire propre. En cela, les injonctions ministérielles et en particulier le référentiel de compétences métier⁴ vient fixer une approche fonctionnaliste de la formation nommément avec la compétence C1 « *agir en fonctionnaire de l'état de manière éthique et responsable* » qui s'inscrit aussi pleinement dans les épreuves du concours. Elle accentue de fait le métier vers l'absorption des crises éducatives et spécifiquement sur le maintien de la paix scolaire.

Si les institutions de formation ont porté l'idée d'une redéfinition des identités professionnelles et d'une transformation des référents de la professionnalité dans la construction d'une identité sociale autonome (Lang, 2001), le rattachement à l'université (2010) obligeait dorénavant les futurs CPE sur deux ans à briguer un concours, un diplôme de master et une formation professionnelle. Dans cette transformation radicale qui renforce la visée culturelle, différentes logiques (performance, efficacité, expérimentation, professionnalisation) viennent mettre en tension les contenus de formation cherchant dans le même temps l'excellence, l'employabilité, la performance et la professionnalisation des agents de l'État. Dans cette évolution, il convient après l'obtention du concours en fin de master 1 de se professionnaliser en seconde année par la poursuite de l'alternance et l'acquisition de savoirs professionnels, mais aussi de valider un diplôme réévalué par un mémoire constituant une formation, à et par, la recherche indispensable à la titularisation du futur CPE. Cette orientation consolidée par la création des ESPE (Écoles supérieures de professorat et d'éducation) en 2013 sera jugée, par le ministère, quelques années plus tard, en 2019, fort peu adaptée, par son aspect trop théorique, aux besoins des établissements scolaires et des postures des CPE comme des enseignants. Pour y remédier Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, en instituant les INSPE (institut supérieur de professorat et d'éducation) (2019) entend finaliser une formation plus pragmatique sans pour autant faire évoluer le volume de stages, mais en opérant une rupture organisationnelle sur les deux années de formation (Merle, 2019, p. 1).

⁴ *Idem*, note 3.

1). Une première année de renforcement des connaissances avec plus de stages 2). Un concours qui se déplace en fin de seconde année selon un modèle de compagnonnage⁵ (Paul, 2009). Se pose alors la question de la professionnalisation continuée du futur CPE après le concours puisque les INSPE ne sont pas mandatées pour cela et qu'aucune lisibilité n'existe, au moment de l'écriture de cet article, sur le droit de formation post-concours. Dans cette nouvelle configuration, l'étudiant de master 2, doit à la fois faire l'acquisition d'un diplôme de M2, passer un concours et honorer un emploi de contractuel en établissement pour assurer, sur un tiers temps (10 à 12h), les responsabilités du métier pour lequel il concourt. Par ailleurs, la nouvelle mouture du concours (CPE) voit ses contenus de formation et ses épreuves répondre prioritairement à une visée d'utilité sociale avec l'introduction à l'écrit de documents plus professionnels dans l'épreuve 2 de l'analyse de situation éducative (anciennement la note de synthèse qui embrassait un savoir-faire sur une dimension plus méso que micro) et l'épreuve d'entretien (recherche de motivations et de postures d'un fonctionnaire entrant dans l'institution) remplaçant la mise en situation professionnelle (analyse d'une thématique éducative à la lumière des stages en établissements scolaires).

En effet, ces modifications et ces incursions traduisent une volonté forte de l'employeur-d'obtenir des salariés polyvalents, adaptables (Wittorski, 2015) avec un référentiel de compétences de métier qui s'invite dans tous les interstices du concours et de la formation. Sur le plan de la formation, la réforme de 2019⁶, s'ouvre sur la présentation du référentiel de compétences professionnelles spécifiques (C1 à C8) ou communes à tous les enseignants et CPE (CC1 à CC14). Ces mêmes compétences sont réparties par la suite dans chaque axe de formation détaillant les objectifs en regard de compétences de référence. On observe une logique inverse de celle observée en ESPE où le référentiel était en appui des contenus pensés en amont. Aujourd'hui, on constate un renforcement de la pression du référentiel qui édicte aux formés comme aux formateurs ce qu'il convient de faire, des buts à atteindre et des normes à respecter (Rey, 2010). Si cette tendance était visible dans la formation des CPE dès 2013, elle restait encore, chez les CPE plus que chez les enseignants, dans une logique de professionnalisation de par le contour flou du champ disciplinaire et la particularité des CPE et de leur métier fondé sur le rapport à l'action et à la relation à autrui. Les contenus de formation étaient alors pensés en amont et avant tout dans un équilibre culturel, professionnel et d'utilité sociale. Comme le dénonçait Rey déjà en 2010 et le rappellent Étienne et *al.* (2019), cette tendance normative apparaît de manière plus vive aujourd'hui par l'imbrication du référentiel de compétences métier à celui de la formation voire le recouvrement de celui-ci par celui-là.

