

Florent GOMEZ

## REPRÉSENTATIONS ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

**Résumé :** Pour construire une représentation de sa fonction, le formateur d'enseignants stagiaires peut se tourner essentiellement vers deux sources : les préconisations de la recherche ou les demandes émanant du terrain. Les premières comme les secondes définissent un certain nombre de postures (sortes d'attitudes générales se traduisant par une pratique repérable) qui, non seulement, ne sont pas forcément compatibles entre elles, mais de plus ne coïncident pas avec celles en usage dans l'enseignement du second degré dont est issue la très grande majorité des formateurs. Ces écarts contribuent à créer des difficultés à se reconnaître dans la fonction de formateur, difficultés que l'on peut qualifier de troubles identitaires. Toutefois, l'accroissement en nombre et la création des IUFM, lieu d'exercice et instance au sein de laquelle ils sont représentés, peuvent constituer des bases favorables à l'émergence d'une identité professionnelle forte à condition que formés, enseignants et hiérarchie reconnaissent l'intérêt de cette formation.

### INTRODUCTION

Selon Vonk (1995) les cinq premières années de pratique qu'il nomme phase d'installation<sup>1</sup> constituent une étape essentielle de la carrière enseignante car c'est la période au cours de laquelle, en parallèle avec les habiletés professionnelles se constitue le "moi comme enseignant" ("I-as-a-teacher"). Cette étape revêt une importance considérable, car un vécu positif augure une vie professionnelle satisfaisante (Huberman 1993) aussi nécessite-t-elle une attention particulière, un véritable accompagnement. L'année de formation professionnelle participe de cette phase d'installation dans la carrière et la formation générale constitue une part de l'accompagnement

---

<sup>1</sup>- "We define *teacher induction* as the phase in the teacher's career in which the transition from student-teacher to self directing professional takes place. It concerns the first two stages in the process of teacher professional development after initial training : the *threshold phase* and the *phase of growing into the profession*." (p. 6-7).

offert à l'enseignant novice. Les formateurs se voient donc assignées pour tâches non seulement la transmission de connaissances académiques, de savoir-faire professionnels mais aussi l'assistance dans la constitution de l'identité professionnelle du stagiaire. Il s'agit d'en faire un praticien autonome capable de surmonter les difficultés qui se présenteront dans l'exercice de la classe et d'établir les besoins en formation qu'il pourrait nécessiter au cours de sa carrière.

La notion de formateur semble renvoyer à une réalité uniforme qui s'avère autrement plus complexe<sup>2</sup>. En ce qui nous concerne, nous traiterons du formateur de formation générale (ou pédagogique) pour les professeurs de lycées et collèges stagiaires (PLC2) qu'il faut différencier du formateur disciplinaire (ou de didactique). Le premier est chargé de préparer le stagiaire à la gestion du groupe classe, à connaître l'histoire et le fonctionnement du système éducatif et à réfléchir aux principaux problèmes que rencontre l'enseignant aujourd'hui. Le second aide à penser et mettre en œuvre au mieux l'articulation enseignement/apprentissage pour une matière académique donnée<sup>3</sup>.

Mais comment penser le formateur<sup>4</sup> de formation générale de PLC2 ou encore, comment le formateur de formation générale de PLC2 peut-il conceptualiser sa fonction ?

On peut, dans ce but, essayer de recenser les représentations qui lui sont attachées. La notion de représentation est définie par Sallaberry (1996, p. 37) comme "quelque chose qui sert à véhiculer des interactions entre instances", ces instances pouvant être inter ou intrapsychiques. Ce double fonctionnement est intéressant pour le formateur puisqu'il fait de la représentation un élément de négociation interne ou avec d'autres (pairs, stagiaire, IUFM etc...). Le rôle régulateur de l'action est aussi souligné par Charlier (1989, p. 46) qui conçoit les représentations comme "des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites". Participant du pilotage de l'action, le repérage ou l'induction de représentations constitutives de l'identité professionnelle du formateur sont des tâches importantes pour la connaissance et l'évolution de la pratique. L'appréhension

---

<sup>2</sup>- Pour les principales catégories de formateurs à différencier en terme de rôle et de statut nous renverrons à P. Pelpel (1996).

<sup>3</sup>- Ceci correspond au dispositif mis en place à l'IUFM d'Aquitaine.

<sup>4</sup>- Nous nous sommes inspirés de la démarche de F. V. Tochon répondant à la question : "A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ?" (1993, p. 29).

de ces représentations peut se faire en empruntant plusieurs voies<sup>5</sup> : consulter la documentation sur le sujet, observer les stagiaires, recueillir par interview ou questionnaire des opinions émanant des stagiaires, des formateurs eux-mêmes ou d'autres partenaires (les IATOS, les élèves, les collègues, les personnels de direction ou d'inspection, les parents...). Ce sont les écrits consacrés aux formateurs d'enseignant et l'observation avec interprétation des actes et paroles de nos stagiaires qui fourniront les matériaux de cette étude.

### LES REPRÉSENTATIONS DANS LES LIVRES

Cette documentation est abondante si on ne la réduit pas à celle qui traite directement du formateur. On peut l'élargir aux écrits consacrés à la formation des enseignants qui, explicitement ou non, s'adresse au formateur, véhiculant une ou des conceptions de celui-ci. Il s'en dégage quelques organisations que nous nommerons "postures".

Les représentations du formateur ou de l'enseignant sont qualifiées selon les auteurs de paradigmes, de modèles ou de rôles. Si l'on réserve l'appellation paradigme à des représentations du monde, des conceptions dominantes dans le champ du savoir, faites d'un ensemble cohérent de faits et d'interprétations théoriques consolidé par des facteurs comme l'occupation des postes clés pour le niveau épistémologique, les représentations que nous traiterons ne paraissent pas relever d'un tel niveau. Si un modèle est une représentation symbolique, intelligible et artificielle des situations dans lesquelles nous œuvrons (Le Moigne 1990, p. 17), cette définition très large est souvent réservée à des représentations affinées à valeur descriptive, explicative et parfois prédictive que n'atteignent pas toutes les conceptions que nous allons présenter. La notion de rôle issue de la psychologie sociale désigne l'intériorisation du système d'attentes sociales qui conduisent l'individu à adopter tel ou tel comportement et qu'il faut distinguer du statut qui est identifié par la position sociale ; nous ne la retiendrons pas car trop connotée d'un déterminisme social laissant peu de place aux choix, et constructions (combinaisons, créations) originales de l'acteur. Nous proposerons "posture" pour caractériser une conception possible de l'activité du formateur nécessi-

---

<sup>5</sup>- De Ketele et Roegiers distinguent 4 méthodes de recueil de l'information : l'observation, le questionnaire, l'interview et l'étude de documents (1991).

tant certaines compétences et mettant en jeu certaines conduites dominantes (on se rapproche de la notion “d’idées-images” de S. Baillauquès, 1996, p. 47). Ces postures peuvent être repérées, déclinées et choisies.

