Document generated on 07/15/2025 11:40 p.m.

Mesure et évaluation en éducation

L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation : enquête en IUFM et dans les établissements du second degré

Régis Malet and Estelle Brisard

Volume 30, Number 1, 2007

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1086172ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1086172ar

See table of contents

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Malet, R. & Brisard, E. (2007). L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation : enquête en IUFM et dans les établissements du second degré. *Mesure et évaluation en éducation*, *30*(1), 55–78. https://doi.org/10.7202/1086172ar

Article abstract

This research is based on an empirical study conducted in two Teacher Education Institutions (the IUFM) and in secondary schools in the Paris area. It investigates the sociopedagogical and institutional issues at stake in the increased emphasis on school experience and school-based training in initial teacher education, which have led to the development of new professional roles and relationships aiming at building bridges between initial teacher education institutions, schools and practitioners. This evolution has favoured the renewal of the influence of supervising staff, whose role and status tend to differenciate and become more complex. Based on semi-structured interviews conducted with the main actors of teachers' training – students' mentors in schools, associate professors in the IUFM, training coordinators, student teachers themselves – this study aims at clarifying, from the actors viewpoints, the partnership adopted between the training institutions and the schools as well as the training, tutoring and mentoring schemes in place, and at examining the evolution of teachers' educators and mentors roles and student teachers/mentors/educators relationships in practice.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2007

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation : enquête en IUFM et dans les établissements du second degré

Régis Malet
Université de Lille 3

Estelle Brisard
Université de Paisley

Mots clés : Formation des enseignants, formation dans les établissements, accompagnement, alternance, partenariat, savoirs professionnels, tutorat, mentorat, expertise

Cette recherche, conduite sur deux sites IUFM et dans des établissements du second degré de la région parisienne, souhaite éclairer les enjeux sociopédagogiques et de formation liés à l'évolution de la formation des enseignants du second degré, du fait du déplacement du lieu principal de la formation de l'institution vers les établissements, au travers des stages. Cette évolution a fait progresser les rôles et l'influence des différents personnels de formation, tant dans les établissements qu'à l'IUFM. L'enjeu de cette étude est d'examiner les formes d'accompagnement et de médiation exercée par les différentes figures de la formation des enseignants stagiaires. Menée à partir d'entretiens collectés auprès des principaux acteurs de la formation – tuteurs des enseignants chargés de l'accueil et de l'accompagnement des enseignants dans les établissements, professeurs associés à l'IUFM, coordinateurs de formation, enseignants stagiaires – cette étude remet en question le type de savoirs et de relations qui sont à l'œuvre entre les enseignants en formation et les différents « partenaires » qui encadrent leur formation professionnelle, et vise à clarifier le type d'alternance que dessinent ces différents espaces de formation.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [regis.malet@tiscali.fr].

Key words: Teacher education, school-based training, professional guidance, institutional partnership, professional knowledge, tutoring, mentoring, expertise

This research is based on an empirical study conducted in two Teacher Education Institutions (the IUFM) and in secondary schools in the Paris area. It investigates the sociopedagogical and institutional issues at stake in the increased emphasis on school experience and school-based training in initial teacher education, which have led to the development of new professional roles and relationships aiming at building bridges between initial teacher education institutions, schools and practitioners. This evolution has favoured the renewal of the influence of supervising staff, whose role and status tend to differenciate and become more complex. Based on semi-structured interviews conducted with the main actors of teachers' training – students' mentors in schools, associate professors in the IUFM, training coordinators, student teachers themselves – this study aims at clarifying, from the actors viewpoints, the partnership adopted between the training institutions and the schools as well as the training, tutoring and mentoring schemes in place, and at examining the evolution of teachers' educators and mentors roles and student teachers/mentors/educators relationships in practice.

Palavras-chave: Formação de professores, formação na escola, acompanhamento, alternância, parceria, saberes profissionais, tutoria, supervisão, especialização

Esta investigação, conduzida em dois Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) e em duas escolas secundárias da região de Paris, tenta esclarecer os desafios socio-pedagógicos e de formação, ligados à evolução da formação de professores do ensino secundário que, pelo estágio, o seu principal local de formação passou da instituição para a escola. Esta evolução favoreceu os papéis e a influência de todas as pessoas da formação, quer nas escolas quer nos IUFM. O desafio deste estudo é examinar as formas de acompanhamento e de mediação exercidas pelas diferentes figuras da formação dos professores estagiários. Conduzido a partir de entrevistas realizadas junto dos principais actores da formação – tutores de professores encarregados do acolhimento e do acompanhamento dos professores nas escolas, professores associados do IUFM, coordenadores de formação, professores estagiários — este estudo questiona o tipo de saberes e de relações que se estabelecem entre os professores em formação e os diferentes «parceiros» que enquadram a sua formação profissional, e visa clarificar o tipo de alternância que desenham estes diferentes espaços de formação.

Cette recherche souhaite éclairer les enjeux sociopédagogiques, institutionnels et de formation à l'œuvre dans les dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires au cours de leur immersion professionnelle, dans un contexte de valorisation croissante des savoirs construits sur le terrain de l'exercice du métier. Cette étude vise notamment à éclairer ces dispositifs de formation et d'accompagnement à partir des points de vue des principaux acteurs de la formation, et à examiner la façon dont s'accordent – ou pas – ces différentes perspectives, en interrogeant la cohérence et le type d'alternance en formation à l'œuvre dans ces évolutions. Le cadre d'enquête choisi est le second degré en France. Après un examen du contexte général de la promotion des savoirs de la pratique en formation, phénomène qui sera mis en perspective avec des transformations culturelles plus globales, qui touchent à l'évolution des systèmes éducatifs, à celle des savoirs en éducation et en formation et à leur légitimité, mais aussi aux formes contemporaines d'individuation, il sera rendu compte de la méthode et des résultats de cette enquête, fondée sur des entretiens semi-directifs conduits auprès d'enseignants stagiaires en IUFM, de professeurs associés en IUFM, de coordinateurs de formation, et enfin de tuteurs de stage (*conseillers pédagogiques*).

Contexte

En formation d'enseignants, une des conséquences de la promotion du praticien réflexif tient à une valorisation croissante des savoirs d'expérience. Si on observe la façon dont les savoirs circulent dans le champ de la formation, on constate qu'ils sont de moins en moins distribués de façon verticale qu'ils ne sont pas construits dans l'action et dans l'interaction sociale. À tous les niveaux de formation, on plaide pour la découverte et la construction des savoirs. Dans le champ de l'apprentissage professionnel, il s'agit de plus en plus de créer les conditions propices à la production de savoirs, par l'alternance, l'accompagnement, le conseil, l'analyse de pratiques et d'expériences, tout dispositif qui participe d'une conception non plus transmissive mais transitive de l'apprentissage. Ce processus de valorisation ne va pas sans une interrogation sur le statut des connaissances élaborées en situation de travail, sur les conditions de leur transfert et de leur capitalisation.