Cette évolution n'augure-t-elle pas de tensions à venir entre les exigences de l'employeur, celle de la formation et le formé lui-même évoluant en établissement scolaire ? Ne risque-t-elle pas, par ces inflexions aux principes premiers de la formation (sous-tendant l'instauration des IUFM), de la vider de son sens professionnalisant ? Peut-on ou doit-on y voir la fin de la professionnalisation sous l'égide du praticien réflexif, et une inflexion vers la conception d'un enseignement technicien, fortement encadré par des normes professionnelles et incité à appliquer des méthodes pensées par des experts ?

Quel retour critique aujourd'hui de la formation en encadrement éducatif : entre principes premiers et évolutions

Dans ces transformations, la relation théorie pratique reste une constante pour asseoir la valeur formatrice de l'apprentissage du métier. Cependant on observe un certain nombre de contradictions dans les objectifs et les préconisations autour cette idée première. Si les nouvelles instructions cherchent bien une articulation entre institution de formation et terrain (établissement scolaire), les types d'expériences engagées obéissent à des logiques très différentes et qui entrent en tension.

⁵ Entendu en ce sens que « Le compagnonnage fait appel à des valeurs traditionnelles. Il concourt au développement de la personne, à son appropriation d'un bagage culturel » (Paul, 2004, p. 2).

http://a.pdc.free.fr/IMG/pdf/_Le_concept_d_accompagnement_MAELA_PAUL.pdf consulté en juillet 2021.

⁶ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html>

Au début des IUFM la quête de sens à travers l'expérience et le développement éthique constituent une dominante dans la construction professionnelle. Pour autant, cette dimension réflexive a essuyé, de la part des intéressés eux-mêmes (Chauvigné, Étienne, 2011) quelques critiques à vouloir trop se centrer sur le développement personnel des formés. Par ailleurs, l'influence du terrain est souvent entrée en contradiction avec celle des formateurs de L'ESPE (Thémines et Tavignot, 2019), les groupes professionnels transmettant une certaine culture de métier résistant aux innovations et aux propositions des formateurs. C'est le cas des certains CPE de terrain se sentant toujours plus « surveillants généraux » qu'éducateurs et attachés à l'ordre et à la discipline plus qu'à la croissance intellectuelle affective et sociale des élèves. À partir des années 2013, tout en tenant ces objectifs, la référence de plus en plus soutenue au référentiel métier, compris comme référentiel de formation, conduit à la fois à un certain rationalisme et conforme le futur professionnel dans une conduite à suivre fixée d'avance, un ensemble de règles guidées par un idéal type (Weber, 1922/1971). La réflexion éthique faisant appel au jugement et au sens des responsabilités serait quelque peu délaissée au profit de l'application de devoirs et d'obligations quant à une manière de penser et d'exercer le métier faisant abstraction d'une réflexion sur les valeurs. L'éthique perdrait une part de son importance par rapport à l'insistance d'un versant plus déontologique voire déontique formulée dans un référentiel comme unique point de repère des institutions en charge de la formation de ses agents. Nous pouvons alors penser que la formation concourt à maintenir l'illusion pédagogique « de bons gestes » et « la fabrication d'un bon praticien » (Saillot, 2020) par l'imposition de normes professionnelles attendues (le référentiel métier), ce qui constitue un brouillage entre attentes de la formation et attentes de l'employeur et renforce la visée fonctionnaliste des professions. Dans le même temps le passage à la maîtrise, l'importance du mémoire de recherche et la présence du concours, ne viennent-ils pas renforcer la dimension culturelle d'une formation que l'on jugeait précisément trop peu pratique et que l'on souhaitait rendre plus opérationnelle ?