## LES POSTURES PRÉCONISÉES

Il s’agit des postures que différents auteurs proposent aux formateurs d’enseignants dans la littérature professionnelle ou de recherche.

### 1. L’ingénieur

Le formateur, comme l’ingénieur<sup>6</sup>, dispose d’instruments scientifiquement élaborés ou du moins qui affirment des filiations avec des théories pour justifier leur existence et leur efficacité. La formation est un genre rationnellement repéré qui se construit avec des outils éprouvés généralisables à toute situation, à tout contenu et à tout enseignant.

Ce point de vue est nettement affirmé par Noyé et Piveteau (1993) qui notent dans la présentation de leur ouvrage : “Nous avons pris l’optique du formateur pour l’aider à jouer son rôle. Le domaine de l’ingénierie de formation est simplement esquissé et appelle des développements complémentaires”. L’origine des sources concernant le savoir à destination des formateurs est clairement indiquée, même s’il ne fera l’objet que d’une présentation sommaire.

I. Feuillette (1993, Avant propos) se propose de développer les compétences professionnelles des formateurs tant professionnels qu’occasionnels. Ces derniers découvriront les “éléments clefs qui caractérisent l’activité du formateur” afin d’approcher la formation avec “plus de technicité et d’assurance”. L’idée de technique de formation est évoquée, elle est un objectif du formateur.

Le guide présenté par De Ketele *et al.* (1995) précise dans le mode d’emploi : “L’ouvrage est conçu avant tout comme un outil professionnel du formateur”. La notion de professionnel à l’expertise au savoir faire c’est-à-dire à nouveau aux techniques.

P. Pelpel (1993, Avant propos), dont le livre s’adresse à la fois aux enseignants et aux formateurs note : “On en sait plus aujourd’hui qu’hier sur

---

<sup>6</sup>- On parle de technicien pour l’enseignant, nous avons fait le choix de ce terme parce que l’idée “d’ingénierie” de la formation a souvent cours dans le milieu de la formation et que le niveau universitaire des formateurs les rapproche davantage de celui des ingénieurs.

les différentes manières de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un enseignement" et propose une approche "méthodologique" du métier. Ces savoirs nouveaux permettent un abord plus instruit, plus instrumenté de la fonction.

En ce qui concerne les contenus, les quatre ouvrages traitent surtout de la définition des objectifs, de l'apprentissage, des méthodes et techniques d'organisation des situations, des outils modernes mis à disposition des formateurs (informatique, TV, multimédias) et de l'évaluation.

## **2. L'expert**

La définition que nous proposons pour cette posture n'est pas celle que la littérature scientifique utilise pour désigner les enseignants dont la compétence dépasse le professionnel chevronné. En ce qui nous concerne, nous rapprocherons cette notion de celle d'auditeur social, de membre de cabinet-conseil. L'expert sera celui qui observe, analyse une pratique, pose un diagnostic et prodigue des conseils en vue de son amélioration. Par rapport à l'ingénieur, l'expert est dans une démarche de personnalisation, l'auditoire potentiel n'est pas un groupe de formateurs chevronnés ou débutants auxquels on présente un arsenal de techniques, mais un formateur particulier, observé dans l'exercice de ses fonctions et que l'on fait bénéficier d'une aide singulièrement ajustée.

M. Altet (1993) propose "des outils conceptuels de lecture des pratiques et situations pédagogiques..." (p. 253) afin de permettre une observation instruite et une analyse des manières de faire des enseignants. Les descripteurs qu'elle propose permettent de repérer les styles personnels (dimension de la personne : opinions, attitudes, représentations, valeurs, théories implicites, etc...), relationnel (manière de communiquer avec les élèves : manière d'amorcer l'interaction, de gérer les relations, de créer un climat de confiance, etc...) et didactique (modalités, stratégies mises en œuvre pour organiser la situation d'apprentissage).

M. Bru substitue la notion de profil didactique à celle de méthode qui suppose une homogénéité jamais observée de la pratique qui se présente toujours comme composite. L'enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage peut gérer un certain nombre de variables que l'auteur qualifiera de variables d'action. Le profil de l'action didactique est constitué par les modalités que prennent ces variables à un moment "t". Ces variables peuvent être regroupées en trois catégories : variables de structuration des

contenus (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus), variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), variables relatives au dispositif (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés).

P. Pelpel (1996) est dans le même registre, proposant au formateur non seulement une panoplie de grilles d'observation (extraites du recueil de A. De Peretti 1980) dont il marque les limites. Il étend sa réflexion à la situation de conseil que l'on doit considérer comme une compétence transversale pour le formateur.

### **3. Le chercheur**

Le formateur doit s'engager dans un travail de recherche pour en connaître les règles : volonté de produire de la connaissance, revue de question, problématique, méthodologie, interprétation et acceptation de voir ses résultats discutés. L'introduction récente dans les IUFM du "Mémoire professionnel" très vite assimilé à un mémoire de recherche, que seul un chercheur saurait diriger, semble mettre en relief cette conception. Plus largement, la posture de chercheur procurerait des connaissances et des compétences opérationnalisables pour la préparation professionnelle des professeurs stagiaires, le métier d'enseignant comportant une "dimension recherche".

M. Altet prend en ce domaine une position très nette. Afin que les résultats de la recherche pénètrent dans la classe, il faut que les formateurs d'enseignants soient eux-mêmes engagés dans la recherche afin de "rapprocher ainsi deux mondes opposés : celui de la rationalité scientifique qui s'intéresse au "pourquoi" et celui de la pragmatique des praticiens qui vise le "comment" et la solution à des problèmes immédiats" (1993, p. 245). Cette nouvelle profession de "praticien chercheur" (p. 245) pourrait, de par ses contacts fréquents avec les enseignants et l'estime dont elle jouit, diffuser "les découvertes de la recherche dans les classes et ainsi favoriser les innovations et changements nécessaires à l'adaptation du système éducatif" (p. 246).

### **4. Le modèle**

L'apprentissage par l'observation est par exemple pour A. Bandura (1976, p. 20) "vital à la fois pour le développement et la survie". Le mode-

lage ou processus d'inférence que nous faisons sur la façon de produire un comportement observé mis en œuvre par autrui est un moyen universel d'apprentissage des comportements humains, il sert de guide à l'exercice de l'action.

On a vu précédemment que M. Altet considère les formateurs comme des pivots pour la diffusion de la recherche au niveau de la classe, la posture de chercheur pouvant être reproduite par les professeurs stagiaires procurant ainsi à la pratique par le détour du mimétisme, les retombées de la connaissance scientifique.

Dans la préface à l'ouvrage de I. Feuillette, D. Chalvin (CEGOS) note que : "... l'auteur incite ses lecteurs à expérimenter ce qui est présenté ici pour tester eux-mêmes ce qui est efficace pour eux. Ainsi, ce livre est lui-même un bon exemple de la démarche pédagogique originale que préconise l'auteur".

