



**HAL**  
open science

## Former des “ formateurs en établissement ” : de l’action à sa formalisation

Jean-François Thémines, Marc Bailleul

### ► To cite this version:

Jean-François Thémines, Marc Bailleul. Former des “ formateurs en établissement ” : de l’action à sa formalisation. Colloque de la Conférence des Directeurs d’IUFM “ Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire des enseignants? ”, CDIUFM, May 2007, Arras, France. ⟨halshs-05090742⟩

**HAL Id: halshs-05090742**

**<https://shs.hal.science/halshs-05090742v1>**

Submitted on 30 May 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## **Former des « formateurs en établissement » : de l'action à sa formalisation**

---

**BAILLEUL Marc, IUFM de Basse-Normandie, CERSE, Université de Caen Basse-Normandie**

**THÉMINES Jean-François, IUFM de Basse-Normandie, CRESO, Université de Caen Basse-Normandie**

### **Introduction**

Consécutivement à la réorientation de la formation continue dite transversale, en direction des établissements secondaires, décidée par le Rectorat de l'Académie de Caen, l'IUFM de Basse-Normandie a mis en place une formation de nouveaux formateurs (17 personnes) devant intervenir en établissement. Les concepteurs de cette formation ont mis en place en juin 2006, un dispositif fondé sur une hypothèse épistémologique et des choix de travail associés, qui peuvent aujourd'hui, alors que la formation est en voie d'achèvement (juin 2007), être appréciés. L'objet de ce texte est de décrire le modèle de formation qui a progressivement structuré ce dispositif et de le soumettre à discussion.

Ce modèle met au centre du dispositif de formation, le couple dialectique formalisation-formulation, lequel prend sens dans un cadre épistémologique au sein duquel l'activité des acteurs en formation est conçue comme "multirationnelle". Cette activité s'appuie sur des références et des rationalisations hétérogènes, jamais unifiables en un système explicatif ou interprétatif global, en raison de la complexité et de la singularité des enjeux cognitifs, identitaires, praxéologiques et éthiques, qui trament l'activité de chaque enseignant ou de chaque formateur. Mais on peut en formation, chercher à construire ou à consolider certains des pôles de cette activité multirationnelle. Nous rendons compte d'une tentative de cet ordre avec les deux catégories de la formalisation et de la formulation (deux des pôles de cette activité). Notre hypothèse est que c'est dans une tension entre ces deux procédures que, peut-être, s'élabore en formation, une représentation efficiente de la construction de savoirs professionnels de formateurs en établissement.

L'objectif premier de la formation de ces nouveaux formateurs était en effet qu'ils se construisent une représentation efficiente de leur activité. Nous rappellerons donc d'abord, dans quelle situation et dans quel contexte, cet objectif de formation a été posé. Puis, en nous appuyant sur des exemples pris dans des échanges entre formateurs et formés, échanges organisés par une écriture dont nous préciserons la forme et la fonction, nous présenterons successivement les deux pôles de la formalisation et de la formulation, même si les apports de la formation se situent précisément dans les relances et les interpellations que l'un et l'autre se renvoient. Au total, les descriptions proposées permettront de se faire une idée de ce qu'est l'activité de formateur d'enseignants en établissement secondaire. Là n'est pas le moindre des enjeux de cette formation et de cette présentation.

# **1. Une situation de changement, un contexte de non pilotage, un modèle de formation par production de savoir sur l'activité de formateur en établissement**

## **Situation et contexte de la formation : changement d'organisation et non pilotage du dispositif**

La formation de nouveaux formateurs en établissement démarre en juin 2006, après que l'IUFM de Basse-Normandie ait fait une offre de co-financement et de conception de cette formation, suite à la décision prise par le Rectorat de l'Académie de Caen, de réorienter la formation continue dite "transversale" vers les établissements secondaires. Cette offre est acceptée par le Rectorat, qui cependant, fait pression (son Responsable de la Formation Continue) pour intervenir dans la conception et la mise en oeuvre du dispositif de formation. L'intérêt de l'IUFM est de rajeunir et renouveler le groupe des formateurs dits transversaux ; il est aussi de se positionner sur le "métier" de formateur de formateurs et plus seulement sur celui de formateur d'enseignants. La formation continue change d'organisation : d'une formation réalisée dans les centres de formation, gérée à partir de l'offre, le Rectorat de l'Académie de Caen passe brusquement à une formation réalisée près des lieux de travail des formés, gérée à partir de la demande. Le Rectorat met en place des conseillers en formation, chargés du lien entre l'instance centrale et les chefs d'établissement secondaire. Le Rectorat et l'IUFM mettent en place un groupe de suivi, chargé de répartir les réponses aux demandes de formation, en fonction des compétences, des services et de l'objectif d'amalgamer les nouveaux formateurs en établissement au groupe des formateurs transversaux en place. La formation de ces nouveaux formateurs est articulée au nouveau dispositif de formation, en ce que les formés, pendant l'année 2006-2007, sont aussi dans des situations de travail, c'est-à-dire de devoir former des enseignants en établissement.

L'ensemble du dispositif n'est cependant pas piloté. Certains des nouveaux formateurs ont ainsi été recrutés comme conseillers en formation sans pour autant s'être vu proposer une formation spécifique. Les réponses aux demandes de formation sont distribuées de façon en partie opaque depuis le Rectorat seul. Enfin, le Responsable Formation Continue du Rectorat met en place un dispositif d'évaluation d'actions de formation en établissement, sans que les nouveaux formateurs concernés n'en soient préalablement informés et sans que ce dispositif ne soit présenté et discuté avec l'ensemble des partenaires (groupe d'appui, formateurs de formateurs).

Les nouveaux formateurs recrutés sont d'une grande diversité. La plupart, mais pas tous, ont déjà été formateurs, avec des rôles différents : formateur disciplinaire IUFM, formateur occasionnel IUFM, conseiller pédagogique. Certains cumulent une fonction de conseiller en formation, voire d'évaluateur de la formation, avec celle de formateur, en plus de la fonction qu'ils ont déjà presque tous : enseignant, conseiller d'orientation psychologue ou conseiller principal d'éducation. Deux sont diplômées d'un Master professionnel formation de formateurs ; une autre a suivi le stage de formation continue "Devenir Formateur". Certains bénéficient de décharge horaire pour cette nouvelle activité de formateur en établissement, d'autres pas. Enfin, tandis que pour la plupart d'entre eux, l'intention déclarée est de s'engager dans cette activité, pour quelques-uns, il s'agit plutôt de s'essayer avant d'arrêter un choix de ré-orientation partielle de leur activité professionnelle.

## **L'offre d'une formation de formateurs collective, centrée sur l'activité des nouveaux formateurs en établissement**

Dans ce contexte compliqué, la formation des formateurs est d'emblée conçue comme :

- collective : c'est-à-dire d'une part, développant les compétences des individus par le collectif des formés ;
- par alternance de temps de pratiques de formation en établissement (observées, co-conçues, co-réalisées) et de retours en formation, sur ces pratiques ;
- visant une identification par les formés, des tâches, des techniques, des compétences et des questions de métier spécifiques du formateur (par différence avec l'enseignant) et, plus précisément, du formateur intervenant en établissement (par différence avec le travail du formateur intervenant au centre de formation) ;
- différenciée, autour de bases communes, par la prise en compte de la diversité des ressources des formés.

L'objectif premier est d'une part, de repérer, nommer, analyser les enjeux spécifiques de l'activité des formateurs de formation continue en intervention dans des établissements secondaires, et d'autre part, de concevoir des réponses adaptées à ces enjeux concernant les postures et les savoirs du formateur en établissement (les "gestes de métier", les "ficelles", les "savoirs théoriques", etc.).

Les thèmes qui structurent les journées sont définis en fonction d'une focalisation progressive de l'objet du travail sur l'activité des formateurs en établissement. Cette focalisation s'accompagne d'un va-et-vient entre d'une part, des éléments construits ou mis à disposition, formant en quelque sorte un stock, qui augmente progressivement tout en s'affinant dans les relations internes entre ses éléments (des mises en ordre du réel) et d'autre part, des énoncés produits, livrés au groupe, adressés comme autant d'analyses de confrontations avec le réel (des actions de formation d'enseignants en établissement), fonctionnant plutôt par reprises, par réélaborations.

### **Quels savoirs produire sur l'activité professionnelle dans une formation de formateurs ?**

L'option épistémologique qui fonde notre "modèle de formation" suit l'idée que l'activité du sujet apprenant dans les métiers de l'éducation et de la formation (un professeur en formation, un formateur en formation) est "multirationnelle". Cette activité s'appuie en effet sur une hétérogénéité de références et de rationalisations, nécessaire pour "traiter" l'ensemble des enjeux qui structurent l'activité de l'enseignant ou du formateur. Ce "traitement" ne peut être que non unifié, inachevé, incomplet.

Alors, quels savoirs produire sur l'activité dans une formation de formateurs ? Surtout quand il s'agit d'une activité méconnue des formateurs de formateurs eux-mêmes, au sens où, même si ils sont déjà intervenus en établissement secondaire, leur capital d'observations et d'expériences ne permet pas *a priori* de baliser complètement le champ de pratiques en rapide extension que constituent les formations d'enseignants sur établissement. Une solution est peut-être de s'appuyer sur la nécessaire "multirationalité" de l'élaboration de savoirs

professionnels de formateurs, pour tenter de la mieux faire comprendre et fonctionner, en formation comme au travail. C'est ce que nous avons essayé de construire avec les nouveaux formateurs en établissement. Nous avons voulu établir et consolider respectivement deux pôles de production de savoirs professionnels, en ménageant des passages et des aller-retours de l'un à l'autre : le pôle de la formalisation et le pôle de la (re)formulation. Nous emprunterons l'essentiel de la description de ces catégories à Gérard Fath (Fath, 1998).

Néanmoins, cette formation est le produit du travail d'un groupe de formateurs de formateurs qui ont leur "entrée" et leur parcours propre dans la formation d'enseignants et de formateurs, même s'ils ont pour certains à leur actif, des réalisations communes (formation des nouveaux formateurs de l'IUFM de Basse-Normandie, formation de conseillers pédagogiques, stages académiques de formation de formateurs, interventions en Master professionnel formation de formateurs Université de Caen Basse-Normandie, etc.) : Jean-Pierre Auvray, formateur associé à l'IUFM de Basse-Normandie, conseiller principal d'éducation au Lycée Rostand (Caen) ; Marc Bailleul, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Basse-Normandie ; Anne-Laure Le Guern, formatrice associée, à l' IUFM de Basse-Normandie, professeur de philosophie au Collège et Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair ; Yann Lhoste, PIUFM à l'IUFM de Basse-Normandie, chercheur associé à l'INRP ; Jean-François Thémines, professeur des Universités en géographie (didactique) à l'IUFM de Basse-Normandie.

## **2. Formaliser : des simplifications opératoires débordées par les questions de l'outillage, de la trace du travail et du positionnement institutionnel du formateur**

A partir de Gérard Fath, nous distinguerons deux procédures de production de savoir, deux mouvements de la pensée nécessaires mais guère efficaces s'ils sont maintenus séparés dans une formation. Le premier, par ordre d'exposition seulement, est la modélisation : formalisation technique, tendant vers une abstraction schématique, "simplification opératoire" (Fath, 1998, p. 205). La modélisation vise et produit une "mise en forme et une mise en ordre du réel" (ibid., p. 210). Le deuxième est la formulation, mise en mots des enjeux identitaires, praxéologiques et éthiques, caractéristiques du vécu des situations professionnelles dans l'enseignement et la formation. La formulation opère, dans les situations de formation, par reprise et dépassement, débordement des formalisations schématiques. Ainsi, la formulation remet en cause la mise en ordre du réel opérée par une modélisation, la questionne, la ressaisit et se l'approprie dans des élaborations complexes qui dévoilent des enjeux d'apprentissage professionnel.

C'est ainsi que nous décrivons l'hypothèse qui fonde notre formation. Il fallait que ces deux procédures puissent exister et, en quelque sorte, se répondre, de telle façon que les formalisations que nous jugions nécessaires pour structurer un "espace professionnel" non codifié par des textes officiels, puissent être discutées collectivement, réappropriées et insérées dans des manières singulières d'entrer dans le métier de formateur en établissement (voir infra). Des temps à dominante "modélisation" ont donc été aménagés. Ils ont constitué en objets de travail, entre autres : l'outillage du formateur en établissement, la trace du travail de formation et le positionnement du formateur en établissement, entre centre et local.

## S'outiller

L'objet de travail "outils du formateur" s'est imposé en décembre 2006, lors du retour en grand groupe d'un travail de description, par les formés, d'actions de formation auxquels ils ont participé comme observateurs, co-concepteurs et/ou co-réalisateurs. La consigne posait deux contraintes : celle de prendre en compte dans la description non seulement le temps du déroulement du stage, mais aussi l'avant et l'après ; celle aussi de mettre l'accent sur des répétitions, sinon des régularités constatées dans la description du travail des formateurs. La demande d'accentuation sur les répétitions a été formulée à l'aide de la notion de "règle", sans décider *a priori* du cadre théorique et conceptuel dans lequel se situerait le temps de formalisation prévu par les formateurs, après le retour en grand groupe. Cette formalisation s'est appuyée sur des apports de didactique professionnelle. Ainsi, à titre d'hypothèse, ont été proposés et discutés deux concepts pragmatiques (Pastré, 2002) décrivant l'activité du formateur en établissement : "tenir le cadre de la formation", "distribuer la fonction formation" (voir tableau 1 ci après).

A l'issue de ce travail de formalisation, arrive la question des outils du formateur. On peut du point de vue de la formalisation, la considérer comme un résidu. Cette question ne rentre pas immédiatement dans la modélisation : faut-il la démonter pour l'y faire rentrer ? Ou bien le sens de cette question doit-il être travaillé dans un autre cadre que celui emprunté à la didactique professionnelle ? Le développement de la discussion la fait de toute façon échapper à ce cadre. Les stagiaires rapportent des situations (*Quand j'ai préparé le stage avec Yvon, on a dit qu'il fallait amener des outils, mais quand je l'ai vu arriver avec une pleine caisse*), énoncent des règles qui leur paraissent valoir pour la bonne réalisation des stages (*Une règle est d'avoir une idée claire sur les problématiques à traiter. Et donc des outils en stock. Il faut être à l'écoute pour adapter son action avec des outils en appui. Plus tu as une grosse boîte à outils, plus tu peux t'adapter. Cela te permet d'apporter de la souplesse*), s'essaient à des classifications d'outils, proposent comme projet pour le groupe de fonctionner en mettant en partage leurs outils et se demandent quelle forme peuvent prendre ces outils ou la présentation de ces outils à partager (*Pourquoi pas une boîte d'outils commune ? Mais comment est-ce que l'on constitue les outils ? Quelle forme ça va prendre ? Faut-il une uniformisation de la forme ? Comment ils vont être écrits ?*).

Une formalisation inachevée laisse donc ouverte l'élaboration d'un sens à la question de l'outillage nécessaire du formateur en établissement. Dans cette ouverture, s'engouffre une insatisfaisante formalisation fonctionnaliste : *que reste-t-il d'un "outil" lorsqu'il est mis en fiche ?* Peut-être la saillance de l'outil nous dit-elle deux choses : d'une part, le besoin de s'équiper lorsqu'on part en voyage, et ce voyage-ci qui conduit à un établissement secondaire, pour être de brève durée, n'en est pas moins tout sauf anodin [outil signifie au sens premier, utilisé au pluriel "*équipement, objets nécessaires que l'on embarque pour un voyage (cf munitions)*" (Rey, 1992, p. 1394)] ; d'autre part, la nécessité et la difficulté qu'il y a, formant en établissement, à découper nettement dans le flux de la vie de l'établissement, un "espace" ou un "temps" (de la formation) assez étanche pour qu'un flux propre puisse s'y enclencher, s'y développer et s'y suspendre. La dotation en outils, l'outillage serait la façon partagée de penser l'intervention à la fois comme un voyage pour lequel il faut s'équiper en fonction des informations que l'on a pu réunir quant à l'établissement ou au secteur d'intervention et comme imposition d'un cadre, dont la constitution est rarement obtenue avec la coopération de tous les acteurs.

Toutefois, n'apparaît pas encore (en décembre 2006, ni en mars 2007) une distinction sans doute opératoire pour avancer dans la compréhension des enjeux d'apprentissage du métier liés à la question de l'outillage (en formation de formateurs et dans les actions de formation

d'enseignants en établissement) : outils pour soi formateur / outils pour les formés.

### **Lire et écrire : la trace du travail de formation**

Apparue sous la forme de références bibliographiques à l'issue d'études de cas et de mises en situation (analyses de pratiques professionnelles) ainsi que d'articles distribués en formation, la référence est un problème pour le groupe de formés. Problème renvoyé d'abord par certains (trois à cinq sur dix-sept) qui ne s'approprient pas (en décembre 2006) le projet d'une formation qui pour être professionnalisante, se veut référée entre autres, à des travaux de recherche en éducation et en formation, et pas seulement à une commande, à des procédés d'animation ou à des contenus à transmettre. Un petit nombre de formés se tient "en lisière", déclarant par exemple que *le retour réflexif sur l'action de formation se fait dans ma tête, seule, pendant le trajet de retour de stage en voiture.*

Outre l'analyse de situations et l'étude de cas, nous avons privilégié comme moyen d'élaboration de savoirs professionnels, une forme d'écriture qui a pour fonction d'installer en tension, les pôles de la formalisation, en particulier, de formalisations produites dans les communautés scientifiques et celui de la formulation, qui procède de la description de situations singulières et de l'expression des enjeux de tous ordres liés aux situations professionnelles vécues. Cette écriture suppose des aller-retours formateurs-formés, des procédés de rapprochement de textes divers : récits ou témoignages, restitution de discussions en formation, longues citations de textes théoriques etc. Elle peut ainsi assurer la présentation séparée de cadres conceptuels distincts et insister sur la nécessité d'opérer ces distinctions pour produire de la connaissance sur sa propre activité. Nous en reproduisons ci-dessous un extrait.

"Avoir donc des références « sous la main » (les règles d'action, le modèle des schèmes d'action et de la conceptualisation dans l'action, les règles de métier et le modèle des collectifs de règles) comme autant d'outils pour penser la formation (la sienne et celle de ceux que l'on forme). Mais donc prêter attention à leurs conditions d'émergence dans le champ de la connaissance, à leur structure (comment s'y articule théories, concepts, production de données et « réel » à comprendre), à leur « généalogie » (dans quelles traditions s'inscrivent ces savoirs ?), aussi à ce qu'elles impliquent comme épistémologie des savoirs professionnels et comme posture relative à la parole et aux savoirs des professionnels ; de telle façon de ne pas faire de contresens ou de "bouillie" quand on s'en sert pour éclairer une situation, pour construire une séquence en formation.

Chaque "outil" (conceptuel) éclaire mieux tel ou tel aspect de l'activité professionnelle et des emprunts s'avèrent plus appropriés que d'autres en fonction des domaines sur lesquels on travaille. Par exemple, la didactique professionnelle ne se penche pas sur les faits de construction collective de savoirs partagés, elle se contente de constater qu'il y en a et préfère, avec ses propres méthodes d'enquête, d'observation et d'entretien, partir d'individus pour dévoiler et aider à élaborer des savoirs professionnels".

Cet extrait du texte communiqué et discuté en formation est travaillé, comme l'ensemble du texte, avec une consigne qui lui donne le statut de texte à terminer par la lecture et l'écho qu'elle suscite chez chacun. La consigne s'appuie sur cette citation de Paul Ricoeur : « l'effet produit par le texte sur son récepteur, individuel et collectif, [est] une composante intrinsèque de la signification actuelle ou effective du texte. [...] le texte est un ensemble d'*instructions* que le lecteur individuel ou le public *exécute* de façon passive ou créatrice [...] C'est le lecteur qui achève l'œuvre dans la mesure où [...] l'œuvre écrite est une esquisse pour la lecture ; le texte en effet, comporte des trous, des lacunes, des zones d'indétermination [...] » (Ricoeur, 1991, p. 145-146)

Il est impossible de savoir comment ce texte a été "terminé" par chacun de ses lecteurs. Néanmoins, il a été prolongé lors d'emprunts explicites, par lesquels sept formés ont formulé les enjeux majeurs de leur activité, voire pour certains, une vision générale du métier de formateur en établissement que, pour deux d'entre elles, nous présentons plus loin.

Ce type d'écriture pose l'enjeu de la trace du travail de formation pour les nouveaux formateurs. De façon symptomatique, le premier prolongement public (oral) du texte a été : *c'est beaucoup plus intelligent que ce que je pensais* [que nous avons travaillé à la séance précédente]. C'est dire que le collectif des formés s'est alors donné à lire comme une ressource de formation pour les individus, en tant qu'espace de discussion, d'analyse, de confrontation à partir de la description de l'activité. C'est aussi ouvrir une dynamique qui n'est pas uniquement celle du collectif, mais celle d'une confrontation de ce collectif avec ce qu'il est capable de produire, puis de reprendre de sa production, dans un mouvement progressif d'élaboration. Constituer une trace de ce travail de formation, c'est donner un moyen d'éprouver la construction effective d'une professionnalité, quand l'organisation du travail donne à éprouver l'impossibilité d'une telle construction.

### **Entre centre et local, l'introuvable niveau de l'intervention du formateur en établissement**

La question du "niveau" ou de la "nature" de l'intervention du formateur en établissement n'apparaît pas comme objet de travail avant décembre 2006. Lors du retour sur les premières actions de formation réalisées, elle est abordée à partir de l'écart entre la commande de formation et ce qui apparaît aux formateurs lorsqu'il arrive dans l'établissement, c'est-à-dire à partir de l'écart entre demandes et besoins de formation. Le concept pragmatique "distribuer la fonction formation" organise l'activité du formateur en établissement en anticipant de tels décalages.

Tableau 1 : Deux concepts pragmatiques (hypothétiques) formalisés pendant la séance de formation de décembre 2006

Concepts pragmatiques	Tenir le cadre de la formation	Distribuer la fonction formation
Description de l'activité (à partir de citations de formateurs)	Indiquer et rappeler le cadre de la formation	Travailler en amont avec les correspondants formation
	Construire le groupe et la confiance avant, afin de rentrer dans les pratiques pédagogiques	Identifier la demande de formation et les écarts entre demande affichée et besoins réels
	Résoudre la tension entre être directif et faire confiance aux stagiaires	Connaître le contexte de l'établissement et la politique départementale
	Recadrer aussi le formateur qui est sorti de la problématique de départ	Prendre en compte les délais entre les journées de formation
	Souplesse nécessaire, cela ne sert à rien de blinder	Utiliser la possibilité de commander du travail aux professeurs
	Refuser d'adhérer aux demandes et reprendre les rênes	Demander à un membre de la direction d'être présent, de façon à ce qu'il soit garant de ce qui se passera ensuite

D'autres questions émergent en mars 2007. Comment le formateur en établissement peut-il être tenté par un objectif de changement à long terme plutôt que par un objectif de changement à court terme, *a priori* mieux ou moins difficilement observable ? Comment ne pas s'en remettre pour l'évaluation des effets de ses pratiques de formation, à la seule séduction que peut exercer un bilan positif et une bonne ambiance de fin de stage ? Comment anticiper dans la préparation du stage, le décalage stage / après-stage que ne manqueront pas vivre les enseignants en formation, décalage qui peut les déstabiliser, voire conduire à des effets non désirés, par un découragement brutal lié au retour à la normalité et à ses déconvenues ? Que fait l'institution, à la sollicitation de laquelle le formateur a répondu favorablement, pour l'aider à mesurer les effets de ses pratiques de formation en établissement, de façon à ce qu'il les ajuste, les améliore, les change ?

On voit combien ces questions touchent l'évaluation des formations en établissement et renvoient donc aux objectifs qui leur sont assignés. Plus précisément, du point de vue de l'activité du formateur, la question est de savoir d'où vient la commande de changement et d'évaluation, à qui elle s'adresse, et quel peut être ou quel doit être le positionnement du formateur relativement à cette commande. Rien ne semble stable, rien de tout cela en tout cas n'est donné dans l'activité. Quel est le centre d'où vient la commande ? La notion de centre

convient-elle dans un contexte de déconcentration et d'autonomie relative des différents niveaux d'autorité dans la formation continue des enseignants ? Comment faire par exemple lorsqu'un niveau définit ses propres objectifs et priorités, indépendamment d'un autre niveau, tout en faisant appel aux formateurs recrutés par cet autre niveau, sans pour autant informer ceux-ci de ses propres objectifs ? [Cette "mésaventure" est arrivée à des formateurs intervenant sur le thème du décrochage, dans un des départements de l'Académie de Caen]. Qu'est-ce que le "local" ? Comment aborder la dimension locale avec le "local", c'est-à-dire les enseignants inscrits au stage ? Comment ces enseignants se sont-ils ou ont-ils été inscrits ? De quelles informations disposaient-ils pour faire ce choix ? Quels sont les intentions et les objectifs du chef d'établissement, qui est à la fois du "centre" et du "local" ? Dans ces conditions, sur quel "niveau" se situe l'intervention du formateur, "*quand on [soi formateur] a ça sur les bras*" comme le dit Christophe ? De quelle "nature" est cette intervention : traduction des objectifs des uns en actions auprès des autres, médiation entre les uns et pour les autres, opportunité tactique à exploiter par les uns ou les autres, etc. ? Du point de vue du travail, comment faire lorsque l'on est formateur et que l'on n'est en aucune façon décisionnaire dans la politique de formation, que l'on n'a pas participé à la définition des besoins de formation, que la connaissance utile du contexte de la formation se gagne bien plus qu'elle ne se donne ? Quel est ce métier ?

### **3. (Re)formuler. Différentes manières d'entrer dans le travail du formateur en établissement...**

Comme façon de produire des savoirs professionnels, la formulation est une élaboration complexe par le traitement qu'elle assure, d'informations de toute nature (constats, convictions, ressentis, éléments théoriques, etc.). Comme processus, elle a besoin de formalisations pour se développer. Comme produit, elle tend vers la formalisation comme représentation heuristique, pour un professionnel, de sa propre activité. Dans le cadre de la formation des formateurs en établissement, le texte dont le principe d'écriture a été présenté ci-dessus, joue ce double rôle de sollicitation de formulation d'enjeux professionnels et de préservation de la trace (formalisation) des formulations nouvelles ou reformulations que sa lecture a suscité.

Nous présentons deux (re)formulations produites par des formés dans le prolongement du texte lu en début de journée de formation en mars 2007. Elles nous mettent sur la piste de "manières d'entrer dans le métier de formateur en établissement", notion qui articule aujourd'hui notre description de l'activité "réelle" des formateurs de formation continue en établissement de l'Académie de Caen.

#### **Irène : deux faces cachées de métiers se regardant**

Irène trouve pertinent dans le texte soumis aux formés, la notion de règles de métier. Elle pense que cette notion est à approfondir, pour appréhender le métier du formateur en établissement. Le texte soumis à lecture proposait outre une définition de la notion (Molinier, 2006), un moyen de s'en approprier le sens, à partir de l'enjeu de la convivialité. "La convivialité au travail joue un rôle capital dans la recherche de cohésion des équipes [...] La convivialité n'existe que pour autant que fonctionnent les conditions propices à la mise en discussion contradictoire du travail, des procédures, des règles de l'art" [Mais] la qualité de la convivialité doit donc toujours être analysée dans le détail [...] Il existe toutefois des formes

de convivialité strictement défensives, justement entretenues pour permettre de "tenir" alors qu'il n'existe plus aucune solidarité de travail" (Molinier, 2006, p. 117-118). Plusieurs formés ont repris cette question à leur compte. *On peut avoir eu l'impression d'une convivialité après le départ* [après avoir quitté le lieu du stage]. *Qu'est-ce que cela cache ?* souligne par exemple Myriam.

Mais pour Irène, la convivialité défensive renvoie d'abord à la question de savoir si ce qui est caché, n'est pas précisément ce qu'il faut travailler dans un stage en établissement et si ce qui est apparent n'est pas que leurre destiné à éviter le travail de formation. La convivialité défensive fait sens pour elle à deux niveaux. Du côté de l'activité d'enseignement, il y a ce qui est dit et ce qui n'est pas dit dans un stage en établissement. *Qu'est-ce qu'on fait* [comme formateur dans l'établissement] *du non-exprimé ?* Et qui, parce qu'il n'est pas exprimé, pourrait appartenir au registre des règles de métier, à la "face cachée du métier d'enseignant" (Molinier, 2006, p. 113). Si la visée de la formation est de transformer des pratiques, il paraît difficile de la concevoir en ignorant qu'il existe des règles qui se dérobent à l'attention de ceux qui les mobilisent. Du côté de l'activité de formateur en établissement, Irène pense que *la convivialité dans les stages en établissement fait partie de ces non-dits* que les formateurs prennent en compte pour adapter leur action. Ce non-dit renvoie non seulement à une incertitude sur la qualité du travail fourni, mais aussi à l'effectivité de ce travail. Le non-dit c'est peut-être ne pas avoir à concéder que, comme formateur, on n'a pas toujours su ou pu comprendre ou voulu clore certains temps de convivialité. C'est en ce sens qu'il faudrait pour Irène *approfondir* la question des règles de métier. De ce point de vue, *le voir écrit* [qu'il existe des convivialités défensives pour ne pas entrer en activité de formation] *comme ça, c'est vrai*. L'écrit formalisant lui a peut-être permis de découvrir son travail avec les mots d'une autre, et même de commencer à les faire siens, dans une formulation qu'elle propose des enjeux de son travail de formatrice par rapport à celui de l'enseignante qu'elle est aussi, autour du non-exprimé.

L'enjeu est en effet pour elle d'avoir une meilleure capacité à "entrer" dans les pratiques professionnelles. D'une certaine façon, c'est la disposition en deux faces cachées de métier se regardant, celles de ses métiers d'enseignante et de formatrice, qui articule l'expression d'une inquiétude professionnelle. L'écriture en formation peut sous certaines conditions, être un moyen de réassurance. Irène n'a cependant pas dit que s'approprier son propre métier de formatrice pouvait aussi passer par la mise en oeuvre d'une écriture équivalente, pour amener les enseignants en formation dans ses stages, à se réapproprier leur métier dans la délibération et son compte-rendu.

### **Mickaël : le confort comme indicateur d'une efficience professionnelle**

Mickaël a eu prise sur le texte, à partir de la présentation de la notion de règles d'action, en relation avec le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. Mickaël qui est un formateur de longue date dans le domaine disciplinaire (Education Physique et Sportive) alors qu'il débute dans les formations "transversales" en établissement, fait ainsi retour sur des acquis de didactique disciplinaire et les intègre aux problématiques du changement (ou de la commande de changement) et de l'identité du formateur qui est aussi enseignant.

Mickaël retient le couple invariance/adaptabilité, sans doute parce qu'il appartient à sa culture de formateur disciplinaire, c'est en tout cas ce qu'il laisse supposer. *De l'invariance dans les façons d'entrer dans les stages en établissement et de les "dérouler", de l'adaptabilité dans les façons de conduire les formés à l'analyse de leurs besoins et de tenter d'y répondre.* Toutefois, cette façon d'exprimer une professionnalité de formateur est informée en amont par le rapport du formateur à la commande de formation. Mickaël questionne : *le formateur se vit-il comme un maillon dans la chaîne de commandement qui de l'établissement en accord avec le Rectorat conduit au groupe de professeurs en formation ? S'engage-t-il dans l'action de formation par conviction personnelle ? Adhère-t-il à une commande institutionnelle qu'ensuite il doit satisfaire en mettant en oeuvre des stratégies adaptées à la réalisation de cet objectif ?*

Comme chez Irène, la question des besoins de formation est posée, mais d'une toute autre manière, pas sous l'angle de la difficile effraction du non-dit, plutôt sous celui de la question de savoir qui met en évidence les besoins. *Il y a, dit Mickaël, de la complexité à harmoniser, les changements chez les professeurs, les changements chez les élèves, pour quoi faire, des indicateurs à créer.*

Pour *tenir* comme formateur *face à cette complexité*, il faut *des repères*. Mickaël dit qu'il faut trouver une *optimisation, ne pas hésiter à penser à son propre confort, à penser à se faire plaisir*. Il s'appuie sur d'autres éléments de sa culture de formateur disciplinaire, pour se faire comprendre, affirmant ainsi que, *d'une pensée de l'apprentissage et de la formation par l'efficacité, il faut passer à une pensée de l'apprentissage et de la formation par l'efficience*. De l'efficacité à l'efficience, on passe *de la performance à l'individu, de la technique, c'est-à-dire de l'art dépouillé des façons de faire, au style* par lequel une personne s'approprie des façons de faire et les incarne tout en les faisant siennes.

Pour le formateur en établissement, la complexité tient spécifiquement à ce qu'il est aussi enseignant, qu'il y a donc, comme le laisse entendre aussi Irène, deux champs de contraintes qui interagissent dans son activité. La recherche du *confort* est une condition nécessaire de possibilité du travail de formateur en établissement. Elle est incompatible avec une logique de l'efficacité. La logique d'efficience suppose la prise en compte des personnes, les autres bien sûr, mais aussi soi-même. C'est là que confort et efficience se rejoignent. L'invariance et l'adaptabilité dans la professionnalité de formateur, sont des notions qui prennent sens pour Mickaël en relation avec cette logique de l'efficience et avec l'indicateur premier, prioritaire, du confort pour soi.

## **Des manières d'entrer dans le travail du formateur en établissement ?**

Voilà donc deux reformulations pour soi et pour le groupe, d'enjeux de l'activité de formateurs en établissement, reformulations produites en écho à un même texte. Outre qu'elles apportent la preuve qu'un texte "formalisant" peut s'actualiser en reformulations de problématiques professionnelles [et valident notre choix de formation], ces productions peuvent soutenir de nouvelles formalisations utiles pour les formateurs, en raison des difficultés spécifiques d'exercice de ce métier. La notion de "manière d'entrer dans le travail du formateur en établissement" est une de ces formalisations, dont l'utilité reste cependant à l'état d'hypothèse aujourd'hui.

Des reformulations de Irène et de Mickaël, nous retenons le point commun qu'une relation entre deux champs de contraintes autonomes mais interdépendants (celui de leur activité

d'enseignant, celui de leur activité de formateur) organise leur appréhension du travail du formateur en établissement et les place dans une série de rapports à établir pour soi, avec le changement, avec les collectifs de travail, avec l'institution. Nous dénommerons "manière d'entrer dans le travail du formateur en établissement", cette relation et ses implications dans l'activité du formateur. En effet, cette dernière suppose des compétences et des techniques, ce que les formateurs de formateurs avaient cherché à établir en décembre 2006 (avec une formalisation orale utilisant les concepts pragmatiques de la didactique professionnelle). Mais la notion de "manière d'entrer dans le travail du formateur en établissement" dépasse le domaine des compétences et des techniques, de plusieurs façons :

- à la différence des compétences qui sont définies, prescrites, inférées par individu, elle s'articule autour de problèmes professionnels partagés et à partager pour que le travail du formateur puisse se penser. Nous avons ainsi repéré les problèmes professionnels de l'outillage (la demande d'une élaboration collective de cet outillage), de la trace du travail de formation (la prise de conscience de son processus de formation dans un cadre collectif), du positionnement du formateur relativement à l'ensemble des acteurs de la formation continue sur établissement ;

- les problèmes professionnels sont appréhendés non seulement à partir des conditions concrètes du travail de formation en établissement (durée et lieu du travail, rapport avec les hiérarchies administratives, insertion dans des projets d'échelle et d'origine différente, extériorité vis-à-vis de la "communauté éducative locale", etc.) mais aussi en fonction d'un "seuil" qui, pour chacun, sépare et relie les situations d'enseignement et les situations de formation en établissement. Comment chaque formateur se sert-il de l'un de ses deux champs de pratiques pour appréhender, interroger l'autre (aucun ne mettant en avant l'unité d'un seul champ de pratiques) ? Nous avons vu qu'Irène construit ce seuil à partir de la question du *non-exprimé* redoublé et que Mickaël le construit autour des notions de *confort* et d'*efficience* ;

- l'activité d'un formateur en établissement excède le domaine cognitif pour inclure des questions relatives à la présentation de soi, à la capacité à "produire" une action qui pourra être reconnue par soi et par d'autres comme étant une action de formation (et pas une information ou une mission), à la possibilité de refuser une commande de formation pour des motifs de non travail préalable de la demande, de non communication d'informations, de désaccord avec les objectifs de la demande, etc., à l'explicitation par le formateur de son positionnement pendant l'action de formation, etc. L'examen et la "résolution" de ces questions suppose une activité de production de règles d'autant plus difficiles à réaliser qu'en dehors de celles, techniques, qui sont du ressort spécifique du formateur, les autres règles (sociales, éthiques) nécessitent de construire des accords avec des partenaires non formateurs, voire de construire de sa propre initiative les conditions nécessaires à la possibilité du travail (s'informer des objectifs de formation des différents acteurs institutionnels, s'informer de l'histoire de l'établissement, s'informer des enquêtes sociales et scolaires relatives au "local", etc.).

Il reste, pour valider la notion de "manière d'entrer dans le travail du formateur en établissement", à la soumettre aux formés et à la confronter à des analyses de pratiques et de situations de formation impliquant les formateurs concernés.

## Conclusion

Le cadre épistémologique que nous avons choisi, dans lequel l'activité des formés est conçue comme "multirationnelle" et la formation intervient en sollicitant et consolidant deux pôles de cette activité (les pôles de la formalisation et de la formulation) permet de produire une connaissance de l'activité de ces nouveaux formateurs en établissement. La description de cette activité ne peut pas s'appuyer sur la seule notion de compétence, même si des séquences d'action répétées, régulières, caractéristiques de la mobilisation de compétences, peuvent organiser cette description (distribuer la fonction formation, tenir le cadre d'une formation etc.). La notion de règles de métier permet de faire entrer dans la description l'élaboration collective de règles sociales et de règles éthiques. L'intervention d'un formateur en établissement suppose par exemple, des conditions préalables et des accords à construire, en ce qui concerne l'information sur les objectifs et les moyens de formation, les intentions des acteurs académiques de la formation ; conditions et accords dont l'obtention n'est pas toujours jugée nécessaire ou même jugée inopportune, par certains partenaires. Le positionnement du formateur est problématique. Situé dans un "espace d'écrasement" entre un centre décisionnel qui se démultiplie en hiérarchies autonomes, un "local" supposé approprié à la recherche des solutions d'amélioration des pratiques d'enseignement, les deux se recoupant en la personne du chef d'établissement, le formateur en établissement n'a pas de niveau d'intervention reconnu de tous, identifié par avance. Si en formation, les capacités du collectif de nouveaux formateurs sont développées par les moyens d'une écriture formalisante ouverte aux reformulations et articulée aux études de cas et autres analyses de situations, en revanche, l'évolution du travail des formateurs dépendra d'abord de la volonté de l'Académie d'installer un véritable pilotage de la formation continue en établissement (formation des chefs d'établissement, définition de procédures de travail entre partenaires incluant les formateurs, analyses croisées des besoins de formation, etc.). Pour l'instant, pris entre leur engagement et une organisation du travail qui ne leur fait pas de place, les nouveaux formateurs s'appuient sur les anciens et sur cette formation de formateurs. Il s'élabore peut-être dans ces espaces de discussion, des modèles professionnels que préfigureraient des manières d'entrer dans le travail de formateur en établissement. Mais l'organisation actuelle du travail dans l'Académie de Caen n'autorise pas que ces modèles professionnels se mettent en place.

## Références bibliographiques

- Gérard FATH, 1998, "Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel", in Raymond BOURDONCLE et Lise DEMAILLY (Eds) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille, Editions Universitaires du Septentrion, p. 205-213
- Pascale MOLINIER, 2006, *Les enjeux psychiques du travail. Introduction à la psychodynamique du travail*, Petite bibliothèque Payot, 336 p.
- Pierre PASTRE, 2002, "L'analyse du travail en didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n°138, p. 9-17, janvier-mars 2002
- Alain REY, 1992, *Dictionnaire historique de la langue française*, Les Editions le Robert, 2 tomes
- Paul RICOEUR, 1991, *Temps et récit I*. Paris, Editions du Seuil, Coll. Points Essais, 404 p.