Sur un plan sociopédagogique, les nouveaux modes de constructions des savoirs valorisés en formation d'enseignants peuvent être mis en relation avec l'appel aux renouvellement des pratiques des enseignants du secondaire favorisant notamment l'interaction enseignant-élèves, l'acquisition de méthodes

d'apprentissage visant à favoriser l'appropriation et la construction du savoir par les élèves. La massification du système éducatif a progressivement remis en question l'attention traditionnellement portée à l'acquisition des connaissances disciplinaires en formation d'enseignants, au profit de nouvelles compétences rendues nécessaires par l'arrivée de nouveaux publics d'élèves dans les collèges et les lycées (Osborn et al., 2003 ; Vaniscotte, 1997). Le système de formation des enseignants français enregistre donc, depuis une quinzaine d'années, l'évolution du système éducatif et de ses publics. La formation dispensée se fait à la fois le reflet et le médiateur d'une conception plus globale du développement de l'individu ainsi que d'un modèle plus constructiviste de l'acquisition des savoir et des savoir-faire encouragés dans les textes officiels, appelant une infrastructure de formation plus fortement ancrée au terrain d'exercice des enseignants.

Sur un plan culturel global, on peut aussi inscrire cette tendance dans une progressive acceptation collective des limites des systèmes experts et des modèles théoriques à épuiser la compréhension de l'agir professionnel, et plus largement à former des gens à devenir véritablement auteurs et experts de leur pratique. Cette évolution culturelle est à mettre en lien avec un certain épuisement de la confiance en ce que Giddens appelle les « systèmes abstraits », confiance qui suppose par définition « une foi en des principes impersonnels » (Giddens, 1994, p. 120). Cette défiance prend appui sur des changements culturels qui voient apparaître de nouvelles formes d'individuation. Moins fondé et plus autonome par rapport aux institutions, l'individu contemporain se définirait dans un projet réflexif, à la mesure de la fragilisation des cadres de l'interaction sociale, la formation ne pouvant pas – ou plus – se concevoir dès lors comme une de conformation.

Il y a, en somme, une sorte de nécessité de retour à l'ordinaire des pratiques qui se manifeste derrière cette valorisation des savoirs de terrain, et que d'ailleurs le renforcement de la part accordée aux stages et au terrain dans les réformes de la formation des enseignants qui se dessinent devrait rendre plus sensible encore, en partant en formation des situations ordinaires de travail, et en les reconnaissant comme des lieux d'apprentissage et non comme lieux d'application de savoirs reçus ailleurs.

- Adaptation de la formation des enseignants aux transformations du second degré et de ses publics.
- Épuisement de la confiance en des systèmes abstraits et des savoirs institués.

- Recul des institutions et des grilles de signification du monde dont elles étaient porteuses.
- Promotion de solidarités nouvelles, moins contrôlées d'une certaine manière, moins soumises au contrôle social.

On trouve dans la conjonction de ces facteurs des enjeux importants pour la formation des enseignants, le développement de l'accompagnement en formation en étant une des manifestations, car ils ont pour conséquence d'abord une transformation du rapport au savoir et à l'apprentissage professionnel.

Présentation de l'enquête

Dans ce contexte, notre étude répond à plusieurs objectifs.

- Le premier objectif est de clarifier les enjeux sociopédagogiques de l'évolution de la formation des enseignants du second degré, du fait de ce déplacement du lieu principal de la formation de l'institution vers les établissements, au travers des stages, qui tend à faire évoluer les rôles et l'influence des différents personnels de formation, tant dans les établissements qu'à l'IUFM.
- Le second est d'évaluer ce qu'est susceptible d'apporter aux enseignants-débutants une formation centrée sur la pratique, et le type de savoirs et de relations qui sont à l'œuvre entre ces enseignants en formation et deux partenaires importants de leur formation : sur le terrain d'une part, les conseillers pédagogiques, à l'IUFM d'autre part, les professeurs associés.
- Le troisième est d'interroger le statut de connaissances élaborées dans un contexte précis, dans un rapport à une personne-ressource, le conseiller pédagogique (tuteur de stage), chargée de former mais aussi d'évaluer, par rapport à une formation professionnelle fondée sur des savoirs de nature sinon démonstrative, tout au moins délivrés dans une situation traditionnelle formateur-groupe de formés.

La recherche a été conduite sur deux sites IUFM et six établissements du second degré de la région parisienne, à partir d'entretiens auprès d'une vingtaine d'acteurs, comprenant des conseillers pédagogiques (dénomination des enseignants chargés de l'accueil et de l'accompagnement des enseignants-stagiaires du second degré en France), des professeurs associés (personnels qui travaillent pour les deux tiers du temps en établissement scolaire et un tiers du temps à l'IUFM), des coordinateurs IUFM (personnel permanent), un enseignant-chercheur et des enseignants-stagiaires.

L'enquête s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'un échantillon de stagiaires (6), de tuteurs en établissements (7) et de professeurs associés (7) dans la région parisienne pendant la période de stage en responsabilité. Deux entretiens ont été recueillis par ailleurs auprès de coordinateurs de formation en IUFM (2), et d'un enseignant-chercheur en IUFM (1). Ces témoignages furent recueillis auprès de formateurs et de stagiaires exerçant dans le second degré. L'échantillon des personnes interviewées était constitué d'enseignants et formateurs dans cinq disciplines : Lettres, Mathématiques, Histoire-Géographie, Sciences Vie et Terre (SVT) et Anglais. Les stagiaires, tous titulaires du Capes ou de l'Agrégation, avaient entre 23 et 26 ans. Tous les conseillers pédagogiques (CP) avaient entre 48 et 55 ans, soit entre 25 et 30 ans d'expérience, à l'exception du CP de SVT, 30 ans, qui comptait huit ans d'expérience. Les professeurs associés (PA) et coordinateurs IUFM avaient entre 40 et 55 ans et entre 15 et 30 ans d'expérience d'enseignant ; six sur sept PA enseignaient toujours en collège ou en lycée, et un formateur ainsi que les deux coordinateurs PLC2 (sites IUFM 1 et 2) étaient permanents à l'IUFM.

Le choix d'une méthode fondée sur la collecte d'entretiens auprès d'enseignants et de stagiaires nous est apparue pertinente compte tenu du projet initial, soucieux d'éclairer, dans une perspective compréhensive, le sens que les professionnels – chevronnés ou en devenir – confèrent à leurs pratiques dans ce contexte précis du stage de formation, dans la mesure aussi où nous souhaitions mettre en lumière les systèmes de valeurs, les processus de valorisation à l'œuvre et les repères normatifs à partir desquels ces professionnels agissent et se déterminent. Travaillant sur les représentations, les valeurs et les motifs d'action, il nous a semblé souhaitable d'adopter une approche privilégiant le registre déclaratif, producteur de sens par définition, et non simple reflet d'un registre procédural qui gouverne les pratiques elles-mêmes mais qui n'en épuise pas le sens.

Quant au choix d'un échantillon de tuteurs en établissement, de professeurs associés et d'enseignants-stagiaires, il s'est en quelque sorte là aussi imposé, chacune de ces populations constituant les différents versants d'une même expérience sociale, celle de la formation et de l'accompagnement des néo-enseignants sur le terrain professionnel. L'exposition de la nature du projet de recherche et la garantie du caractère anonyme de leur témoignage – aussi bien que celui des institutions auxquelles ils étaient rattachés – ont été des éléments décisifs pour l'adhésion des enseignants ayant accepté de participer à l'enquête.