Mais la notion de modèle peut parfois prendre un sens plus fort, débordant le professionnel pour se fixer sur la personne dont certains aspects sont idéalisés. On peut dans ce cas considérer que le stagiaire enclenche un véritable processus d'identification, incorporant et assimilant certains éléments de la personnalité du formateur. Ce phénomène d'identification n'est pas forcément à interpréter comme une faiblesse de la personne confinant au pathologique. La psychanalyse le théorise comme un mécanisme normal de la construction de la personnalité, mécanisme particulièrement actif durant l'enfance et l'adolescence. Il faudra en tenir compte avant de juger un stagiaire trop influençable, et ce d'autant, que pour T. Anatrella, l'adolescence, aujourd'hui, ne s'achèverait que vers trente ans, une large majorité des stagiaires ne les ayant pas encore atteints.

L'entrée dans la profession enseignante est parfois considérée comme un phénomène d'acculturation (Obin 1995), le stagiaire étant conçu comme porteur d'une culture étudiante et adolescente qui se frotte à une culture professionnelle hétérogène à la sienne. L'imitation et l'identification partielle deviennent alors des ressorts puissants d'intégration au nouveau milieu.

### **5. Le clinicien**

En tant que "métier de l'humain" (Cifali 1996, p. 120), l'enseignement est une occurrence sociale complexe où toute situation devient singulière concernant des personnes avec une histoire, des affects et des relations

toujours particulières dont le sens échappe souvent aux protagonistes. La démarche clinique se caractérise par une implication, la recherche d'un changement, la coproduction d'un sens de ce qui se passe. Elle participe d'un travail incessant de lucidité sur soi et les autres : sentiments d'attraction, de haine, de violence qui sont autant de matériaux à traiter. La relation dans la classe renvoie à l'essentiel de la vie : ignorance, impuissance, sexualité, mort, dépendance. Nous sommes alors conduits à osciller entre deux positions, celle de proximité avec risque de blessures et celle d'éloignement avec risque d'indifférence. Pour rechercher la bonne distance et la réguler, il faut voir en nos sentiments un guide de ce que nous vivons et de ce que l'autre vit, guide qui peut, travaillé avec des outils médiateurs (repères théoriques préalables) et de la sensibilité, permettre l'émergence, à un moment donné, d'une parole qui fera effet et pourra être reprise par l'autre.

Le formateur doit prendre alors la position de "quelqu'un qui aide à regarder ce qu'on refuse de voir, à comprendre comment — par exemple lorsqu'on a peur — beaucoup de signes nous échappent" (ibid. p. 126). Il enseigne à repérer et nommer des effets inconscients et oriente vers un travail intérieur excluant toute explication immédiate défensive, alliant connaissance et expérience vécue, acceptant l'ignorance et un interminable questionnement éthique. Le formateur doit aider à développer une attitude, un esprit clinique et convaincre que "Reconnaître nos implications psychiques dans notre métier nous rend moins nocifs" (ibid. p. 122).

### **6. Le perturbateur**

P. Perrenoud, après P. Bourdieu définit l'habitus comme "l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action" (1996, p. 182), les schèmes étant conçus dans la tradition piagetienne comme ce qu'il y a de commun dans la conduite pour une classe de situation donnée. Il montre que l'habitus contrôle puissamment l'action pédagogique dans les quatre moments clefs suivants :

- *La transformation des schémas d'action en routines* : les procédures et techniques ne sont pas automatisées en début de carrière mais le seront progressivement, se constituant au gré des succès rencontrés en routines. Le choix des procédures, leur mise en œuvre et leur évaluation sont sous la dépendance des conceptions de l'éducation constituées au cours de l'histoire individuelle et qui sont partie de l'habitus.



- *Le choix du moment opportun et la manière d'appliquer* : même lorsqu'il possède un répertoire de recettes pédagogiques, l'enseignant doit décider du moment de leur mise en œuvre, celle-ci étant par ailleurs personnalisée. Le choix du moment pour lancer une routine et sa manière de la mettre en action passent sous le contrôle de l'habitus car ils nécessitent un feeling et donnent lieu à un style forgé avec l'éducation.

- *Les "microadaptations pragmatiques"* (p. 187) : les régulations qui ponctuent toute séquence (celle-ci ne pouvant être totalement dessinée par avance) s'appuient elles aussi sur l'habitus, l'imprévu faisant surgir le "naturel".

- *La gestion de l'urgence* : la situation pédagogique se déroule souvent en situation d'urgence, l'enseignant se devant alors de prendre des décisions rapides qui laissent peu de temps à une réflexion et paraissent plutôt de l'ordre du réflexe. Ces réactions quasiment spontanées ne sont pas dues au hasard, mais sont bel et bien pilotées par l'habitus ce qui conduit P. Perrenoud à les qualifier "d'improvisation réglée" (p. 189).

La préparation des enseignants pourrait avoir pour visée "la formation délibérée de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs et cependant ouverte, respectueuses de la personne..." (p. 184).

Cette formation pourrait s'appuyer sur une stratégie visant à transformer les conditions de la pratique pour induire une évolution de l'habitus et favoriser la prise de conscience du fonctionnement propre afin de permettre le passage de certaines actions "spontanées" sous le contrôle de connaissances procédurales et de la raison.

Cette stratégie fait du formateur un perturbateur, sorte "d'empêcheur de tourner en rond", instituant, le cas échéant avec la complicité des élèves, des situations imprévues, inhabituelles, destinées à conscientiser et donc maîtriser et élargir le stock de réponses disponibles.

### **7. Le mentor**

L'auteur J. H. C. Vonk (1995) propose une posture composite faite de rôles divers qu'il nomme guidage (*mentoring*) et la définit comme une relation dynamique réciproque dans un environnement de travail entre un professionnel chevronné (*advanced carrer incumbent*) assurant la fonction de mentor et un novice qui devient son pupille (*protegee*) destiné à favoriser leur développement de carrière respectif. Le débutant pourra se forger une

identité professionnelle et une capacité à exercer son métier en autonomie, le mentor sera conduit, pour aider son pupille à entreprendre ou poursuivre la réflexion sur son propre répertoire d'actions. L'auteur place ainsi dans une perspective d'apprentissage tant le mentor que son pupille, rejoignant ainsi l'idée que développent les spécialistes de l'alternance qui voient dans l'exercice du tutorat une occasion d'apprentissage (Wittorski 1996) en terme de compétences (réflexion, analyse, communication, transmission de normes et de valeurs) et de métacompétences (regard sur soi, sur ses pratiques, ses capacités d'action). Le mentor doit être doté de compétences multiples pour parvenir à aider le novice à développer son identité professionnelle et à maîtriser les savoirs et habiletés nécessaires à l'exercice de la fonction. Outre la capacité à s'ajuster à son pupille dans la relation qu'il entretient avec lui, le mentor jouera suivant les moments ou les besoins :

- *le rôle de conseiller* : créer une relation saine avec le débutant, l'aider à mieux discerner les origines d'un problème rencontré et à trouver des solutions appropriées, à développer un concept de soi positif et une vue claire de la profession, à surmonter les événements difficiles et le stress ;

- *le rôle d'observateur* : définir en commun ce qui doit être observé, recueillir et enregistrer les données, les analyser ;

- *le rôle de pourvoyeur de feed-back* pour l'analyse de séquences qui ne sont pas basées sur l'observation (entretiens, enregistrements, dossiers établis par le débutant, questionnaires aux élèves, etc...) : débattre sur des leçons, aider le débutant à analyser ses propres comportements, réfléchir en concertation à des solutions aux problèmes repérés ;

- *le rôle d'instructeur* : dispenser savoirs, idées, exemples au novice, aider à l'analyse des idées et comportement du novice, encourager la réflexion et l'autoévaluation ;

- *le rôle d'évaluateur* : les novices doivent être informés de leur progression dans le développement professionnel et doivent être conseillés sur l'opportunité de poursuivre ou de stopper la carrière enseignante. Il faudra alors communiquer avec le débutant, collecter et interpréter des données d'évaluation, établir un rapport.

### **LES REPRÉSENTATIONS ÉMANANT DU TERRAIN**

Certaines écoles de pensée, tels l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie, considèrent que la conception que les acteurs se font

du monde social est un objet de recherche, que l'acteur est capable de décrire les faits sociaux et qu'ils ont une importance pour la connaissance du monde social. Ces prises de position théoriques impliquent un changement de méthodologie qui fait préférer à l'observateur neutre, un observateur participant ou mieux un acteur porteur d'une connaissance interne des phénomènes privés qu'il s'agit d'étudier. C'est cette connaissance interne du monde de la formation des professeurs stagiaires que nous utilisons pour proposer un certain nombre de représentations du formateur que manifestent les demandes que les professeurs stagiaires adressent à leurs formateurs. Il s'agit donc de l'interprétation de phénomènes quotidiens, vécus au cours de l'exercice professionnel et dans l'interaction.

La mise en lumière et la prise en compte de ces représentations est extrêmement importante dans la mesure où l'année de formation professionnelle est conçue comme un accompagnement du novice pour l'aider non seulement dans la résolution de ses problèmes quotidiens mais aussi pour l'acculturation dans son monde professionnel. Le stagiaire cherche aide et appui pour opérer la véritable "métamorphose" (Obin 1996) que constitue le passage de l'état d'étudiant à l'état d'enseignant.

Ces premiers contacts avec la fonction sont d'une extrême importance. Ainsi, M. Huberman repère des régularités entre une carrière satisfaisante et des débuts heureux, et en appelle aux chefs d'établissement pour mettre les novices dans des conditions de travail permettant la réussite de ce passage. Mais le formateur a aussi un rôle prépondérant pour aider le novice à forger un vécu positif de cette période délicate. Dans cette optique, les demandes des stagiaires prennent un caractère central dans et pour la formation.

### **Les postures sollicitées**

Les représentations qui émergent ne coïncident pas forcément avec celles que livre la littérature consultée. Nous nous proposons à présent de décliner les représentations que nous pensons pouvoir attribuer aux stagiaires à travers les demandes dont nous sommes l'objet<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>- Les considérations qui vont suivre ne sont pas le fruit d'une enquête systématique auprès des enseignants stagiaires ni des formateurs en fonction, mais l'expression d'analyses personnelles à partir d'un vécu de formateur et des multiples rencontres formelles ou non avec d'autres collègues formateurs.

### 1. Ingénieur

L'appel à l'ingénieur est une chose fréquente dans la formation, il se manifeste par la question "Comment faire... ?". De ce point de vue, les guides que nous avons évoqués visent juste, le formateur est sollicité comme détenteur d'une "boîte à outils "sûrs et scientifiquement constitués. En revanche, les stagiaires admettent mal que l'application d'une technique ne leur donne pas satisfaction invoquant alors la supercherie ou l'inutilité de formations qui ne résolvent pas à coup sûr une difficulté éprouvée. Il est difficile de leur faire comprendre que compte tenu de la complexité des situations d'enseignement, si l'ingénieur peut toujours dire quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire, il lui sera toutefois impossible de dire comment cela se passera dans la classe lorsque le stagiaire passera à la mise en œuvre.

### 2. Expert

Les demandes d'analyses de pratiques et de conseils sont également importantes et apparaissent à travers des questions telles que "J'ai fait ceci qu'est-ce que vous en pensez ?", "j'ai fait ceci, en tenant bien compte de cela, je ne comprends pas que les élèves aient rechigné", etc... C'est alors un conseil individuel qui est sollicité à partir d'une situation vécue dans la classe ou l'établissement. L'appel à l'expert tel que nous l'avons défini requiert une grande expérience et des concepts permettant d'opérer un tri dans le flux d'informations de la situation pour repérer des éléments signifiants. De ce point de vue, les travaux des chercheurs peuvent être un appui solide pour le formateur.

### 3. Modèle

Les stagiaires voient dans les formateurs des modèles ou des anti-modèles professionnels suivant l'intérêt qu'ils accordent aux situations pédagogiques que les formateurs organisent. Les stagiaires s'inquiètent de savoir si telle ou telle situation mise en œuvre dans le groupe de formation est transposable dans la classe avec des élèves, si telle ou telle manière d'instaurer la relation est aussi possible avec des élèves, etc... Cette imitation est souvent un espoir du formateur qui souhaite en faire une arme permettant la rupture avec le cours traditionnel qui reste souvent la seule référence vécue et connue du jeune et dont la prégnance conduit parfois à rejeter les autres formes possibles d'organisation de séquences enseignement/apprentissage.

Cette position de modèle confère une importance considérable aux formateurs dans les processus d'amélioration des pratiques de la profession.

#### 4. Confident

Certains stagiaires, face à des difficultés professionnelles qu'ils vivent souvent comme un échec personnel, se confient à un formateur sollicitant une écoute bienveillante, réparatrice. Il est vrai que dans les métiers de l'enseignement, certaines situations engagent les qualités personnelles du praticien, savoir-faire et savoir-être apparaissant intimement mêlés, S. Baillauguès note à ce propos : "La réflexion du praticien sur son travail qui implique une réflexion sur lui-même est un engagement critique dans une auto-estimation" (1996, p. 50). Ainsi, certains incidents touchent la personne au plus profond et exigent du novice un véritable effort d'analyse de soi plus que de son savoir faire<sup>8</sup>.

C'est à un travail de restauration de la personne blessée et "affectée d'un sentiment de solitude voire d'abandon" (ibid. p. 48) qu'est invité le formateur, assigné à la place du thérapeute (et même d'entremetteur dans le cas de problèmes avec les professionnels de l'établissement). Le fait que de nombreux formateurs donnent leur numéro de téléphone personnel à leurs stagiaires est significatif de cette image du confident, sollicité non comme expert pour ajuster une situation professionnelle mais comme personne capable d'écoute pour accueillir l'écho d'une blessure narcissique.

Cette position de confident n'est pas celle de clinicien car ce n'est pas un apprentissage de soi ou sur soi qui est sollicité mais seulement une écoute, recherche d'une sorte de lieu de catharsis. Le formateur ne peut renvoyer à des effets qui ont circulé dans la situation qui la plupart du temps lui est rapportée et donc filtrée, épurée des éléments que le stagiaire ne veut ou ne peut voir. Il peut par contre, en s'inspirant de l'attitude rogérienne et de ses techniques, favoriser l'expression du stagiaire, entendre ses difficultés, reconnaître ses interrogations. Ce type de contacts entre formateur et stagiaire peut constituer une préparation à un "esprit clinique" (M. Cifali p. 129) dans la formation, l'analyse de la situation du groupe retrouvant des échos avec la vie de classe pour certains stagiaires.

---

<sup>8</sup> - Allin (1993) rapporte deux cas typiques de cette situation.

### 5. Animateur

Responsable d'un groupe, le formateur est interpellé par les stagiaires non seulement comme personne capable de mettre en œuvre des procédures de facilitation du travail envisagé — et on retrouve là l'ingénieur — mais aussi comme acteur capable d'aider à l'émergence, au repérage ou à la verbalisation de processus non directement appréhendables et qui constituent des obstacles au fonctionnement et à la bonne ambiance. On reconnaît là le travail de régulation nécessitant une sensibilité particulière aux situations, une lecture au second degré d'événements critiques ou anodins, une mise en réseau signifiant de faits éloignés dans le temps et du doigté pour les retourner au groupe, qualités que précédemment nous avons notées chez le clinicien. Il est aussi amené, à la demande de l'auditoire, à organiser des manifestations plus ou moins festives qui lèvent les résistances, réduisent la distance, instaurent la confiance et facilitent l'accès à une certaine authenticité nécessaire à la formation.

Si cette posture composite exige les qualités du technicien et du clinicien, elles sont requises non pour le repérage et la nomination de phénomènes ou pour un questionnement sur les distances ni pour la présentation de techniques efficaces mais pour favoriser un vécu groupal harmonieux. On peut, en reprenant Anzieu (1975), dire que les stagiaires demandent à vivre "l'illusion groupal" (p. 161 et sq.) et non l'analyser. Comme pour la posture précédente, cette demande peut être utilisée pour amorcer un travail de type clinique et en montrer la nécessité.

### 6. Professionnel

Non seulement, les stagiaires souhaitent avoir pour formateur un professionnel confirmé de la formation d'enseignants, mais ils sollicitent aussi le praticien qui, comme eux, est en situation d'enseigner dans d'autres lieux et avec des publics scolaires. La question significative est du type : "Comment faites-vous avec telle ou telle classe ?". C'est à l'enseignant qui a aussi "les mains dans le cambouis" et qui "sait y faire" et réussit dans sa classe qu'ils s'adressent. Leur curiosité vise surtout un faire, la représentation de la professionnalité est plutôt béhavioriste, l'image du praticien-riche-en-recettes étant certainement plus rassurante que le "praticien réflexif" (Schön, 1994) capable d'analyser sa pratique. Les processus de pensée régulateurs des actes du professionnel leur semblent de peu d'utilité car ils dessinent un métier qui nécessite des capacités de gestion de situations complexes. Ce

type d'expertise est très difficile à construire et exige du temps, elle est donc peu compatible avec la situation de "survie" qui est souvent la leur. Quoiqu'il en soit, le pair à haute valeur professionnelle fait partie de l'identité que les stagiaires attendent de leurs formateurs.

#### 7. Savant

Pour les stagiaires PLC, l'enseignant se définit toujours par un savoir et ils le recherchent également chez leurs formateurs qui, en tant qu'enseignants, doivent posséder dans leur champ académique des connaissances sûres et précises.

Cette place prépondérante du savoir académique est corroborée par les enquêtes d'opinion faites auprès des stagiaires et étudiants en formation dans les IUFM. L'utilité de la formation disciplinaire est toujours jugée plus utile que la formation didactique et a fortiori que les domaines de formation générale retenus, ceci pour toutes les spécialités disciplinaires et pour tous les corps sauf les PLP (MEN, *Note d'information* 95.49, décembre 1995). L'atypisme de ces derniers en ce domaine serait peut-être à rapprocher des conditions plus difficiles de l'exercice du métier. On peut également rapporter que la première satisfaction que retire l'enseignant débutant après deux années de fonction est d'enseigner la discipline qu'il aime, bien avant le contact avec les élèves et l'autonomie attachée à la profession (MEN, *Note d'information* 96.42, octobre 1996).

Les jeunes professeurs en formation, parce que la matière est l'unité fondamentale de référence, souhaitent voir dans leur formateur un "savant" (Obin 1993), c'est en quelque sorte le minimum attendu.

#### UN RÉPERTOIRE DE POSTURES VARIÉES

Les attentes des stagiaires dessinent ainsi des portraits du formateur qui présentent de larges analogies avec ceux que dressent les spécialistes de la formation. On peut, toutefois, repérer des différences :

- la posture de chercheur est absente et ce même quand il s'agit d'élaborer le mémoire professionnel, souvent assimilé par les stagiaires et leurs formateurs à un mémoire de recherche (Gomez et Hostein à paraître) ;
- celle de clinicien n'est pas non plus évoquée car elle renvoie trop à des connotations "psychologiques" qui effrayent ;

F. GOMEZ

- la posture de mentor est certainement recherchée, mais sa complexité empêche son expression.

Inversement, les spécialistes ne prescrivent pas la posture de praticien-riche-en-recettes en raison probablement de la faible possibilité de transfert d'éléments hautement personnels d'une part et du risque de transmission d'une vision sclérosée de la profession d'autre part.

On peut en cumulant les postures définies par les deux sources d'information bâtir le tableau récapitulatif suivant :

| <i>Posture</i>       | <i>Destinataire</i> | <i>Fonction</i>                                   |
|----------------------|---------------------|---|
| Animateur            | membre du groupe    | faciliter le travail et réguler le groupe         |
| Chercheur            | praticien           | inviter à la recherche                            |
| Clinicien            | personne            | clarifier les relations interpersonnelles         |
| Confident (écouteur) | personne            | restaurer l'image de soi                          |
| Expert               | praticien           | analyser et conseiller pour améliorer la pratique |
| Ingénieur            | praticien           | instrumenter la pratique                          |
| Mentor               | personne/praticien  | guider, accompagner                               |
| Modèle               | praticien/personne  | être support d'imitation                          |
| Perturbateur         | personne            | déstabiliser                                      |
| Professionnel        | praticien           | faire valoir sa capacité à enseigner              |
| Savant               | praticien           | informer, documenter                              |

Tableau 1 : répertoire des postures du formateur

### **L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR ?**

La diversité des postures possibles peut conduire à s'interroger non sur la variété des pratiques des formateurs de formation générale de PLC2 — elle est évidente — mais sur l'existence d'une identité professionnelle. Est-on en présence d'un groupe qui secrète des normes et valeurs autour desquelles il se reconnaît ? Avant d'engager ce questionnement, il est important de préciser la notion d'identité professionnelle apportée par la sociologie du travail.

### **L'identité au travail**



“A force de travailler ensemble, les gens élaborent des règles, des valeurs et des pratiques communément admises pour gérer leurs relations de solidarité, d’entraides, de complémentarités techniques de dépendance et d’autorité, de formation et d’information, de contrôle et d’évaluation” (R. Sainsaulieu, 1987, p. 164). Les sociologues des organisations constatent ainsi l’existence de cultures d’entreprises qui interagissent avec des communautés de métiers, des corporations tels les métallos, cheminots, enseignants, etc... connaissant leurs règles, lois et valeurs. L’appartenance à ces institutions n’est pas sans conséquence sur l’identité, façonnée au quotidien par les rapports de travail. Bref, l’appartenance professionnelle et l’entreprise sont, au même titre que la famille, l’école, l’armée, l’église, la justice ou les médias des sources de l’identification sociale, c’est-à-dire des “lieux producteurs de représentation sur les groupes humains, de définition de leurs différences et de reconnaissance de leurs identités spécifiques...” (ibid.. p. 172). Cette construction de l’identité dans des situations de travail appréhendées comme des zones d’apprentissage est étayée par les travaux de la psychologie sociale expérimentale sur les représentations sociales. Celles-ci sont considérées comme des organisations durables de perceptions et de connaissances qui reflètent la place d’un individu dans la structure sociale, la façon dont il en prend conscience et la façon dont il réagit. Les psychologues sociaux ont relevé l’importance du groupe dans la perception et l’élaboration des représentations à travers les processus d’influence, de catégorisation ou de dissonance cognitive. La vie en organisation fournit, comme la famille et l’école auparavant, des supports d’identification et des retours sur l’image de soi dont le sujet est largement tributaire. R. Sainsaulieu conclut : “On ne vit pas des mois et des années de relations stratégiques répétitives sans en être profondément marqué jusque dans sa façon de voir le monde et de juger soi-même et les autres” (ibid.. p. 183).

Ces remarques faites sur le monde du travail en général ont aussi un écho dans le monde des enseignants. Ce que M. Gather Thurler (1994) résume ainsi : “Le climat d’une école exerce une forte influence sur ceux qui y travaillent, car, dans une large mesure, leurs fonctionnements intellectuels, sociaux et personnels en dépendent... Ces climats fluctuent au cours des jours, mais avec une toile de fond stable : la culture de l’établissement, les valeurs, les croyances, les habitudes qui règlent la vie quotidienne, les rapports entre les gens, les bruits et le silence, l’aménagement des espaces et des circulations, la propreté des lieux et autres mille choses matérielles ou

symboliques (p. 19)... Elle (La culture de l'établissement) crée un cadre de référence permettant d'apprendre et de se perfectionner dans son métier, elle contribue à donner du sens, du soutien et de l'identité tant aux enseignants qu'à leur travail (p. 23)."

### **A la recherche de l'identité professionnelle des formateurs**

Est-il important d'avoir une identité professionnelle forte ? Il semblerait que oui si l'on suit le raisonnement de R. Ballion (1996b). Dans les organisations régies par le profit ou le rendement il existe un référentiel en amont qui guide la conduite en situation professionnelle. En revanche, pour les métiers à forte incertitude (référentiel flou) comme dans l'enseignement ou l'éducation c'est l'identité professionnelle qui guide l'action. En ce qui concerne les formateurs de formation générale, cette identité professionnelle régulatrice de la conduite semble d'autant plus nécessaire que l'évaluation en termes d'effets, d'une part est difficile à réaliser, ceux-ci pouvant, être à moyen ou long terme, et que, d'autre part, les opinions émises par les stagiaires expriment rarement la satisfaction<sup>9</sup>. Que peut-on relever de significatif concernant l'identité professionnelle des formateurs de PLC2 ?

Si l'on cherche des indices de cette identité, on ne peut qu'être surpris de leur absence :

- *en termes d'objet d'étude* : peu de littérature qui leur soit consacrée, pas d'enquête de la DEP sur leur nombre, leurs statuts, leurs opinions même à propos de la formation qui a pourtant fait l'objet de plusieurs enquêtes.

- *en termes de représentativité* : R. Ballion relève qu'un corps à forte identité professionnelle n'est pas seulement un atout pour l'identité professionnelle mais aussi confère le statut d'acteur social au sens de Tourraine, c'est-à-dire qu'il peut peser par sa représentativité dans les décisions qui sont prises. On se doit de constater qu'il n'existe pas de collectif national de

---

<sup>9</sup>- La Note d'information du MEN 95.49 (décembre 1995) consacrée à l'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM (580 PE et 609 PLC) relève que les professeurs formés, que ce soit pour les écoles ou pour les lycées et collèges, apprécient modestement les formations générales (quel que soit le champ de savoir proposé aucun n'atteint 50% de professeurs novices le déclarant utile ou très utile). Le peu de valorisation dont jouit la formation générale dépasse le cadre national ; en Espagne, dans une enquête auprès de 650 enseignants en dernière année de formation initiale scolarisés dans 5 centres de préparation différents, la formation théorique obtient le plus faible score, que ce soit avant (moyenne observée 3,29, le maximum étant 5 et valeur centrale 3) ou après les stages de pratique (moyenne observée 3,09) suivant M. González Sanmamed (1995, p. 28-31).

formateurs et donc aucune représentation à ce niveau. Formateur d'enseignants, même lorsque cela constitue l'essentiel de l'occupation professionnelle, semble demeurer une activité marginale pour des acteurs toujours repérés et représentés par leurs statuts dans la formation initiale. Leur nombre et l'importance accordée à la formation s'accroissent sans pour autant que l'Éducation Nationale reconnaisse cette fonction. Il faut toutefois noter qu'au niveau local, la création des IUFM a permis un début de reconnaissance officielle, les représentants des formateurs disposant de sièges au Conseil d'administration et dans d'autres instances.

- *en termes de réactions* : une étude de Pelpel (1996, p. 146) montre que face à dix situations d'aide ou de conseil, les Conseillers pédagogiques manifestent des réactions spontanées du type Action (31,5 %) et Évaluation (22,5 %) dans la typologie de Porter<sup>10</sup> ; ces réactions sont plutôt spécifiques à l'enseignant. Les catégories Interprétation et Compréhension qui seraient plus caractéristiques du conseil selon l'auteur (suivant en cela C. Rogers) obtiennent 7,5 %.

#### **Enseignant ou formateur ?**

On pourrait supposer que cette absence d'indices forts d'existence est due à une similitude ou une proximité entre la situation professionnelle d'enseignant et celle de formateur. On peut essayer de procéder à une comparaison entre le répertoire de modèles et postures qui s'offrent au formateur que nous venons d'établir et par exemple les paradigmes de la fonction enseignante et les compétences qui leur sont attachées proposés par L. Paquay (1994). Cet auteur retient les 6 paradigmes d'enseignants suivants :

- le "maître instruit" : l'enseignant est conçu comme détenteur d'un large savoir dans sa matière académique de référence et/ou en didactique et pédagogie ;
- le "technicien" : il met en œuvre des savoir-faire techniques, applique des règles formalisées et utilise du matériel moderne ;
- le "praticien artisan" : il dispose et utilise un large répertoire de routines et de schémas d'action contextualisés ;

---

<sup>10</sup>- La typologie d'attitudes de Porter comprend 6 catégories : Évaluation (jugement), Interprétation (apposition de sens), Soutien (encouragement), Enquête (investigation supplémentaire), Décision (proposition immédiate de solutions), Compréhension (reformulation des propos).

- la “personne” : il s’attache aux problèmes relationnels et à son développement personnel ;
- le “praticien réflexif” : il réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets, cherche à innover ;
- “l’acteur social” : il se montre soucieux des enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes et est engagé dans des projets collectifs.

Les compétences recouvertes par l’ensemble de ces paradigmes montrent de larges similitudes avec les compétences engagées par nos postures mais il n’y a pas pour autant coïncidence.

On peut ainsi voir de larges proximités entre :

- “maître instruit” et savant,
- “technicien” et ingénieur,
- “personne” et confident ou animateur,
- “praticien réflexif” et chercheur,
- “praticien-artisan” et professionnel.

On peut admettre que tout enseignant comme tout formateur est de gré ou de force un “acteur social” et un modèle (l’enseignant est certes toujours un support d’identification possible, mais le formateur est de plus un modèle ou un anti-modèle professionnel). En revanche, on ne trouve pas de sollicitations pour l’enseignant en termes de postures de clinicien, d’expert, de mentor et de perturbateur. Ces différences amènent à penser que les fonctions de formateur et d’enseignant ne sont pas semblables, le formateur apparaissant comme un enseignant avec “quelque chose” de plus. Ces particularités pourraient n’être que potentielles, on peut toutefois en douter car le formateur sera l’objet des pressions émanant de deux sources auxquelles il lui sera impossible de rester totalement indifférent :

- l’institution de formation dont les représentants sont souvent sensibles, avec une certaine latence certes, aux prescriptions d’auteurs ayant acquis une certaine notoriété,
- les demandes des stagiaires.

Dans la logique de l’élaboration de l’identité au travail, des activités professionnelles aux différences notables devraient conduire à des identités professionnelles distinctes. L’absence d’indices forts de cette identité laisse supposer des difficultés d’émergence d’une identité de formateur, perceptible lorsque le professeur devient formateur d’enseignants. Il serait alors saisi

d'un mal être<sup>11</sup> que P. Pelpel nomme "blues du praticien" et qu'il attribue à la double appartenance enseignant et formateur qui a du mal à se constituer en une représentation identitaire cohérente (1996, p. 23). A titre d'hypothèses explicatives, nous proposerons 7 types d'obstacles :

1. *Le morcellement de la fonction* : le tableau 1 montre la variété et donc la richesse que peut revêtir le métier de formateur celui-ci pouvant se référer à 11 postures différentes. Toutefois la variété a des implications sur deux plans et qui se renforcent pour bloquer l'émergence d'une identité de formateur :

- *au plan institutionnel*, le polymorphisme que dessinent les demandes des usagers et les prescriptions des experts, s'ils font appel à des compétences certaines, ne constituent pas des éléments forts de reconnaissance dans le milieu de l'éducation où le syncrétisme c'est à dire la référence à du multiple est assimilé à de l'impur et donc dévalorisé (que l'on songe au rejet de la double valence attachée aux statuts de PEGC ou de PLP).

- *au plan personnel*, les injonctions et demandes diverses renvoient à des compétences multiples dont peu de formateurs pourraient disposer, ceux-ci présentant des dominantes et surtout des exclusives. Les formateurs ont généralement conscience de ces carences, ce qui entraîne une perception de soi dans la fonction comme porteur de manques plus que de compétences.

2. *L'identité professionnelle* façonne le profil du poste et inversement. L'absence d'un référentiel fort rend difficile la hiérarchisation des tâches lorsqu'elles sont multiples et variées. La conduite devient alors hautement personnalisée, ce qui engendre généralement un sentiment de solitude, d'abandon.

3. *Des statuts divers* : le statut est l'élément de reconnaissance absolu dans la fonction publique, il détermine les obligations et les droits, il catégorise et donc unit ou sépare les agents. La mise entre parenthèses des statuts est difficile, ceux-ci ne conférant pas le même poids aux acteurs dans l'institution (la considération est en général directement proportionnelle à la place dans la hiérarchie des corps) et entraînant plus ou moins de difficulté pour l'exercice d'une fonction marginale (plus ou moins grande facilité pour s'extraire de son lieu de nomination, charge de travail inégale ou inégalement répartie dans le temps...). Les statuts marquent aussi l'appartenance à

---

<sup>11</sup>- Mal être que R. Ballion (1996b) ne relève pas lorsqu'un enseignant devient chef d'établissement, il est vrai qu'il a alors une formation conduisant vers une identité aujourd'hui valorisée de manager.

d'autres identités professionnelles constituées et reconnues : le formateur est d'abord un professeur, un chef d'établissement, un CPE, un COP, un universitaire, autant de métiers qui présentent des identités professionnelles plus ou moins avancées et sur des trajectoires ascendantes ou descendantes (Ballion 1996). Il est donc plus informatif, socialement parlant (le repérage est plus aisé) et plus rassurant pour soi de se sentir membre d'une corporation reconnue et agissante. La double appartenance (souvent nommée dans le métier "double casquette") est souvent source de tiraillements qui, sans aller jusqu'à la schizophrénie, semblent difficiles à vivre.

4. *L'absence d'un lieu d'exercice* symboliquement investi comme un lieu de rattachement : l'aspect marginal de la fonction de formateur d'enseignants est administrativement marqué, ceux-ci ayant un lieu d'affectation principal qui n'est pas l'IUFM. Par voie de conséquence, celui-ci est rarement reconnu par les formateurs comme autre chose qu'une annexe où l'on vient périodiquement exercer.

5. *Un repérage par l'absence au sein de l'établissement de nomination* : bien des formateurs notent qu'au sein de leur établissement, ils sont considérés comme des professionnels de passage, difficiles à rencontrer, délaissant les problèmes du groupe. Les expressions d'absent perpétuel, d'indifférent, de lâcheur voire de traître sont souvent évoquées. Si on retient ce qui a été noté précédemment, le formateur semble petit à petit "déterritorialisé", non ancré fortement dans un lieu où se reconnaître et où être reconnu.

6. *Une culture commune trop faible et peu reconnue* : si l'idée d'une culture commune à tous les enseignants a soulevé l'intérêt de l'institution (rapport Bancel) et donné lieu à un dispositif au sein des IUFM désigné sous le vocable de "Formation commune", rien n'a été envisagé pour les formateurs. Peut-être pensait-on qu'elle existait déjà ou qu'elle se créerait en fonctionnant. Pourtant, la diversité des personnels requis aurait dû conduire à s'en soucier, quelles similitudes en termes de représentations professionnelles pouvait-on invoquer entre un professeur du secondaire, un CPE, un chef d'établissement, un PIUFM, un universitaire<sup>12</sup> ?

---

<sup>12</sup>- On notera que le Ministère a agi différemment lorsqu'il a souhaité créer une culture de cadres de l'Éducation Nationale, rassemblant chefs d'établissements, IPR, IA, CASU etc... Il a ouvert une école (ESPEMEN ou Ecole supérieure des personnels d'encadrement du ministère français de l'Éducation Nationale), mis en place des formations en commun, regroupé en une direction (DPID).

7. *une identification brouillée auprès de leurs publics* avec un rôle trouble entre collègue et inspecteur (on peut à ce titre considérer comme significatif de cet état de chose la qualification de “visite” que l’IUFM d’Aquitaine réserve à l’observation faite in situ par un formateur qui tout en étant évaluative n’est pas pour autant une inspection).

### **Vers une identité professionnelle de formateur**

Peut-on néanmoins avoir quelques raisons d’espérer voir l’avènement d’une identité de formateur ? Quelques éléments pourrait aller en ce sens :

- la prise de conscience progressive des différences ;
- l’accroissement en nombre qui rassure les acteurs et assure, à partir d’une “masse critique”, une existence requérant la représentativité ;
- à défaut d’un lieu d’exercice commun, une institution unique de rattachement, l’IUFM ;
- une représentation dans les instances de l’institution de rattachement qui est un établissement public (et non un service comme la MAFPEN). La représentation appelle la consultation pour l’élaboration de positions communes qui en retour signifient une appartenance aux acteurs ;
- la multiplication des formations qui crée une culture commune tant par les messages diffusés et discutés que parce qu’elle facilite le repérage et la connaissance réciproque des formateurs ;
- la multiplication des régulations qui permet l’échange des pratiques et le partage des difficultés accroissant le sentiment d’appartenance à une communauté.

### **CONCLUSION**

Même si des éléments favorables à l’avènement d’une identité de formateurs apparaissent, celle-ci est fortement menacée par une compétence incertaine, une absence de statut, l’inexistence d’un lieu symboliquement investi, la désapprobation sur le lieu d’affectation et des repérages brouillés. Le repli sur l’identité professionnelle première semblerait un mouvement naturel pour éviter les représentations négatives ou troubles tant au plan individuel qu’au plan communautaire et ce d’autant que l’appartenance à des groupes reconnus accroît la lisibilité sociale et le sentiment sécuritaire.

Il nous semble que, pour qu’une identité professionnelle de formateur se constitue, et ce de manière positive, il faut, à toutes les avancées institu-

F. GOMEZ

tionnelles constatées, ajouter la mise en valeur des aspects positifs des formations professionnelles. La reconnaissance tant par les enseignants novices récipiendaires pour le court terme, que par les enseignants chevronnés pour les effets différés, pourrait conduire à rassurer une profession qui œuvre souvent avec un référentiel flou (qu'est-ce qu'un bon enseignant et comment le former ? Les réponses sont nombreuses, différentes et vagues). Autant dire qu'il faut allier non seulement la pertinence à la qualité des formations mais aussi parvenir à la reconnaissance de celles-ci par les autres et par soi-même.

**Florent GOMEZ**  
IUFM d'AQUITAINE

**Abstract :** To build a representation of his function, the teacherstrainer has two springs : the research's prescriptions and the trainee's demands. Both, its define a number of postures (kinds of general attitudes turned into a peculiar practice) which are not consistent with themselves and don't necessarily coincide with those in use at highschool level where most of the trainers are educated. These differences set problems which may be call "identity troubles ". However, the increase of trainers and the creation of IUFM can be favourable conditions to the building up of a strong professional identity, if trainees, teachers and hierarchy recognise highvalue of training.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLIN C. (1995) Communication Colloque "Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants" 5 et 6 avril 1995, Maison de la Recherche, Université de Lille III
- ALTET M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ANZIEU D. (1975) *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- ANATRELLA T. (1994) *Interminables adolescences* (les 12/30 ans), Paris, Cerf/Cujas.
- BAILLAUQUES S. (1996) Le travail des représentations dans la formation des enseignants, in L. Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck, p. 41-61.



## REPRÉSENTATION ET IDENTITÉ DU FORMATEUR

- BALLION R. (1996 a) Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement, *Migrants-Formation* n° 106, p. 27-44.
- BALLION R. (1996b) L'identité professionnelle des enseignants, chefs d'établissements et CPE, conférence à l'IUFM d'Aquitaine, 4 décembre 1996.
- BANDURA A. (1976) *L'apprentissage social*, Bruxelles, Madarga.
- BRU M. (1991) *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- CHARLIER E. (1989) *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.
- CIFALI M. (1996) Démarche clinique, formation, écriture, in L. Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck, p. 119-135.
- CHAPOULIE J. M. (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- De KETELE J. M., ROEGIERS X. (1991) *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles, De Boeck.
- De KETELE J. M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P., THOMAS J. (1995, 1<sup>e</sup> édition 1989), *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck.
- De PERETTI A. (1980) *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 2 tomes.
- FEUILLETTE I. (1993) *Le nouveau formateur*, Paris, Dunod.
- GATHER THURLER M. (1994) Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, pp. 19-40.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1997) Le Mémoire professionnel : vers une approche formative, *Recherche et Formation* n° 23, p. 71-83.
- GONZÁLEZ SANMAMED (1995) Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente, *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, p. 23-43.
- HUBERMANN M. (1989) Les phases de la carrière enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, p. 5-15.
- LE MOIGNE J. L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Bordas.
- NOYE D., PIVETEAU D. (1993) *Guide pratique du formateur*, Paris, INSEP Édition, 4<sup>e</sup> édition.
- OBIN J. P. (1994) *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.

F. GOMEZ

- OBIN J. P. (1995) *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.
- PAQUAY L. (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, p. 7-33.
- PELPEL P. (1993) *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PELPEL P. (1996) *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD P. (1996) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience, in L. Paquay *et al.*, *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck, p. 181-207.
- SAINSAULIEU R. (1987) *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- SALLABERRY J. C. (1996) *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.
- SCHÖN D. A. (1994) *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Ed. Logiques.
- TOCHON F. V. (1993) *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- TROUSSON A. (1992) *De l'enseignant à l'expert*, Paris, CNDP Hachette.
- VONCK J. H. C. (1995) Teacher induction : an essential element at the start of the teacher careers, *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, p. 5-22.
- WITORSKI R. 1996 Évolution des compétences professionnelles des tuteurs dans l'exercice du tutorat, *Recherche et Formation*, n° 22, p. 35-45.