



L'essentiel pour comprendre les questions éducatives

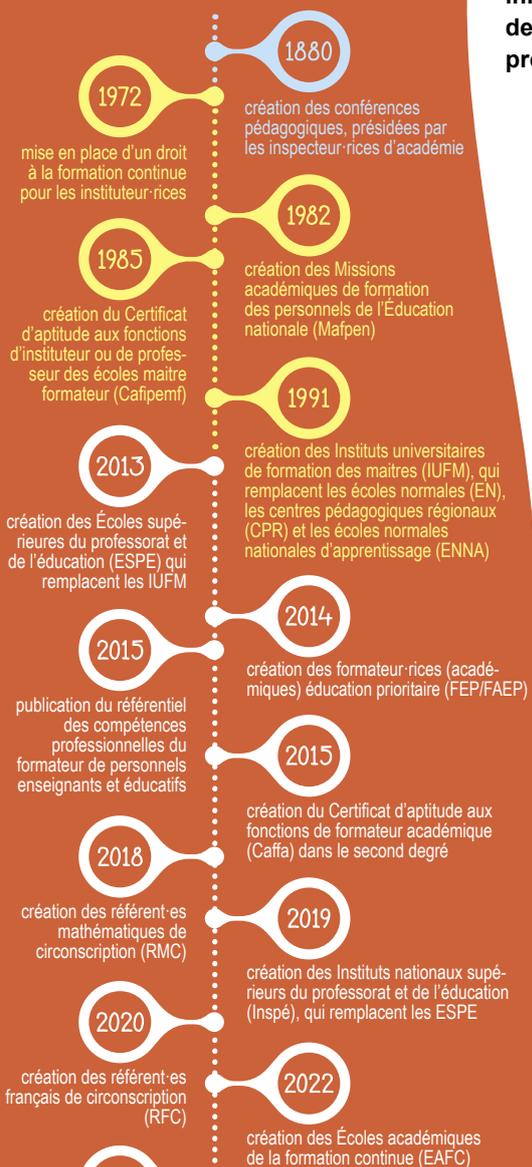


Claire Ravez

FORMER À ENSEIGNER, C'EST DU TRAVAIL !

Dans une société et une économie de la connaissance, les individus sont appelés à se former tout au long de la vie, à se développer professionnellement – enseignant-es compris. L'accompagnement de ces nouvelles logiques interroge la place et le rôle de leurs formateur-rices, dont l'activité est également transformée par les nombreuses réformes institutionnelles de la formation initiale et continue. Des recherches menées en sciences de l'éducation, du travail et de la formation permettent de lever le voile sur l'exercice ordinaire d'un métier qui se professionnalise en mode mineur.

FORMER À ENSEIGNER, D'HIER À AUJOURD'HUI



FORMER, UN SECOND MÉTIER ?

S'identifier professionnellement et/ou être reconnu-e comme formateur-riche d'enseignant-e ne va pas de soi. En l'absence de corps de la fonction publique spécifique, dénominations, missions, publics et tâches varient. Les actions de formation s'ajoutent ou s'intègrent à des métiers d'origine (enseignement, inspection, enseignement et recherche) : ces genres professionnels déterminent une partie des pratiques et des visées d'accompagnement (compagnonnage entre collègues, gestion des ressources humaines, pilotage et évaluation, activité de recherche, etc.), tout en questionnant en retour ces identités professionnelles. Depuis plusieurs décennies, la formation des formateur-rices contribue cependant à la professionnalisation des métiers de la formation en éducation, via des procédures de certifications par l'État-employeur et le développement de cursus qualifiants à l'université.

[L]a catégorie professionnelle des formateurs d'enseignants de cycle 2 en [français] présente aujourd'hui une hétérogénéité assez importante, du point de vue de la fonction, de la connaissance de la didactique de l'écriture, de la connaissance du métier de professeur des écoles, du cycle visé ou du métier de formateur. En effet, cette catégorie regroupe des enseignants-chercheurs et des professeurs de lettres du second degré [...], des inspecteurs le plus souvent généralistes, des conseillers pédagogiques très expérimentés ou faisant nouvellement fonction sans la certification de formateur, des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) ayant ou non enseigné dans ce cycle et approfondi les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit.