Les entretiens, d'une durée moyenne de quarante minutes, furent recueillis dans six établissements, dont un était classé REP[1] et dans deux IUFM, et l'ensemble des entretiens – duels – fut enregistré et retranscrit avec l'agrément des interviewés. L'interviewer fut attentif à faciliter le discours des enseignants en veillant à respecter un plan et une grille d'entretien préalablement construits, et soucieux de faire s'exprimer le cas échéant l'interviewé sur des éléments oubliés, éludés ou négligés, et cependant importants du point de vue de l'enquêteur. En matière de comptes rendus de pratiques, il n'est pas rare en effet que, du fait de la familiarité du praticien au thème discuté et de la faible dépendance thématique à l'égard de l'interviewer que cette familiarité autorise, pour des raisons de trop grande évidence d'une pratique devenue routinière, des éléments pourtant prépondérants aux yeux du chercheur apparaissent peu dans le discours du praticien enquêté. Ce fut une des tâches de l'interviewer que de faire émerger le tacite ou l'informulé. De ce point de vue, les entretiens menés furent en partie des entretiens d'explicitation. En partie seulement, puisque l'entretien d'explicitation implique une proximité temporelle d'avec l'agir explicité qui n'était pas au cœur du projet, du fait qu'il s'agissait tout autant de mettre en lumière des systèmes de valeurs sous-tendant en quelque sorte l'action que des formes et des modalités précises d'action – qui seules sont les objets de l'entretien d'explicitation pur.

Du côté des enseignants-stagiaires, les thèmes abordés, que nous n'avons délibérément pas souhaité trop enfermants, se sont concentrés sur l'organisation du stage et les modalités d'accompagnement par le tuteur ; la place du tuteur dans la socialisation du stagiaire ; la place du tuteur dans la mise en œuvre des compétences professionnelles et la découverte du rôle d'enseignant ; la place de la formation à l'IUFM dans le dispositif global de formation ; la perception des liens entre les espaces et les acteurs de la formation ; les relations avec les professeurs associés et le groupe de stagiaires en IUFM. Du côté des tuteurs en établissements, les données recueillies avaient trait aux pratiques d'accueil, aux conceptions de leur rôle, à la description de leur travail dans ses modalités concrètes, sa régularité, et à leurs perceptions du vécu de formation des stagiaires et des rapports entre les acteurs de la formation. Du côté des professeurs associés et des coordinateurs de formation, les données recueillies avaient trait aux pratiques de formation, à leurs modalités de travail avec les stagiaires – collectivement et individuellement –, à leurs modes d'accompagnement des stagiaires au cours de leur stage, mais aussi en amont et en aval de celui-ci, à leurs modalités d'exploration et d'exploitation de l'expérience pratique en formation à l'IUFM, à leurs perceptions enfin du vécu de formation des stagiaires et des rapports entre les acteurs constituant «l'équipe de formation».

Nous avons procédé à une analyse thématique. La procédure d'enquête par entretiens nous a permis de mener une différenciation *a posteriori* des indices et des critères d'intelligibilité des pratiques et des dispositifs d'accompagnement. Nous n'avons pas opté pour une analyse de contenu soutenue par un logiciel d'exploitation des données discursives, mais nous avons procédé à une analyse thématique que nous qualifierons de traditionnelle. Au contraire d'une enquête par questionnaire qui nous aurait conduit à établir des critères discriminants *a priori*, la procédure d'enquête par entretiens nous a permis de mener une différenciation *a posteriori* des indices et des critères d'intelligibilité des pratiques et des dispositifs de formation selon le point de vue des trois catégories d'acteurs de la formation enquêtées. Nous avons, dans un premier temps, procédé à une analyse thématique interne au corpus de chaque catégorie, en veillant cependant à ne pas déposséder chaque entretien recueilli de sa dramaticité propre. Si le cadre thématique initialement construit pour la conduite des entretiens autour de quelques méta-catégories thématiques, énoncées plus haut, fut réactivé pour cette phase d'analyse, ce ne fut qu'en tant qu'il pouvait constituer une matrice pour des éléments d'interprétation ne revêtant plus à ce stade – celui de l'analyse et de l'interprétation – le caractère descriptif qui était propre à ce cadre initial. À cette première étape d'analyse horizontale inter-entretiens propre à chaque catégorie d'enquêtés (tuteurs/stagiaires/professeurs associés), succéda une analyse thématique croisée instruite des enseignements de ce premier temps d'analyse. Ainsi a-t-on pu faire émerger, par contraste, un certain nombre de récurrences et de dissemblances intercatégorielles qu'il fut notre tâche d'éclairer à la lumière des spécificités institutionnelles et sociopédagogiques de chaque contexte de formation.

Pour chacune de ces catégories statutaires – formateurs de terrain, formateurs en institution, et stagiaires – nous allons à présent rendre compte des façons distinctives selon lesquelles est vécue l'expérience d'accompagnement en formation d'enseignants.

Le conseiller pédagogique : un formateur-passeur

Une formation compagnonnique

Les conseillers pédagogiques développent une conception de la formation très voisine du compagnonnage. Riches le plus souvent d'une longue expérience professionnelle, leur expertise se fonde sur cette expérience, leur légitimité en tant que formateur s'appuyant sur la reconnaissance de leur pratique dont leur mandat de conseiller est le garant. La situation duale leur permet

d'adopter à la fois des pratiques et un discours propres, sans avoir à ménager une identité ou une expertise nouvelle ou instruite : «*Je lui transmets des choses sans m'en rendre compte, je me dis aujourd'hui je vais lui parler de ça, faire le bilan de son cours, tout ce que je peux lui dire autour, et puis après, dans une conversation un peu informelle, je lui fais passer des tas de choses. C'est mon expérience quoi que je voudrais lui faire partage*r» (CP 1, Maths, Lycée, F[2]).

Les conseillers pédagogiques se conçoivent donc plus volontiers comme des exemples que comme des modèles : ils témoignent de ce qu'ils sont en tant qu'enseignant. Cela leur permet de valoriser un certain nombre d'aspects laissés en friche par la formation institutionnelle, par définition moins propice à l'individualisation : valorisation de la personnalité des stagiaires, du contexte social et écologique de l'apprentissage professionnel et une conception plutôt globale de la formation : «*C'est la rentrée dans le monde du travail hein, ils vont se frotter aux autres, c'est une période de transition pour eux ; donc, il faut les faire grandir en fait, on a ce rôle-là, de conseiller, d'aide pour qu'ils passent d'un statut à un autre*» (CP 1). Les conseillers pédagogiques paraissent soucieux de faciliter l'entrée dans le monde professionnel pour des stagiaires qu'ils considèrent comme des héritiers d'une culture dont ils sont les passeurs, les guides dans la découverte de l'univers enseignant – «*On veut un peu passer le flambeau aux collègues*» (CP 2, Français, Clg, F) «*j'ai vraiment l'impression de passer le relais, de dire bon, allez à vous maintenant*» (CP 4, Anglais, Lycée, F). Cela confère à leur rôle de formation un caractère très global, combinant formations écologique, morale, sociale, relationnelle, et technique : «*C'est un peu une attitude face à la profession, face à la pratique d'enseignant […] ce que j'aimerais lui apprendre, c'est que jamais rien n'est définitif, qu'on peut évoluer tout le temps, on peut avoir plusieurs fois de suite la même classe, c'est pas pour autant que on va faire le même enseignement*» (CP 1).

Témoigner d'un vécu professionnel, transmettre un travail

Les aptitudes que les conseillers pédagogiques espèrent voir développer par les stagiaires dont ils ont la charge sont assez caractéristiques d'une *mètis* professionnelle, notion qui souligne la valeur formative de l'épreuve, de l'apprentissage des tours de main, recouvrant des rites de socialisation, de passage, d'investiture, avec toute leur dimension sacramentelle : «*Rien de tel que de se plonger dans le bain » (CP 3, hist-géo, Lycée, F) ; « pour moi c'est important que le stagiaire se sente bien dans l'établissement*» (CP 2). Les conseillers pédagogiques se veulent dépositaires d'une connaissance du métier, tout autant que de valeurs professionnelles. C'est, semble-t-il, dans cet espace hybride de formation aménagé en marge de la formation reçue à

l'IUFM, qu'ils développent une identité distinctive de formateur de terrain : «*Le vieux prof, il a accumulé une grosse valise ; moi mes stagiaires peuvent venir fouiller dans mon matériau, quand on est vieux prof on peut leur faire gagner du temps [...] je suis un vieux machin avec beaucoup de pratiques, j'ai dû beaucoup réagir dans ma vie professionnelle [...]*» (CP 4, anglais, Lycée, F).

La formation se caractérise ici par une transaction de savoirs, sous la guidance d'un tuteur, et dans laquelle la formalisation n'est pas forcément de mise. C'est l'expérience et son partage qui prévalent. L'apprentissage combine des dimensions artisanales, expérientielles, mais aussi affectives, le conseiller pédagogique se donnant aussi pour rôle d'apporter un soutien moral à l'enseignant en formation, bien souvent en référence directe à sa propre expérience de formation, et aux frustrations qu'il a pu nourrir au cours de sa formation initiale. Les conseillers pédagogiques transmettent en somme moins un savoir qu'un travail, fait de connaissances, de valeurs, de règles plus ou moins implicites : *une culture professionnelle*. Dans ce modèle compagnonnique de formation, la foi en ce qui est vu ou entendu est assurée par la mutualité, l'intimité qu'offre une relation de confiance interpersonnelle. Dans un modèle de formation transmissif classique, vertical, la foi suppose une adhésion *a priori* à des principes impersonnels, qui rendent difficiles leur appropriation. Ici, c'est une relation duelle et de confiance qui assure le caractère formatif de l'expérience de terrain, mettant les stagiaires en situation de développer tant des savoirs de travail que des dispositions morales face au travail.

Le rejet des savoirs démonstratifs et la primauté de l'épreuve

Si la promotion et la reconnaissance de l'expérience praticienne entraînent une valorisation de savoirs de travail construits empiriquement, intégrant des dimensions sociales, relationnelles, techniques, c'est quelquefois au prix d'une ferme opposition entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques. Affleure ainsi parfois derrière la valorisation de l'expérience – pour laquelle les conseillers pédagogiques sont mandatés – l'idée que la pratique constituerait une source immédiate, directe, spontanée de connaissance professionnelle : «*Il va s'apercevoir que les élèves, c'est pas forcément le schéma idéal qui est fait quand on est à l'IUFM et que dans la réalité eh bien ça se passe autrement [...]*» (CP 3). Il y a certainement là matière à alimenter, auprès des stagiaires, une scission entre théorie et pratique, avec de surcroît la tentation de disqualifier les connaissances théoriques au motif de leur inefficacité ou de leur éloignement des réalités concrètes de l'exercice professionnel : «*À partir*

de ce que je fais, qui marche pas mal du tout, je me dis : bon qu'est-ce que j'ai fait ? La réflexion est assez naturelle. Je ne me suis pas plongé dans les bouquins jagonneux et compagnie, surtout pas, parce que ça m'insupporte. Mais échanger, réfléchir, oui […] » (CP 3).

Des ethnologues, qui se sont attachés à décrire les processus d'acquisition du métier dans des entreprises artisanales dans lesquelles les apprentis sont plus jeunes que ne le sont les enseignants-débutants, ont apparenté ce modèle de formation à celle du « nourrissage » (Salmona, 1983), traduisant par là un apprentissage mimétique, progressif, dans lequel l'enjeu est tout autant l'apprentissage technique que social des savoirs et valeurs propres à un métier. Ce modèle, dessiné par les conseillers pédagogiques, qui se pose en somme comme un espace de pondération, voire de compensation de la formation reçue à l'IUFM, par l'épreuve directe des situations éducatives, présente probablement ses limites, celle d'être principalement un apprentissage social précisément, dans laquelle les manières de faire proposées sont à ce point attachées à des savoirs incorporés qu'il est difficile de les isoler de la personne qui les incarne. On peut poser l'hypothèse que par le caractère transitif plus que transmissif de leur passation, il puisse présenter une dimension conformante, contradictoire d'avec la dynamique de professionnalisation dans laquelle s'inscrit *a priori* la formation par alternance.

Du « complexe d'exemplarité » au souci d'effacement

Toutefois, si leur valeur d'exemplarité est fortement soulignée par les conseillers pédagogiques, dans un discours qui oppose parfois l'expérience au modèle ou à la loi, la dimension potentiellement enfermante de cet espace de formation pour les stagiaires est toutefois soulignée par beaucoup de formateurs de terrain. Insistant sur la valeur décisive de l'expérience du praticien, en opposition à la leçon du Magistère, dans le même temps, et comme pour palier le caractère potentiellement enfermant d'une expérience partagée, les conseillers pédagogiques plaident pour un relativisme de leur connaissance, adoptant une grande humilité par rapport à l'expertise dont ils se voient fondés par leur mandat de conseiller : « *[…] je ne lui impose rien, je lui dit qu'il n'y a pas qu'une manière de faire. Je suis souple, mais j'accepte pas non plus n'importe quel contenu, il faut que ça corresponde à ce qu'on nous demande dans les textes, donc on va parler de plein de choses, mais c'est sûr que ce sera à travers mon prisme à moi, ça c'est clair. Mais je veux partir d'eux, je veux partir de la production qu'ils font, de la réalisation, et après on en discute […]* » (CP 3).

Cette sorte de « complexe d'exemplarité » conduit beaucoup de conseillers pédagogiques à assumer et valoriser ce pour quoi ils ont été investis – l'accompagnement et le conseil – tout en se défiant fermement de toute entreprise de conformation. Ainsi manifestent-ils dans leur discours un souci récurrent de dépasser la figure du modèle, caractéristique d'une formation par imprégnation et par identification (« *Rapidement, il faut voir avec eux, mais voir aussi selon eux* » CP 3). La valorisation d'une approche centrée sur le travail et les productions des stagiaires permet de ménager un espace-tiers dans cette relation duelle, et ce faisant de s'effacer soi-même, pour échanger sur ce qui est produit plutôt que de préconiser ce qu'il convient de faire : « *Le mimétisme, ça donne pas forcément du bon, on peut copier des attitudes, ou se dire "tiens ça je n'y avais pas pensé", en observant les autres, comment ils agissent dans telle ou telle circonstance […] donc je dirais plutôt des petites recettes comme ça […]. Mais je ne crois pas qu'il faille enfiler les baskets de quelqu'un d'autre, je crois qu'il faut enfiler ses propres baskets et puis s'y sentir bien. Je crois qu'il faut prendre un petit peu les choses en main et pas forcement faire comme, mais être soi […]* » (CP 2).

Cette approche de la formation centrée sur la personne du stagiaire, que la relation duelle autorise, constitue un élément distinctif de leur rôle, qui explique que pour que cette expérience soit formative, une relation interpersonnelle fondée sur la confiance existe : « *Ça doit être une relation de confiance ; il y a toute une complicité qui se noue quand le climat est serein, une complicité qui encercle comme ça entre le jeune prof, la classe et le vieux prof et je trouve ça très riche* » (CP 4). Cette condition *sine qua non* pour que la situation de formation existe entre souvent en conflit avec un statut de formateur-évaluateur qui constitue un élément de leur mandat. Si cette dimension est soulignée, elle ne constitue pas dans le discours des conseillers un obstacle à la relation de confiance, mais une condition pour que la relation ne dérive pas vers une fusion mimétique ou ne prenne une charge affective qui rendrait caduque le projet de formation : « *Il faut faire que ce soit bien vécu par le stagiaire, qu'il y ait moins ce jugement qui vienne […] pour que ce soit d'égal a égal, mais sans pour autant que ce soit les confidences de sofa, etc., c'est pas du tout ce rôle-là […]* » (CP 2).

Ce statut pluriel – collègue, mentor, formateur, évaluateur – est rarement investi sur le mode de l'inconfort par les conseillers pédagogique, car il leur permet de créer à la fois un climat de confiance qui est nécessaire pour aménager les conditions d'un travail sur la durée (celui d'une année scolaire), et d'instaurer des cadres de travail fondés sur l'argumentation et l'échange

productif : «*Il doit y avoir un niveau hiérarchique parce qu'il faut faire passer des messages, il faut savoir dire : non là il aurait mieux valu […]. Je veux dire même si l'on est dans une optique de conseiller, c'est-à-dire que l'on ne va pas détruire le travail d'un collègue, c'est aussi un rôle d'écoute et puis aussi d'aide à la réflexion*» (CP 2).

L'effet-miroir d'une formation duelle fondée sur le dialogue – une dynamique de formation réciproque

Soulignons enfin un effet, et probablement une vertu, du conseil pédagogique, qui est d'engager ceux qui endossent ce statut dans une dynamique de formation. Ne se positionnant pas comme experts ou comme modèles, mais jouant le jeu de la parité, ils s'ouvrent un espace d'apprentissage pour eux-mêmes en situation de travail : «*Quand je dois construire un cours ou quand je vais écouter ma stagiaire, il va falloir que je sois vigilante, dans ma manière de voir et de faire, et puis parfois moi cela m'a aussi aidée à surmonter justement certaines difficultés que je rencontrais*» (CP 5, SVT, Lycée, F)[3].

Le phénomène d'identification envisagée sur le plan du rapport stagiaire-mentor, semble donc opérer à double sens, du fait du caractère collégial et duel de la formation : «*Mes difficultés, et mon expérience, ou là de façon modeste, mon envie de faire partager, je trouve que c'est très porteur pour moi-même : je me remets forcément en question, parce que je vais avoir quelqu'un au fond de la classe, être obligée aussi, et accepter volontiers, de me remettre en question sur ma propre pratique, et en même temps j'apprends toujours quelque chose de ce que je peux voir avec mes stagiaires, donc déjà humainement ça m'oblige aussi à formuler des choses*» (CP 2).

Le professeur associé : un praticien-chercheur

La formation comme construction d'une professionnalité instruite et critique

Les professeurs associés présentent des traits communs avec les conseillers pédagogiques : enseignants chevronnés, reconnus dans leur expérience, ils ont une vocation à affermir, dans la formation professionnelle des enseignants, le lien entre les espaces institutionnel et professionnel de formation. Toutefois, et ceci les distingue des conseillers pédagogiques, à cette reconnaissance de leur expérience, les professeurs associés sont appelés à ajouter un effort de distanciation et d'étayage de leur pratique. Investis d'une mission de formateur au sens traditionnel du terme – ils ont affaire à des

groupes de formés – mais aussi de praticiens-chercheurs, le rapport à la théorie y est plus prégnant, et le rapport au terrain y est différé : «*[...] aider les stagiaires à identifier ce qui est advenu du terrain, ce qui a été apporté soit par des lectures, soit par des textes qu'on leur a donnés, soit par un exposé de quelque chose, et ce qui a été travaillé en groupe. À partir du moment où on identifie différentes modalités de travail, je crois qu'on les aide à faire ce travail d'alternance, et à développer une réflexion outillée*» (Coord. 1 - PA 2, SVT, F).

C'est dans ce rapport différé à la pratique et dans cette mission d'étayage que les professeurs associés développent un territoire distinctif d'expertise. L'aménagement d'un espace de formation propre est facilité par l'ancrage institutionnel de leur mission, les professeurs associés étant intégrés dans une équipe de formation, sous la guidance d'un coordinateur, ancrage qui ménage toutefois des moments de présence sur le terrain d'exercice, au travers des «visites» des stagiaires dans les établissements : «*La recherche je crois que pour moi elle est nécessaire parce que [...] si on nous met dans des dispositifs de réflexion et de résolution de nos questions de formation, du type "comment je m'y prends pour faire des visites, comment je m'y prends pour faire mon rapport de visite ?", là on importe de la recherche, une pratique de travail qui va être d'examiner une réalité, de s'en distancier, de trouver des outils concepztuels pour l'analyser et l'interpréter*» (Enseignant-chercheur, IUFM).

Cette position institutionnelle génère une posture professionnelle très différente de celle adoptée par les conseillers pédagogiques. Conséquence de l'ancrage institutionnel de leur action de formation, les professeurs associés développent dans leur discours une rhétorique très marquée par cette tension entre pratique et distanciation : «*Pour moi c'est un aller-retour entre la pratique sur le terrain et puis la théorisation pour amener à des choix réfléchis*» (PA 3, hist-géo, H). Si les conseillers pédagogiques soulignent la valeur de l'épreuve, de l'expérience vive des situations éducatives, les professeurs associés, à l'inverse, soulignent les vertus de la formalisation, de la distanciation critique. Quand il est question pour les conseillers pédagogiques de transmettre un travail, des valeurs, une culture professionnelle, les professeurs associés parlent plus volontiers de développer des outils, des compétences («*On essaye d'ouvrir des pistes de réflexion et d'acquisition de compétences [...]*» Coord. 2), parfois en contrepoint explicite au stage en responsabilité : «*L'avantage, c'est de mettre en place des moments de réflexion et pas uniquement des moments sur le terrain, ce qui veut dire qu'on prend un peu de distance par rapport à ce qui se passe sur le terrain*» (Coord. 2).

L'affirmation d'un statut distinctif : formateur versus mentor

Ce statut de praticien-chercheur apparaît à certains égards inconfortable, eu égard au contexte de leur intervention (groupal vs duel). À la fois les professeurs associés aspirent à développer avec les stagiaires une posture collégiale, mais celle-ci entre en concurrence directe avec d'autre figures de formation plus légitimes sur ce plan-là : les conseillers pédagogiques. Cette frustration, ou tout au moins cette tension récurrente entre un statut de collègue éclairé et de formateur-expert, se manifeste dans leur préoccupation commune de s'affranchir d'un modèle transmissif de formation, et de s'engager avec les stagiaires dans une dynamique de production de savoirs en guidance : «*C'est faire en sorte que les stagiaires soient capables de tirer profit d'éléments que je peux leur apporter et de se construire à partir de là. Ce n'est pas uniquement la transmission de connaissances c'est bien sur l'apport d'éléments nouveaux. Je ne me centre pas sur le contenu, je me centre sur l'individu*» (Coord. 2).

Dans le même temps, les professeurs associés témoignent dans leur discours d'un souci de distinction d'avec la figure du compagnon que représente le conseiller pédagogique. Leur expérience ne suffit pas pour exercer leur rôle ; il y a une expertise, reconnue par une capacité à parler de sa pratique, à discuter celle des autres, et ce supplément d'âme attendu est commandé à la fois par le rapport à un groupe et par la distance du discours par rapport à la pratique. Leur action de formation à la pratique repose sur un discours tenu sur les pratiques et en différé de celles-ci. De sorte que si la validité du discours des conseillers pédagogiques peut reposer sur des éléments intrinsèques à la situation vécue en commun, elle ne peut s'y limiter pour les professeurs associés, qui sont engagés par leur position institutionnelle à se dégager de la singularité, pour adresser un discours plus systématique. Cette posture est très manifeste dans le discours des professeurs associés, qui se positionnent volontiers sur ce plan en référence au conseiller pédagogique : «*Le conseiller pédagogique, il fonctionne au quotidien, peut-être donne des recettes ; ça c'est l'accompagnement au quotidien [...]. Nous on prend, et c'est pas une question de hiérarchie hein, on prend les choses d'une manière plus éloignée de l'immédiat. On leur apprend aussi à travailler en se projetant [...]*» (PA 4, SVT, H).

Parfois, la référence au conseiller pédagogique, tout en servant la même argumentation, se fait plus positive. Ainsi, ce professeur associé qui souligne la complémentarité, voire la continuité de leur intervention avec les apports du conseiller pédagogique, trahissant au passage la frustration de l'éloignement et

de la technicité : «*Nous, le plus difficile, c'est d'agir sur le comportement, sur l'intégrité de la personne. Et ils (les CP) ont une connaissance du public, des élèves qui sont dans cet établissement, et c'est lui qui est à même de guider les choix raisonnés dont je parlais, de guider les choix pour qu'ils soient le mieux adaptés à ce terrain. Justement pour ne pas rester dans des choix théoriques*» (PA 5, Français, F).

On constate ainsi, par ces ajustements de rôles, comment les figures d'accompagnement des stagiaires, qui ont en commun d'être des praticiens souvent chevronnés, délimitent des territoires d'expertise en négatif, en image inversée, c'est-à-dire directement en référence à ce qu'ils ne sont pas : les conseillers pédagogiques valorisent ainsi l'authenticité d'un vécu de praticien, promouvant des valeurs d'expériences et des savoirs d'action, quand les professeurs associés se défient du spontanéisme, de l'apprentissage empirique et conformant, au profit d'une expertise critique et étayée garant d'une valeur de vérité – ou tout au moins de justesse – et de savoirs sur l'action : «*À l'IUFM, on ne travaille pas dans l'urgence […] ça évite de tâtonner ou d'être complètement dépendants du conseiller ou de la classe qu'ils auraient, c'est essayer d'avoir une vue un petit peu plus universelle de ces questions […] des enseignements plus structurés, un peu plus élaborés, un peu plus je vais dire larges aussi*» (PA 6, Maths, F).

Le groupe et la mutualisation des pratiques, moteurs de la formation

Leur statut distinctif de formateur-étayeur, les professeurs associés le construisent grandement en référence au contexte de leur intervention. S'adressant à des groupes de stagiaires, ils investissent de façon récurrente les notions de mutualisation et d'analyse de pratiques, comme des outils précieux dans la définition de leur territoire de formation et d'expertise. La fonction heuristique du groupe est soulignée, en ce qu'elle permet en effet de confronter les pratiques, et ce faisant de dépasser la singularité des expériences pour construire des savoirs plus stabilisés et moins prisonniers des situations vécues : «*Je leur dis : ce qui m'intéresse c'est que vous vous soyez posé des questions : j'ai une pratique, et je prend un tout petit peu de recul par rapport à ce que j'ai fait, et je vais voir si les petits copains ils n'ont pas des petites idées, voir comment ils ont fait dans la même situation, j'essaye de faire un petit travail de synthèse, et on s'interroge sur ce qu'on fait […]*» (coord. 2).

Cette valorisation de la mutualisation et de la distanciation critique d'avec les pratiques vécues permet aux professeurs associés d'aménager un espace de formation démarqué tant du modèle compagnonnique et empiriste, que du modèle démonstratif et exogène dont ils se défient tout autant, en tant que praticiens. Ils soulignent d'ailleurs volontiers les limites de la relation maître d'apprentissage – apprenti-enseignant : la verbalisation y joue un rôle ambigu car elle reste très liée à la pratique elle-même, au contexte de la performance en quelque sorte. On travaille là sur des temps courts, et la nature de cette relation collégiale et duelle («*Les conseillers pédagogiques, ils ont des liens avec leurs stagiaires qui ne sont pas forcément les nôtres, nous, on a quand même une petite distance […]*» PA 5) rend difficile ce travail sur des temps longs, un travail distancié, d'élucidation et de stabilisation de savoirs professionnels.

D'où l'accent mis dans leur discours sur le nécessaire pôle d'étayage qu'ils incarnent, dans le cadre collectif de formation à l'IUFM. Dans cette dimension collective de mise en partage d'expériences, une vertu semble être, là aussi, la dimension d'exemplarité, et non d'autorité des analyses de pratiques. En cela, les professeurs associés rompent également avec la leçon, le savoir expert ou magistral, pour promouvoir une conception dialogique de la formation, un espace de formation à plusieurs voix : «*On leur demande de nous présenter des choses qu'ils ont réalisées en classe, avec leur élèves. Ils vont présenter ça au groupe, et en fonction de ce qu'ils ont fait, on va analyser quelle a été leur pratique, quelles sont des lacunes de la maîtrise des contenus. Et puis aussi quelle est la stratégie pédagogique qu'ils ont utilisée, et pourquoi. Donc là en intégrant des références sur des expériences qui ont été réalisées, ou bien des référents sur les apprentissages […]*» (PA 3).

Une expertise parfois frustrée par l'éloignement du terrain

Soulignons enfin une dimension qui affleure dans le discours des professeurs associés interviewés, qui tient à un certain inconfort identitaire. Travaillant sur les pratiques, loin des pratiques, accueillant et adressant un discours sur l'action, tendus entre souci d'individualisation et travail avec le groupe, les professeurs associés peinent parfois à adopter une posture professionnelle adaptée : «*On est ceux qui sommes le plus en relation avec les différents aspect de formation. Mais c'est aussi du coup un rôle aux contours pas tellement définis*» (Coord. 2). Leur statut pluriel – praticiens, experts, chercheurs, formateurs – est propice à un conflit de rôles et de statuts qui les conduit vers le terrain et les classes dont ils semblent frustrés, car il est garant à leurs yeux d'un discours autorisé et reconnu. Leur statut d'intervenant temporaire leur

garantit certes cet ancrage dans les classes et leur permet de garder le contact avec la pratique, de même que leurs visites ponctuelles des stagiaires, mais ils manifestent un besoin récurrent de former les stagiaires aussi en situation de travail, de «performer» le cas échéant ce que la distanciation ne permet que de décrire : «*Ça me semble très important de dire aux stagiaires : vous pouvez venir me voir quand vous voulez, en cours, pour voir que ce que je raconte c'est pas de la pédagogie fiction, si vous voulez venir, vous venez, pas pour voir un modèle hein, mais pour voir quelqu'un qui rame comme eux, pour les rassurer aussi quelque part […]. Les rassurer et montrer que ce que j'ai dit ce n'est pas du discours, il y a des choses qui sont en place et qui fonctionnent. Ça me paraît important que le discours théorique […] il ne reste pas théorique, qu'il soit ancré dans une pratique et qu'on voit comment*» (PA 7, anglais, F).

Cette frustration et ce complexe non plus d'exemplarité – cas des conseillers pédagogiques –, mais d'autorité, celui de ne pas être cantonné à un discours *sur* les pratiques, est en quelque sorte attisé par les attentes des stagiaires et la propension ressentie par les professeurs associés d'une valorisation quasi exclusive de la formation sur le terrain au détriment de la formation institutionnelle. Même si cette frustration s'expose de façon décomplexée, et une nouvelle fois en référence aux conseillers pédagogiques – «*On va aller les voir deux fois dans l'année et nous on va avoir un recul encore un peu plus … comment dire… un œil un petit peu plus expert, et en une heure on va en général voir ce qu'a observé le conseiller pédagogique en plusieurs heures*» (PA 6, maths) –, elle est néanmoins explicite dans le discours de certains professeurs associés : «*Leur faire comprendre : eux ils voient une dichotomie formation en centre/travail sur le terrain ; "ce qui est sérieux c'est le travail sur le terrain, le travail en centre c'est des pédagos…" c'est un petit peu ce qui court dans les discours de certains […]*» (PA 4, SVT, H).

Les figures de leur formation saisies par les stagiaires

La relation au conseiller pédagogique : un pair et un mentor

Comment les stagiaires eux-mêmes investissent ces différents espaces de formation et reçoivent-ils les interventions sur leur pratique des figures d'encadrement que sont les conseillers pédagogiques et les professeurs associés ?

Globalement, leur vécu de formation fait largement écho au discours des formateurs. Ainsi, le conseil pédagogique sur le terrain est–il bien souvent valorisé par les stagiaires, parfois au détriment même de dispositifs institutionnels de formation encore marqués par le modèle universitaire. Dans bien

des cas, elle va de pair pour les stagiaires avec une prise en compte de soi par un interlocuteur moins considéré comme un expert ou même un maître que comme un compagnon, un conseiller dont on connaît aussi les limites de sa propre expérience. Une relation non pas verticale qui renverrait le stagiaire sur les bancs de l'école, mais une relation de parité, collégiale, dans laquelle l'autre en sait plus certes, mais dont le savoir ne repose pas sur un argument d'autorité, mais sur une valeur d'exemplarité : « *Tu peux te permettre aussi, ça c'est surtout N. (son CP) qui me l'a montré, qu'on pouvait être soi-même, que c'était pas un truc, genre tu as le prof sur l'estrade et il faut surtout pas qu'il y ait d'échange parce que ça peut être dangereux l'affectif tu comprends […] pas du tout là, au contraire* » (S 1, anglais, Lycée, F).

Comment comprendre cette valorisation ? Probablement par le fait que la singularité des savoirs dont le formateur de terrain est porteur, cette part de son expérience dont il contrôle l'échange, échappe complètement à l'institution, et qu'elle est régie par des règles sociales dont le moteur sont les conduites électives et affinitaires. C'est le triomphe du système-confiance décrit par Giddens. La formation dans ce cadre n'est pas uniquement composée de « savoirs », mais par une sorte de « morale en action », incarnée, qui s'exprime non seulement par les mots, mais aussi par le corps, attitudes et comportements[4]. C'est là toute la richesse et l'ambiguïté de l'accompagnement en formation. Assurant la constitution d'un savoir professionnel en même temps que la relativisation de ces savoirs, l'accompagnement s'offre ainsi comme l'occasion pour les formés de faire des choix, et de construire en quelque sorte leur intime conviction : « *Quand il m'a fait mon rapport il m'a dit : écoute, la chose principale, c'est que tu aimes ça, tu te sens bien dans une classe, tu bouges, etc. Le reste tu l'apprendras sur le tas. L'apprentissage d'un métier c'est pas en un an, c'est sur des années. On a toujours été sur un plan d'égalité, tu sens qu'il y a échange possible* » (S 1, anglais, F).

Ce qu'y trouvent les formés dans ce cadre de formation, c'est l'idée de la non-extériorité, de la non-indifférence du monde à leur égard : « *Elle a beaucoup positivé, m'a montré une image du prof qui était une image humaine, qui n'était pas la personne qui va te juger simplement sur la manière dont tu organises ton cours* » (S 1). L'épreuve de relativité qui est intrinsèque à ces dispositifs assure un mode d'apprentissage dialectique, parce que soumis à la critique, au doute et à la remise en question, et qui plus est, créatif, étant donné son caractère implicitement indéterminé : « *Elle m'expliquait ce qu'elle aurait fait mais ne me donnait pas de solution toute faite. Au début moi j'attendais trop ça : le cours c'est quoi, ça se fait comment ? Elle m'a appris, elle m'a dit "mais Marie y a dix mille manières de faire un cours !"* » (S 1).

La situation sociale d'interlocution et de mutualisation rendue propice par la situation de formation duelle permet de dépasser la stabilité tant des savoirs durs, institués, que des mythes personnels qui travaillent les formés dans la découverte de l'univers professionnel. Dans le même temps, l'orientation transitive du savoir à l'œuvre dans ces dispositifs fondés sur la parité et la confiance s'accompagnent d'un mouvement réflexif de retour sur soi et d'un processus d'autorisation, qui suit une période initiale d'identification : « *Elle m'a fait sentir qu'elle m'apprenait des choses, mais qu'elle avait à apprendre de moi, alors en quantité différente mais tu te sentais plus d'égal à égal […] alors on a tendance au début à s'identifier un peu […] enfin moi j'avais un peu cette tendance-là, et finalement je me suis rendu compte avec elle que ce que je faisais par moi-même c'était pas si mal que ça, et qu'il valait mieux que je continue là-dessus que c'était mieux pour moi* » (S 2, maths, Clg, H).

L'accompagnement et le conseil pédagogique semblent ainsi établir un lien non négligeable en formation entre le pôle identitaire et l'agir professionnel. L'entrée dans le monde professionnel n'y procède pas d'une imprégnation des savoirs, de techniques et de normes propres à ce groupe professionnel ; elle est contemporaine de l'apparition du besoin de ménager un territoire d'autonomie, que ce pôle de la formation semble singulièrement favoriser, quand on n'en retient bien souvent que la dimension conformante[5].

La formation avec les professeurs associés : vertus et limites de la mutualisation

On retrouve, dans le discours des stagiaires sur le thème de la formation à l'enseignement de la discipline, une formulation en écho des propos des professeurs associés, ce qui en soi signale que les deux pôles de la formation sont clairement identifiés par les formés dans leurs vertus propres, aussi bien que dans leurs limites constitutives.

Ainsi la mutualisation et l'analyse collective des pratiques est-elle globalement valorisée par les stagiaires, en ce qu'elle les engage dans un travail de verbalisation, d'explicitation et de justification de leurs choix et de leurs pratiques pédagogiques : « *C'est bien, parce qu'on apprend des autres stagiaires, on travaille en petit groupe donc on échange des idées […] mais elle (PA) ne se présente pas du tout comme "voilà la solution miracle", on a vraiment cette sensation que finalement par rapport à un texte il y a des dizaines de manières de travailler dessus, et l'important, c'est la cohérence : quel est ton objectif, est-ce que tu vas y arriver et est-ce que c'est bien construit ? C'est dans ce sens-là qu'elle intervient* » (S 1).

Ce passage, facilité par la situation groupale, d'une pratique contextualisée à une raison argumentative et une réflexion critique et armée sur ses pratiques, semble propice à leurs yeux au développement d'une pratique instruite et réfléchie : «*Fallait argumenter : elle te posait des questions : mais pourquoi tu as choisi tel exercice de vocabulaire ? Et c'était pas évident parce que tu te rends compte que naturellement tu vas vers un type d'exercice […] maintenant j'ai essayé de compenser parce que je me suis aperçu que c'est en te faisant justifier à chaque fois […] et elle te dit, il est pas mauvais ton exercice mais il faudrait essayer de t'adapter à tes élèves. Il faut que je me force à trouver des exercices qui sont différents de ma manière à moi d'apprendre pour que ça convienne à tous*» (S 1).

La rupture de la solitude de l'exercice professionnel, qui est une découverte parfois douloureuse dans cette phase initiale d'entrée dans le métier, et la socialisation de l'expérience avec des pairs qui partagent la même expérience, sont également des éléments propres à cet espace de formation jugés très positivement : «*Évidemment on avait pas les solutions, mais rien que le fait de sentir qu'on était pas tout seul, ça c'est inimaginable l'importance que ça a*» (S 4, SVT, Clg, F)[6].

Tout en en reconnaissant les mérites, certains stagiaires en soulignent néanmoins les limites, qui tiennent à la difficulté de dépasser la juxtaposition d'expériences individuelles, et de stabiliser un sens et des savoirs communs : «*Les réunions ça faisait un peu alcoolique anonyme, on parlait tous les uns après les autres, mais ça faisait du bien d'en parler et d'entendre que les autres ont les mêmes problèmes et les tuteurs n'avaient pas forcément de solutions à nous apporter ils nous l'ont dit toute l'année "on n'a pas de recettes miracles"*» (S 3, Maths, Clg, F).

À partir de ces témoignages des stagiaires, on peut conclure à une certaine complémentarité et à un efficace propre à chacun de ces pôles de formation, complémentarité soulignée par le stagiaires eux mêmes, entre un *accompagnement en contexte* (humain, relationnel, social) et un *accompagnement plus réflexif*, plus instruit et qui présente le mérite d'une confrontation productive des expériences. On n'observe pas, comme on pourrait être tenté de le croire *a priori*, d'opposition radicale entre formation pratique et une formation à l'enseignement de la discipline. Aucun de ces pôles de formation, dont le caractère peu normatif ressort finalement des discours tenus, ne semble en réalité conformateur ; c'est là probablement l'enseignement le plus fort des entretiens auprès des stagiaires.

Conclusion

L'examen des statuts et des rôles perçus des différentes figures d'encadrement des enseignants-stagiaires permet de repérer des modalités d'accompagnement qui sous-tendent deux modèles implicites de formation, dont la complémentarité apparaît assez clairement construite par les stagiaires, quand les personnels qui les incarnent en soulignent les différences, parfois les oppositions, ce qui inscrit clairement l'étude des pratiques d'accompagnement et de conseil en formation dans une double problématique sociopédagogique et institutionnelle, les acteurs engagés dans la formation ménageant et construisant tout à la fois leur territoire d'expertise :

- un modèle traditionnel et artisanal, incarné par les conseillers pédagogiques, qui ont peu ou pas de formation spécifique mais beaucoup d'expérience, et de fait une approche de type empirique et artisanal de leur rôle. Ils développent explicitement un modèle compagnonnique, centré sur l'accompagnement, le conseil, la protection. Leur profil est celui de « l'homme de métier », qui se donne pour mission de guider le débutant dans la découverte du monde professionnel dans ses multiples dimensions ;
- un modèle rationnel et professionnel, avec les professeurs associés, qui développent une conception plus technique de leur rôle, du fait qu'ils interviennent en dehors de leur propre situation de travail et qu'ils bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle, celle d'intervenir en centre de formation, et non sur le terrain. Ce modèle se veut plus orienté sur la technicité de l'apprentissage professionnel, du fait d'un label IUFM, qui les désigne comme professionnels avertis. L'appartenance à un réseau de formation, la connaissance des discours qui y sont tenus, leur statut de formateur, l'accompagnement des mémoires, les visites à leurs stagiaires, vont dans le sens de l'affirmation – parfois inconfortable – de compétences et d'une professionnalité instruite et critique.

Coexistent donc ainsi deux modèles de formation, que l'on a parfois coutume d'opposer, mais qui trouvent leur complémentarité dans le vécu de formation dont témoignent les enseignants stagiaires : un modèle empirique et artisanal, et un modèle plus rationnel, qui semble plus se placer dans une dynamique de professionnalisation, cette dichotomie étant principalement fondée par des contextes d'intervention (duale vs groupale) et des positions institutionnelles différentes, qui appellent des postures professionnelles distinctives.

NOTES

1. Réseau d'éducation prioritaire.
2. F : Femme.
3. Souvent frustrée dans le passé, cette relation collégiale d'échange sur ses pratiques leur offre sinon l'occasion de formaliser leur pratique, tout au moins de la justifier et de réfléchir sur ses propres modalités de travail : « *À l'origine moi j'avais un besoin, je ressentais […] dans ma matière j'avais ce besoin d'échanger, et même s'il existe avec mes collègues, je le trouvais trop superficiel, j'avais envie de savoir où j'en étais dans mon enseignement parce qu'il y avait des moments où je ressentais une difficulté, une difficulté à bâtir, une difficulté à réagir et […] le dialogue que je pouvais avoir avec les autres ne me satisfaisait pas forcément* » (CP 5).
4. Comme pour encadrer ce qui lui échappe, la formation des conseillers pédagogiques offerte par l'IUFM prend d'ailleurs en compte cette dimension de leur rôle : « *On nous a donné un peu des grilles d'observation c'est-à-dire comme on disait tout à l'heure les attitudes, la posture du stagiaire, l'utilisation du tableau, la présence, les déplacements dans la classe* » CP2).
5. Un élément de pondération apparaît cependant, il convient de le noter, dans le discours des stagiaires, qui a trait à l'ambiguïté du statut d'un conseiller du fait de son rôle d'évaluation du stagiaire : « *Ça fausse quand même […] tu peux pas parler d'égal à égal avec quelqu'un qui te note, c'est pas possible ; même j'ai des camarades à l'IUFM qui m'ont dit : mais attends c'est bien beau le conseiller pédagogique est là pour m'aider, mais je ne veux pas lui dire à quel point je ne m'en sors pas parce qu'il va me mettre une sale note !* » (S 2, maths, Clg, H). Ces propos d'un stagiaire signalent probablement la limite de la relation de collégialité et de confiance qui peut s'établir entre le conseiller pédagogique et les enseignants-débutants, placés dans un contexte probatoire au cours de leur année de formation initiale.
6. « *[…] c'était nécessaire aussi, parce que on avait besoin de verbaliser, et verbaliser avec des gens qui vivent la même chose que nous donc avec des collègues stagiaire* » (S 4, SVT, Clg, F).

RÉFÉRENCES

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2001). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck-Université.

Asher, C., & Malet, R. (1998). Vécus de formation des enseignants stagiaires du secondaire britanniques et français. *Recherche et formation, 28*, 161-197.

Bourdoncle, R., & Fichez, E. (dir.) (1998). *La rationalisation du conseil pédagogique*. Lille, Proféor et Gérico : Université de Lille3.

Brisard, E., & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie, 144*, 57-68.

Delbos G., & Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions des Sciences de l'Homme.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : Seuil.

Osborn, M., Broadfoot, M., McNess, E., Planel, C., Ravn, B., & Triggs, P. (2003). *A world of difference ? Comparing learners across Europe*. Maidenhead : Open University Press.

Pelpel, P. (1995). *Pratique de stage et conseil pédagogique*. Créteil : IUFM.

Raymond, D., & Lenoir, Y. (éds) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris-Bruxelles : De Boeck.

Salmona, M. (1983). Transformations techniques et vulgarisations scientifiques : histoire des apprentissages précoces. Imaginaire et activité technique. *Techniques et culture, 1*, 71-83.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. London : Jossey Bass.

Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe*. Paris : INRP.