Nous observons donc la fragilité d'un équilibre dans le modèle fondateur des IUFM inspiré de Dewey (1916, 1938/2011) sur les interactions entre pôle culturel, pôle personnel et pôle d'utilité sociale dans une formation des conseillers principaux d'éducation. D'où des impressions diverses de formatage, de décalage entre l'urgence du terrain et les savoirs transmis ou d'infantilisation chez les formés (Thémines et Tavignot, 2019). Dans le cas précis du corps des CPE, si ces inflexions ne sont pas sans affecter la formation, un certain équilibre de ces pôles semble pouvoir se maintenir malgré la pression d'un modelage persistant. En effet, si une visée d'utilité sociale dominante semble se dégager des injonctions ministérielles aujourd'hui, la fonction même de conseil, dans le sens de fournir une orientation en vue d'une décision, donner un avis, guider, réunir pour décider ou monter des projets, etc., laisse présager, dans la formation des conseillers principaux d'éducation, plus de liberté éducative que pour les enseignants soumis aux contraintes des programmes, de l'évaluation et de la trajectoire des élèves (l'orientation scolaire).

Les CPE ont la possibilité de réfléchir et d'agir sur des situations sans cesse renouvelées dans la complexité des problématiques juvéniles, familiales ou encore les contextes d'exercice et les diverses interactions entre les acteurs de l'école. La praxis est alors une activité éthique qui donne la possibilité de défendre ce qui est bon et juste. Elle devient sagesse pratique, prudence au sens d'Aristote (1959) et dirige l'action. Ne relevant ni de la science ni de la technique, la prudence est : 1). Une disposition morale, 2). Une disposition pratique, 3). Une disposition intellectuelle : 4). Une vertu critique, qui guide quotidiennement les conseillers principaux d'éducation dans leur construction professionnelle et leur appréciation et gestion des problématiques éducatives rencontrées au quotidien. Sa spécificité de réflexivité sur l'action, sa position d'interface au sein de l'établissement (élèves, familles, enseignants, direction, etc.) et ses connaissances du cadre scolaire et des enjeux éducatifs préserve, chez le futur CPE, cette dimension éthique comme base d'une professionnalité renouvelée. La prudence pourrait être le noyau dur d'une recomposition professionnelle et identitaire du CPE, même si ces dernières restent toujours soumises aux pressions des institutions qui peuvent faire basculer cet équilibre.

Conclusion

Cette réflexion autour de la formation en encadrement éducatif réservée aux conseillers principaux d'éducation (CPE) marque bien, au fil du temps, l'évolution des principes philosophiques fondateurs d'une formation des CPE et plus largement des enseignants.

À ce titre, nous observons trois tendances :

- On peut lire l'évolution de la formation des conseillers principaux d'éducation et ses réformes successives comme une tentative de trouver un équilibre entre les trois objectifs indiqués par Dewey (développement personnel, culture et utilité sociale). Cet équilibre est évidemment impossible à tenir.
- Les dernières réformes semblent prises dans une contradiction fondamentale, car elles renforcent le côté universitaire et académique de la formation tout en plaidant pour plus d'opérationnalité pratique.
- Le danger est que cette contradiction fragilise la construction d'une véritable professionnalité centrée sur le modèle du praticien réflexif au profit d'un éducateur technicien, soumis à la fois à une normativité institutionnelle plus insistante et aux sollicitations de plus en plus pressantes du terrain.

Le conseiller principal d'éducation, de par son rôle éducatif, peut sans doute mieux résister à ces dérives applicationnistes et normalisatrices, du moins si la normativité administrative, mais aussi la logique managériale, n'étouffent pas la dimension éthique et prudentielle de son rôle social.

Bibliographie

Ardoino, J. [1992]. Éditorial. Dialogue à plusieurs voix à propos du sujet. *Pratiques de formation-analyses*, 23, 5-11. Pédagogie et psychanalyse, formation permanente, Université Paris VIII, Paris.

Aristote. [1959]. *Éthique à Nicomaque*, VI, 5, 1140b, Traduction J. Tricot (1893-1963), Éditions Les Échos du Maquis, v. janvier 2014, <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/%C3%89thique-%C3%A0-Nicomaque.pdf> consulté le 10 avril 2021

Bardin, L. (1983/2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Bourdoncle, R., Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.