(Kervyn, 2020, §8)

Tutorer un enseignant·e stagiaire en établissement

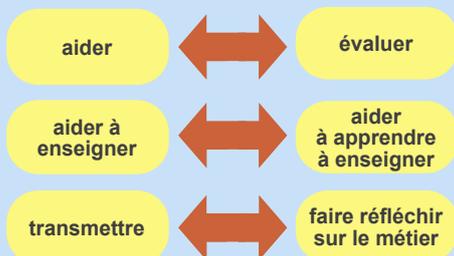
(Mattei-Mieusset et Brau-Antony, 2016, p. 159)

- observer et évaluer son enseignement
- co-analyser sa pratique
- travailler sur la conception de l'acte d'enseignement
- travailler sur des activités autres que l'enseignement
- l'accueillir et l'intégrer dans l'établissement
- le/la (faire) accueillir dans d'autres classes
- le/la valider institutionnellement
- travailler avec d'autres professionnel·les avec et pour lui/elle
- accéder, gérer et être formé·e au tutorat



Tutorer : une activité en tensions

(Chaliès, 2016, p. 222-225)



Former en ESPE : des situations ordinaires de travail toujours d'actualité

(Grosstephan, 2015)



- faire cours, enseigner, former
- suivre individuellement les étudiant·es
- produire des ressources pour la formation
- évaluer, noter
- se concerter, harmoniser

- avoir une activité de recherche
- exercer des missions particulières (chargé de mission, direction d'étude, coordination d'enseignement, etc.)
- communiquer en externe, promouvoir l'institut
- s'engager volontairement dans la structure (militantisme élu)

- organiser son travail
- se former



DES SITUATIONS DE FORMATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DES ENSEIGNANT·ES ET DES ÉLÈVES

La formation initiale des enseignant·es, marquée par une dynamique d'universitarisation et de professionnalisation depuis le début des années 1990, a créé des situations de formation complexes, à la fois interinstitutionnelles et inter-métiers, comme le tutorat mixte terrain/université. Du côté de la formation continue, la territorialisation des politiques éducatives place les acteur·rices de l'ingénierie de formation à l'interface de préoccupations multiples : déploiement des orientations nationales, déclinaison des priorités académiques et/ou départementales, réponse aux attentes des communautés éducatives et des individus.

Les parcours de formation articulant désormais différentes modalités pédagogiques, le travail de conception nécessite de mieux anticiper le soutien des apprentissages professionnels dans la durée. Entre temps de regroupements collectifs en présentiel, de travail en ligne (entre autres sur la plateforme M@gistère, inaugurée en 2013), d'observation et d'expérimentation en classe, le travail conjoint de problématisation permet d'analyser les difficultés à enseigner et à apprendre, et fonde l'engagement dans un collectif d'enquête.

Chacun·e à son niveau, les acteur·rices de la formation des enseignant·es cherchent à en évaluer les effets. Entre indices de satisfaction « à chaud », identification des acquis, soutien au transfert en situation de travail ordinaire, et impact sur l'amélioration des apprentissages des élèves, notamment les plus fragiles, questionner l'efficacité des dispositifs de formation nécessite de poursuivre les travaux de recherche en cours et de rester prudent quant à la généralisation hâtive de leurs résultats.

[L]’activité du formateur est simultanément dirigée dans plusieurs directions : vers les enseignants en formation bien sûr, mais aussi vers leur hiérarchie, vers les autres formateurs ou vers le formateur lui-même. Ils sont ainsi invités à examiner les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité (multi-adressée et multi-finalisée) puis les compromis qui assurent sa cohérence. (Goigoux et Serres, 2015, p. 119)

METTRE À SA MAIN LES OUTILS DE LA FORMATION

Les formateur·rices mobilisent des démarches et des dispositifs variés pour concevoir et animer une formation. Ces ressources pour l'action empruntent à différents univers : autres pratiques professionnelles (management, gestion de projet, etc.), éducation populaire, pédagogies critiques, mouvements pédagogiques, ou encore méthodologies de recherche, entre autres en analyse du travail.

Le langage, instrument beaucoup plus ancien de l'activité humaine et de son développement, permet de s'emparer d'innovations technologiques comme la vidéoformation. Faire décrire et interpréter l'action visionnée permet de mettre à distance les (inévitables) jugements et conflits d'évaluation, de structurer les échanges et d'envisager leur ouverture sur des apports de savoirs de recherche, entre autres didactiques.

Les nombreux dispositifs d'analyses de pratiques, en formation initiale ou continue des enseignants, ont tous recours à une phase langagière, que ce soit pour expliciter, pour argumenter, pour analyser ou proposer... Ces dispositifs ont en commun de tenter, en dépassant le bavardage superficiel et le ressenti, d'engager les enseignants sur la voie de la pensée réflexive, en combinant expérience, savoirs professionnels, savoirs scientifiques et horizon de valeurs. (Piot, 2012, p. 105)

FORMER, C'EST RÉFORMER ?

L'accompagnement de la mise en œuvre de réformes pédagogiques et/ou curriculaires figure en bonne place parmi les objectifs institutionnels assignés à la formation des enseignant·es depuis un demi-siècle. Le travail cognitif et langagier de traduction qui en découle amène les formateur·rices, autant que les personnel·les d'encadrement, à mobiliser différents registres de légitimation du changement, tantôt fondé en raison, adossé à des principes moraux ou à des considérations pragmatiques. Dans le contexte de la nouvelle gestion publique, axée sur l'atteinte d'objectifs de performance chiffrés, l'analyse des résultats des élèves aux évaluations standardisées reconfigure les buts, les modalités et les visions de l'accompagnement des équipes de direction et d'enseignant·es.

[Les conseillers pédagogiques], négligés par la recherche, ne sont pas les relais neutres des textes officiels mais [...] opèrent un travail de médiation tributaire de leurs croyances et valeurs mais également d'ajustements stratégiques et pragmatiques.
(Mathou, 2020, p. 219)

À QUELLES CONDITIONS LES RECHERCHES OUTILLEN-ELLES LA FORMATION ?

Depuis plusieurs décennies, les travaux de psychologie du développement et des apprentissages, puis les didactiques disciplinaires constituent une partie du bagage des savoirs théoriques des formateur·rices. Pour dépasser la juxtaposition de concepts, un travail d'acculturation scientifique permet de mieux comprendre la nature des savoirs produits dans différentes disciplines, leurs différentes visées et méthodologies. La sélection et la mobilisation d'une partie de ces savoirs en formation implique un processus de médiation : leurs formats de présentation, leur recontextualisation, et le langage employé influencent la façon dont l'usage des recherches favorise l'interprétation des situations de classe et la projection dans l'action.

Mettre en œuvre – Animer [...] - Accompagner les apprenants dans leur apprentissage : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche ».
(référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, 2015)

Soutenir les opportunités de développement professionnel des enseignant·es, novices en phase d'insertion professionnelle, ou plus expérimenté·es plus tard dans leur carrière, implique de façon croissante la mise en place de collectifs et d'instances de travail intra- ou inter-métiers au sein d'établissements « formateurs », de réseaux et/ou de territoires « apprenants ». Ces espace-temps d'organisation du travail, autant que d'enquête sur ses réussites et ses difficultés ordinaires, nécessitent d'être pilotés, coordonnés, animés, outillés et suivis. Continuer à penser et expérimenter leurs articulations avec l'activité ordinaire des formateur·rices d'enseignant·es, prescrite aux échelons académique, départemental, d'une circonscription du premier degré ou en institut universitaire de formation représente un nouveau défi pour ce métier de l'intervention sur et avec autrui.



Les rôles professionnels des conseiller·ères pédagogique au Québec et en Ontario francophone

(Duchesne, 2016)

FORMATION
ACCOMPAGNEMENT
AGENT DE CHANGEMENT **GESTION**
EXPERTISE DU CONTENU
EXPERTISE DU TERRAIN **CONSEIL**
PRATIQUE REFLEXIVE
COLLABORATION

Pair expert ou ex pair ? Les conseiller·ères pédagogiques de la communauté française de Belgique

(Draelants, 2007, p. 168)



10 défis pour les formateur·rices d'enseignant·es en Suisse romande... et ailleurs ?

(Perrenoud, 1998)

- travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission
- travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence
- travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier
- travailler sur la personne de l'enseignant et sa relation à autrui sans devenir thérapeute
- travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde
- partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer (comparer, expliquer, théoriser)
- aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs
- combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser
- travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes
- articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.



QUELQUES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Pour citer cet **Edubref** :

Ravez, C. (2023). Former à enseigner, c'est du travail ! *Edubref*, 15, mai. ENS de Lyon.

<https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=27>

BIBLIOGRAPHIE

- Carré, P., & Mayen, P. (dir.) (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Caron, J., Portelance, L., & Marzouk, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 35-56.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 221-233). Presses Universitaires de France.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- Galand, B., & Delisse, S. (2020). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? Dans B. Galand et M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 57-66). Presses universitaires de Louvain.
- Goigoux, R., & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.
- Grosstephan, V. (2015). Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 24.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(2).
- Leblanc, S. (2016). Analyse de l'activité de formateurs lors de l'exploitation collective de vidéos dans un contexte de formation professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 17, 36-57.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 169-182). De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Cnesco-Cnam.
- Mathou, C. (2020). L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 219-236.
- Matteï-Mieusset, C., & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- Maulini, O. (2021). *Rapport de cadrage : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-Cnam.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 41.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2).
- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*.
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. Dans M. Tardif, C. Borgès, et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 93-105). De Boeck Supérieur.
- Ravez, C. (2023). Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 143. École normale supérieure de Lyon.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- Guyon, R. (coord.) (2020). L'accompagnement, nouvel horizon pour la formation ? *Diversité*, 197.
- Mamede, M., et Netter, J. (coord.) (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, 87.