Chauvigné, C, Étienne, R. (2011). Approaches to citizenship and social education training : For inexperienced teachers and "conseillers principaux d'éducation". In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.) *Europe's Future: citizenship in a changing world, Dilemmas and tensions of citizenship education : between resistance and changes in school actors*, (p. 72-83). CiCe Thematic Network Project. Institute for Policy Studies in Education.

Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducatives*, 11, 93-104.

Chauvigné, C. (2022). La vie scolaire : une histoire singulière au sein du système éducatif. La revue professionnelle de la vie scolaire (1960-2016). Presses des universités de Rouen et du Havre.

Clavier, L. (2014). L'évaluation des Conseillers principaux d'éducation. De l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. *Recherches & éducatives* [En ligne], 11, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 13 juillet 2021.

Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Évolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Recherches & éducatives* [En ligne], 11, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 13 juillet 2021.

Demilly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche & Formation*, n° 10, Tendances nouvelles de la formation des enseignants, 23-35.

Danvers, F. (2009). S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation. Dictionnaire de sciences humaines. Presses universitaires du Septentrion.

- Dewey, J. (1916, 1938/2011). Démocratie et éducation suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Durkheim, E (1922/1968). Éducation et sociologie. Presses universitaires de France.
- Étienne, R., Ragano, S., Talbot, L. (2019). (Dir.). Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ? L'Harmattan.
- Fabre, M., Vellas, A. (2006). Situations de formation et problématisation. De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2017). Dewey et le triangle de la formation. *Questions Vives*, n° 27, Online since 31 December 2017, connection on 09 March 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>
- Fabre, M. (2022). Est-ce vraiment formateur ? Vers une topique de la formation. *Phronesis*, Vol. 11, n°3, 12-24.
- Focquenoy, C. (2021). Les surveillants généraux (1847-1970) : entre figures littéraires et profils historiques. Nouvelle édition, Presses de l'Université de Lille.
- Lang V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation et « note » en annexe sur M. Foucault. *Recherche & Formation*, n° 38, La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir, 95-117.
- Lang, V. (2009). La formation des enseignants. Dans A. Vergnoux (Dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ? Questions vives*, (p. 65-70). Presses de l'Université de Caen.
- Maroy, Ch. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 12, 1-26.
- Merle, P. (2019). La réforme des professeurs compromet l'avenir. Le café pédagogique, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/10/22102020Article637389488646472230>. Consulté le 8 avril 2021
- Osty, F. (2012). Sociologie des professions et des métiers. Dans N. Alter (Dir.), *Sociologie du monde du travail*, (p. 63-82). Presses universitaires de France.
- Paille, P., Mucchielli, A. (2003/2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.
- Rey, B. (2010). Les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 117-120.
- Ricoeur, P. (1995). La critique et la conviction. Calmann-Lévy.
- Ricoeur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. Stock.
- Ricoeur, P. (1991). Lectures 1. Autour du politique. Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Éditions du Seuil.
- Saillet, E. (2020). S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement. L'Harmattan.
- Schön, D. (1983). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Éditions Logiques.
- Thémines, J.-F., Tavignot, P. (2019). (Dir.). Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question. Presses du Septentrion.

Weber M. (1922/1971). *Économie et Société*. Plon.

Wetzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la Recherche*, 8, 15-35.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11 -38

Wittorski, R. (2015). Professionnaliser par la formation : les enjeux de la professionnalisation par la formation par alternance. Éditorial <http://www.revue-phronesis.com/editorial-2021/i>. Site de la revue *Phronesis*, accessible : <http://www.revue-phronesis.com/editorial-2021/>

Références institutionnelles

Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 relatif aux compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leurs métiers réajustés par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 (Journal officiel du 18 juillet 2013) : <https://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>, consulté le 28 juin 2021.

Rapport Bancel (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, <https://www.vie-publique.fr/rapport/25792-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres-rapport-lio>

Circulaire n° 82-402 du 28 octobre 1982 Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

Circulaire du 10 août 2015 actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1^{er} juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

Décret n° 89-730 du 11 octobre 1989 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation.